

Nr 2 (273) 2014  
Tom LXXV  
MARZEC  
KWIECIEŃ

# 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](mailto:szkolaspecjalna@aps.edu.pl)  
[www.szkolaspecjalna.aps.edu.pl](http://www.szkolaspecjalna.aps.edu.pl)  
nakład 900 egz.**

## SPIS TREŚCI

### OPRACOWANIA NAUKOWE

- 85 – *Sara Filipiak, Marcin Stencel*  
Rozwój kontroli hamowania w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa oraz jej znaczenie w przewidywaniu powodzenia szkolnego
- 98 – *Beata Nowak*  
Uwarunkowania poczucia jakości życia osób z upośledzeniem umysłowym
- 111 – *Danuta Jankowska*  
Normy/reguły społeczne w opiniach uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną i w normie intelektualnej – zarys problemu

### Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- 122 – *Klaudia Piotrowska-Madej, Agnieszka Żychowicz*  
Wyniki programu „Kształtowanie kompetencji komunikacyjnych w oparciu o rozwój sensomotoryczny”. Część II

### PRAWO I PRAKTYKA

- 135 – *Małgorzata Szeroczyńska*  
Przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu – standard międzynarodowy a realia polskie. Część II

### Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- 148 – *Marta Porembska, Joanna Moleda*  
Sprawozdanie z ogólnopolskiej konferencji naukowej „Resocjalizacja, reintegracja, inkluzja – współczesne inspiracje dla teorii i praktyki” 14–15 listopada 2012, Warszawa, APS

### ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

- 151 – *Anna Hryniewicka*  
Wkład Marii Grzegorzewskiej w rozwój pedagogiki specjalnej „O tym, na czym polega geniusz dobroci”. Część II

### RECENZJE

- 157 – *Aneta Paszkiewicz: Kariera szkolna uczniów z ADHD. Engram, Difin, Warszawa 2012, ss. 239 (Urszula Gosk)*

### NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY

- Lisa Scott: Jak mówić w szkole o jąkanii. Podręcznik dla nauczycieli i logopedów. Centrum Logopedyczne Katarzyna Węgierska, Katowice 2012, ss. 40 (Łukasz Kowalczyk)*
- Agnieszka Sikory: Dziewczęta z poprawczaka. Wydawnictwo PEDAGOGIUM, Warszawa 2013 (Milena Miałkowska-Kozaryna)*

## CONTENTS

### SCIENTIFIC STUDIES

- 85 – *Sara Filipiak, Marcin Stencel*  
Rozwój kontroli hamowania w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa oraz jej znaczenie w przewidywaniu powodzenia szkolnego
- 98 – *Beata Nowak*  
Uwarunkowania poczucia jakości życia osób z upośledzeniem umysłowym
- 111 – *Danuta Jankowska*  
Normy/reguły społeczne w opiniach uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną i w normie intelektualnej – zarys problemu

### FROM TEACHING PRACTICE

- 122 – *Klaudia Piotrowska-Madej, Agnieszka Żychowicz*  
Wyniki programu „Kształtowanie kompetencji komunikacyjnych w oparciu o rozwój sensomotoryczny”. Część II

### LAW AND PRACTICE

- 135 – *Małgorzata Szeroczyńska*  
Przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu – standard międzynarodowy a realia polskie. Część II

### HOME AND WORLD NEWS

- 148 – *Marta Porembska, Joanna Moleda*  
Sprawozdanie z ogólnopolskiej konferencji naukowej „Resocjalizacja, reintegracja, inkluzja – współczesne inspiracje dla teorii i praktyki” 14–15 listopada 2012, Warszawa, APS

### DISTINGUISHED IN SPECIAL EDUCATION

- 151 – *Anna Hryniewicka*  
Wkład Marii Grzegorzewskiej w rozwój pedagogiki specjalnej „O tym, na czym polega geniusz dobroci”. Część II

### REVIEWS

- 157 – *Aneta Paszkiewicz: Kariera szkolna uczniów z ADHD. Engram, Difin, Warszawa 2012, ss. 239 (Urszula Gosk)*

### WE RECOMMEND TO OUR READERS

- Lisa Scott: Jak mówić w szkole o jąkaniu. Podręcznik dla nauczycieli i logopedów. Centrum Logopedyczne Katarzyna Węgierska, Katowice 2012, ss. 40 (*Łukasz Kowalczyk*)
- Agnieszka Sikory: Dziewczęta z poprawczaka. Wydawnictwo PEDAGOGIUM, Warszawa 2013 (*Milena Miałkowska-Kozaryna*)

SARA FILIPIAK  
UMCS, Lublin  
MARCIN STENCEL  
WSEI, Lublin

## ROZWÓJ KONTROLI HAMOWANIA WE WCZESNYM I ŚREDNIM DZIECIŃSTWIE ORAZ JEJ ZNACZENIE W PRZEWIDYWANIU POWODZENIA SZKOLNEGO

Celem artykułu jest ukazanie specyfiki rozwoju kontroli hamowania (ang. *inhibitory control*) w okresie wczesnego (0.–3. rok życia) oraz średniego dzieciństwa (4.–6. rok życia). Kontrola hamowania, obok pamięci operacyjnej oraz zdolności do przełączania się, stanowi jeden z komponentów funkcji wykonawczych (ang. *executive functions*), które definiowane są jako procesy psychiczne wyższego rzędu. Funkcje wykonawcze zarządzają celowym działaniem człowieka oraz umożliwiają radzenie sobie zwłaszcza z problemami nowymi i nieprzewidywalnymi, a tym samym wymagającymi uczenia się i wdrażania nowych sprawności. Wpływają również na efektywność podejmowanych przez dziecko działań. Dostępne wyniki badań wskazują, że intensywny rozwój funkcji wykonawczych przypada na okres wczesnego oraz średniego dzieciństwa, co związane jest m.in. z postępującą mielinizacją włókien nerwowych w pierwszych latach życia. W artykule zaprezentowano najważniejsze etapy i uwarunkowania rozwoju kontroli hamowania na przestrzeni wczesnych etapów rozwojowych oraz wyniki badań odnoszących się do omawianego obszaru. Sprawność kontroli hamowania odgrywa znaczącą rolę w opanowywaniu niezbędnych umiejętności edukacyjnych dziecka rozpoczynającego naukę szkolną (pisanie, czytanie, liczenie) oraz w kształtowaniu się ważnych kompetencji społecznych (np. radzenie sobie z konfliktami interpersonalnymi). Umiejętność hamowania niepożądanych reakcji w sytuacjach trudnych czy nieprzewidywalnych stanowi wstępny warunek dojrzałego radzenia sobie z trudnościami. W kontekście nowej reformy edukacji, która obejmuje obowiązkiem szkolnym dzieci sześciolatki, zasadna staje się diagnoza dojrzałości szkolnej uwzględniająca także ocenę poziomu sprawności kontroli hamowania.

**Słowa kluczowe:** rozwój kontroli hamowania, wczesne i średnie dzieciństwo, powodzenie szkolne

Kontrola hamowania (ang. *inhibitory control*) jest jednym z procesów wchodzących w skład funkcji wykonawczych, które rozumiane są jako grupa zdolności poznawczych wyższego rzędu (Garon i in. 2008; Jodzio 2008; Putko 2008). Odnoszą się one do psychologicznych procesów zaangażowanych w świadomą kontrolę myśli oraz działań (Carlson 2005; Zelazo, Muller 2002; za: Putko 2008) i charakteryzują się wysoce złożoną wieloczynnikową organizacją, która nadaje im heterogeniczny charakter (Jodzio 2008). Funkcje wykonawcze lokują się między intelektem a działaniem. Od ich sprawności zależy przebieg takich procesów, jak myślenie, koncentracja uwagi, a także przebieg związanych z nimi czynności ruchowych (Jankowski 2012). Przygotowują one podmiot do działania oraz nadzorują jego przebieg, są bowiem zaangażowane w każdą celową aktywność człowieka, wyłączając z nich jedynie działania o charakterze automatycznym (nawykowym) (Jodzio 2008). Tak rozu-

miane funkcje wykonawcze umożliwiają radzenie sobie w codziennych sytuacjach problemowych, zwłaszcza takich, które mają charakter nowy i nieprzewidywalny i tym samym wymagają uczenia się nowych sprawności (Kielar-Turska 2011).

Wyniki przeprowadzonych analiz czynnikowych pozwoliły wyodrębnić podstawowe trzy procesy, które są utożsamiane z funkcjami wykonawczymi. Są to: *kontrola hamowania*, *pamięć operacyjna* i *zdolność do przełączania się* (Miyake i in. 2000; Garon i in. 2008; Willoughby i in. 2010; Monette i in. 2011; Brzezińska, Nowotnik 2012). Niektórzy badacze dodatkowo włączają w konstrukt funkcji wykonawczych również aspekt *planowania* (Anderson 2002) oraz *fluencję* (Fisk, Sharp 2004).

Początki rozwoju funkcji wykonawczych sięgają okresu niemowlęcego – momentu, w którym dziecko zaczyna podejmować celową aktywność polegającą np. na umiejętności powstrzymania się od wykonania określonej reakcji na polecenie opiekuna czy też na celowym szukaniu ukrytych przedmiotów (Bernstein, Waber 2007). W świetle dostępnych badań rozwojowych wydaje się, że u dzieci najwcześniej ujawnia się *kontrola hamowania* (związana z umiejętnością powstrzymywania się od narzucających się reakcji na określony bodziec – proste przejawy można zaobserwować już w wieku niemowlęcym, np. na polecenie opiekuna „nie upuszczaj zabawki”, dziecko tego nie wykonuje), *pamięć operacyjna* (pierwsze jej przejawy pojawiają się w drugiej połowie wieku niemowlęcego i dotyczą umiejętności umysłowego manipulowania informacjami przez określony czas – np. szukanie ukrytych przedmiotów). W dalszej kolejności pojawia się *zdolność do przełączania się*, która umożliwia radzenie sobie z problemami o zmiennych wymaganiach (tym samym wymagających płynnej i elastycznej zmiany sposobu działania). Pierwsze zachowania świadczące o zdolności do przełączania się pojawiają się pod koniec wczesnego dzieciństwa, ale największe zmiany rozwojowe tej zdolności przypadają na 3.–5. rok życia (Hongwanishkul i in. 2005). W średnim dzieciństwie pojawia się także *zdolność planowania* (Isquith i in. 2004; Senn i in. 2004; za: Best i in. 2009; Pritchard, Woodward 2011), choć osiąga ona swoją szczytową formę dopiero w okresie dorosłości (Culbertson, Zilmer 2011). Jest ona uznawana za funkcję wykonawczą „wyższego poziomu”, gdyż jest najbardziej złożona pod względem struktury. Umiejętność planowania wykorzystuje zasoby pozostałych funkcji wykonawczych (aby wykonać skutecznie plan, należy utrzymać w umyśle to, co należy wykonać i manipulować/przetwarzać napływające informacje – liczyć się będą zatem zasoby *pamięci operacyjnej*, w razie potrzeby zmieniać strategię działania – *zdolność przełączania się*, powstrzymać się od działań, które mają charakter automatyczny/narzucający się – zasoby *kontroli hamowania*). Jak zauważa Jankowski (2012), dopiero w okresie średniego dzieciństwa rozwój funkcji wykonawczych polega na scalaniu częściowo odmiennie dotąd przebiegających procesów w jeden strumień, czego konsekwencją są lepiej przemyślane i zaplanowane działania.

W rozwoju funkcji wykonawczych istotną rolę odgrywają uwarunkowania genetyczno-biologiczne, rozpoczęcie formalnej edukacji przedszkolnej, a także kontekst społeczno-kulturowy, w jakim wzrasta dziecko (Kaczmarek 1986, 1995; Bernstein, Waber 2007; Anderson i in. 2008; Greene i in. 2008; Dawson, Guare 2010; Brzezińska, Nowotnik 2012; Jankowski 2012).

W zakresie uwarunkowań genetyczno-biologicznych dotyczących mechanizmów regulacji świadomego i celowego działania podkreśla się rolę płatów czo-

łowych (Kaczmarek 1995, 2003; Greene i in. 2008). Obszary te odpowiadają za kontrolę i sterowanie zachowaniami celowymi i stanowią system, który można określić jako kontrolno-wykonawczy, regulujący zachowaniami adaptacyjnymi oraz umotywowanymi (Markiewicz 2007). Wymienione obszary mózgu dojrzewają powoli na przestrzeni okresu dzieciństwa i adolescencji, osiągając dojrzałość dopiero w okresie dorosłości (Anderson 2002; Anderson i in. 2008). Najbardziej intensywne zmiany rozwojowe płatów czołowych zachodzą w okresie od urodzenia do 2. roku życia, następnie zaś pomiędzy 4. a 7. rokiem życia (Anderson 2002; Zelazo 2008; za: Bjorklund 2012), co związane jest – oprócz procesu mielinizacji – również z rozpoczęciem edukacji przedszkolnej (w tym coraz częstszymi kontaktami z rówieśnikami oraz konieczności podporządkowywania się poleceniom wychowawców). Dlatego też intensywny rozwój funkcji wykonawczych przypada właśnie na średnie dzieciństwo, czyli 4.–6. rok życia (Huges i in. 2010; za: Brzezińska, Nowotnik 2012), przy czym dotyczy to zwłaszcza zmian rozwojowych w zakresie kontroli hamowania (Kielar-Turska 2011).

W zakresie uwarunkowań społeczno-kulturowych podkreśla się rolę kilku istotnych czynników. Wygotski (1997; za: Bodrova i in. 2011) twierdził, że rozwój wyższych funkcji psychicznych (w tym wykonawczych) stanowi naturalną konsekwencję społecznego uczenia się zapośredniczonego przez tzw. narzędzia umysłu. Te symboliczne narzędzia (np. mowa, zabawa, rysunek) przyswajane są we wczesnych latach życia i pozwalają dzieciom skutecznie analizować świat (Berger 2006). Mowa w okresie przedszkolnym staje się sposobem opisywania świata i regulowania stosunków z otoczeniem, a zabawa i rysunek stają się inspiracją dla tworzenia się wyobrażeń. Rozwój wewnętrznej reprezentacji świata w pierwszych latach życia powoduje, że działania dzieci stają się coraz bardziej przemyślane i lepiej zaplanowane (Brzezińska, Nowotnik 2012). Istotną rolę we wczesnym rozwoju funkcji wykonawczych odgrywają również oddziaływania wychowawcze (np. udzielanie dziecku wskazówek, motywowanie, porządkowanie i systematyzowanie dziecięcych działań) oraz wrażliwość macierzyńska (Kochanska i in. 2000).

Wskazuje się, że poziom rozwoju funkcji wykonawczych w wieku przedszkolnym stanowi znacznie silniejszy predyktor osiągnięć szkolnych niż poziom inteligencji czy też wyjściowy poziom umiejętności czytania i liczenia (Blair 2003). Znaczenie, jakie mają one dla nabywania istotnych umiejętności edukacyjnych w szkole podstawowej powoduje, iż w ostatnich latach zainteresowanie psychologów oraz pedagogów tą problematyką znacząco wzrosło (Monette i in. 2011). Mając na uwadze szczególne znaczenie diagnozy poziomu rozwoju kontroli hamowania w przewidywaniu powodzenia szkolnego, badacze zwracają uwagę na specyfikę rozwoju tej umiejętności we wczesnych etapach życia, metody diagnozy oraz możliwości stymulowania jej prawidłowego rozwoju.

### **Rozwój kontroli hamowania we wczesnym i średnim dzieciństwie**

Kontrola hamowania według Barkleya (1997; za: Dawson, Guare 2010; Woźniak-Prus, Gambin 2011) odnosi się do trzech powiązanych ze sobą procesów: 1) hamowania początkowej, dominującej reakcji na dany bodziec; 2) zatrzymywania trwającej aktualnie reakcji; 3) kontroli interferencji czyli ochrony czasu opóźniania reakcji przed

zakłóceniami ze strony konkurencyjnych reakcji. Jak zauważa Kaczmarek (1995), małe dziecko łatwiej jest pobudzić, niż zahamować, dlatego najmłodsze dzieci mają problem z hamowaniem we wszystkich trzech wymienionych aspektach. Zdaniem Łurii (za: Kaczmarek, 1993; Garon i in. 2008) wynika to m.in. z niedostatecznego rozwoju mowy, która pełni funkcję regulacyjną w stosunku do zachowania.

W porównaniu z innymi procesami związanymi z funkcjami wykonawczymi, kontrola hamowania w okresie dzieciństwa jest stosunkowo najczęściej badana i opisywana w literaturze przedmiotu. Tym niemniej, jak zauważają Garon i in. (2008), ogromna liczba prób i metod, które w ostatnich latach powstały do pomiaru kontroli hamowania paradoksalnie wcale nie ułatwia poznania jej prawidłowości rozwojowych w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa. Dzieje się tak dlatego, że część zadań w znacznym stopniu bada także pamięć operacyjną – pojawia się zatem pytanie o ich trafność. Trzeba jednak zaznaczyć, że rozwój kontroli hamowania w pierwszych latach życia rzeczywiście jest silnie związany z rozwojem pamięci operacyjnej, o czym przekonuje wielu autorów (Roberts, Pennington 1996; Wilson, Kipp 1998; Bryce i in. 2011). Pierwsze przejawy kontroli hamowania sięgają okresu niemowlęcego (Kochanska i in. 2000; Garon i in. 2008; Dawson, Guare 2010) i przejawiają się w tym, że niemowlę zaczyna reagować na polecenia dorosłego oraz potrafi powstrzymać się od wykonania określonej czynności. W wieku niemowlęcym, a także w znacznym stopniu w ponimowlęcym, kontrola hamowania ograniczona jest jednak do sytuacji i bodźców, które dziecko bezpośrednio widzi i których doświadcza. Na przykład na wyraźne polecenie opiekuna, dziecko nie chwyta leżącego przed nim ostrego noża. Dopiero odkrycie przez dziecko pojęcia stałości przedmiotu powoduje, że staje się ono zdolne do myślenia o nieobecnych przedmiotach, sytuacjach, poleceniach które usłyszało w przeszłości i tworzenia ich umysłowych reprezentacji. Zachowanie dziecka zaczyna być zatem kontrolowane przez wewnętrzną reprezentację na drodze interioryzacji bodźców i przestaje być ograniczone bezpośrednim doświadczeniem (Wadsworth 1998). Jak pisze Barkley (1997), niewerbalna pamięć operacyjna, która pojawia się między 5. a 12. miesiącem życia (i związana jest z odkrywaniem pojęcia stałości przedmiotu), ma istotne znaczenie dla rozwoju kontroli hamowania. Dziecko zaczyna być bowiem zdolne do manipulowania i przetwarzania zdarzeń oraz informacji, które nie są obecne „tu i teraz” za pomocą obrazów umysłowych i wyobrażeń (Dawson, Guare, 2010). Równoległe z rozwojem mowy, dziecko odkrywa, że różne przedmioty, osoby, zdarzenia mogą być także reprezentowane za pomocą słów. Wtedy też zaczyna rozwijać się werbalna pamięć operacyjna (Barkley 1997), dzięki której dziecko jest zdolne do przechowywania oraz manipulowania bodźcami o charakterze werbalnym (Dawson, Guare 2010). Staje się więc świadome tego, iż nigdy nie powinno bawić się na przykład nożem (również podczas nieobecności opiekuna). Ten etap charakterystyczny jest dla dzieci w drugim roku życia (Kopp, 1982).

Opanowywanie mowy jest bardzo ważnym czynnikiem warunkującym rozwój kontroli hamowania. Język pomaga dziecku regulować własne stosunki z otoczeniem poprzez samoinstruowanie się i systematyzowanie swoich działań (Bodrova i in. 2011). Początkowo dzieci uczą się wykonywać różne zadania według wskazówek dorosłych, następnie w obliczu sytuacji problemowej same podają sobie instrukcje działania, obmyślają strategie i wybierają te, które ich zdaniem są w da-



nej sytuacji najlepsze. Przykładem może być samotna zabawa dziecka klockami i jego głośne komentarze dotyczące tego, co aktualnie robi i jaki efekt chce osiągnąć. Takie wyjaśnienia wypowiedane są początkowo przez dzieci głośno, później zaś przybierają formę mówienia wewnętrznego (Kaczmarek 1995). Należy również zaznaczyć, że o ile Piaget (1992; za: Kaczmarek 1995) uważał, iż głośne samoinstruowanie się jest przejawem egocentryzmu dziecka, to Wygotski (1989; za: Kaczmarek, 1995) twierdził, że dzięki temu dziecko uczy się wykorzystywać system językowy do efektywnego planowania własnego działania.

Kolejnym z istotnych aspektów kontroli hamowania jest hamowanie początkowej, dominującej reakcji na dany bodziec. Typowe zadania, które mierzą ten proces, oparte są na paradygmacie umiejętności odraczania gratyfikacji (powstrzymania się od wykonywania określonej czynności w stosunku do określonego bodźca w określonym odcinku czasu). Ciekawych wniosków dotyczących rozwoju umiejętności odraczania gratyfikacji w czasie dostarczają badania Kochanskiej (1998, za: Garon i in. 2008). Autorka badała umiejętność powstrzymania się przez dzieci od wykonywania jakiejś atrakcyjnej dla dziecka czynności (np. zjedzenia cukierka) na wyraźne polecenie opiekuna. Uzyskane wyniki wskazują, że 8-miesięczne niemowlęta potrafiły powstrzymać się od zjedzenia cukierka (przed usłyszeniem sygnału: dzwonka) jedynie w 40% zaaranżowanych specjalnie sytuacji, z kolei dzieci w wieku 22 miesięcy – już w 78% takich sytuacji, zaś dzieci 33-miesięczne – w 90% sytuacji. Do podobnych wniosków doszła Carlson (2005), która do pomiaru aspektu hamowania użyła podobnych zadań odnoszących się do umiejętności odraczania gratyfikacji. W badaniach wzięły udział dzieci w przedziale 24 miesiące–4 lata. Połowa badanych 2-letnich dzieci była w stanie powstrzymać się od zjedzenia nagrody przez 20 sekund, 3-latki były w stanie powstrzymać chęć sięgnięcia po nagrodę przez minutę, zaś większość dzieci 4-letnich potrafiła odroczyć gratyfikację do 5 minut. Z kolei Mischel i in. (1973,1974; za: Garon i in. 2008) pokazywali dzieciom przedszkolnym dwa atrakcyjne przedmioty. Dowiadywały się one również, że jeśli zaczekają określony czas, to po jego upływie otrzymają oba przedmioty. Mogły jednak w każdym momencie nacisnąć na dzwonek i wówczas otrzymać tylko jeden z nich. Jak wskazują autorzy, większość dzieci dużo częściej wybierała drugie rozwiązanie. Także inne badania (Kochanska i in. 2000) potwierdziły wzrost umiejętności opierania się pokusie wraz z wiekiem. Dzieci w wieku 22 i 33 miesięcy widziały, jak eksperymentator przynosił prezent wraz z akcesoriami do jego zapakowania. Zadaniem dziecka było nie podglądanie w czasie pakowania prezentu (60 sekund). Następnie eksperymentator kładł opakowany prezent na stole i informował, że musi wyjść po wstażkę, przy czym prosił dziecko, aby nie dotykało ani rozpakowywało prezentu (dziecko zostawało samo przez 180 sekund). Zdolność od odraczania gratyfikacji oraz umiejętność powstrzymania się od narzucającej się reakcji wzrastała sukcesywnie wraz z wiekiem (najmłodsze dzieci nie potrafiły oprzeć się pokusie odwrócenia głowy w trakcie pakowania prezentu, bądź dotknięcia go podczas nieobecności eksperymentatora). W pracy Carlson (2005) można znaleźć opis innego, ciekawego zadania badającego hamowanie początkowej reakcji na bodziec (a tym samym umiejętność oparcia się pokusie). Polega ono na tym, iż dziecku prezentuje się dwa przezroczyste opakowania ze słodyczami. W jednym z opakowań, słodyczy jest więcej w drugim zaś mniej. W zadaniu bierze udział również kukielka, która ma ochotę na zjedzenie

słodocy. Zadaniem dziecka jest wskazywanie pudełka, które ma dostać kukiełka. Drugie pudełko przypadnie w udziale dziecku. Dziecko z punktu widzenia własnych korzyści powinno „podać” lalce pudełko, w którym znajduje się mniej słodocy, by samo mogło dostać ich więcej. Jak zauważa autorka, tendencja do podarowania pudełka z mniejszą ilością słodocy jest dominująca w przypadku dzieci 3-letnich (Carlson 2005; za Garon i in. 2008). Innym zadaniem używanym do pomiaru aspektu hamowania początkowej reakcji na bodziec u dzieci przedszkolnych jest zadanie zwane „Whisper” (Kochanska 2000; Carlson 2005). Polega ono na tym, że dziecku prezentuje się 10 obrazków przedstawiających bohaterów kreskówek i bajek (6 postaci jest dzieciom zwykle znana, 4 z nich zazwyczaj są nieznanymi dla większości przedszkolaków). Poleceniem dziecka jest szeptanie ich imion. Najmłodsze dzieci zwykle mają problem z cichym wypowiadaniem imion bohaterów (zwykle reagują żywiołowo w przypadku postaci znanych i głośno wykrzykują ich imiona).

Następnym ważnym aspektem kontroli hamowania jest umiejętność zatrzymania trwającej aktualnie reakcji na bodziec i zastąpienia jej inną. Przykładowe zadania badające ten aspekt kontroli hamowania oparte są na paradygmacie „Go/No Go”. Dziecko w pierwszym etapie poddawane jest procedurze wyuczania określonej reakcji motorycznej. We właściwym etapie badania ma zastąpić nabytą uprzednio reakcją inną konkurencyjną. Dzieci poniżej 4. roku przejawiają trudności z wygaszaniem pierwszej reakcji oraz reagują perseweratywnie. Typowe jest uruchamianie reakcji, która jest w danym momencie wyuczona, a więc dominująca i narzucająca się. Powstrzymanie się od wykonywania wyuczonych, automatycznych reakcji i zastąpienie ich konkurencyjnymi jest dla dzieci poniżej czwartego roku życia bardzo trudne (Garon i in. 2008).

Zadania oparte na paradygmacie Stroopa oraz próby „Dzień/Noc” czy „Trawa/Śnieg” mierzą kolejny istotny aspekt kontroli hamowania - kontrolę interferencji (czyli zdolność do powstrzymania automatycznej, dominującej reakcji i zastąpienia jej inną, słabszą w warunkach konfliktu bodźców). W tych zadaniach dziecko nie jest poddawane procedurze wyuczania reakcji dominującej. Zmodyfikowaną wersję testu Stroopa dostosowaną do badań dzieci opracował Jansen (ze współpracownikami). W pierwszej serii pokazywane są owoce i warzywa w kolorach rzeczywistych (np. żółta cytryna), a dziecko ma na głos wypowiedzieć kolor owocu. W drugiej serii warzywa/owoce są białe lub czarne, zaś zadaniem dziecka jest podanie ich koloru rzeczywistego. Ostatnia, właściwa seria przedstawia owoce i warzywa namalowane w kolorach nierzeczywistych (np. czerwona cytryna), zaś dziecko musi podać rzeczywisty kolor owocu/warzywa. Jak podają autorzy, dzieci pięcioletnie potrzebują na wykonanie zadania zdecydowanie więcej czasu (blisko 120 sekund) w porównaniu z dziesięcioletkami (około 40 sekund) (Jansen i in. 1999, za: Zoelch i in. 2005). Z kolei zadanie „Dzień/Noc” wymaga, aby dziecko reagowało słowem „noc” gdy widzi obrazek przedstawiający dzień, oraz słowem „dzień” gdy widzi obrazek przedstawiający noc. Na tej samej zasadzie skonstruowane jest zadanie „Trawa/Śnieg”. Odpowiedź zgodna z treścią obrazka (reakcja dominująca) musi zatem zostać zastąpiona reakcją konkurencyjną (konflikt bodźców). Jak zauważają Monette i in. (2011) zadania te są czułe na zmienną wieku, a ich wykonanie angażuje także pamięć operacyjną. Młodsze dzieci mają trudności z wykonaniem tych zadań i zapominają instrukcję, co przekłada się na liczbę

popelnianych błędów. Powyżej 4. roku życia znacząco polepsza się poziom ich wykonania, a dzieci 5-letnie wykonują te zadania prawie bezbłędnie.

Wraz z wiekiem sukcesywnie wzrasta też umiejętność wykonywania zadań wymagających respektowania bardziej złożonych reguł (np. zahamuj reakcję A, uaktywnij reakcję B). Gerstadt i in. (1994) oraz Zelazo i Frye (1998; za: Garon i in. 2008) tłumaczą to tym, że bardziej złożone zadania do pomiaru kontroli hamowania w znacznym stopniu angażują również zasoby pamięci operacyjnej. Do podobnych wniosków doszli Roberts i Pennington, (1996) oraz Wilson i Kipp (1998). Według tych autorów zwłaszcza nadrzędny system pamięci roboczej – centralny ośrodek wykonawczy – jest zaangażowany w proces wykonywania zadań złożonych, mierzących umiejętność powstrzymania się od wykonania narzucającej się w danej chwili reakcji i zastąpienia jej inną konkurencyjną. Centralny ośrodek wykonawczy wyróżniony w modelu pamięci operacyjnej przez Baddeleya i Hitcha (1974) rozdziela zasoby uwagi na potrzeby wykonywania zadań wymagających utrzymywania w umyśle więcej niż jednej reguły działania (Henry 2012). Do tego typu zadań należą: „*The Bear and Dragon game*”, „*Hand game*”, „*Simon Says*” (Carlson 2005) oraz opisane wcześniej zadania „*Dzień/Noc*” i „*Trawa/Śnieg*”. Wykonanie tych zadań polega na realizowaniu działań zgodnych z określoną regułą (podaną na początku w instrukcji), a powstrzymaniu się od wykonywania innych działań konkurencyjnych. W zadaniu „*The Bear and Dragon game*” dziecko ma wykonywać polecenia misia, a ignorować polecenia smoka. Zadanie „*Hand game*” autorstwa Łurii (Carlson 2005; Woźniak-Prus, Gambin 2011), obejmuje dwa etapy. Dziecko początkowo wykonuje gesty takie same jak eksperymentator, zaś we właściwej części zadania ma reagować przeciwnie do gestów wykonywanych przez badającego. Z kolei w próbie „*Simon Says*” (Carlson 2005) należy wykonywać proste reakcje motoryczne (np. pokazywanie nosa), gdy prosi o to maskotka (Simon) i powstrzymać się od reakcji motorycznych, gdy prosi o to eksperymentator.

Na podstawie przeglądu literatury i dostępnych wyników badań można stwierdzić, że zadania badające umiejętność hamowania początkowej reakcji na bodziec i zastępowanie jej inną konkurencyjną są dla dzieci poniżej 4 roku życia bardzo trudne (Gerstadt i in. 1994; Diamond i in. 2002; Garon i in. 2008). Natomiast między 4. a 6. rokiem życia znacząco polepsza się poziom ich wykonania. Diamond i in. (2002) próbując wyjaśnić trudności z wykonywaniem złożonych zadań przez młodsze dzieci, odwołują się do charakterystycznych dla inteligencji przedoperacyjnej ograniczeń poznawczych. Jednym z nich jest centracja, która powoduje, że dziecko postawione w sytuacji problemowej zwraca uwagę tylko na jeden, najbardziej wydatny aspekt i pomija pozostałe cechy. Odpowiedź motoryczna lub werbalna dziecka nie uwzględnia zatem złożoności sytuacji, ale jest wynikiem reagowania percepcyjnego, bo jak zauważa Wadsworth (1998) w początkowym okresie myślenia przedoperacyjnego dominuje percepcja nad rozumowaniem. Jednakże w okresie przedszkolnym dominacja sensoryczno-motorycznego sposobu poznawania świata stopniowo zanika, a spostrzeganie przestaje implikować natychmiastowe działanie (Jabłoński, 2007). Dzieci przedszkolne zaczynają również przyjmować cudzą perspektywę i stają się bardziej skore do analizy sytuacji problemowej, zwracając uwagę na jej szerszy kontekst (decentracja poznawcza). Ta umiejętność pozwala coraz lepiej regulować swoje stosunki z otoczeniem społecznym.

## Związek kontroli hamowania z powodzeniem szkolnym

Pomyślne realizowanie obowiązku szkolnego wymaga od ucznia dojrzałości w sferze intelektualnej oraz społeczno-emocjonalnej. Bardzo istotnym czynnikiem warunkującym jakość funkcjonowania w roli ucznia jest także rozwój funkcji wykonawczych (w tym kontroli hamowania), bowiem to właśnie one integrują procesy poznawcze i emocjonalno-motywacyjne. Ponieważ powodzenie szkolne oznacza sprostanie wymaganiom edukacyjnym oraz satysfakcjonujące relacje z rówieśnikami i personelem szkoły, poniżej dokonana zostanie analiza poszczególnych obszarów funkcjonowania dziecka w roli ucznia w kontekście sprawności kontroli hamowania.

Kontrola hamowania odnosi się do umiejętności powstrzymania dominujących reakcji różnego typu (motorycznych, emocjonalnych, poznawczych) i zastąpienia ich innymi, bardziej adekwatnymi w danym momencie. W odniesieniu do obszaru osiągnięć edukacyjnych, badania wskazują na związek między kontrolą hamowania a umiejętnościami matematycznymi, znajomością liter i świadomością fonologiczną u dzieci przedszkolnych (Blair, Razza 2007). Bull, Espy i Wiebe (2008) przeprowadzili badania podłużne na grupie 124 dzieci w wieku 4-7 lat. O ile wskaźniki pamięci operacyjnej okazały się silnym predyktorem osiągnięć matematycznych, to poziom kontroli hamowania wiązał się z ogólnym poziomem przyswajania wiedzy szkolnej w wieku 7 lat (nie dotyczył konkretnych umiejętności). Z kolei badania podłużne Monette i in. (2011) na dzieciach pięcioletnich (I etap) oraz ponownie siedmioletnich (II etap) pokazały, iż wskaźniki kontroli hamowania (a także pamięci operacyjnej) zanotowane w I etapie badań, stanowiły czynnik predykcyjny osiągnięć matematycznych, związanych z czytaniem i pisanem pod koniec 1 klasy.

W celu zrozumienia istoty związku między sprawnością kontroli hamowania a osiągnięciami szkolnymi, należy bliżej zrozumieć specyfikę nauki pisania i czytania w pierwszych klasach szkoły podstawowej. Pierwszym etapem nauki pisania jest ćwiczenie pisania kształtów liter oraz werbalnego ich nazywania. Podczas ćwiczenia tej umiejętności nauczyciel może naprzemiennie prosić o zapis, następnie zaś o wypowiedzianie nazw liter. Dziecko które nie umie powstrzymać poprzednio wykonywanej reakcji (np. zapisywania liter) nie będzie umiało wykonać aktualnego polecenia polegającego na odczytywaniu ich nazw. Gdy zapis i nazywanie liter zostają utrwalone, dzieci zaczynają tworzyć z nich pierwsze wyrazy, następnie zaś krótkie zdania. Uczą się dzielić wyrazy na sylaby, wyróżniać w nich głoski lub też syntetyzować wyrazy z podanych danych wyjściowych. Aby uatrakcyjnić wykonywanie tych zadań, nauczyciel może zamiennie prosić o dzielenie wyrazu na głoski, następnie zaś o syntetyzowanie głosek w cały wyraz. Dziecko z deficytami kontroli hamowania może mieć trudności z płynnym przełączaniem się na nowe obowiązujące reguły działania i reagować będzie perseweratywnie działając zgodnie z pierwszym poleceniem. Na przykład zamiast syntetyzowania głosek w wyraz, dziecko nieprzerwanie będzie wyróżniać w nim głoski.

Umiejętność czytania wymaga dekodowania elementów składowych czytanego tekstu oraz jednoczesnego wydobywania z dostępnej wiedzy tych informacji, które pomagają zrozumieć jego istotę (Meltzer, Krishnan, 2007). Aby zrozumieć sens całego zdania, trzeba bowiem pojmować treść semantyczną poszczególnych wyrazów. Deficyty hamowania podczas nauki czytania mogą dotyczyć sytuacji,

w której dziecko stara się jedynie czytać wyrazy (dominująca reakcja motoryczna) bez uwzględnienia interpretacji treści poszczególnych wyrazów (wyhamowana reakcja poznawcza). Szczególnie trudne dla dzieci z deficytami kontroli hamowania mogą być zadania edukacyjne wykonywane „na czas”. Dziecko będzie wtedy wykonywało tylko jeden z aspektów polecenia (na przykład będzie chciało przeczytać tekst w przewidzianym limicie czasu, nie bacząc jednak na niezrozumienie treści). Dlatego tak żywa jest wciąż dyskusja psychologów oraz pedagogów dotycząca (bez)sensu wprowadzania ograniczeń czasowych podczas sprawdzianów lub egzaminów sprawdzających wiedzę z różnych dziedzin. Szczególnym rodzajem zadań związanych z umiejętnością czytania są te, które polegają na interpretacji dwuznacznego przekazu. Najmłodsze dzieci w wieku szkolnym mają tendencję do koncentrowania się na konkretnych cechach bodźca (tu: wyrazu) i nie dostrzegają jego drugiego znaczenia. Na przykład słowo „pokój” jest przede wszystkim pomieszczeniem znajdującym się w każdym domu. Wraz z wiekiem dzieci uczą się jednak dostrzegać drugi, często symboliczny sens czytanych/słyszanych wyrazów, co związane jest z rozwojem myślenia abstrakcyjnego. Zakładając, że uczeń rozumie treść polecenia i jest sprawny intelektualnie aby wykonać tego typu zadanie, w sytuacji niepowodzenia możemy przypuszczać, że występują u niego deficyty kontroli hamowania dominującej reakcji poznawczej (konkretność w rozumowaniu dominuje nad symbolicznością czytanego przekazu).

W świetle powyższych analiz nie dziwi fakt, iż w literaturze przedmiotu wskazuje się na wyraźny związek między kontrolą hamowania a zaangażowaniem w naukę, ale także z kompetencjami społecznymi (Brock i in. 2009; Rhoades i in. za: Bryce i in. 2011) W środowisku przedszkola i szkoły dziecko uczy się nawiązywania więzi z osobami starszymi od siebie – wychowawcami, innymi pracownikami owych instytucji, a także z rówieśnikami. Dzieci przyswajają też zasady współżycia społecznego i uczą się ich przestrzegać (Brzezińska, Nowotnik 2012).

Badania wskazują również na związek pomiędzy kontrolą hamowania a impulsywnością u dzieci szkolnych (Gonzales i in. 2001). Umiejętność hamowania niepożądanych reakcji stanowi podstawę adekwatnego reagowania w sytuacjach o zmiennych wymaganiach (Jabłoński i in. 2012). Jak piszą Monette i in. (2011) funkcją kontroli hamowania jest także regulacja emocji, takich jak złość i skłonność do zachowań agresywnych. W przypadku doświadczania frustracji w wyniku niepowodzeń edukacyjnych lub w relacjach z innymi ludźmi, dziecko o obniżonej kontroli hamowania może być skłonne reagować impulsywnie lub wręcz agresywnie (Monette i in. 2011). Trudno jest mu zapanować nad emocjami, które odczuwa, a to wtórnie powoduje frustrację wynikającą z nieprzychylnych reakcji otoczenia na zachowanie dziecka. Zdolność do regulowania swoich stosunków z otoczeniem stanowi postawę kształtowania się osobowości, odgrywa też zasadnicze znaczenie dla ukształtowania się poczucia fizycznej samodzielności, poczucia skuteczności oraz autonomii dziecka (Brzezińska, Nowotnik 2012). Deficyty w zakresie kontroli hamowania, które stwierdza się w zaburzeniach takich jak: autyzm i zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (Markiewicz 2007; Borkowska 2008) dotyczyć mogą również dzieci, u których nie stwierdza się zaburzeń rozwojowych. Niedostatki te obserwowane mogą być zarówno na poziomie osiągnięć edukacyjnych, jak w zakresie ich funkcjonowa-

nia społecznego. U dzieci z obniżoną kontrolą hamowania obserwuje się takie objawy, jak impulsywność, podwyższony poziom agresji czy też ryzyko wykluczenia społecznego (Campbell, za: Brzezińska, Nowotnik 2012).

## Wnioski końcowe

Celem artykułu było scharakteryzowanie najważniejszych etapów rozwoju kontroli hamowania w dzieciństwie oraz ukazanie jej znaczenia w prognozie osiągnięć szkolnych dziecka. Zaakcentowano multikontekstowy charakter zmian rozwojowych kontroli hamowania podkreślając jej ścisły związek z zasobami pamięci operacyjnej, dojrzewaniem struktur mózgowych oraz oddziaływaniami środowiskowymi. Kontrola hamowania związana jest z nabywaniem szeregu umiejętności poznawczych, jakością realizowania obowiązku przedszkolnego i szkolnego oraz kształtowaniem poczucia autonomii dziecka oraz jego kompetencji społecznych. Sprawność procesów związanych z kontrolą hamowania uwidacznia się w codziennych zachowaniach dziecka i wpływa na poczucie skuteczności zadaniowej oraz interpersonalnej.

W kontekście nowej reformy, która obejmuje obowiązkiem szkolnym dzieci 6-letnie staje się zasadne zwrócenie uwagi na diagnozę sprawności kontroli hamowania u dzieci, które przygotowują się do roli ucznia. Choć wciąż brakuje wystandaryzowanych metod pomiaru kontroli hamowania, to można w tym celu stosować krótkie i przypominające zabawę zadania eksperymentalne, które mogą pomóc w identyfikacji dzieci potrzebujących wsparcia. Wiek przedszkolny jest okresem szczególnej wrażliwości rozwoju kontroli hamowania – największa dynamika zmian rozwojowych tej funkcji przypada właśnie na 4.–6. rok życia. W wieku przedszkolnym obserwuje się scalanie do tej pory częściowo odrębnych trajektorii rozwojowych kontroli hamowania i pozostałych komponentów funkcji wykonawczych. To powoduje, że podejmowane przez dzieci działania stają się lepiej zaplanowane i bardziej efektywne. Dzieci przedszkolne potrafią coraz lepiej regulować swoje stany emocjonalne, zaczynają lepiej kontrolować swoje działania i stają się bardziej powściągliwe w swoich reakcjach. Jak zostało wskazane, zmiany rozwojowe kontroli hamowania powinny być rozpatrywane zarówno w kontekście dojrzewania struktur mózgowych (zwłaszcza okolicy czołowej), jak i oddziaływań środowiskowych (kontaktów z rówieśnikami, oddziaływań wychowawczych opiekunów dziecka) (Brzezińska, Nowotnik 2012; Dawson, Guare 2010). Bardzo ważnym czynnikiem wpływającym na rozwój kontroli hamowania jest kontakt z opiekunem, który początkowo udziela dziecku informacji na temat zasad działania (tego, co powinno, a czego nie powinno dziecko robić). Następnie owe zasady zostają zinterioryzowane i dziecko na drodze samoregulacji uczy się formować swoje relacje ze światem zewnętrznym. W miarę rozwoju samodzielności dziecka szczególnego znaczenia nabierają oddziaływania wychowawcze, w tym pomoc w porządkowaniu i systematyzowaniu dziecięcych działań oraz „tworzenie rusztowania” dla podejmowanych prób celowej aktywności. Może to obejmować pomoc w identyfikacji celu do jakiego dziecko dąży, sposobów za pomocą których pragnie go osiągnąć, alternatywnych rozwiązań czy też przedstawienie możliwych trudności, jakie może napotkać w trakcie rozwiązywania sytuacji problemowej (Anderson i in. 2008). Należy wyraźnie zaznaczyć, że kontrola hamowania jest ściśle powiązana z umiejętnością

regulacji zachowań w kontekście potrzeb i oczekiwań, jakie stawia przed dzieckiem jego otoczenie. Niejasne komunikaty, sprzeczne wymagania, nieprzewidywalność zachowania opiekunów w stosunku do dziecka, powodować mogą zaburzenia kontroli hamowania reakcji (Anderson i in. 2008). Niezwykle ważne jest zatem umożliwienie dziecku podejmowania aktywności w środowisku stabilnym i przewidywalnym. Bardzo ważny jest także kontakt z rówieśnikami, którzy stanowią „lustro społeczne” dla indywidualnych działań dziecka. To właśnie w relacjach rówieśniczych – na drodze obserwacji zachowań kolegów i ich reakcji na własne zachowania zachodzi proces regulowania własnych zachowań.

### Bibliografia

- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8, 71–82.
- Anderson, V., Jacobs R., Anderson P.J. (2008). *Executive functions and the frontal lobes. A lifespan perspective*. New York: Taylor and Francis Group.
- Baddeley, A.D., Hitch, G. (1974). Working memory. W: G.H. Bower (red.), *Recent advances in learning and motivation*. New York: Academic Press.
- Barkley, R.A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 1, 65–94.
- Berger, K.S. (2006). *The developing person through childhood. Fourth edition*. New York: Worth Publishers.
- Bernstein, J.H., Waber D.P. (2007). Executive capacities from developmental perspective. W: L. Meltzer (red.), *Executive function in education. From theory to practice*. New York: The Guilford Press.
- Best, J.R., Miller P.H., Jones L. (2009). Executive functions asfer age 5: Changes and correlates. *Developmental Review*, 29, 180–200.
- Bjorklund, D.F. (2012). *Children's thinking. Cognitive Development and Individual Differences*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Blair, C., Razza, R.P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78, 647–663.
- Bodrova, E., Leong, D.J., Akhutina, T.V. (2011). When everything new is well-forgotten old: Vygotsky/Luria insights in the development of executive function. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 133, 11–28.
- Borkowska, A.R. (2008). *Procesy uwagi i hamowania reakcji u dzieci z ADHD z perspektywy rozwojowej neuropsychologii klinicznej*. Lublin: UMCS.
- Bryce, D., Szücs, D., Soltész, F., Whitebread, D. (2011). The development of inhibitory control: An averaged and single-trial Laterized Readiness Potential Study. *Neuroimage*, 57, 671–685.
- Brzezińska, A.I, Nowotnik A. (2012). Funkcje wykonawcze a funkcjonowanie dziecka w środowisku przedszkolnym i szkolnym. *Edukacja*, 1, 61–73.
- Bull, R., Espy, K.A., Wiebem S.A. (2008). Short-term memory, working memory, and executive functioning in preschoolers: Longitudinal predictors of mathematical achievement at age 7 years. *Developmental Neuropsychology*, 33, 205–228.
- Carlson, S.M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*, 28, 595–616.
- Culbertson W.C., Zilmer E.A. (2011). Tower of London. Drexel University: 2<sup>nd</sup> edition (TOL DX). Technical Manual. Canada: Multi – Health Systems.
- Dawson, P., Guare, R. (2010). *Executive skills in children and adolescents*. New York: The Guilford Press.
- Diamond, A., Kirkham, N., Amso, D. (2002). Conditions under which young children can hold two rules in mind and inhibit a proponent response. *Developmental Psychology*, 3, 352–362.

- Fisk, J.E., Sharp, C.A. (2004). Age-related impairment in executive functioning. Updating, inhibition, shifting and Access. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 26, 874–890.
- Garon, N., Bryson, S.E., Smith, I.M. (2008). Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 1, 31–60.
- Gerstadt, C.L., Hong, Y.J., Diamond, A. (1994). The relationship between cognition and action: performance of children 3-7 years old on a Stroop-like day-night test. *Cognition*, 2, 129–153.
- Gonzales, C., Fuentes, L.J., Carranza, J.A., Estevez, A.F. (2001). Temperament and attention in the self-regulation of 7-year-old children. *Personality and Individual Differences*, 30, 931–946.
- Greene, C.M., Braet, W., Johnson, K.A., Bellgrove, M.A. (2008). Imaging the genetics of executive function. *Biological Psychology*, 79, 30–42.
- Henry, L. (2012). *The development of working memory in children*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications.
- Hongwanishkul, D., Happaney, K.R., Lee, W.S.C., Zelazo, P.D. (2005). Assessment of hot and cool executive function in young children. Age-related changes and individual differences. *Developmental Neuropsychology*, 28, 2, 617–644.
- Jabłoński, S. (2007). Mechanizmy zmian rozwojowych na początku wieku przedszkolnego a proces edukacji dzieci. *Edukacja*, 1, 102–119.
- Jabłoński, S., Kaczmarek, I., Kaliszewska-Czeremska, K., Brzezińska, A.I. (2012). Pomiar kontroli hamowania testem sortowania kart dla dzieci. *Edukacja*, 1, 44–60.
- Jankowski, P. (2012). Funkcje wykonawcze a osiągnięcia dzieci w wieku wczesnoszkolnym. *Edukacja*, 1, 75–86.
- Jodzio, K. (2008). *Neuropsychologia intencjonalnego działania. Koncepcje funkcji wykonawczych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Kaczmarek, B.L. (1986). *Płaty czołowe a język i zachowanie człowieka*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kaczmarek, B.L. (1995). *Mózg, język, zachowanie*. Lublin: UMCS.
- Kaczmarek, B.L. (2003). Płaty czołowe a regulacja zachowania. W: A. Herzyk, B. Daniluk, M. Pałachalska, B.D. MacQueen (red.), *Neuropsychologiczne konsekwencje urazów głowy. Jakość życia pacjentów*. Lublin: UMCS.
- Kielar-Turska, M. (2011). Średnie dzieciństwo – wiek przedszkolny. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kochanska, G., Murray, K.T., Harlan, E.T. (2000). Effortful Control in Early Childhood. Continuity and Change, Antecedents, and Implications for Social Development. *Developmental Psychology*, 2, 220–232.
- Kopp C.S. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199–214.
- Markiewicz, K. (2007). *Charakterystyka zmian w rozwoju umysłowym dzieci autystycznych*. Lublin: UMCS.
- Meltzer L., Krishnan K. (2007). Executive Function Difficulties and Learning Disabilities: Understandings and Misunderstandings. W: L. Meltzer (red.), *Executive Function In Education. From Theory to Practice*. (s. 77–105). New York: The Guilford Press.
- Miyake, A., Friedman, N.P., Emerson, M.J., Witzki, A.H., Howerter, A., Wagner, T.D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex „frontal lobe” tasks: A latent variables analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49–100.
- Monette, S., Bigras, S., Guay, M.C. (2011). The role of the executive function in school achievement at the end of grade 1. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109, 158–173.
- Pritchard, V.E., Woodward, L.J. (2011). Preschool executive control on the shape school task: Measurement considerations and utility. *Psychological Assessment*, 1, 31–43.
- Putko, A. (2008). *Dziecięca teoria umysłu w fazie jawnej i utajonej a funkcje wykonawcze*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe im. Adama Mickiewicza.



- Roberts, R.J., Pennington, B.F. (1996). An interactive framework for examining prefrontal cognitive processes. *Developmental Neuropsychology*, 12, 105–126.
- Wadsworth, B.J. (1998). *Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Wilson, S.P., Kipp K. (1998). The development of efficient inhibition: evidence from directed-forgetting tasks. *Developmental Review*, 18, 86–123.
- Willoughby, M.T., Blair, C.B., Wirth, R.J., Greenberg, M. (2010). The measurement of executive function at age 3 years: Psychometric properties and criterion validity of a new battery of tasks. *Psychological Assessment*, 2, 306–317.
- Woźniak-Prus, M., Gambin, M. (2011). Metody badania funkcji wykonawczych u dzieci i młodzieży-omówienie wybranych technik. W: M. Świąćicka (red.), *Metody diagnozy w psychologii klinicznej dziecka i rodziny*. Warszawa: Paradygmat.
- Zoelch, Ch., Seitz, K., Schumann-Hengsteler, R. (2005). From Rag(Bag) to Riches: Measuring the developing central executive. W: W. Schneider, R. Schumann-Hengsteler, B. Sodian (red.), *Young children's cognitive development. Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability and theory of mind*. New York, London: Psychology Press.

????

*Summary*

????

## UWARUNKOWANIA POCZUCIA JAKOŚCI ŻYCIA OSÓB Z UPOŚLEDZENIEM UMYSŁOWYM<sup>1</sup>

Proces normalizacji życia ludzi z niepełnosprawnościami można i należy rozpatrywać na płaszczyźnie tworzenia jego jakości (Dykcik 2001). W niniejszej pracy jakość życia osób z upośledzeniem umysłowym jest rozumiana za: D. Felce (1997, s. 132) jako ogólny dobrostan (dobre samopoczucie), na który składają się obiektywne wyznaczniki i subiektywna ocena fizycznego, materialnego, społecznego, produktywnego, emocjonalnego dobrostanu dokonywana zgodnie z posiadanymi wartościami.

Ogólnym celem podjętych badań było poznanie poczucia jakości życia osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w okresie wczesnej dorosłości. Badania uwzględniały ocenę jakości życia dokonaną przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Podstawową metodą badawczą w podjętych badaniach był sondaż diagnostyczny oraz dodatkowo metoda indywidualnych przypadków. Badaniami objęto osoby funkcjonujące na otwartym rynku pracy – samodzielnie zarabkujące lub pozostające bez pracy, zamieszkujące z rodziną generacyjną, w normie intelektualnej (dwie grupy) i z upośledzeniem umysłowym (dwie grupy). Zasadniczą grupę badanych stanowiło 160 osób.

W wynikach badań uzyskano obraz poczucia jakości życia osób z upośledzeniem umysłowym, na który istotny wpływ ma możliwość zarobkowania i samodzielnego utrzymania się. Reasumując można wskazać, że najwyższej oceniają poziom zadowolenia z własnego życia osoby pracujące w normie intelektualnej, kolejno – badani pracujący z upośledzeniem umysłowym i najniższej osoby z upośledzeniem niepracujące.

Zatem główne implikacje dla działań rehabilitacyjnych w tym obszarze będą dotyczyły koniecznych zmian w samej jednostce i przygotowania jej do pełnienia funkcji pracownika jako warunku podniesienia jakości życia osób w okresie wczesnej dorosłości.

*Słowa kluczowe:* niepełnosprawność intelektualna, jakość życia, wczesna dorosłość

### Wprowadzenie

Punktem wyjścia do poszukiwania sposobów podniesienia poziomu jakości życia osób z niepełnosprawnością umysłową jest analiza jej uwarunkowań i wyznaczników, z których można wyodrębnić dwie istotne grupy. Czynniki, które dotyczą sytuacji podmiotowej oraz czynniki wynikające z sytuacji społeczno-edukacyjnej, a które determinują funkcjonowanie człowieka. Szczęólnego znaczenie nabiera subiektywne doświadczanie świata, podmiotowe istnienie i przeżywanie zdarzeń w nim zachodzących przez osoby niepełnosprawne. Jest to

---

<sup>1</sup> Artykuł prezentuje wyniki badań przeprowadzonych w ramach pracy doktorskiej: Podmiotowe i społeczno-edukacyjne uwarunkowania poczucia jakości życia osób z upośledzeniem umysłowym.

zgodne z zakresem pojęcia jakości życia rozumianym przez D. Felce (Felce, Perry 1997, s. 132), który określa go jako ogólny dobrostan (dobre samopoczucie), na który składają się obiektywne wyznaczniki i subiektywna ocena fizycznego, materialnego, społecznego, produktywnego, emocjonalnego dobrostanu dokonywana zgodnie z posiadanymi wartościami. Zatem poznanie odczuć, jakie osoby z niepełnosprawnością doświadczają w różnych sytuacjach życiowych, pozwala na zrozumienie ich potrzeb, motywacji, ale w szczególności na modyfikację oddziaływań edukacyjno-rehabilitacyjnych.

### Badania własne

W badaniach założono cel teoretyczno-poznawczy, który dotyczył analizy poczucia jakości życia osób z upośledzeniem umysłowym w okresie wczesnej dorosłości w kontekście uwarunkowań podmiotowych i społeczno-edukacyjnych. Natomiast celem praktyczno-wdrożeniowym było wypracowanie modelu strategii postępowania rehabilitacyjnego w działaniach normalizacyjnych wobec osób z upośledzeniem umysłowym.

Przedmiot, cel i problematyka pracy wyznaczały podstawowe kryteria doboru grupy pod względem jakościowym i ilościowym. Kryterium jakościowe ograniczało badaną próbę do grupy osób w normie intelektualnej (dwie grupy po 40 osób) i upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim (dwie grupy po 40 osób). Przeciętny wiek badanych osób to 22–23 lata, zatem wszyscy badani to osoby w okresie wczesnej dorosłości (Brzezińska 2005, s. 9), funkcjonujące na otwartym rynku pracy – samodzielnie zarobkujące lub pozostające bez pracy, zamieszkujące z rodziną generacyjną. W badaniach przyjęto, zgodnie z ideą integracji, że osoby niepełnosprawne intelektualnie nie różnią się w sposób zasadniczy od osób z normą intelektualną i podlegają takim samym prawom rozwoju jak osoby pełnosprawne intelektualnie. W pracy badawczej kierowano się zasadami określonymi przez S.J. Taylor, R. Bogdan (1996, s. 17) dotyczącymi poczucia jakości życia jako przedmiotu badań:

- jakość życia musi być rozważana pod względem doświadczeń subiektywnych;
- jakość życia może być różnie doświadczana przez różnych ludzi;
- badanie jakości życia osób zaszklanych jako „opóźnione umysłowo” wymaga odrzucenia etykiety jaką ich opatrzone;
- badanie jakości życia osób opóźnionych umysłowo wymaga umiejętności spojrzenia na świat z ich perspektywy; definicje i koncepcje jakości życia muszą uwzględniać indywidualne doświadczenie ludzki.

Kierując się powyższymi regułami w badaniach, istotne stało się ukazanie różnic w odczuciach, przeżyciach, doświadczeniach osób z niepełnosprawnością intelektualną i ich pełnosprawnych rówieśników. Szczególne znaczenie miało poznanie subiektywnej oceny badanych dotyczącej wsparcia społecznego i odczuwanego dystansu społecznego, poczucia osamotnienia, sensu życia, wyznawanego systemu wartości, samooceny i samowiedzy, poziomu odczuwanej beznadziejności.

## Wyniki badań

Zgodnie z założeniami badawczymi narzędzie do pomiaru jakości życia miało dawać możliwość zbadania subiektywnego jej odczucia. W badaniach zastosowano Kwestionariusz QOL (Quality of Life Questionnaire) Roberta L. Schalocka i in. (1990). Tłumaczenia i adaptacji tego kwestionariusza do warunków polskich dokonała Anna. Firkowska- Mankiewicz (1993), a który wykorzystywany był również do badania osób w normie (Oleś 2003).

Kwestionariusz umożliwia zbadanie poziomu poczucia jakości życia badanych osób oraz na jego dokładny opis. Ten szczegółowa relacja możliwa jest dzięki analizie poczucia jakości życia z uwzględnieniem czterech wymiarów: I – zadowolenie/satysfakcja – obejmuje ogólne poczucie zadowolenia z tego co niesie życie, z aktualnej sytuacji domowej; II – produktywność – dotyczy poczucia własnej wartości związane z wykonywaniem pracy, ocenia poczucie samodzielności i zadowolenia z pracy; III – możliwość działania/niezależność – ocenia samodzielność oraz możliwość kontroli podejmowanych wyborów w swoim życiu;

IV – przynależność do społeczności/integracja społeczna – obejmuje odzwierciedlenie uczestnictwa w życiu społecznym i lokalnym, poczucie przynależności do grupy. Te komponenty jakości życia zostały wzbogacone o wymiar V – tj. samopoczucie fizyczne, które jest jednym z elementów dobrostanu. W pedagogice specjalnej jakość życia postrzegana jest również poprzez wymiar rehabilitacji fizycznej, zatem pełny obraz jakości życia musi uwzględniać również aspekt zdrowia fizycznego. Wymiar ten mierzy subiektywną ocenę zdrowia niezależnie od statusu zdrowotnego. Ocena samopoczucia fizycznego pozwala określić stopień zadowolenia ze sprawności organizmu oraz poziom dbałości o nie. W badaniach zachowano zasadę obliczania wyników stosowanych w wersji podstawowej QOL.

Analizując uzyskane wyniki badań, w zakresie ogólnych wyników poczucia jakości życia, można zauważyć istotne statystycznie różnice między grupami osób z upośledzeniem umysłowym, a osobami w normie intelektualnej. Czynnikiem różnicującym jest praca, poziom intelektu oraz efekt interakcyjny między nimi, co przedstawia tabela 1.

**Tabela 1.** Wynik wariancji w zakresie poczucie jakości życia

	SS	Df	MS	F	P
Wyraz wolny	1926551,556	1	1926551,556	16535,809	0,0000
Intelekt	566,256	1	566,256	4,860	0,0289
Praca	4785,156	1	4785,156	41,072	0,0000
Intelekt * Praca	514,806	1	514,806	4,419	0,0372
Błąd	18175,225	156	116,508		

Efekty główne czynników Intelekt oraz Praca a także efekt interakcyjny są istotne.

Wyniki otrzymane przez wszystkie cztery grupy badanych w obszarze poczucia jakości życia ukazują, że najwyższej oceniają poziom zadowolenia z własnego życia osoby pracujące w normie intelektualnej (118,88), natomiast najniższej

osoby z upośledzeniem niepracujące (104,85). Zbliżony wynik uzyskali badani w normie rozwojowej niepracujący (104,35). Wyniki dla poszczególnych grup przedstawia tabela 2. Wszystkie cztery grupy ze swoimi ocenami plasują się w obrębie wyników średnich.

**Tabela 2.** Wyniki badanych grup w zakresie poczucia jakości życia

Intelekt	Posiadanie pracy	Średnia	N
Upośledzenie	Pracuje	111,53	40
Upośledzenie	Nie pracuje	104,18	40
Norma	Pracuje	118,88	40
Norma	Nie pracuje	104,35	40

Generalnie możemy powiedzieć, że badani w okresie wczesnej dorosłości, w grupach osób pracujących i niepracujących w podobny sposób oceniają swoje życie. Zarówno osoby w normie, jak i z upośledzeniem zauważają i odczuwają problemy i trudności dnia codziennego. Różnice występują w rodzaju tych bolączek i trudności, ale w obu grupach najistotniejszym problemem staje się brak możliwości zatrudnienia. Średnie wyniki w tych badanych grupach wskazują na podobieństwo młodych dorosłych, zarówno pełnosprawnych jak i z niepełnosprawnością, co do poziomu odczuwanej jakości życia, w zależności od posiadania pracy lub jej braku.

Jednocześnie badania wykazały, że osoby z niepełnosprawnością umysłową odczuwają odmienną, w stosunku do osób pełnosprawnych, ocenę swoich kompetencji zawodowych i możliwości ich wykorzystania w aktualnej pracy. Również kontakty społeczne w pracy, a także duża zależność od przełożonego powoduje obniżenie oceny własnych możliwości funkcjonowania. Na ogólny wynik poczucia jakości życia wpływały, w tej grupie, niskie wyniki w zakresie zadowolenia, niezależności w działaniu i samopoczucia fizycznego.

W przypadku badanych z upośledzeniem umysłowym niepracujących brak aktywności zawodowej wpływa zarówno na aktywność społeczną tych osób, jak i na możliwość podejmowania samodzielnych autonomicznych działań. Zbliżone wyniki uzyskane przez osoby niepracujące w normie rozwojowej świadczą o podobnych trudnościach, jakich doświadczają obie te grupy w okresie wczesnej dorosłości. Możemy tu stwierdzić, że badani z obu grup czują swoją niższą wartość w wymiarze przydatności społecznej i wykorzystania posiadanych umiejętności, a także czują się odsunięci na margines aktywnego życia społecznego.

Otrzymane wyniki są odmienne od tych, jakie można znaleźć w literaturze przedmiotu, które ukazują, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną często oceniają globalną jakość swojego życia tak samo wysoko lub wyżej niż porównywane z nimi osoby sprawne intelektualnie. Może to wynikać z różnicy kulturowej i zakresu prowadzonych działań integracyjnych, które w krajach anglojęzycznych są szerzej prowadzone. Taką sytuację potwierdzają wyniki pracy poświęconej analizie przystosowania społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną (Hall i in. 2005). Osoby biorące udział w tych badaniach deklarowały dość wysoką ogólną satysfakcję z życia społecznego, mimo że miały znacznie

mniej przyjaciół, znacznie uboższe doświadczenia społeczne (takie jak wyjścia do klubu, kina), były mniej zaangażowane w życie lokalnej społeczności i odczuwały mniejszy dostęp do pomocy w sytuacji kryzysowej (często nie umiały wskazać nikogo, kto mógłby im pomóc w trudnej sytuacji) niż osoby sprawne intelektualnie. W innym badaniu, przeprowadzonym w grupie 80 młodych dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną i 120 osób rozwijających się prawidłowo (Bramston, Chipuer, Pretty 2005), osoby z niepełnosprawnością intelektualną wyżej niż inni oceniali swoje zdrowie, ale były mniej zadowolone z bliskich relacji osobistych oraz życia w społeczności. Sytuacja taka spowodowana była wysoką samooceną swoich możliwości fizycznych i sprawności.

Wykorzystując uzyskane wyniki przeprowadzonych badań, można dokonać próby sformułowania wniosków dotyczących stwierdzonych w badaniach zależności.

Praca na otwartym rynku pracy jest elementem, który – oprócz korzystnych zmian w życiu osób z niepełnosprawnością – wpływa również na odczuwanie pewnych negatywnych doświadczeń. Niezależnie od tego należy podkreślić jej znaczące miejsce w budowaniu poczucia jakości życia badanych. Pozwala to potwierdzić tezę, że podniesienie jakości życia młodych osób z niepełnosprawnością intelektualną wiąże się z pełnym ich uczestnictwem w życiu społecznym na takich samych warunkach jak jednostek pełnosprawnych.

Kolejnym elementem opisu poczucia jakości życia badanych grup było podanie analizie wszystkich zmiennych niezależnych mających wpływ na poczucie jakości życia i odnalezienie zależności pomiędzy ich poziomem, a poziomem jakości życia.

W przypadku osób z upośledzeniem umysłowym pracujących istotny wpływ na poczucie jakości życia miało odczuwanie osamotnienia (Skala Osamotnienia UCLA). Związek pomiędzy tymi zmiennymi był ujemny. Wzrost poczucia osamotnienia sprzyja obniżeniu poczucia jakości życia.

**Tabela 3.** Istotny predyktor jakości życia dla grupy osób upośledzonych umysłowo pracujących

R = 0,41; R <sup>2</sup> = 0,17; Skoryg. R <sup>2</sup> = 0,15 F(1,38) = 7,6515; p < 0,00871; Błąd std. estymacji: 12,462						
	BETA	Błąd ST. BETA	B	Błąd ST. B	t(38)	Poziom p
W. wolny			131,9861	7,6549	17,2419	0,0000
UCLA	-0,4094	0,1480	-0,5200	0,1880	-2,7661	0,0087

Ta zależność pozwala stwierdzić, że funkcjonowanie osób z upośledzeniem umysłowym na otwartym rynku pracy jest obciążone pewnymi trudnościami. Dotyczą one przede wszystkim kontaktów z osobami pełnosprawnymi. Poczucie osamotnienia pojawia się w momencie braku satysfakcji z kontaktów społecznych, oddalenia się od otoczenia społecznego, braku szczególnych emocjonalnych więzi z otaczającymi ludźmi. Można zatem sądzić, że poczucie niższych kompetencji, obniżone możliwości działania wpływają na powstawanie dystansu pomiędzy osobami pełnosprawnymi i z niepełnosprawnością umysłową. Nie

bez znaczenia na poziom osamotnienia wpływają, ujawnione w badaniach, nastawienia ze strony otoczenia. Brak pełnej akceptacji, obojętność, brak oparcia i bliskich relacji z innymi ludźmi może potęgować poczucie samotności. Podjęcie pracy wiąże się z wejściem osoby z niepełnosprawnością umysłową w satysfakcjonujący lub nie klimat społecznych kontaktów, który wpływa na zakres poczucia samotności, a kolejno na poczucie jakości życia.

W przypadku osób w normie intelektualnej pracujących poczucie jakości życia zależy w sposób istotny od poziomu samooceny w poszczególnych sferach (Kwestionariusz Samowiedzy i Samooceny), a także od poczucia osamotnienia (Skala Osamotnienia UCLA). Związek między poszczególnymi zmiennymi jest zarówno ujemny, jak i dodatni.

**Tabela 4.** Istotny predyktor jakości życia dla grupy osób w normie intelektualnej pracujących

R = 0,92; R <sup>2</sup> = 0,85; Skoryg. R <sup>2</sup> = 0,82 F(7,32) = 26,095; p < 0,00000; Błąd std. estymacji: 4,5450						
	BETA	Błąd ST. BETA	B	Błąd ST. B	t(32)	Poziom p
W. wolny			81,4849	16,4418	4,9560	0,0000
Suma funkcjonalna	0,1727	0,0773	4,1424	1,8544	2,2339	0,0326
Skala osamotnienia UCLA	-0,2312	0,0998	-0,3178	0,1371	-2,3178	0,0270
Samooocena sfery fizycznej SF	0,1896	0,0873	0,4368	0,2011	2,1722	0,0374
Samooocena sfery działania SD	0,2175	0,0977	0,8536	0,3832	2,2272	0,0331
Samooocena sfery emocjonalno-motywacyjnej SEM	-0,2229	0,0948	-0,6110	0,2597	-2,3525	0,0250
Samooocena sfery produktywności SP	0,2977	0,1186	1,1998	0,4781	2,5093	0,0174

Znaczenie wielu elementów determinujących poczucie jakości życia osób pełnosprawnych jest zgodne z uwarunkowaniami sytuacji wkraczania w dorosłość. Pomyślne jego dokonanie wiąże się z kształtowaniem tożsamości, aktywnością jednostki, oceną swoich możliwości oraz porównania ich do możliwości innych ludzi, podejmowanymi działaniami i ich znaczeniem dla otoczenia i samej jednostki. Pokonywanie pojawiającego się kryzysu człowieka na etapie wchodzenia w dorosłość „uzależnione jest od wypracowania nowego systemu wartości, umożliwiającego pełniejszą integrację wewnętrzną i identyfikację siebie z rolami, korespondującymi z ową dorosłością” (Błęszyńska 2001, s. 65). Uzyskane wyniki analiz zależności pomiędzy zmiennymi można określić, w przypadku osób pełnosprawnych, jako poszukiwanie drogi własnej tożsamości w momencie podejmowania licznych zadań rozwojowych. Zatem wielowątkowość poczucia jakości życia jest wynikiem poszukiwań własnego wymiaru u progu dorosłości.

Na poczucie jakości życia osób z upośledzeniem umysłowym niepracujących istotnie wpływa ich ocena w sferze oceny własnej fizyczności (Kwestionariusz Samowiedzy i Samooceny) przedstawiona w tabeli 5. Wzrost samooceny w tym zakresie powoduje wyższą ocenę jakości życia u tych osób.

**Tabela 5.** Istotny predyktor jakości życia dla grupy osób upośledzonych umysłowo niepracujących

R = 0,58; R <sup>2</sup> = 0,33; Skoryg. R <sup>2</sup> = 0,32 F(1,38) = 18,976; p < 0,00010; Błąd std. estymacji: 8,2519						
	BETA	Błąd ST. BETA	B	Błąd ST. B	t(38)	Poziom p
W. wolny			77,5339	6,2533	12,3988	0,0000
SF	0,5771	20,1325	1,0025	0,2301	4,3562	0,0001

Prezentowana zależność poczucia jakości życia osób z upośledzeniem umysłowym niepracujących od samooceny sfery fizycznej może wynikać z poczucia świadomości własnej odmienności czy też inności dostrzeganej szczególnie w tej sferze. Może to skutkować sytuacją, w której jednostka doświadcza siebie jako osoby słabej, o małych możliwościach, niewartej uwagi, bez perspektyw. Taka świadomość wpływa na ograniczenie własnej aktywności, obniża motywację jednostki, zaburza dalszy rozwój, wpływa na kontakty społeczne jednostki. Często powoduje też lęk przed życiowymi niepowodzeniami, z góry bezzasadnie oczekiwanymi. Zatem cały mechanizm własnej oceny, w porównaniu do innych pełnosprawnych rówieśników, staje się znaczącym elementem poczucia jakości życia osób z niepełnosprawnością umysłową niepracujących.

Ocena sfery emocjonalno-motywacyjnej (Kwestionariusz Samowiedzy i Samooceny) i poczucia osamotnienia (Skala Osamotnienia UCLA) to najbardziej istotne zmienne, które wpływają na ocenę poczucia jakości życia osób niepracujących w normie rozwojowej przedstawionych w tabeli 6.

**Tabela 6.** Istotny predyktor jakości życia dla grupy osób w normie rozwojowej niepracujących

R = 0,73; R <sup>2</sup> = 0,54; Skoryg. R <sup>2</sup> = 0,51 F(2,37) = 21,317; p < 0,00000; Błąd std. estymacji: 5,8990						
	BETA	Błąd ST. BETA	B	Błąd st. B	t(37)	Poziom p
W. wolny			102,0107	7,8819	12,9424	0,0000
UCLA	-0,5327	0,1156	-0,4782	0,1037	-4,6099	0,0000
SEM	0,3881	0,1156	0,6925	0,2062	3,3587	0,0018

Analiza wyników zależności poczucia jakości życia osób niepracujących w normie rozwojowej wskazuje na podobieństwo zmiennych wpływających na dobrostan u badanych upośledzonych umysłowo. Zarówno samoocena, jak i osamotnienie wpływają na podejmowane przez człowieka aktywności życiowe. Jednostka, która nie potrafi spojrzeć na siebie z pełną akceptacją, nie potrafi również obiektywnie ocenić stanu swojego osobistego rozwoju ani też posiadanych



w tym zakresie predyspozycji, zdolności i możliwości. Utrudnia to podejmowanie aktywności, budowania nowych relacji. Motywacja do nabywania nowych zdolności, do uczestnictwa w coraz bardziej złożonych działaniach jest elementem całościowego procesu funkcjonowania jednostki. Dotyczy to zwłaszcza poszukiwania pracy i konieczności wykazywania się posiadanymi kompetencjami. Zatem poczucie samotności społecznej i niska ocena sfery emocjonalno-motywacyjnej w przypadku osób niepracujących w normie rozwojowej wpływa na poczucie jakości życia tych osób.

W uzyskanych wynikach zauważyć można, że liczba zmiennych, które wpływają na poczucie jakości życia w poszczególnych grupach jest różnie liczna. W przypadku osób pracujących z upośledzeniem umysłowym poczucie osamotnienia w pracy na otwartym rynku, w otoczeniu ludzi pełnosprawnych oznacza, że taka sytuacja nie spełnia do końca zakładanej roli. Wiązą się z tym liczne trudności i problemy, które należy brać pod uwagę w realizacji idei integracji i działaniach normalizacyjnych. Dotyczy to nadal jakości kontaktów z osobami pełnosprawnymi, odczuwania więzi społecznych oraz aktywnego, na równych prawach, udziału w życiu społecznych. W przypadku osób z upośledzeniem umysłowym niepracujących kategorią obniżającą jakość ich życia jest głównie problem niskiej samooceny szczególnie w sferze fizycznej. Sądzić można, że wiąże się to z rodzajem podejmowanej pracy i możliwościami jej zdobycia. Osoby upośledzone umysłowo w dużym zakresie podejmują prace fizyczne, co wiąże się z oceną sprawności, siły fizycznej i umiejętności. Poszukiwanie pracy na otwartym rynku pracy wiąże się z koniecznością konfrontacji z osobami pełnosprawnymi, które ubiegają się również o daną pracę. Taka sytuacja powoduje porównywanie własnych możliwości, co często wypada na niekorzyść osoby z upośledzeniem umysłowym.

Różna liczba i rodzaj czynników wpływających na poczucie jakości życia oznacza, że działania dążące do podniesienia jakości życia wymagają zmian w konkretnej sferze ważnej dla danej grupy. Szczególnie dotyczy to osób z upośledzeniem umysłowym, wobec których działania muszą być zgodne z ich oczekiwaniami i potrzebami.

## Podsumowanie

W wynikach badań uzyskano obraz poczucia jakości życia osób z upośledzeniem umysłowym, na który istotny wpływ ma możliwość zarobkowania i samodzielnego utrzymania się. Zatem główne implikacje dla działań rehabilitacyjnych w tym obszarze dotyczyć winny koniecznych zmian w samej jednostce i przygotowania jej do pełnienia roli pracownika jako warunku podniesienia jakości życia osób w okresie wczesnej dorosłości. Jest to skutkiem wskazania przez badanych pracy jako czynnika determinującego ich miejsce w społeczeństwie, poziom relacji społecznych, plany na przyszłość, możliwości podejmowanych ról i zadań związanych z wchodzeniem w dorosłe życie.

Obecna sytuacja gospodarczo-społeczna wymaga od jednostki ciągłej adaptacji do zmieniających się warunków. Postęp technologiczny powoduje, że coraz częstsze jest zapotrzebowanie na wysoko wykwalifikowaną kadre, natomiast

coraz mniej jest miejsc pracy dla osób o niskim poziomie wykształcenia. Do tej właśnie grupy zaliczają się osoby z upośledzeniem umysłowym. Współcześnie pracodawcy promują model pracownika radzącego sobie w każdej sytuacji, mającego zdolności adaptacyjne i doskonalącego się. Dotyczy to również poszukiwania możliwości wykorzystania posiadanych kompetencji i stanu wiedzy oraz umiejętności rozwiązywania trudności życiowych. Przygotowanie się osób z niepełnosprawnością umysłową do samodzielnego życia we współczesnym świecie wymaga rozwinięcia w sobie wielu zdolności, które pozwolą im na pełne w nim uczestnictwo.

Pierwszym i niezbędnym elementem jest uświadomienie sobie posiadania nie tylko ograniczeń, ale i silnych stron, umiejętności i kompetencji. Otrzymane wyniki badań wskazują, że badane osoby z niepełnosprawnością niżej oceniają swoje zasoby i kompetencje niż osoby pełnosprawne. Zaniżona samoocena osób z upośledzeniem umysłowym jest zjawiskiem niekorzystnym, które utrudnia proces integracji tych osób. Powoduje ona, że osoby te ustalają aspiracje poniżej poziomu swoich możliwości, nie wykorzystują szans na osiągnięcie sukcesów tam, gdzie jest to możliwe, ponieważ często wycofują się, z góry skazując na przegraną. Kolejnym negatywnym czynnikiem jest generalizowanie konsekwencji porażki na inne aspekty swego życia. Zatem poziom samooceny pozostaje w ścisłym związku z podejmowanymi działaniami i osiąganą skutecznością w ich zakresie.

Następną umiejętnością, istotną do samodzielnego funkcjonowania jest nabycie zdolności kontroli wydarzeń następujących w życiu i wpływania na ich skutki. Faktem jest, że człowiek nie ma wpływu na wszystkie wydarzenia dziejące się w jego życiu, jednak ważne jest nabycie umiejętności radzenia sobie ze stresującymi wydarzeniami życiowymi i skuteczne zmaganie się z nimi. Takie zachowanie równowagi, mimo przeżywania negatywnych doświadczeń życiowych umożliwi posiadanie wysokiego poziomu poczucia koherencji, na który zwrócił uwagę Aaron Antonovski (1995). Zostało ono przez niego zdefiniowane jako specyficzna, względnie trwała właściwość, ogólna orientacja „wyrażająca, w jakim stopniu człowiek ma dojmujące, trwałe, choć dynamiczne przekonanie o przewidywalności środowiska wewnętrznego i zewnętrznego oraz o tym, że z dużym prawdopodobieństwem sprawy przyjmą tak pomyślny obrót, jakiego można oczekiwać na podstawie racjonalnych przesłanek” (tamże, s. 11). Poczucie to składa się z trzech części: zrozumiałości, zaradności i sensowności. Wszystkie trzy części są powiązane ze sobą, jednak najważniejszą rolę spośród nich przypisuje się poczuciu sensowności. Jest to przekonanie jednostki, że jest o co walczyć, dla kogo żyć. Zmienna ta motywuje do podejmowania aktywności i wytrwałości w dążeniu do celów, pomimo przeszkód. W analizie wyników badań dotyczących poczucia sensu życia najniższe wyniki otrzymała grupa osób z upośledzeniem umysłowym niepracujących. Osoby wierzące we własne działania lepiej potrafią opanować trudne wydarzenia życiowe, skuteczniej zmagają się z sytuacjami negatywnymi. Zdolność do racjonalnego, skutecznego działania i brania odpowiedzialności za swoje decyzje jest jednak w dużym stopniu zależna od doświadczeń osobistych i treningu właściwych umiejętności. Jeżeli dana osoba nie ma żadnych możliwości decydowania o swoich sprawach, nie wykorzystuje i nie rozwija swego potencjału, staje się rzeczywiście bierna i zależna od narzucania

nych jej zadań i sposobów realizacji. Sytuacją, w której badani doświadczają najczęściej zależności od otoczenia, jest praca, jej pozyskanie lub utrzymanie. Właśnie sposób dochodzenia do adaptacji sytuacji społecznej, wykorzystanie swoich umiejętności czy sprzyjających warunków możemy, w przypadku osób z upośledzeniem umysłowym, nazwać działaniami kreatywnymi. Wszyscy jesteśmy na swój sposób twórczy w rozwiązywaniu codziennych problemów, a w przypadku osób z niepełnosprawnością umysłową, działaniami kreatywnymi możemy nazwać podejmowane przez te osoby czynności mające na celu pokonywanie określonego problemu i znalezienia jego rozwiązania. Takim właśnie postępowaniem winni wykazywać się młodzi dorośli chcący znaleźć swoje miejsce na otwartym rynku pracy. Osoby z upośledzeniem umysłowym wkraczające w dorosłe życie powinny być grupą ludzi aktywnych, kreatywnych (w możliwym dla nich zakresie) jednostek, którzy chcą odkrywać coś więcej, chcą widzieć realia i perspektywy wielowymiarowości pełni życia (por. Dykciak 2003). Jednostki wykazujące się aktywnością społeczną podejmują analizę obecnej swojej sytuacji, a następnie określone działania. Według Franciszka Wojciechowskiego (2003) podmiot, w zależności od tego, jaką wagę i wartość przywiązuje zachowaniu, wpłynie na to, czy zdecyduje się on podjąć działania na rzecz kształtowania własnej sytuacji, czy też raczej biernie będzie oczekiwał, by to inni za niego podjęli tego typu działanie. Ta samodzielna aktywność łączy się ze współczesnym procesem rehabilitacji społecznej, który zakłada większe zaangażowanie jednostki w sam proces. Dotyczy to szczególnie rozszerzania kompetencji zawodowych, poszukiwania nowych dróg realizacji zawodowych. Z tą umiejętnością łączy się nieodzownie wiedza na temat przepisów dotyczących funkcjonowania osób z niepełnosprawnością (Karta Praw Osób Niepełnosprawnych, ulgi podatkowe, możliwości rehabilitacji). Ważną rzeczą jest też umiejętne korzystanie ze wsparcia, dostrzegania możliwości czerpania z różnych propozycji pomocowych.

Podsumowując należy stwierdzić, że aby móc stanowić o sobie, potrzebny jest rozwój wielu zdolności i umiejętności, jakie winni posiadać niepełnosprawni. Wśród nich wymienić należy m.in.:

- świadomość swoich silnych i słabych stron, osobistych preferencji, zainteresowań;
- umiejętność dokonywania wyborów opartych na własnych pragnieniach i potrzebach;
- podejmowanie decyzji na podstawie posiadanej wiedzy o przedmiocie;
- ocenianie skutków własnych decyzji i dokonywanie koniecznych zmian przy podejmowaniu następnych decyzji;
- ustalanie własnych celów działań życiowych i wytrwałość w ich realizacji;
- dążenie do bycia niezależnym, ale też akceptowanie zasad życia w społeczności;
- kreatywność i elastyczność w podejmowanych działaniach.

Nabywanie tych umiejętności powoduje w jednostce wzrost poczucia sprawstwa, poczucia kontroli, wzrostu samoświadomości i samowiedzy i pozytywnego postrzegania własnych działań. To wszystko pozwala uświadomić jednostce, że wysokie poczucie jakości życia jest niezależne od stopnia sprawności, ale wiąże się aktywnością własną i pracą nad sobą.

Znaczące miejsce w działaniach rehabilitacyjnych osób z upośledzeniem umysłowym są siły tkwiące w otoczeniu jednostki – szczególnie w jej środowisku lokalnym.

Największe zadanie mają instytucje i organizacje w nim usytuowane, które rozpoznają zapotrzebowanie rynku pracy i znają jego realia. Istniejące w lokalnej strukturze instytucje państwowe i organizacje pozarządowe zajmujące się edukacją, rehabilitacją powinny mieć na celu wyposażenie osób z niepełnosprawnością w pewne dyspozycje niezbędne do poruszania się na rynku pracy i korzystania z ich ofert. Dotyczą one nabycia takich umiejętności, jak:

- poznanie i zrozumienie zasad funkcjonowania podstawowych przepisów i instytucji zajmujących się osobami z niepełnosprawnością, nabycia umiejętności korzystania z ich ofert;
- zdobycie umiejętności pozyskiwania wszelkiego rodzaju informacji i przetwarzania ich na konkretne działania;
- zdolność do dostrzegania i wykorzystywania różnych możliwości osiągnięcia celów i korzystania z różnego rodzaju wsparcia – rodzinnych, społeczności lokalnej, organizacji i innych tkwiących w otoczeniu.

Sumując zadania, jakimi powinny zająć się instytucje i organizacje funkcjonujące w środowisku lokalnym, można wskazać w tym momencie propozycje zmian w ich działaniach na rzecz osób z upośledzeniem umysłowym:

- stworzenie bazy danych osób z niepełnosprawnością umysłową z danego terenu, która pomogłaby w rozpoznaniu ich sytuacji i pozwoliłaby na ocenę wielkości problemu oraz zaplanowaniu kompleksowych działań ukierunkowanych na poprawę jakości życia;
- powołanie w lokalnych urzędach osoby, która w swoich obowiązkach monitorowałaby losy niepełnosprawnych absolwentów szkół specjalnych i śledziła ofertę skierowaną do osób z niepełnosprawnością;
- konsolidacja działań wszystkich jednostek zajmujących się problemami tych osób na danym terenie i organizacja działań integrujących osoby z niepełnosprawnością intelektualną z pełnosprawnymi członkami lokalnej społeczności;
- promowanie dostępu do informacji dotyczących ofert zatrudnienia i programów szkoleń dla zainteresowanych osób.

Badani najczęściej oczekują pomocy w rozwijaniu kompetencji zawodowych, wskazywania możliwości przekwalifikowania się i znalezienia zatrudnienia. Zatem zadaniem instytucji i organizacji działających w otoczeniu badanych jest umożliwienie tym osobom stania się aktywnymi, produktywnymi jednostkami, spostrzegania ich jako pełnoprawnych członków społeczności lokalnej. Możliwości takie leżą w organizacji kursów, szkoleń, ale przede wszystkim w docieraniu z informacjami na ich temat do osób z upośledzeniem umysłowym. Innym ważnym aspektem jest zwiększanie fizycznej dostępności osób z niepełnosprawnością do szkoleń. Może to obejmować pomoc w pokonaniu odległości do miejsca szkolenia lub elastyczność w projektowaniu kursów i ich prowadzeniu. Wynika to w pewnym zakresie z trudności dotarcia do tej grupy beneficjentów, którzy funkcjonują często nierozpoznawalni w środowisku społecznym. Możliwości działania mają tu organizacje pomocowe, które powinny stworzyć dostęp do zindywidualizowanego i trwającego całe życie doradztwa poprzez organizację pozycji asystenta spo-

łecznego w osobie pracowników socjalnych. Natomiast system edukacji specjalnej powinien dawać możliwość powrotu do edukacji (w formie szkoleń, kursów), jeśli pozwoli to na znalezienie nowego miejsca w systemie zatrudnienia osobie z niepełnosprawnością. Przemienność nauki szkolnej i aktywności zawodowej może mieć sens, ponieważ pozwala osobom z upośledzeniem na dostosowanie się do zmian zachodzących na rynku pracy. Szansę na zmianę zawodu czy rozszerzenie kwalifikacji daje właśnie pozaszkolna oferta edukacyjna.

Podsumowując implikacje dotyczące działań rehabilitacyjnych podejmowanych w obszarze podnoszenia jakości życia poprzez podniesienie jakości życia zawodowego, należy stwierdzić, że rozwój zawodowy jednostki z niepełnosprawnością jest jednym z najistotniejszych procesów i realizacji siebie w ścisłym powiązaniu z konkretnymi warunkami społeczno-gospodarczymi i kulturalnymi kraju. Podkreśla się, że okresem najbardziej właściwym dla pojawienia się umiejętności pełnienia roli pracownika jest okres wczesnej dorosłości (Brzezińska 2000, s. 134–135). Zaniedbanie tego podstawowego prawa rozwoju wobec grupy osób z upośledzeniem umysłowym skutkuje wieloma negatywnymi konsekwencjami. Pogłębia się dysproporcja między ich możliwościami a oczekiwaniami otwartego rynku pracy. Nie podejmując w stosownym czasie aktywności zawodowej, osoby te są skazane na wypadnięcie z właściwego dla ich grupy wiekowej toru rozwoju i społecznego układu odniesienia (Brzezińska 2000). Efektem dłuższego bezrobocia jest m.in. obniżenie poczucia własnej wartości, zmniejszenie poziomu motywacji do samodzielnego poszukiwania pracy, a nawet pogorszenie zdrowia psychicznego i fizycznego (Stochmiałek 1998, s. 39).

Zatem należy zapoczątkować realizację działań kompleksowych mających na celu przerwanie sytuacji funkcjonowania osób z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim pomiędzy światem osób pełnosprawnych a niepełnosprawnych.

### Bibliografia

- Antonovsky, A. (1995). *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia – jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*. Warszawa: IPiN.
- Bishop, G. (2000). *Psychologia zdrowia*. Wrocław: Astrum.
- Błęszyńska, K. (2001). *Niepełnosprawność a struktura identyfikacji społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Bramston, P., Chipuer, H., Pretty, G. (2005). Conceptual principles of quality of life: an empirical exploration. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 728–733.
- Brzezińska, A. (2000). *Spółeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Brzezińska, A. (2005). Jak myślimy o rozwoju człowieka. W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Dykcik, W. (2003). Psychologiczne i społeczne konteksty tworzenia i oceny jakości życia osób niepełnosprawnych. W: J. Sowa, E. Piotrowski, J. Rejna (red.), *Wychowanie, profilaktyka, resocjalizacja. W poszukiwaniu doskonalszych systemów w skali makro i mikro*. Cz. II. Rzeszów: PODN.
- Felce, D., Perry, J. (1997). Exploring current conceptions of quality of life. A model for people with disabilities. W: R. Renwick, I. Brown, M. Nagler, (red.), *Quality of life in health promotion and rehabilitation*. London: Sage.

- Hall, I., Strydom, A., Richards, M., Hardy, R., Bernal, J., Wadsworth, M. (2005). Social outcomes in adult hood of children with intellectual impairment: evidence from a birth cohort. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 171–182.
- Taylor, S.J., Bogdan, R. (1996). Quality of life and the individual's perspective. W: R.L. Schalock (red.), *Quality of life: Conceptualization and measurement* (Vol. I), Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Wojciechowski, F. (2003), Przestrzeń życiowa w niepełnosprawności człowieka. W: K.D. Rzedziecka, A. Kobyłańska (red.), *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczach pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

???

*Summary*

???

## NORMA/REGUŁA SPOŁECZNA W OPINIACH UCZNIÓW Z LEKKĄ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ I W NORMIE INTELEKTUALNEJ – ZARYS PROBLEMU

Niepokojące zachowania młodych ludzi XXI wieku skłaniają do odpowiedzi na pytanie czy znają i rozumieją pojęcia związane z normami i regułami społecznymi. Dlatego też celem tego opracowania jest prezentacja wyników badań dotyczących rozumienia norm/reguł społecznych wśród uczniów w normie intelektualnej i z lekką niepełnosprawnością intelektualną, które ukazują stan wiedzy młodego pokolenia na ten temat. Prezentowane badania prowadzone były w trzech szkołach specjalnych wśród uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz w trzech gimnazjach ogólnodostępnych wśród osób w normie intelektualnej. W badaniu wykorzystana została metoda sondażu diagnostycznego, a techniką gromadzenia danych była ankieta. W analizie danych, jako poziom istotności przyjęto, na ogół stosowaną w naukach społecznych, wartość 0,05.

Struktura prezentowanego tekstu składa się z trzech części. W pierwszej charakteryzuję definicję normy/reguły społecznej oraz niepełnosprawności intelektualnej, które są pojęciami przewodnimi w tym opracowaniu. Druga część pracy zawiera odpowiedzi respondentów na zadane pytania dotyczące między innymi rozumienia wymienionych terminów.

Trzecia część – podsumowująca – to próba wygenerowania wniosków i wskazówek dotyczących badanych uczniów. Należy się zastanowić, w jaki sposób oddziaływać na młode pokolenie, aby chciało ono stosować normy/reguły w życiu codziennym. Istotne będzie również przeprowadzenie badań wśród pedagogów pracujących z młodymi ludźmi i zadanie im pytań związanych z trudnościami, na jakie napotykają w edukacji społecznej dzisiejszej młodzieży.

**Słowa kluczowe:** niepełnosprawność, norma/reguła społeczna

### Wprowadzenie

„Czy zauważamy upadek obyczajów w dzisiejszej Polsce? Jak najbardziej, jednocześnie powoli zaczynamy tolerować bluzgającą ulicę, telewizję i rozrywkę. Ręce w kieszeni u tysego młodzieńca trochę drażnią, u polityka czy artysty są do przyjęcia. Najbardziej podstawowe zasady dobrego wychowania wychodzą z użycia. Nie przychodzi nam do głowy, że w braku kultury osobistej przejawia się brak szacunku do drugiego” (Budzyńska 2004 s. [www.opoka.org.pl](http://www.opoka.org.pl)). Przytoczony cytat N. Budzyńskiej, autorki artykułu *Bez szacunku*, zachęca do refleksji na temat obecnego stanu znajomości i realizacji norm i reguł społecznych wśród młodzieży szkolnej. Obserwując zachowanie młodych ludzi XXI wieku, niejednokrotnie zastanawiamy się, czy rozumieją oni pojęcia związane z normami/regułami, czy kierują się nimi w swoim życiu, a jeżeli nie, to dlaczego tak się dzieje?

Przychodząc na świat, wkracamy jednocześnie w krąg pewnych reguł, nakazów, zakazów. Uczymy się prawideł życia rodzinnego, szkolnego, zawodo-

wego. Aby sprawnie przejść przez życie, unikając licznych kolizji, potrzebujemy wskazówek nazwanych regułami czy zasadami postępowania. Celem prezentowanego artykułu jest zasygnalizowanie problemu, ale przede wszystkim przegląd wyników badań dotyczących rozumienia norm/reguł społecznych wśród uczniów w normie intelektualnej i z lekką niepełnosprawnością intelektualną, które ukazują stan wiadomości młodego pokolenia na ten temat.

G.R. Leslie, R.F. Larson i B.L. Gorman zaproponowali następującą definicję norm społecznych: „Normy społeczne są zasadami, które precyzują, jak ludzie muszą [nie muszą], powinni [nie powinni], mogą [nie mogą] zachowywać się w różnych sytuacjach” (podaję za: Czekał 1998, s. 23). W przewodniku encyklopedyczny czytamy, że normą społeczną nazywa się normę regulującą stosunki międzyludzkie na względnie rozległym obszarze i/lub w ciągu życia kilku pokoleń. Wskazuje ona adresatom, jak powinni postępować w określonych okolicznościach i jakiego postępowania powinni się wystrzegać. Norma definiuje rodzaj i zakres powinności, jakie ciążyą na jednostce (i/lub grupie społecznej) w związku z pełnieniem przez nią różnych ról życiowych (zawodowych, rodzinnych, koleżeńskich itp.), i tym samym określa, w jaki sposób powinni się zachowywać członkowie grupy w sytuacjach uznanych za szczególnie doniosłe (Domański, Kojder 1999, s. 336). Zdaniem J. Mariańskiego (2006, s. 303–304) przez normy rozumie się najogólniej reguły działania i postępowania, które w określonym społeczeństwie domagają się poważania i mają szansę przyjęcia, czyli internalizacji

Reguły są przejmowane przez indywidualia jako zastane lub są przez nie swobodnie projektowane. Na powstawanie reguł mają wpływ próby odczytywania przez człowieka, w ciągu dziejów, prawidłowości przyrodniczych, zależności społecznych kształtujących się w toku długiego rozwoju socjalnego, ekonomicznego, politycznego, religijnego (Ostasz, 1999, s. 58). Wiele reguł dla większości ludzi, a niektóre może i dla wszystkich są niezrozumiałe lub nie w pełni zrozumiałe; niejednokrotnie z istnienia reguł zaczynamy zdawać sobie sprawę, gdy zostaną złamane. Mimo to, jak łatwo zaobserwować, możemy się ich uczyć i przestrzegać (tamże, s. 59). Są one wytycznymi określającymi właściwe w pewnych okolicznościach zachowanie. Niektóre reguły formułowane są w sposób jawny, za pomocą wywieszek czy tabliczek lub w pouczeniach wychowawczych. Reguł uczymy się w wyniku interakcji z innymi ludźmi, w określonych sytuacjach (Gerrig, Zimbardo, 2009, s. 564). Istnieją pewne reguły uniwersalne, obowiązujące we wszystkich sytuacjach społecznych, oraz inne dotyczące tylko niektórych sytuacji społecznych (Argyle, Henderson, Furnham, 1994, s. 130).

Lekka niepełnosprawność intelektualna może być czynnikiem ryzyka powodującym szereg trudności w rozumieniu i realizowaniu wszechobecnych norm i reguł społecznych. Z jej definicji wynika bowiem, że u osób z niepełnosprawnością intelektualną poziom rozwoju psychicznego jest znacząco niższy niż u osób pełnosprawnych, co jest głównie wynikiem przeżywanym przez te osoby trzech typów upośledzeń: biologicznego, socjalnego i edukacyjnego. Rozwój psychiczny tych osób jest uzależniony od specyfiki przebiegu u nich procesów poznawczych i emocjonalno-motywacyjnych (Smykowska 2008, s. 48). Należy również wspomnieć, że specyfiką zachowania się jest wykazywana przez nich duża stereotypowość i brak plastyczności w zachowaniu się, zwłaszcza w nowych sytu-



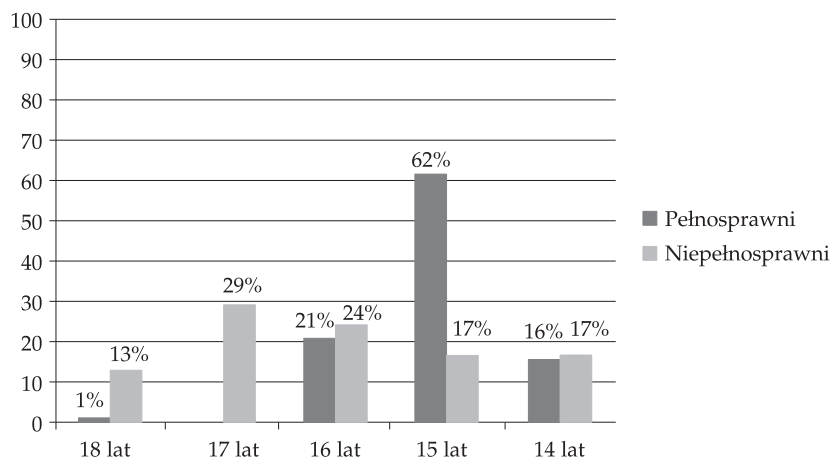
acjach. Częściej występuje niestałość emocjonalna, impulsywność, agresywność, niepokój, zaburzenia w zakresie mechanizmów kontroli, a ich samoocena jest niestabilna i nieadekwatna. Od swoich rówieśników o prawidłowym rozwoju umysłowym mają oni gorszą samokontrolę, są mniej odpowiedzialni oraz mniej uspołecznieni. Występuje znaczne ograniczenie w zakresie przeżywanych uczuć wyższych, a więc społecznych, moralnych i estetycznych (tamże, s. 54). W ich zachowaniu obserwuje się całą gamę możliwych reakcji: od bierności, zahamowań, znacznej niepewności siebie, mniej lub bardziej nasilonej lęklivosti – do zachowań skrajnie przeciwnych, takich jak: brak dystansu, lepkość uczuciowa, natrętne zachowanie (tamże). Analiza przeprowadzana jest w sposób bezładny i chaotyczny. Występują także duże problemy z uogólnianiem i abstrahowaniem jakiejś cechy przedmiotu (tamże, s. 50).

Dla tych osób wszystko, co nowe, jest bardzo trudne. Nowe treści przyswajają sobie wyjątkowo wolno i po wielokrotnym powtarzaniu. Trudno im wyciągać właściwe wnioski, zatem ciężko zrozumieć otaczający je świat i poprawnie postępować. Obserwuje się trudności w koncentracji uwagi na jednym przedmiocie przez dłuższy czas, zwłaszcza jeżeli są to treści abstrakcyjne. Uwaga dowolna, dobrze skoncentrowana, pojawia się w stosunku do materiału konkretnego. Podkreśla się również niedorozwój ich uczuć wyższych, mniejszą wrażliwość i powinność moralną. Częściej także daje się zaobserwować w ich relacjach niestałość emocjonalną, impulsywność, agresywność, niepokój, niedomogi w zakresie kontroli oraz niestabilną i nieadekwatną samoocenę (Wyczesany 2006, s. 29). Przytoczone charakterystyczne cechy niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim stanowią punkt wyjścia do rozważań nad problematyką norm w życiu osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. W opracowaniu tym prezentuję fragment badań ukazujących stan wiedzy, jaki posiadają młodzi ludzie w normie intelektualnej i osoby niepełnosprawne intelektualnie w stopniu lekkim na temat definicji norm/reguł społecznych, a także potrzeby stosowania się do nich w życiu codziennym.

W prezentowanych badaniach wzięło udział 100 ankietowanych w normie intelektualnej i tyle samo respondentów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. W sumie badaniami objętych zostało 200 respondentów. Obie grupy odpowiadały na pytania dotyczące definiowania norm/reguł społecznych. Prace badawcze prowadzone były w trzech gimnazjach ogólnodostępnych dla uczniów w normie intelektualnej w miastach Skoczowie, Cieszynie i Rybniku i trzech zespołach szkół specjalnych w tych samych miastach. Ciekawie przedstawia się wykres ukazujący płeć respondentów. Wśród badanych w normie intelektualnej mamy przewagę płci żeńskiej (53%) nad męską (47%), natomiast w grupie niepełnosprawnych wystąpiła sytuacja odwrotna, a mianowicie 56% (mężczyźni) i 44% (kobiety) (zob. wykres nr 1).

Respondenci gimnazjum ogólnodostępnego to uczniowie klas I–III w przedziale wiekowym 13–16 lat. Ankietowani niepełnosprawni intelektualnie w stopniu lekkim w czasie prowadzonych badań uczęszczali zaś do klas I–III gimnazjum, jak również ze względu na zaistniałą sytuację liczbową (mniej osób w gimnazjum specjalnym), także do pierwszych klas szkoły zawodowej w obrębie tego samego zespołu 13–18 lat.

Wykres 1. Wiek badanych respondentów



Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

## Wyniki badań

### Rozumienie pojęcia norma społeczna

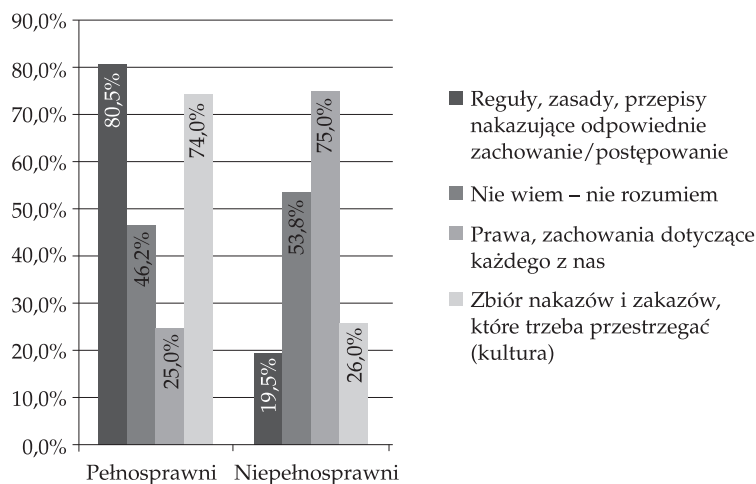
W pierwszym prezentowanym pytaniu zadaniem ankietowanych było sformułować definicję normy społecznej. Należy zaznaczyć, iż w wypowiedziach pisemnych nie padły konkretne wyjaśnienia analizowanego terminu. Sprawdzono, czy istnieje zależność między pełno/niepełnosprawnością a udzielanymi odpowiedziami dotyczącymi rozumienia normy społecznej. Wynik okazał się istotny statystycznie [ $\chi_1 = 50,841$ ; (df = 4)  $p < 0,001$ ]. Oznacza to, że niepełnosprawność intelektualna stanowi czynnik różnicujący odpowiedzi. Wśród osób twierdzących, że norma społeczna to „Zasady, reguły, przepisy nakazujące odpowiednie zachowanie/postępowanie” znalazło się aż 80% pełnosprawnych i tylko 20% niepełnosprawnych. Podobnie, aż 74% pełnosprawnych osób udzieliło odpowiedzi, że norma, to zbiór nakazów i zakazów i tylko 26% niepełnosprawnych intelektualnie. Odwrotna zależność wystąpiła w przypadku odpowiedzi „Prawa dotyczące każdego z nas”. 25% Stanowili uczniowie pełnosprawni, a 75% – niepełnosprawni. Dla odpowiedzi „Nie wiem/nie rozumiem” rozkład jest mniej zróżnicowany – częściej jednak wskazywały ją osoby niepełnosprawne (54%) niż pełnosprawne (46%) (zob. wykres 2).

### Normy społeczne znane badanym

W kolejnym prezentowanym pytaniu respondenci mieli podać znane im ogólne normy społeczne związane z życiem szkolnym, rodzinnym, rówieśniczym, ogólnospołecznym czy prawnym. Także w tym przypadku wynik testu okazał się istotny statystycznie [ $\chi_1 = 31,586$ ; (df = 5)  $p < 0,001$ ]. Wśród osób podających znane im normy na pierwszym miejscu pojawiły się „Normy

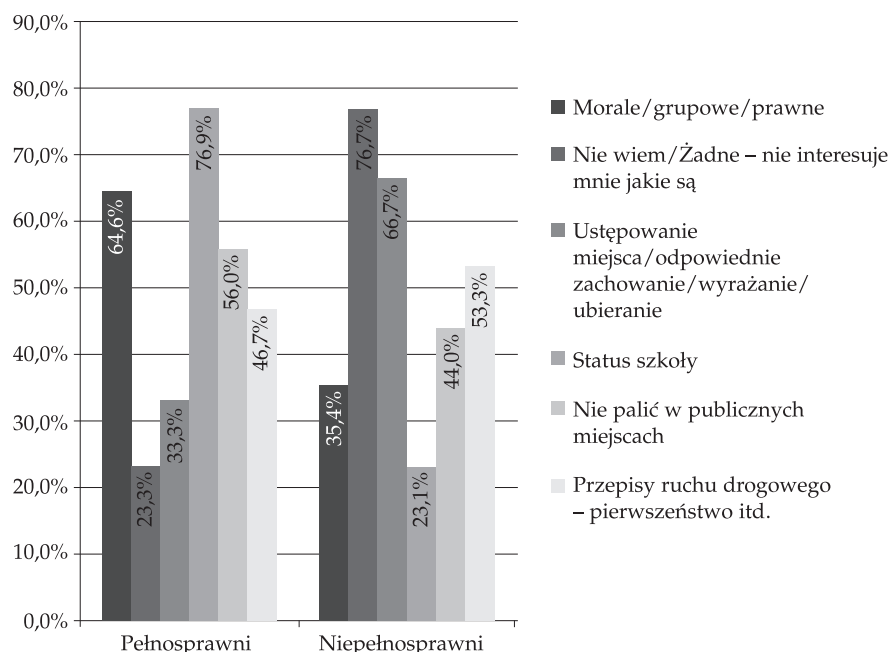
moralne/grupowe/prawne”. Takiej odpowiedzi udzieliło aż 64,6% badanych w normie i tylko 35,4% niepełnosprawnych. Oczywiście dostrzegamy, że badani bardzo ogólnikowo potraktowali odpowiedzi na zadane pytanie. Nie wynika z nich bowiem żadna konkretna norma. Bardzo niepokojąca z punktu widzenia pedagogicznego jest również odpowiedź „Nie wiem/żadne/nie interesuje mnie, jakie są normy”. Udziela jej 23,3% pełnosprawnych i spora ilość bo 76,7% niepełnosprawnych. Bardziej konkretnymi i znanymi normami wymienianymi przez badanych są „Ustępowanie miejsca/odpowiednie wyrażanie/zachowanie/ubieranie się. W tym przypadku bliższe są one respondentom z lekką niepełnosprawnością intelektualną (66,7%). Wydają się być praktyczne, może częściej wypełniane w życiu codziennym przez tych ankietowanych, a przede wszystkim egzekwowane przez grono pedagogiczne szkoły specjalnej.

Wykres 2. Rozumienie normy społecznej (n = 200)



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań. Jako poziom istotności przyjęto, na ogół stosowaną w naukach społecznych, wartość 0,05 (zob. Zaczęński 1997).

Wymienianą normą znaną respondentom jest także „Statut szkoły”. Domyślamy się, iż jest on zbiorem wszelkich przepisów, według których działa określona placówka, gdzie zapisane są między innymi prawa i obowiązki uczniów. Dokument ten, jak również konglomerat znajdujących się w nim norm, zaznacza aż 76,9% pełnosprawnych i 23,1% niepełnosprawnych. Taka rozbieżność ilościowa może wskazywać, że badani w normie są bardziej zorientowani w przepisach szkolnych, które dotyczą wychowania, a zawarte właśnie w statucie szkoły, niż ich niepełnosprawni rówieśnicy. Można także powiedzieć, że wymienienie tego dokumentu jest pewnym uproszczeniem dla uczniów, gdyż tak naprawdę nie wiemy, o jakie dokładnie zapisy chodzi (zob. wykres 3).

**Wykres 3.** Normy społeczne znane badanym (n = 200)

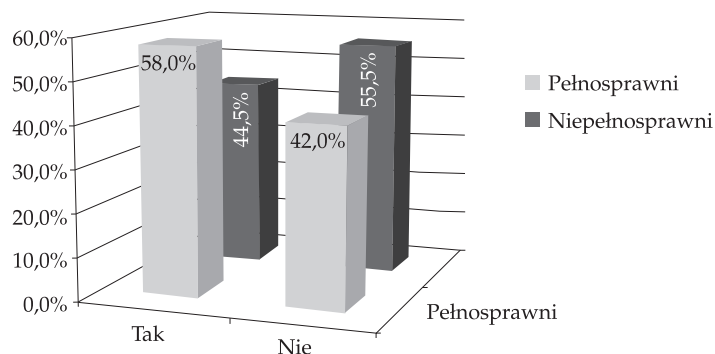
Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań. Jako poziom istotności przyjęto wartość 0,05 (zob. Zaczyński 1997).

### **Badani i stosowanie się do norm**

W tym pytaniu zadanie polegało na ocenie, na ile sam badany stosuje się do norm społecznych. Do wyboru były dwie stanowcze odpowiedzi: „tak” bądź „nie”. Mimo, że różnice w odpowiedziach nie są znacznie zróżnicowane (nie wykazano istotności statystycznej), to jednak można zauważyć, że bardziej norm przestrzegają respondenci (zob. wykres 4) w normie intelektualnej. Dla pedagogów zajmujących się kształceniem młodych ludzi, ich wychowaniem i profilaktyką, to bardzo cenna informacja. Deklaracja ucznia stwierdzającego, że nie stosuje się do norm społecznych, skłania do refleksji, której efektem mogą być sformułowane trzy tezy. Pierwsza – uczniowie twierdzą, że nie stosują się do norm, gdyż być może wyposażeni są w wiedzę potoczną na ten temat. Dorośli nie przekazują konkretnych informacji, nie nazywają określonych zasad, a nawet nie egzekwują ich. Druga teza – problemem negatywnych deklaracji tak w jednej, jak i drugiej grupie, może być brak rozumienia. Zgodnie z ogólnym postępowaniem – jeżeli czegoś nie rozumiem, to nie stosuję tego w swoim życiu. Trzecim powodem staje się wielość informacji, obowiązków i funkcji do spełnienia, którymi obarczany jest młody człowiek. Istotny wydaje się fakt, że powstaje coraz większa różnica pomiędzy tym, co jest ogólnie przyjętą normą w sensie formalnym, prawnym a tym, co wynika z pewnych zwyczajów, obyczajów obowiązujących w danej grupie społecznej. Wyraźna różnica pojawia się między pokoleniami (Tokarska

2008, s. 171). Znamienity wydaje się przykład późnego powrotu do domu, który podaje B. Tokarska. Przez nastolatków będzie on uznany za oznakę normalności, gdyż jawi im się jako możliwość decydowania o sobie. Przez rodziców i wychowawców takie zachowanie jest odbierane jako bezmyślne i nieodpowiedzialne (tamże, s. 172).

**Wykres 4.** Deklaracje badanych dotyczące stosowania się do norm społecznych (n = 200). Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań



#### *Czy ludzie zdaniem badanych powinni stosować się do norm społecznych?*

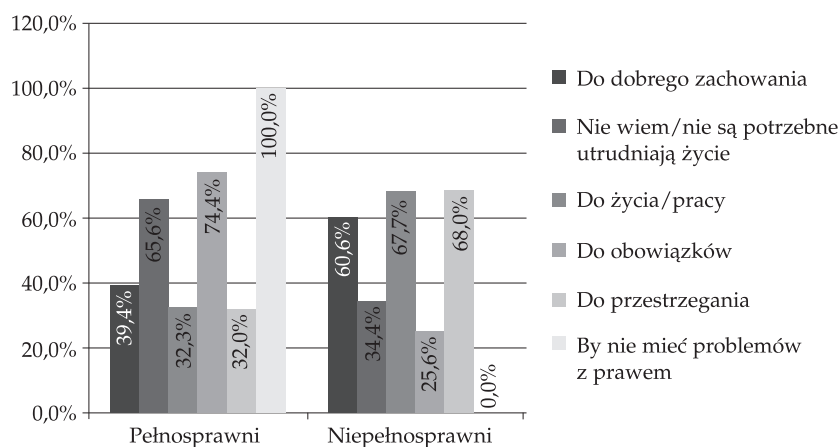
Różnice między porównywanymi grupami okazały się nieistotne statystycznie ( $p > 0,05$ ), to znaczy, że zarówno uczniowie pełnosprawni, jak i niepełnosprawni przejawiają podobną postawę. Odpowiedź: „tak, ludzie powinni stosować się do norm” zaznaczyło 49,3% pełnosprawnych i 50,7% niepełnosprawnych. Ta grupa uczniów argumentuje swoje zdanie pisząc „o porządku, bezpieczeństwie w społeczeństwie”, „każdy wie, co i jak ma robić”. Natomiast odpowiedź „nie, ludzie nie muszą stosować się do norm” w obu grupach to wyniki po 50,0%. Tutaj ankietowani ujawniają swój negatywny stosunek do norm. Twierdzą, że przez nie „są bardziej ograniczeni, nie mogą robić tego, na co mają ochotę”. Jedna osoba w grupie pełnosprawnych uczniów nie udzieliła odpowiedzi.

#### *Potrzeba reguł społecznych zdaniem ankietowanych*

Podanie sytuacji, w których potrzebne są reguły społeczne, to kolejne zadanie, z którym zmierzli się badani obu grup. Wynik testu okazał się istotny statystycznie [ $\chi^2 = 26,494$ ; (df 5)  $p < 0,001$ ]. W tym przypadku również udzielane odpowiedzi zależały od niepełnosprawności uczniów. Ciekawe okazuje się spostrzeżenie respondentów w normie intelektualnej, którzy podają, że „Reguły nie są potrzebne i wręcz utrudniają życie” (65,6%). W grupie kontrolnej takie spostrzeżenie ujawnia 34,4% ankietowanych. Interesująca jest również odpowiedź respondentów w normie, którzy twierdzą, że reguły są potrzebne, by nie mieć problemów z prawem. Młodzi ludzie postrzegają je jako środek ucieczki przed problemami, jakie mogą się pojawić w razie nieprzestrzegania ich. Spora część respondentów w normie zaznacza odpowiedź

„Nie wiem/nie są potrzebne” (65,6%). To bardzo zaskakująca deklaracja ankietowanych. B. Tokarska uważa, że powinniśmy zadawać sobie pytanie, dlaczego ktoś zachowuje się w taki, a nie inny sposób, czyli jaką funkcję pełni destrukcja w jego życiu, albo jednostkowe destrukcyjne zachowanie w konkretnej sytuacji (w tym przypadku będzie to prezentowanie postawy na przekór przyjętym regułom) (Tokarska, 2008, s. 173). Patrząc na deklaracje badanych, należy się zastanowić, jaka jest głębsza przyczyna ich negatywnego nastawienia do reguł, skoro sami przyznają, że należy ich przestrzegać, żeby uniknąć problemów (zob. wykres 5).

**Wykres 5.** Potrzeba reguł społecznych (n = 200). Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań. Jako poziom istotności przyjęto wartość 0,05 (zob. W.P. Zaczyński 1997)



### Reguły życia szkolnego znane badanym

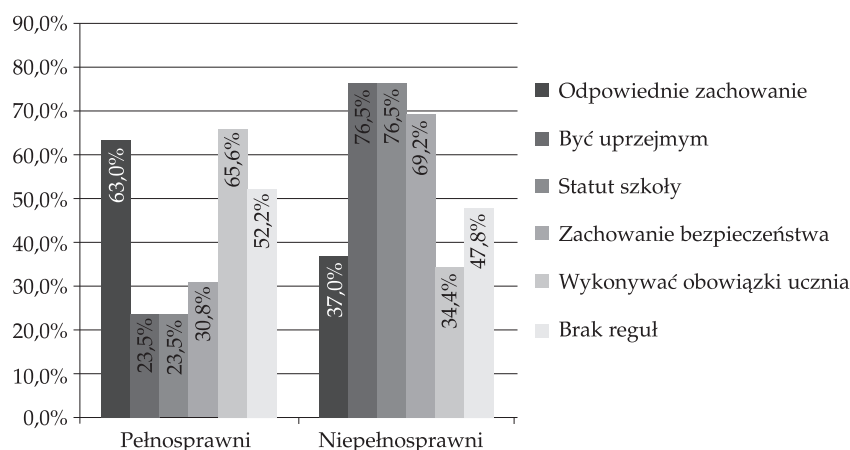
Wyliczenie reguł obowiązujących w życiu szkolnym to z pozoru proste zadanie, które zostało postawione przed ankietowanymi. Każdy uczeń uczęszczający do szkoły powinien znać przynajmniej kilka takich istotnych reguł. Ogólnie pojęte „Odpowiednie zachowanie” podało 63,0% badanych w normie intelektualnej i 37,0% uczniów niepełnosprawnych. Trudno powiedzieć, co kryje się pod tym sformułowaniem. Jako pedagog zdaję sobie sprawę, że permanentnie przypominamy uczniom: „zachowujcie się odpowiednio” albo „chyba nie trzeba Wam przypominać o odpowiednim zachowaniu”. Stąd sądzę, że uczniom utrwaliła się taka właśnie reguła.

„Bycie uprzejmym”, jako kolejna reguła życia szkolnego, częściej wymienia na jest przez respondentów niepełnosprawnych intelektualnie (76,5%). Być może ankietowani tej grupy przyswoili sobie prośby i sugestie pedagogów dotyczące uprzejmości, dlatego też częściej zaznaczali tę odpowiedź.

Dosyć ciekawa sytuacja dotyczy wyboru odpowiedzi „Statut szkoły”, jako możliwej reguły życia szkolnego. W tym miejscu aż 76,5% niepełnosprawnych deklaruje taką możliwość. W poprzednim pytaniu wystąpiła zupełnie odwrotna sytuacja, w której zdecydowanie mniejsza grupa tych uczniów znała wspomniany dokument. Być może zadziałały tutaj skojarzenia. Skoro mowa o regułach szkolnych, to zostały one skojarzone właśnie ze statutem. Pojawiła się również

dosyć ważna odpowiedź: „Brak reguł”, którą częściej podawali uczniowie w normie – 52,2%, zaś w grupie drugiej – 47,8%. Nie wiadomo, co mogli mieć na myśli ci ankieterowani, którzy prezentowali taką postawę (zob. wykres 6).

**Wykres 6.** Reguły szkolne według badanych (n = 200). Opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań. Jako poziom istotności przyjęto wartość 0,05 (zob. W.P. Zaczynski 1997)



## Zakończenie

Podjmując próbę analizowania zebranego materiału, z pewnością można wyznaczyć trzy jego obszary. Pierwszy i drugi dotyczy ogólnych znajomości zagadnień związanych z pojęciami norm/reguł społecznych, czyli próbami definiowania terminów i deklarowania postaw, jakie prezentują młodzi ludzie w udzielanych przez siebie odpowiedziach. Trzeci obszar skupia się zaś wokół tego, co nazwać można wnioskami, planami na dalsze badania.

Rozważając pierwszy i drugi obszar, czyli próby definicji pojęcia „norma społeczna”, jak również znajomość tego określenia w życiu codziennym, zauważamy dosyć poważne trudności. W zasadzie respondenci nie podali żadnej konkretnej definicji. Jak zaznaczyłam już wcześniej, padały raczej skojarzenia z opisywanym terminem, których nie można nazwać definicją. Pojawia się także problem w obszarze znajomości i stosowania w życiu codziennym reguł/norm. Młodzi ludzie stwierdzają, że nie wiedzą i nie rozumieją znaczenia normy społecznej. Tak wyraża się 54% badanych w normie intelektualnej i 46% respondentów z niepełnosprawnością

Badani deklarują również zupełny brak zainteresowania w kwestii znajomości norm. Taką postawę prezentuje 23,3% pełnosprawnych i spora ilość, bo 76,7% niepełnosprawnych. Równie połowa ankieterowanych z pierwszej i drugiej grupy stwierdza także, że ludzie nie muszą stosować się do norm. Badani w normie intelektualnej ujawniają także, iż „reguły nie są potrzebne i wręcz utrudniają życie” (65,6%).

Trzeci obszar analizy wynika z dwóch poprzednich. Otóż postawy młodych ludzi i ich nikła świadomość i wiedza w zakresie trudnego, acz obowiązkowego te-

matu, jakimi są normy/reguły społeczne, składnia do dalszych refleksji. Należy się zastanowić, w jaki sposób oddziaływać na młode pokolenie, aby wyposażone było w podstawowe informacje, jak również stosowało je w życiu codziennym. Konieczne wydaje się przeprowadzenie badań wśród pedagogów pracujących z młodymi ludźmi i zadanie im pytań związanych z trudnościami, na jakie napotykają w edukacji społecznej dzisiejszej młodzieży. Niewątpliwie bardzo ważne będzie również poddanie analizie dokumentów szkoły, jakimi są program profilaktyki i wychowawczy, w celu zbadania ich treści, zadań, metod pracy z młodzieżą, które dotyczą przekazu norm. Badania należy również poszerzyć o takie kwestie, jak zwyczaje i obyczaje społeczne, które również stanowią bardzo ważną stronę wychowania.

Celem prezentowanego artykułu było zasygnalizowanie kwestii dotyczącej rozumienia norm/reguł społecznych wśród uczniów w normie intelektualnej i z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Myślę, że na podstawie uzyskanych odpowiedzi można uznać, iż istnieje poważny problem w tym zakresie. Uczniowie obu grup deklarują niepokojącą niewiedzę w analizowanym temacie. Na zakończenie wywodu pragnę jeszcze sformułować pytanie, czy wszystkie uzyskane w badaniu wyniki można usprawiedliwiać wyłącznie niskim poziomem intelektualnym respondentów? Dzięki prowadzonym przeze mnie badaniom pilotażowym polegającym między innymi na analizie sytuacji rodzinnych badanych osób (zastosowanie Skali Nieprzystosowania Społecznego L. Pytki) mogę stwierdzić, że na ich wypowiedzi dotyczące norm społecznych oddziałuje między innymi wadliwie funkcjonujące środowisko rodzinne.

### Bibliografia

- Argyle, M., Henderson, M., Furnham, A. (1994) Reguły w relacjach społecznych. W: W. Domachowski, M. Argyle'a (red.) *Reguły życia społecznego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Budzyńska, N. (2004). Bez szacunku. *Przewodnik Katolicki*, 49, [www.opoka.org.pl](http://www.opoka.org.pl) [dostęp: 9.11.2013].
- Clarke, D. (2005). *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*. Gdańsk: GWP.
- Czarnecki, Z.J., Soldenhoff, S. (1989). *Człowiek i wartości moralne*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Czekaj, K. (1998). Od wartości i norm społecznych do kontrkultury. W: K. Czekaj, K. Gorlach, M. Leśniak (red.), *Labirynty współczesnego społeczeństwa*. Katowice: BPS.
- Domachowski, W., Argyle'a, M. (red.) (1994). *Reguły życia społecznego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Domański, H., Kojder, A. (1999). *Encyklopedia Socjologii* (2). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Ehrlich, S. (1995). *Wiążące wzory zachowania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gajdzica, Z. (2007). *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Gajdzica, Z., Klinik, A., Rottermund, J. (red.) (2005). *Edukacja – socjalizacja – autonomia w życiu osoby niepełnosprawnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gerrig, R.J., Zimbardo, P.G. (2009). *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mariański, J. (1989). *Wprowadzenie do socjologii moralności*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Mariański, J. (2006). *Socjologia moralności*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Ossowska, M. (1986). *Socjologia moralności*. Warszawa: PWN.
- Ossowska, M. (2000). *Normy moralne*. Warszawa: Wyd. PWN.



- Ostasz, L. (1999). *Ku etyce uniwersalistycznej*. Olsztyn: Wydawnictwo OSW.
- Ricken, F. (2001). *Etyka ogólna*. Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Smykowska, D. (2008). *Współpraca szkoły z rodziną w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym – działania stosowane i postulowane*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tokarska, B. (2008). Zachowania destrukcyjne dzieci i młodzieży jako sposób na podkreślenie własnej odrębności „inności”. W: I. Chrzanowska, B. Jachimczak (red.), *Miejsce innego we współczesnych naukach o wychowaniu. Wyzwania praktyki*. Łódź: SATORIdruk.pl.
- Wyczesany, J. (2006). *Pedagogika upośledzonych umysłowo*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zaczyński, W.P. (1997). *Statystyka w pracy badawczej nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.

???

*Summary*

???

# 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

Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 3 w Krakowie

## WYNIKI PROGRAMU „KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNYCH W OPARCIU O ROZWÓJ SENSOMOTORYCZNY”

### Wstęp

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 (Cieszyńska, Korendo 2007). Niezmiernie ważne jest harmonijne dojrzewanie i rozwijanie wszystkich tych struktur i umiejętności.

U wielu uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, znacznym oraz ze sprzężeniami mowa rozwija się z dużym opóźnieniem lub nie następuje ze względu na stopień i rodzaj niepełnosprawności oraz zaburzenia neurologiczne. Dlatego niezmiernie ważne staje się poszukiwanie takich sposobów oddziaływań, które pozwoliłyby wspomagać tak ważny proces, jakim jest umiejętność nawiązania kontaktu z drugim człowiekiem. Wielu autorów (Warrick 1999; Grycman 2004) zaleca pracę w zespole specjalistów w celu wszechstronnej rehabilitacji dziecka. Kompleksowa diagnoza oraz terapia pozwalają na maksymalne wykorzystanie możliwości dziecka w sferze percepcyjnej, ruchowej, intelektualnej oraz społecznej, które są ściśle związane z komunikacją z otoczeniem. Inne sposoby wspomaganie rozwoju i rehabilitacji dzieci, takie jak: Wrocławski Model Usprawniania, wprowadzający jako osobną metodę ergoterapię, wykorzystuje usprawnianie funkcji ręki do wspomaganie terapii mowy (Bogacz 2012) oraz metoda Castillo Moralesa wykorzystująca powiązania mowy z motoryką ciała i dłoni (Masgutowa, Regner 2009), są przykładem kompleksowego podejścia do usprawniania mowy dziecka. W terapii psychomotorycznej według Procus i Block (Kułakowska, Borkowska, Zychowicz 2012) wszystkie czynności sprzężone są z mową, dzięki czemu czynności ruchowe i funkcje mowy wzajemnie się stymulują. Jest ona przeznaczona dla dzieci w wieku od 3 do 10 lat, wykazujących łagodne zaburzenia neuropsychologiczne, m.in. ruchu, emocji, mowy.

Program „Kształtowanie kompetencji komunikacyjnych w oparciu o rozwój sensomotoryczny” został opracowany przez fizjoterapeutę, pedagoga i neurologopedę, w taki sposób aby w praktyce zastosować i połączyć wiedzę, umiejętności oraz środki charakterystyczne dla tych specjalności, a możliwe do wykorzystania w procesie nabywania mowy przez dzieci w młodszym wieku szkolnym. Jest to program innowacyjny, ponieważ nie spotkałyśmy się w praktyce

ani nie znalazłyśmy w literaturze podobnego przedsięwzięcia dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym w wieku szkolnym. W programie innowacji wykorzystywane są ćwiczenia, które w sposób harmonijny rozwijają podstawowe analizatory: ruchowy, słuchowy, wzrokowy, dotykowy i poprzez bardziej skoordynowaną pracę układu ruchowego, słuchowego, dotykowego, wzrokowego i proprioreptywnego stymulują procesy mózgowo związane z mową i komunikacją.

Oczekiwany efektami programu innowacji były: poprawa w zakresie sprawności fizycznej zarówno w obrębie dużej, jak i małej motoryki oraz zwiększenie zasobu słownictwa, posługiwanie się nim w konkretnych sytuacjach, włączania go do budowanych wypowiedzi, zarówno w postaci mowy czynnej jak i komunikowania się przy pomocy alternatywnych metod. Prowadzenie zajęć w grupie miało na celu, poprzez naturalne sytuacje komunikacyjne motywować dzieci do rozwijania relacji opartych na komunikacji werbalnej i pozawerbalnej.

### Opis programu

Innowacja pedagogiczna przygotowana na podstawie programu „Kształtowanie kompetencji komunikacyjnych w oparciu o rozwój sensomotoryczny” była realizowana dwukrotnie w latach 2011/2012 oraz 2012/2013 w klasach I szkoły specjalnej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym oraz ze sprzężeniami w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Krakowie.

Program został zrealizowany w ramach zajęć rewalidacyjnych i był prowadzony przez dwóch specjalistów jednocześnie – fizjoterapeutę i neurologopedę. W ciągu dwóch lat realizacji programu w innowacji wzięło udział 10 uczniów (sześciu w pierwszym roku oraz czterech w drugim), jeden z nich z powodu licznych absencji nie został uwzględniony w wynikach przeprowadzonej analizy postępów oraz ewaluacji. Uczestnikami programu było siedmioro dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym oraz dwoje dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym (Uczestnik nr 1 i 6). U trójki uczestników zdiagnozowano dodatkowe sprzężenia – uszkodzenie narządu ruchu, niedosłuch lub autyzm. Założenia programu opierały się na wykorzystaniu plastyczności mózgu i oddziaływaniu na procesy związane z nabywaniem mowy i poprawą komunikacji poprzez sprawność sensomotoryczną. Zastosowano określone formy stymulacji: ruchową, słuchową, dotykową, proprioreceptywną i przedsiolkową oraz wprowadzono określone symbole PCS (Picture Communication Symbols) związane z najbliższym otoczeniem dziecka. Formy stymulacji oraz wprowadzane symbole i słowa wzajemnie się przenikały, aby umożliwić dzieciom wykorzystanie ich indywidualnych możliwości i wspomóc procesy uczenia się.

Celem ogólnym innowacji była poprawa komunikacji dzieci poprzez oddziaływanie na sprawność sensomotoryczną. Realizację celu ogólnego wspomagały następujące cele szczegółowe:

1. Kształtowanie umiejętności przywitania się.
2. Doskonalenie umiejętności ubierania się.

3. Nauka wykonywania ćwiczeń praktyki oralnej.
4. Rozwijanie sprawności ruchowej.
5. Kształtowanie umiejętności prawidłowego oddychania.
6. Rozwijanie zasobu słownictwa.
7. Doskonalenie orientacji w schemacie ciała.
8. Rozwijanie percepcji dotykowej.
9. Stymulowanie układu przedsionkowego i proprioceptywnego.
10. Kształtowanie umiejętności przekraczania linii środkowej ciała.
11. Doskonalenie motoryki małej.
12. Kształtowanie umiejętności współdziałania w grupie.
13. Rozwijanie uwagi i koncentracji.

**Zrealizowano trzy cykle zajęć po 10 zajęć każdy:**

- Cykl I „Jedzenie wokół mnie” obejmował słownictwo związane z podstawowymi produktami spożywczymi (np. chleb, bułka, ser, masło, mleko, jajko, jabłko, banan).
- Cykl II „Rzeczy wokół mnie” składał się z wybranego słownictwa z najbliższego otoczenia dziecka, zarówno szkolnego jak i domowego (np. klocki, balony, piłka, książka, komputer, magnetofon, telewizor, telefon).
- Cykl III „Przyroda wokół mnie” przybliżał podstawowe słowa i symbole związane z przyrodą ( np. krowa, koń, baran, kot, pies, koza, świnia, kura).

W pierwszym roku innowacji pięciu uczestników poznało 120 symboli, natomiast w drugim roku czworo uczestników zostało zapoznanych z 72 symbolami, na skutek ewaluacji programu przez Autorki.

Uczestnicy programu mieli wprowadzane po cztery symbole na każdym zajęciach z danego tematu, które były wielokrotnie utrwalane podczas całego spotkania, czyli dwóch jednostek lekcyjnych w różnych sytuacjach z wykorzystaniem dodatkowych, specjalnych ćwiczeń. W zależności od indywidualnych możliwości dzieci uczyły się wskazywać, wypowiadać bądź stosować wypowiedzi oparte na poznawanych słowach. Zajęcia w ramach programu miały określoną strukturę, aby kształtować umiejętność antycypacji, planowania i organizowania czynności wśród dzieci. Odbywały się według następującego schematu:

1. Powitanie, w trakcie którego dzieci mogły wyrazić swoje emocje, a prowadzący orientowali się w stanie psychofizycznym poszczególnych uczestników zajęć.
2. Przebieranie się i składanie ubrań, było pierwszą umiejętnością, którą ćwiczyły dzieci. Pomocne w tych czynnościach były symbole PCS, które przedstawiały kolejność wykonywanych czynności.
3. Ćwiczenia praktyki oralnej przygotowywały mięśnie aparatu artykulacyjnego do wysiłku. Często wykorzystywane były ćwiczenia kształtujące obręcz barkową z użyciem oporu, aby wspomóc budowanie napięcia i siły mięśni odpowiadających za mowę.
4. Ćwiczenia utrwalające poznane słowa i symbole z wykorzystaniem ćwiczeń aktywizujących układ przedsionkowo-proprioceptywny, zmysł słuchu i dotyku. Zwykle stosowano zabawę ruchową dla całej grupy.

5. Ćwiczenia dużej motoryki wykonywane po kolei przez każdego z uczestników do wcześniej przygotowanej muzyki. Wprowadzenie muzyki ułatwiało zapamiętanie kolejności ćwiczeń.
6. Ćwiczenia oddechowe, w zależności od możliwości dzieci stosowane były ćwiczenia oddechowe czynne oraz czynne z oporem. W przypadku niektórych uczestników dobierano pozycje ułatwiające aktywny wydech.
7. Ćwiczenia komunikacji z wykorzystaniem mowy werbalnej i komunikacji alternatywnej – symboli PCS w zależności od indywidualnych potrzeb i możliwości każdego z uczestników programu. Symbole i słowa były prezentowane wszystkim uczestnikom w sposób statyczny. Następnie dzieci brały udział w zabawach utrwalających poznane słownictwo, które angażowały narządy zmysłów. Zajęcia odbywały się w sali wyposażonej w sprzęt do terapii integracji sensorycznej i zajęć ruchowych.
8. Ćwiczenia schematu ciała - poprawiały czucie poszczególnych części ciała i orientację przestrzenną. Stosowane były wierszyki i ćwiczenia z wykorzystaniem przyborów i przyrządów, które dawały możliwość lepiej odczuć poszczególne części ciała. Terapeuta lub dziecko nazywało je adekwatnie do stymulowanej części ciała i możliwości dziecka.
9. Stymulacja sensomotoryczna miała na celu wykorzystanie efektów, jakie daje stymulacja układu przedsionkowego, dotykowego i proprioceptywnego w procesie nabywania mowy. Ćwiczenia w tej części były zindywidualizowane w zależności od potrzeb każdego dziecka.
10. Ćwiczenia małej motoryki mające na celu funkcjonalną poprawę jakości chwytu i sprawności ręki. Dzieci wykonywały ćwiczenia zwiększające ruchomość stawów dłoni, nadgarstka i przedramion oraz umiejętności manipulacyjne dłoni i palców.
11. Ubieranie się – ponowne ćwiczenie usprawniające czynności samoobsługowe.
12. Pożegnanie, w trakcie którego prowadzący podsumowywali zajęcia.

Dzieci będące uczestnikami programu zostały poddane ocenie według Karty Oceny Komunikacji i Motoryki własnego autorstwa (kwestionariusz dostępny u Autorki) pod względem:

- umiejętności nawiązania kontaktu;
- umiejętności w zakresie dużej i małej motoryki, motoryki oralnej, samoobsługi, przekraczania linii środkowej ciała;
- znajomości określonego słownictwa i schematu ciała;
- sprawności układu oddechowego;
- możliwości układu przedsionkowo-proprioceptywnego i percepcji dotykowej.

Poprzez badanie początkowe zostały określone umiejętności wyjściowe dziecka w badanych zakresach. Dzieci wykonywały zadania znajdujące się w Karcie na polecenie słowne lub po pokazie. Wykonanie zadania oceniane było według kryterium: potrafi, podejmuje próby, nie potrafi. Za poprawne wykonanie zadania dziecko otrzymywało 2 punkty, 1 punkt w przypadku prób poprawnego wykonania i 0 punktów, jeśli nie wykonało zadania. Został określony ogólny czas wykonania wszystkich zadań – dwie godziny lekcyjne. Zadania znajdujące się w Karcie były ćwiczone w trakcie roku szkolnego.

Ponowna ocena oraz analiza wyników przeprowadzonej innowacji odbyła się po zakończeniu realizacji programu w danej grupie (w czerwcu 2012 oraz 2013 r.). Ewaluacji założonych celów szczegółowych dokonywano oceniając sposób wykonania ćwiczeń, poprzez które były realizowane. W pierwszym roku realizacji innowacji każdy uczestnik mógł uzyskać łącznie 370 punktów. W drugim roku, w wyniku ewaluacji po pierwszym roku realizacji programu, zmniejszona została liczba nauczanych symboli PCS oraz niektórych innych zadań w poszczególnych zakresach, dlatego maksymalna liczba punktów wyniosła 250.

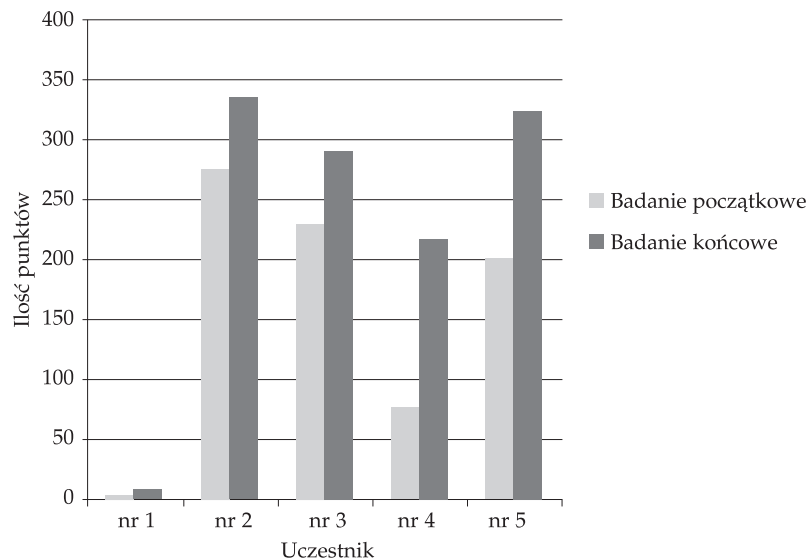
### Podsumowanie efektów uzyskanych w roku szkolnym 2011/2012

W wyniku badania początkowego i końcowego każdy z uczestników mógł otrzymać 370 punktów.

**Tabela 1.** Zestawienie efektów innowacji zrealizowanej w roku szkolnym 2011/2012 (suma punktów uzyskanych w ocenie wg Karty Oceny Komunikacji i Motoryki)

Zakres programu	Maksymalna liczba punktów	Uczestnik nr 1		Uczestnik nr 2		Uczestnik nr 3		Uczestnik nr 4		Uczestnik nr 5	
		bad. pocz.	bad. koń.	bad. pocz.	bad. koń.	bad. pocz.	bad. koń.	bad. pocz.	bad. koń.	bad. pocz.	bad. koń.
1. Nawiązanie kontaktu	2	0	0	2	2	2	2	2	2	1	2
2. Samoobsługa	24	0	0	23	24	17	21	3	9	21	24
3. Prakcja oralna	14	0	0	9	14	2	1	2	2	12	7
4. Ćwiczenia dużej motoryki	22	0	3	9	14	4	9	4	7	13	14
5. Aparat oddechowy	10	0	0	4	7	2	6	3	4	6	10
6. Słownictwo	240	0	0	189	224	172	216	32	154	108	215
7. Schemat ciała	34	0	2	27	34	26	30	23	30	29	32
8. Percepcja dotykowa	6	0	0	6	0	0	0	1	1	2	0
9. Układ przedsionkowy i proprioceptywny	4	0	0	0	2	0	0	0	0	1	4
10. Przekraczanie linii środkowej ciała	4	2	4	4	4	4	1	4	4	3	4
11. Motoryka mała	10	2	2	3	10	2	5	3	4	5	10
<b>Suma</b>	<b>370</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>276</b>	<b>335</b>	<b>231</b>	<b>291</b>	<b>77</b>	<b>217</b>	<b>201</b>	<b>322</b>

**Wykres 1.** Zestawienie efektów innowacji zrealizowanej w roku szkolnym 2011/2012 (suma punktów uzyskanych w ocenie wg Karty Oceny Komunikacji i Motoryki)



Wyniki przedstawione na wykresie 1. wskazują na poprawę ćwiczonych umiejętności widoczną u wszystkich uczestników programu w roku szkolnym 2011/2012. Suma punktów uzyskanych przez poszczególnych uczestników w badaniu początkowym mieściła się w przedziale od 4 do 276 punktów. Świadczy to o bardzo zróżnicowanym poziomie funkcjonowania i wyjściowych umiejętnościach dzieci. W badaniu końcowym zaobserwowano również dużą rozpiętość uzyskanych wyników (od 8 do 335 punktów). Uczestnicy nr 4 i 5 uzyskali największe różnice punktowe w obu badaniach, na co wpływ miała zdecydowana poprawa zasobu słownictwa. Duża liczba punktów uzyskanych w zakresie „słownictwo” determinowała wynik ogólny oceny punktowej, dlatego w dalszej analizie będzie brana pod uwagę liczba zakresów, w których nastąpiła u uczniów poprawa, co pozwoliło lepiej ocenić efekty programu.

Uczestnik nr 5 uzyskał poprawę w 9 badanych zakresach, Uczestnik nr 2 w 8 zakresach, następujących dwoje w 6 zakresach (Uczestnik nr 3 i 4). Jeden uczestnik uzyskał postęp w 2 zakresach (wykres 2). Wszyscy uczestnicy uzyskali poprawę w zakresie ćwiczeń dużej motoryki, a także z wyjątkiem uczestnika nr 1, dziecka najniższej funkcjonującego intelektualnie w zakresie nauczanego słownictwa.

Uczestnicy uzyskali poprawę w następujących zakresach (wykres 3):

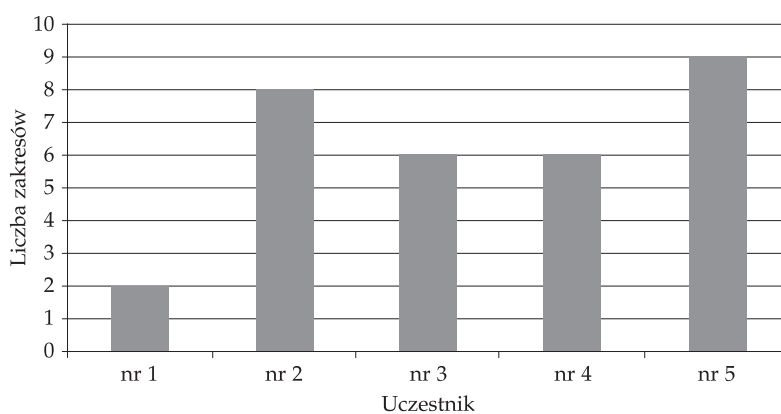
1. Ćwiczenia dużej motoryki (5 uczestników).
2. Schemat ciała (5 uczestników).
3. Słownictwo (4 uczestników).
4. Aparat oddechowy i motoryka mała (4 uczestników).

Mniejsze postępy otrzymano w zakresach:

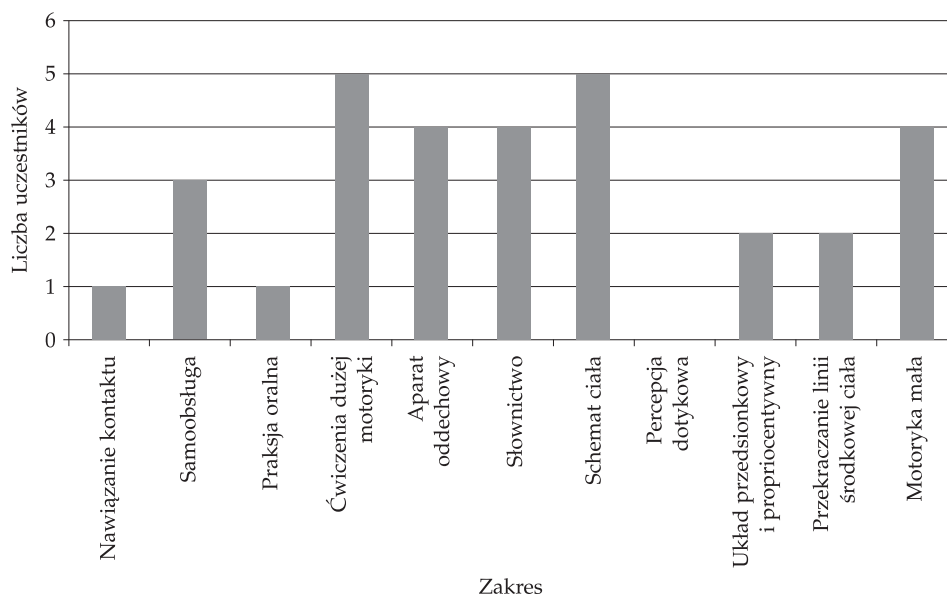
Samoobsługa, układ przedsiódkowo-proprioceptywnym oraz przekraczanie linii środkowej ciała.

U żadnego z uczestników nie odnotowano postępów w zakresie „Percepcja dotykowa”. Zadania, które sprawdzały ten zakres okazały się zbyt trudne dla większości uczestników, dlatego w ich ocenie nie zanotowano spodziewanych efektów. Pomimo tego, nadal należy prowadzić ćwiczenia w tym zakresie i zmodyfikować sposób badania zgodnie z możliwościami poznawczymi dzieci.

**Wykres 2.** Zestawienie efektów innowacji w roku szkolnym 2011/2012 (liczba zakresów, w których uczestnicy poprawili swoje wyniki w badaniach końcowych)



**Wykres 3.** Zestawienie efektów innowacji w roku szkolnym 2011/2012 (liczba uczestników, którzy poprawili swoje wyniki w badaniach końcowych w poszczególnych zakresach)





**Podsumowanie efektów uzyskanych w roku szkolnym 2012/2013**

W wyniku badania początkowego i końcowego każdy z uczestników mógł otrzymać 250 punktów.

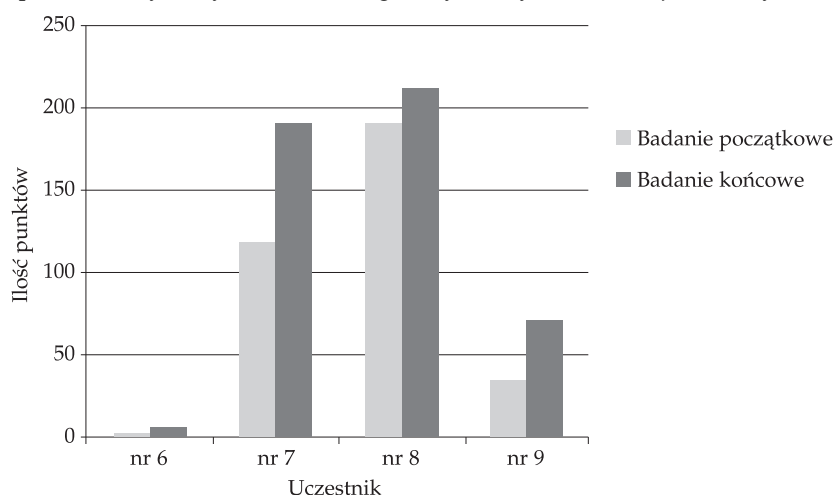
**Tabela 2.** Zestawienie efektów innowacji zrealizowanej w roku szkolnym 2012/2013 (suma punktów uzyskanych w ocenie wg Karty Oceny Komunikacji i Motoryki)

Zakres programu	Maksymalna liczba punktów	Uczestnik nr 6		Uczestnik nr 7		Uczestnik nr 8		Uczestnik nr 9	
		bad. pocz.	bad. koń.	bad. pocz.	bad. koń.	bad. pocz.	bad. koń.	bad. pocz.	bad. koń.
1. Nawiązanie kontaktu	2	0	0	2	2	2	2	2	2
2. Samoobsługa	24	0	0	9	24	12	23	12	16
3. Praktyka oralna	8	0	0	0	3	0	2	0	4
4. Ćwiczenia dużej motoryki	18	1	5	6	14	5	12	6	11
5. Aparat oddechowy	4	0	0	0	0	1	1	0	0
6. Słownictwo	144	0	0	78	124	118	133	10	30
7. Schemat ciała	28	0	0	14	12	18	24	0	0
8. Percepcja dotykowa	6	0	0	0	3	4	2	0	0
9. Układ przedsionkowy i proprioceptywny	4	0	0	3	3	1	3	2	2
10. Przekraczanie linii środkowej ciała	4	0	0	2	2	3	3	0	4
11. Motoryka mała	8	0	0	4	4	5	6	2	2
<b>Suma</b>	<b>250</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>118</b>	<b>191</b>	<b>191</b>	<b>211</b>	<b>34</b>	<b>71</b>

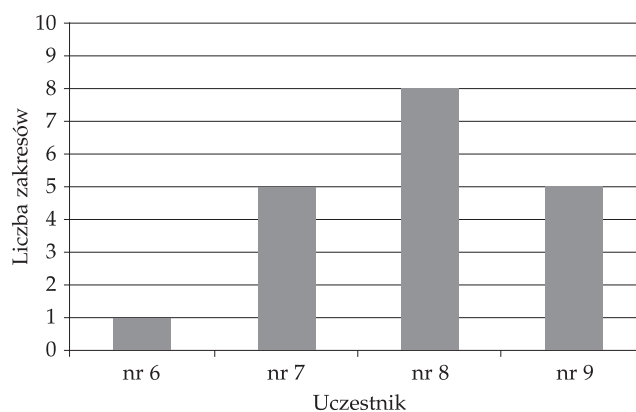
Wyniki przedstawione na wykresie 4. wskazują na poprawę ćwiczonych umiejętności widoczną u wszystkich uczestników programu w roku szkolnym 2012/2013. Suma punktów uzyskanych przez poszczególnych uczestników w badaniu początkowym mieściła się w przedziale od 1 do 191 punktów. Takie wyniki świadczą o bardzo zróżnicowanym poziomie funkcjonowania i wyjściowych umiejętnościach dzieci. W badaniu końcowym również zaobserwowano dużą rozpiętość uzyskanych wyników (od 5 do 211 punktów). Największą różnicę punktową w badaniu początkowym i końcowym uzyskał Uczestnik nr 7 (73 punktów) oraz Uczestnik nr 9 (37 punkty). Osoby te uzyskały również najlepsze wyniki w zakresie nauczanego słownictwa. W celu oceny efektów programu, podobnie jak w poprzednim roku określono, w ilu zakresach uczestnicy uzyskali

postępy (wykres 5). Uczestnik nr 8 uzyskał poprawę w 7 zakresach, 2 kolejnych (nr 7 i 9) w 5 zakresach, ostatni w 1 zakresie (Uczestnik nr 6). Podobnie jak w roku poprzednim wszyscy poprawili swoje umiejętności w zakresie nauczanych ćwiczeń dużej motoryki, a w zakresie nauczanego słownictwa 3 uczestników.

**Wykres 4.** Zestawienie efektów innowacji zrealizowanej w roku szkolnym 2012/2013 (suma punktów uzyskanych w ocenie wg Karty Oceny Komunikacji i Motoryki)



**Wykres 5.** Zestawienie efektów innowacji w roku szkolnym 2012/2013 (liczba zakresów, w których uczestnicy poprawili swoje wyniki w badaniach końcowych)



Najwięcej uczestników uzyskało poprawę w następujących zakresach (wykres 6):

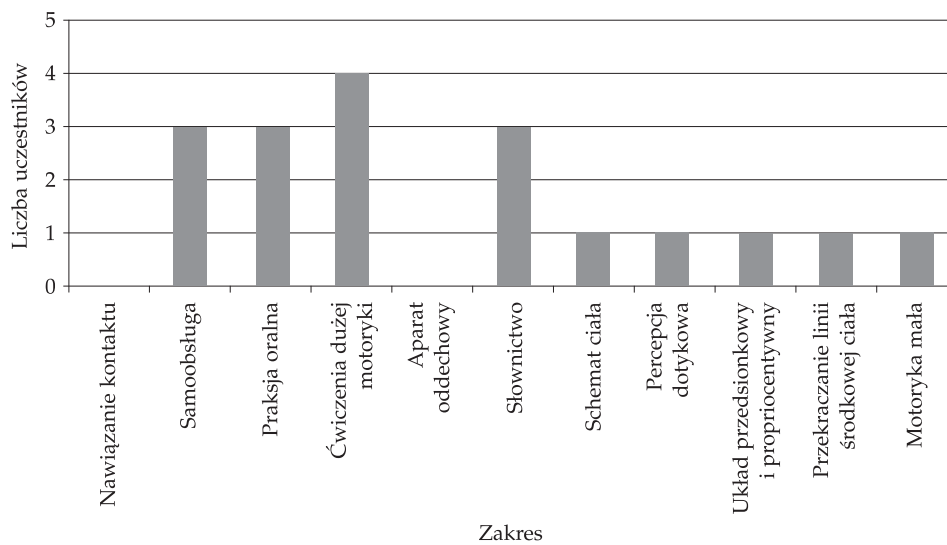
1. Sprawność ruchowa (4 uczestników).
2. Samoobsługa, praktyka oralna słownictwo (3 uczestników).

U żadnego z uczestników nie odnotowano postępów w zakresie „nawiązanie kontaktu” i „aparat oddechowy”.

Przyczyną braku postępu w zakresie „nawiązanie kontaktu” była maksymalna możliwa do osiągnięcia liczba punktów w badaniu początkowym i końcowym, któ-

ra większość uczestników uzyskało w badaniu początkowym (tabela 2). W zakresie „aparatu oddechowego” możliwości uczestników oraz czas na nauczenie oczekiwanych ćwiczeń okazał się zbyt krótki, aby odnotować wymagany w karcie badania efekt.

**Wykres 6.** Zestawienie efektów innowacji w roku szkolnym 2012/2013 (liczba uczestników, którzy poprawili swoje wyniki w badaniach końcowych w poszczególnych zakresach)



### Zbiorcze podsumowanie wyników w latach szkolnych 2011/2012 oraz 2012/2013

Ze względu na różną skalę punktową w roku 2011/2012 oraz 2012/2013 wartości punktowe uzyskane przez dzieci zostały przeliczone na wartości procentowe. W tabeli 3. można zaobserwować wzrost wyników uzyskanych przez wszystkich uczestników. Najmniejsze efekty uzyskał Uczestnik nr 1 – 1,1%, największe nr 2 – 37,8%. Uczestnicy programu najniżej funkcjonujący intelektualnie (Uczestnik nr 1 i nr 6) uzyskali najmniejszy przyrost wartości procentowych.

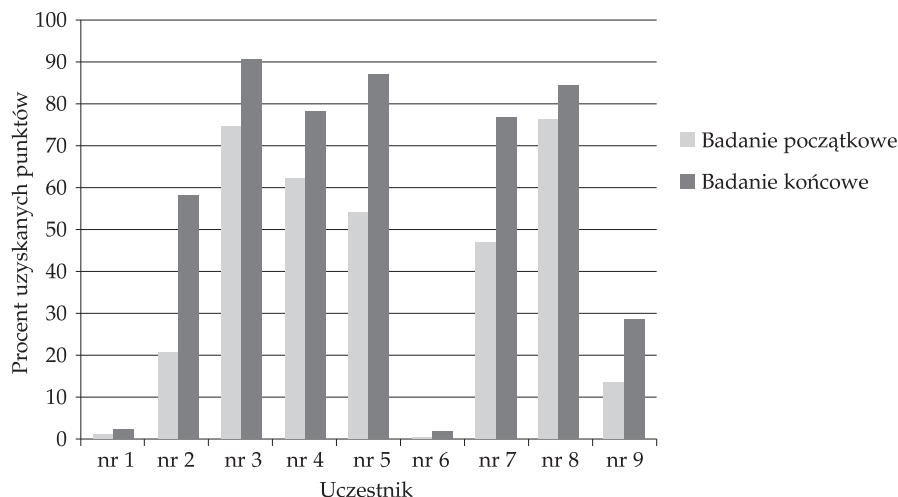
**Tabela 3.** Wyniki programu uzyskane przez uczestników w badaniu początkowym i końcowym\*

Rodzaj badania	Uczestnik								
	nr 1	nr 2	nr 3	nr 4	nr 5	nr 6	nr 7	nr 8	nr 9
Badanie początkowe	1,1%	20,8%	74,6%	62,4%	54,3%	0,4%	47,2%	76,4%	13,0%
Badanie końcowe	2,2%	58,6%	90,5%	78,6%	87%	2%	76,4%	84,4%	28,4%
Różnica	1,1%	37,8%	15,9%	16,2%	32,7%	1,6%	29,2%	8,0%	14,8%

\*wartości procentowe przedstawiają, jaką część maksymalnej liczby punktów stanowił wynik uzyskany.

W badaniu końcowym sześcioro dzieci osiągnęło ponad połowę możliwych do uzyskania punktów (wykres 7).

**Wykres 7.** Wyniki programu uzyskane przez uczestników w badaniu początkowym i końcowym

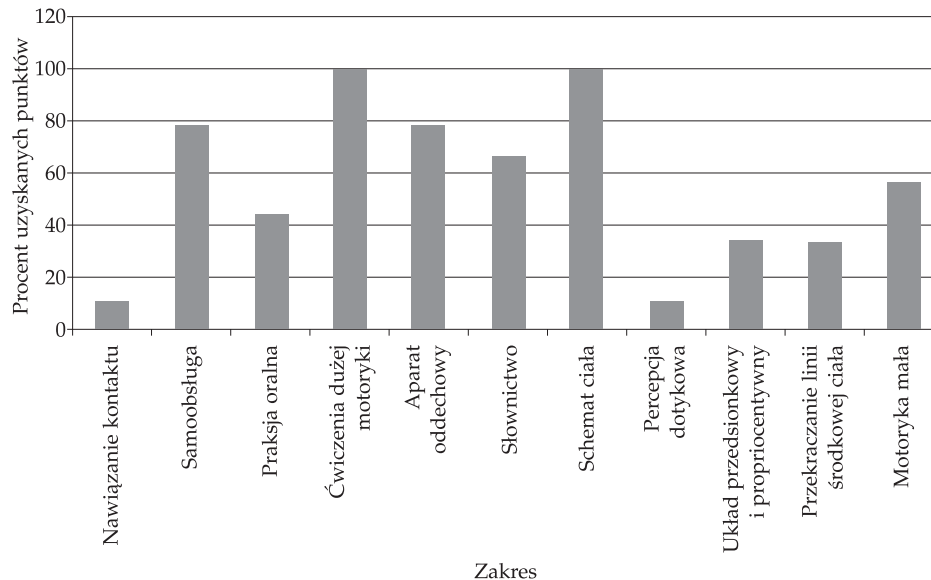


W wyniku programu uzyskano poprawę usprawnianych funkcji: motorycznej i komunikacyjnej (wykres 8). Wszyscy uczestnicy programu poprawili swoje umiejętności w zakresie ćwiczeń dużej motoryki, dzięki czemu ich sprawność fizyczna wzrosła. Ćwiczenia, które uczestnicy wykonywali na każdym zajęciu nakierowane były na: zwiększenie siły mięśni posturalnych, poprawę koordynacji ruchowej i równowagi. Ćwiczenia wykorzystane w programie bazowały na naturalnych formach ruchu, takich jak chód, skoki, czołganie, dlatego nawet dzieci najniżej funkcjonujące intelektualnie i ruchowo mogły je wykonywać przy niewielkim wsparciu. W trakcie całego programu pojawiały się aktywności sensomotoryczne, które również wymagały od uczestników wykazaniem się określoną sprawnością fizyczną.

Do programu zostały użyte symbole PCS, ponieważ niektórzy uczestnicy komunikują się z otoczeniem za pośrednictwem metod komunikacji alternatywnej w tym przypadku symboli PCS lub ich mowa jest wspomagana za pomocą tych symboli.

Większość uczestników zwiększyła stopień znajomości symboli PCS lub ich nazywania, a tym samym rozszerzyła słownictwo, za pomocą, którego komunikuje się z otoczeniem. Dwójka uczniów (Uczestnik nr 1 i nr 6) najniżej funkcjonujących intelektualnie nie uzyskała znaczących postępów w tym zakresie, co jest argumentem za określeniem przeznaczenia programu dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym. Prezentowane stwierdzenie potwierdza badania wielu autorów (Kostrzewski 1966, 1978; Styczek 1979; Tarkowski 2001), że nabywanie sprawności komunikacyjnych jest ściśle związane z możliwościami intelektualnymi osoby.

**Wykres 8.** Poprawa wyników przez uczestników w poszczególnych zakresach programu w roku szkolnym 2011/2012 oraz 2012/2013 (odsetek liczby uczestników, którzy uzyskali więcej punktów w badaniu końcowym niż w początkowym)



W wyniku treningu związanego z ćwiczeniem umiejętności samoobsługowych: przebierania się – zmiany stroju dziennego na sportowy i odwrotnie podczas każdych zajęć uzyskano znaczną poprawę w czynnościach samoobsługowych. Dodatkowo czynności te były wspierane użyciem symboli PCS, co ułatwiło zapamiętanie schematu wykonywanych czynności, a także pozwoliło na przyswojenie znaczenia, nazywania bądź wskazywania symboli. Poprawa w umiejętności przebierania się była związana z częstym treningiem oraz poprawą ogólnej sprawności fizycznej, a więc siły mięśni i koordynacji, które są konieczne do wykonywania tych czynności.

Stymulacja sensomotoryczna wpływa na poprawę umiejętności komunikacji poprzez poprawę ogólnego funkcjonowania dziecka w sferze percepcyjnej, ruchowej i poznawczej. Ćwiczenia schematu ciała, ćwiczenia małej motoryki oraz stymulacja układu proprioreceptywnego i przedsionkowego miały duże znaczenie dla utrwalania ćwiczonych symboli PCS. Oprócz wykorzystywania ich w stymulacji procesów mózgowych związanych z rozwojem mowy i zapamiętywania, ułatwiały utrzymanie uwagi i aktywności dzieci na zajęciach.

W trakcie całego programu uzyskano również poprawę zdolności do koncentracji i czekania na swoją kolej, co poprawiło pracę w grupie.

Naszym zdaniem na otrzymane wyniki wpływ miała kondycja psychofizyczna dzieci w chwili badania, ale w przypadku dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym ten czynnik trudno jest wyeliminować. Realizacja programu wywarła pozytywny efekt na zachowanie i postępy dzieci, dla których zajęcia były atrakcyjne i chętnie w nich uczestniczyły.

Na efekty programu wpływ mieli również rodzice i wychowawcy. Dzieci otrzymały segregatory, które na bieżąco uzupełniały nowo poznanymi PCS. Ro-

dzice i wychowawcy przynajmniej raz w tygodniu powtarzali z dziećmi poznane symbole i słowa, a także stosowali je w codziennej komunikacji. W opinii wychowawców klas uczestnicy programu poprawili sprawności komunikacyjne, które wykorzystują w codziennym życiu. Dzięki osiągniętym umiejętnościom nastąpiła poprawa funkcjonowania w środowisku i kontaktach z otoczeniem, wyrażania swoich potrzeb oraz wielu innych.

Warto podkreślić również fakt, że obecność dwóch specjalistów na zajęciach w naturalny sposób wpływa na kompetencje osób współpracujących przyczyniając się do zwiększenia doświadczenia zawodowego i efektów pracy. W konsekwencji dziecko nabywa nowe umiejętności w sposób bardziej naturalny, a zarazem z zachowaniem zasad podejścia kompleksowego do terapii dziecka.

### Wnioski

1. W wyniku realizacji programu uzyskano poprawę w zakresie ćwiczeń dużej motoryki u 100 % uczestników programu.
2. Uzyskano zwiększenie sprawności komunikacyjnych u 77,8% uczestników programu.
3. Uzyskano poprawę umiejętności samoobsługi u 77,8% uczestników programu.
4. Mniejszą poprawę uzyskano w pozostałych zakresach.
5. Największą poprawę w ocenie uzyskano u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym.

### Bibliografia

- Bogacz, E. (2012). Ręka, myślenie i mowa – rozwój psychoruchowy i poznawczy a kształtowanie mowy dziecka w odniesieniu do dzieci z chorobami genetycznymi. W: T. Kaczan, R. Śmigiel (red.), *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju u dzieci z chorobami genetycznymi*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Cieszyńska, J., Korendo, M. (2007). *Wczesna interwencja terapeutyczna*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Grycman, M. (2004). Teoretyczne podstawy komunikacji wspomagającej i alternatywnej. W: M. Grycman, A. Smyczek (red.), *Wiem, czego chcę!* Kraków: Stowarzyszenie Mówić bez Słów.
- Kostrzewski, J. (1966). Stadia rozwojowe mowy a choroba Downa. *Roczniki filozoficzne KUL*, 14, 4, 85–98.
- Kostrzewski, J. (1978). Podstawy współczesnej diagnostyki psychologiczno-klinicznej niedorozwoju umysłowego u dzieci. W: J. Kostrzewski (red.), *Z zagadnień psychologii dziecka umysłowo upośledzonego*. Warszawa: WSPS.
- Kułakowska, Z., Borkowska, M., Zychowicz, B. (2012). *Terapia psychomotoryczna dzieci metodą Procus i Block*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Masgutowa, S., Regner, A. (2009). *Rozwój mowy dziecka w świetle integracji sensomotorycznej*. Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
- Odowska-Szlachcic, B. (2010). *Metoda integracji sensorycznej we wspomaganii rozwoju mowy u dzieci z uszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Styczek, I. (1979). *Logopedia*. Warszawa: PWN.
- Tarkowski, Z. (2001). Zaburzenia mowy dzieci upośledzonych umysłowo. W: T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

MAŁGORZATA SZEROCZYŃSKA  
Prokuratura Rejonowa  
Warszawa-Śródmieście

## PRZECIWDZIAŁANIE WYKLUCZENIU SPOŁECZNEMU – STANDARD MIĘDZYNARODOWY A REALIA POLSKIE CZEŚĆ II

### Wysokość świadczeń pomocowych narzędziem marginalizacji

Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r. (tekst jednolity Dz.U. z 2008 r., nr 115, poz. 728 z późn. zm.) przewiduje kilka świadczeń finansowych. Należą do nich przede wszystkim zasiłek stały i zasiłek okresowy. Zasiłek stały przysługuje osobie niezdolnej do pracy z powodu wieku lub całkowicie niezdolnej do pracy, jeżeli jej dochód jest niższy od kryterium dochodowego. Z definicji więc osoba uprawniona do jego otrzymywania ma bardzo niski dochód, nie przysługują jej inne świadczenia z tytułu niezdolności do pracy<sup>1</sup>, a także z reguły nie jest w stanie samodzielnie utrzymać się, podejmując zatrudnienie z powodu wieku lub znacznej niepełnosprawności. Wobec tego zasiłek ten powinien pozwalać jej na godne życie, mając na względzie także fakt, że jej koszty utrzymania są zwiększone z powodu zaawansowanego wieku lub niepełnosprawności. Takie założenie okazuje się jednak w praktyce błędne, gdyż wysokość zasiłku stałego ustala się jako różnicę między kryterium dochodowym a faktycznym dochodem danej osoby, przy czym nie może on być wyższy niż 529 zł miesięcznie, ani niższy niż 30 zł miesięcznie. Podobnie zresztą obliczany jest zasiłek okresowy, przysługujący w szczególności ze względu na długotrwałą chorobę, niepełnosprawność, bezrobocie lub możliwość utrzymania lub nabycia uprawnień do świadczeń z innych systemów zabezpieczenia społecznego, który także stanowi różnicę między kryterium dochodowym osoby uprawnionej a jej faktycznym dochodem, przy czym nie może być wyższy niż 418 zł miesięcznie, oraz niższy niż połowa istniejącej różnicy między tymi dwoma wartościami, a także niż 20 zł miesięcznie. Wyjątkowo Ustawa o pomocy społecznej zezwala radzie gminy podwyższyć minimalne kwoty zasiłku okresowego wypłacanego dla jej beneficjentów<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Art. 37 ust. 4 Ustawy o pomocy społecznej mówi wyraźnie, że w przypadku zbiegu uprawnień do zasiłku stałego i renty socjalnej, świadczenia pielęgnacyjnego lub dodatku z tytułu samotnego wychowywania dziecka i utraty prawa do zasiłku dla bezrobotnych na skutek upływu ustawowego okresu jego pobierania, zasiłek stały nie przysługuje. Najbardziej niezrozumiały jest fakt, że zasiłek ten nie przysługuje osobom bezrobotnym po utracie prawa do zasiłku dla bezrobotnych, a więc z założenia osoby te skazane są na życie całkowicie bez dochodu, mimo że najczęściej pozostają bez pracy z powodów przez siebie w żaden sposób niezawinionych.

<sup>2</sup> Zasiłek okresowy może być wypłacany niezależnie od dochodu jedynie w przypadku podjęcia zatrudnienia przez osobę objętą kontraktem socjalnym pobierającą już zasiłek okresowy. W tej sytuacji jest on nadal wypłacany aż do dnia wynikającego z decyzji przyznającej zasiłek okresowy, nie dłużej jednak niż do 2 miesięcy od dnia, w którym osoba została zatrudniona. Zasiłek okresowy niezależny od dochodu może być wypłacany nie częściej niż raz na 2 lata (art. 38 ust. 4a Ustawy o pomocy społecznej).

Tak więc już z samej litery prawa wynika, że osobom uprawnionym do otrzymywania wsparcia z pomocy społecznej w postaci zasiłku stałego lub okresowego, państwo pomaga podnieść dochód miesięczny wyłącznie do wysokości kryterium dochodowego, a więc wcale tak naprawdę nie pozwala im wyjść z kręgu biedy, gdyż wciąż pozostają oni na poziomie niewiele wyższym niż minimum egzystencjalne. Taka polityka społeczna prowadzi do powstawania syndromu utrwalania się ubóstwa w rodzinie (Zalewski 2005, s. 159), a nawet dziedziczenia biedy, czyli przechodzenia jej z pokolenia na pokolenie (Subocz 2006, s. 30). Trudno liczyć, żeby rodzina miała w sobie moc do rozwijania własnego potencjału twórczego (jak zakłada przecież Ustawa o pomocy społecznej), jeśli musi się borykać z codziennymi problemami związanymi z realizacją podstawowych potrzeb życiowych, tym bardziej że wcale nie jest motywowana – a wręcz przeciwnie – do znajdowania dodatkowego źródła zarobkowania.

Takie ustawowe podejście zniechęcające beneficjentów różnych rodzajów świadczeń budżetowych do starania się o samodzielne utrzymanie najwyraźniej widoczne jest na przykładzie osób z niepełnosprawnościami. W zależności od momentu wystąpienia u nich niepełnosprawności oraz ewentualnego przepracowanego wcześniej okresu przysługuje im z zakładu ubezpieczeń społecznych albo renta socjalna, albo renta z tytułu niezdolności do pracy czy inne świadczenie z ubezpieczenia społecznego<sup>3</sup>. Przy czym renta socjalna stanowi 84% najniższej renty z tytułu niezdolności do pracy (art. 6 ust. 1 Ustawy o rencie socjalnej)<sup>4</sup>, co już z założenia stanowi przejaw dyskryminacji osób z niepełnosprawnością nabytą przed 18. rokiem życia. Co więcej, przy kumulacji uprawnień do renty socjalnej i renty rodzinnej – które przysługują przecież z zupełnie innych podstaw – rentę socjalną obniża się do takiej wysokości, by oba świadczenia nie przekroczyły łącznie wartości 200% najniższej renty z tytułu całkowitej niezdolności do pracy, przy czym kwota obniżonej renty socjalnej nie może być niższa niż 10% kwoty najniższej renty z tytułu całkowitej niezdolności do pracy, a gdy renta rodzinna przekracza wartość 200% najniższej renty z tytułu całkowitej niezdolności do pracy – renta socjalna w ogóle nie przysługuje (art. 9 Ustawy o rencie socjalnej). Tak niski dochód nie jest w stanie zapewnić nikomu bytowania na godnym poziomie, nie mówiąc nawet o pokryciu dodatkowych kosztów wynikających z faktu istnienia niepełnosprawności<sup>5</sup>, natomiast nawet jeśli wartości tych świadczeń nie przekraczają kryterium dochodowego, to – jak już zostało wcześniej wspomniane – Ustawa o pomocy społecznej wyłącza kumulatywne wypłacanie renty socjalnej i zasiłku stałego.

Ponadto, prawo do renty socjalnej ulega zawieszeniu w razie osiągnięcia dochodu z działalności polegającej ubezpieczeniu społecznemu – czyli podjęciu pracy (niezależnie od podstawy zatrudnienia, także w przypadku umowy zlecenia) lub założeniu własnej działalności

<sup>3</sup> Zgodnie bowiem z art. 7 ust. 1 Ustawy o rencie socjalnej z 27 czerwca 2003 r., tj. Dz.U z 2013 r., poz. 982, renta socjalna nie przysługuje osobie uprawnionej do emerytury, uposażenia w stanie spoczynku, renty z tytułu niezdolności do pracy, renty inwalidzkiej lub pobierającej świadczenie o charakterze rentowym z instytucji zagranicznych, renty strukturalnej, a także osobie uprawnionej do zasiłku przedemerytalnego, świadczenia przedemerytalnego lub nauczycielskiego świadczenia kompensacyjnego.

<sup>4</sup> Kwota najniższej renty z tytułu całkowitej niezdolności do pracy na marzec 2013 r. wyniosła 831,15 zł miesięcznie, co daje wartość renty socjalnej w wysokości – 698,17 zł (za: <http://www.zus.pl/default.asp?p=1&id=52>, z 31 grudnia 2013).

<sup>5</sup> Tym bardziej, że ewentualna pomoc w realizacji tych potrzeb w formie rzeczowej lub usługowej, w postaci np. usług opiekuńczych, mieszkań chronionych czy pobytu w pomocowych ośrodkach stacjonarnych jest według Ustawy o pomocy społecznej z założenia odpłatna.



gospodarczej, jeśli dochody osiągnięte łącznie przekraczają 70% przeciętnego miesięcznego wynagrodzenia (art. 10 ust. 6 Ustawy o rencie socjalnej)<sup>6</sup>. Co prawda już w październiku 2008 r. sejm zdecydował o zniesieniu progów dochodowych, przy których renciści – także socjalni – mają zawieszane świadczenia rentowe, dążąc do likwidacji tej tzw. „pułapki rentowej”. Zmiana miała wejść od 1 stycznia 2009 r., jednak nie nastąpiło to, gdyż Prezydent zdecydował zawetować przedmiotową ustawę (za: <http://www.razemztoba.pl/index.php?NS=srodek&nartyk=3286>, z 25 lutego 2008), co zastopowało przedmiotową nowelizację, jako że Sejm przyjął wniosek Prezydenta o ponowne uchwalenie ustawy (za: <http://orka.sejm.gov.pl/SQL.nsf/poskomprocall?OpenAgent&6&627>, z 25 lutego 2009).

Zadziwiające było przede wszystkim uzasadnienie decyzji Prezydenta o zawetowaniu powyższego rozwiązania. Prezydent Lech Kaczyński w ogóle podał w wątpliwość sens „utrzymywania systemu rent z tytułu niezdolności do pracy, jeżeli rencista może pracować i osiągać z tego tytułu wynagrodzenie, które może znacznie przekraczać wysokość renty i w rezultacie stanowić główne źródło jego utrzymania. Renta z założenia jest świadczeniem kompensującym utratę lub ograniczenie zdolności zarobkowania i dochód z pracy powinien mieć charakter uzupełniający”. W przekonaniu Prezydenta „zniesienie instytucji zmniejszania albo zawieszania prawa do renty z tytułu niezdolności do pracy pozbawia rentę tego charakteru. Z drugiej strony zachodzi obawa, że nowe rozwiązania spowodują, iż podjęcie przez rencistę pracy może stanowić podstawę do dokonywania weryfikacji orzeczeń o stopniu niezdolności do pracy, skutkujących w konsekwencji pozbawieniem uprawnień rentowych. (...) Warto zauważyć, że nie każda osoba z orzeczoną niepełnosprawnością będzie mogła podjąć zatrudnienie na otwartym lub chronionym rynku pracy, czy to z powodu kondycji zdrowotnej czy też posiadanych kwalifikacji lub innych okoliczności. (...) Własna aktywność rencistów może i powinna wpływać pozytywnie na ich poziom życia i integrację społeczną, ale pozostaje do rozstrzygnięcia kwestia, w jakim stopniu uzasadnione jest wymuszanie aktywności zawodowej na osobach z orzeczoną niepełnosprawnością przy pomocy niskich świadczeń rentowych” (Wniosek Prezydenta RP Lecha Kaczyńskiego z 29 listopada 2008 r. o ponowne rozpatrzenie ustawy).

Z takiego brzmienia uzasadnienia można odnieść wrażenie, że Prezydent uznał, że jeśli ktoś chce pracować, to nie powinien starać się o uzyskanie statusu osoby niepełnosprawnej/niezdolnej do pracy, ani o wynikające z tego tytułu świadczenia. Wydaje się, że Prezydent Lech Kaczyński zapomniał, podejmując taką decyzję polityczną, że świadczenia te powinny w swoim założeniu pokrywać zwiększone koszty utrzymania wynikające z niepełnosprawności, a nie stanowić podstawowe źródło utrzymania osób z niepełnosprawnościami. Biorąc pod uwagę fakt, że Prezydent nie proponował podwyższenia świadczeń dla osób z niepełnosprawnościami, ani wprowadzenia żadnych innych kompleksowych zmian ich sytuacji finansowej, można było odnieść wrażenie, że zawetowanie przedmiotowej ustawy doprowadziło do przysłowiowego wylania „dziecka z kąpielą” – osoby z niepełnosprawnościami nie otrzymały wyższego dochodu z budżetu, ani nie mogły same zarobić bez obawy o utratę renty.

<sup>6</sup> Z kolei renta z tytułu niezdolności do pracy ulega zawieszeniu w razie osiągnięcia przychodu w kwocie wyższej niż 130% przeciętnego miesięcznego wynagrodzenia, a odpowiedniemu obniżeniu, w wypadku osiągnięcia przychodu w kwocie przekraczającej 70% przeciętnego miesięcznego wynagrodzenia (art. 104 ust. 7 i 8 Ustawy o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych z 17 grudnia 1998 r., tj. Dz.U. z 2013 r., poz. 1440).

Ostatecznie zmieniono jedynie wysokość progu „pułapki rentowej”. Ustawą z dnia 30 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o rencie socjalnej (Dz.U. Nr 224, poz. 1338), która weszła w życie z dniem 1 stycznia 2012 r., podwyższono uprzednią granicę dochodu, skutkującą zawieszeniem renty socjalnej z 30% przeciętnego miesięcznego wynagrodzenia (Muszalski 2007, s. 192) do 70%, co oczywiście nie rozwiązało całkowicie problemów finansowych osób z niepełnosprawnościami. Z prostej matematyki wynika bowiem, że aby nie utracić renty socjalnej (dającej duże poczucie bezpieczeństwa wobec stałości jej wypłacania, co jest przy obecnie niestabilnym rynku pracy ogromnie ważne), osoba taka nie może zarobić więcej niż 2556,20 zł miesięcznie<sup>7</sup>, a więc łącznie z rentą socjalną nie osiąga nawet przeciętnego wygroźnienia. Taka postawa ustawodawcy wciąż niestety demotywuje osoby z niepełnosprawnością do podejmowania dobrze płatnej pracy, a tym samym od pełnego usamodzielnienia finansowego. Zatrudniona osoba z niepełnosprawnością (w szczególności zatrudniona na inne umowy – dominujące współcześnie – niż stosunek pracy na czas nieokreślony), w szczególności przy wysokim wynagrodzeniu, nie ma bowiem żadnej pewności stabilności zawodowej, a renta jest przynajmniej regularnym i gwarantowanym świadczeniem stałym, choć niskim. Większość osób będzie wolała więc nie ryzykować utraty renty za wyższe, choć niepewne i niestale pieniądze. Ponadto takie rozwiązanie negatywnie wpływa także na pracodawców, którzy będą skłonni proponować pracownikom z niepełnosprawnościami niższe pensje, paradoksalnie tłumacząc to ich dobrem – dążeniem do tego, by nie utracili renty socjalnej.

Także jeśli chodzi o wysokość świadczeń rodzinnych, to sytuacja jest żenująca. Od 1 stycznia 2012 r. zasiłek rodzinny wynosi 77 zł miesięcznie na dziecko do 5. roku życia, 106 zł – na dziecko między 5. a 18. rokiem życia i 115 zł – na dziecko między 18. a 24. rokiem życia. Dodatki do zasiłku rodzinnego kształtują się różnie w zależności od tytułu, choć nie można o żadnym z nich powiedzieć, by był wystarczający na pokrycie potrzeb dziecka. Przykładowo dodatek z tytułu urlopu wychowawczego wynosi 400 zł miesięcznie, a dodatek z tytułu urodzenia dziecka – 1000 zł jednorazowo. Z kolei dodatek z tytułu wychowania dziecka w rodzinie wielodzietnej przysługuje na trzecie i kolejne dziecko w wysokości 80 zł miesięcznie. Natomiast dodatek z tytułu samotnego wychowania dziecka wynosi 170 zł miesięcznie (nie więcej niż 340 zł na wszystkie dzieci) oraz 250 zł na dziecko z niepełnosprawnością (nie więcej 500 zł na wszystkie dzieci). Osoba wychowująca dziecko z niepełnosprawnością może również otrzymać dodatek na jego kształcenie lub rehabilitację w wysokości 60 zł miesięcznie na dziecko do 5. roku życia (80 zł na dziecko starsze). Ponadto zasiłek pielęgnacyjny na dziecko z niepełnosprawnością wynosi 153 zł miesięcznie, a dla osób, które zrezygnowały z zatrudnienia celem sprawowania osobistej opieki nad osobą dorosłą albo dzieckiem z niepełnosprawnością odpowiednio świadczenie pielęgnacyjne – 620 zł albo specjalny zasiłek opiekuńczy – 520 zł miesięcznie (Ustawa o świadczeniach rodzinnych z 28 listopada 2003 r., tj. Dz.U z 2013 r., poz. 1456). Przy takich kwotach trudno sobie wręcz wyobrazić, w jaki sposób rodzina nieprzekraczająca przecież kryterium dochodowego, a więc żyjąca na skraju ubóstwa, ma pokryć np. koszty utrzymania dziecka, nie mówiąc już o kosztach wymaganych wychowaniem i leczeniem dziecka z niepełnosprawnością za 153 zł miesięcznie, w szczególności je-

<sup>7</sup> Przy średnim wynagrodzeniu na trzeci kwartał 2013 r. w wysokości 3651,72 zł zgodnie z Komunikatem Prezesa Głównego Urzędu Statystycznego z dnia 13 listopada 2013 r. w sprawie przeciętnego wynagrodzenia w trzecim kwartale 2013 r., [http://www.stat.gov.pl/gus/5840\\_14855\\_PLK\\_HTML.htm](http://www.stat.gov.pl/gus/5840_14855_PLK_HTML.htm), z 31 grudnia 2013.

śli rodzic zrezygnował z pracy dla sprawowania osobistej opieki nad dzieckiem, które wymaga 24-godzinnej pomocy, i sam żyje z świadczenia pielęgnacyjnego. Przy tak ustalonych kwotach mówienie o poszanowaniu godności osób korzystających ze wsparcia państwa pozostaje pustym frazesem, wręcz obraźliwym dla osób tego wsparcia nie z własnej winy potrzebujących.

Wysokość świadczeń rodzinnych ustalana jest na podstawie koszyka żywnościowego i weryfikowana co trzy lata. Pod pojęciem koszyka żywnościowego rozumieć bowiem należy asortyment artykułów spożywczych, niezbędnych dla prawidłowego rozwoju dziecka w określonym wieku, określony wartościowo i ilościowo w badaniach prognozy wsparcia dochodowego rodzin. Jak podkreśla się w literaturze, koszyk żywnościowy jest jednym z elementów koszyka rzeczowego, w którym potrzebą o zasadniczym znaczeniu jest, m.in. żywność w ilości wynikającej z umownie ustalonego poziomu zaspokajania potrzeb jednostki uznanych za społecznie niezbędne (Korcz-Maciejko, Maciejko 2008). Od 1 września 2009 r. zgodnie z art. 19 ust. 3 Ustawy o świadczeniach rodzinnych wysokość zasiłku rodzinnego nie może być niższa niż 40% wartości koszyka żywnościowego dla danej grupy wieku ustalonej w badaniach prognozy wsparcia dochodowego rodzin. Fakt, że wysokość ta ustalona jest na wartości poniżej połowy kosztów koszyka żywnościowego, sam w sobie już jednak wskazuje, że niemożliwe jest utrzymanie rodziny wyłącznie ze świadczeń rodzinnych, tym bardziej że obejmuje on z definicji wyłącznie potrzeby pokarmowe, bez uwzględnienia pozostałych niezbędnych kosztów życiowych (w tym mieszkaniowych, zdrowotnych, ubraniowych czy higienicznych). Także weryfikację wysokości świadczeń raz na trzy lata należy ocenić negatywnie, gdyż nie uwzględnia ona poziomu inflacji oraz powoduje nierówne traktowanie wobec prawa osób korzystających z tego typu pomocy w porównaniu z osobami korzystającymi ze świadczeń z ubezpieczenia społecznego, które są waloryzowane corocznie (art. 88 ust. 1 Ustawy o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych).

Także sytuacja osób bezrobotnych uprawnionych do zasiłku nie jest wcale łatwiejsza. Co prawda od 1 stycznia 2010 r. zasiłek dla bezrobotnych wynosił przez pierwsze trzy miesiące 717,00 zł oraz 563,00 zł w pozostałych miesiącach, a od 1 czerwca 2010 r. został zwaloryzowany o 3,5%, od 1 czerwca 2011 r. o 2,6% i od 1 czerwca 2012 r. o 4,3%, tak że na grudzień 2013 r. wynosił odpowiednio 823,60 zł przez pierwsze trzy miesiące i 646,70 zł przez miesiące kolejne, przy czym bezrobotnemu z mniejszym niż pięcioletnim stażem pracy, przysługuje zasiłek w wysokości 80% powyższej kwoty, natomiast bezrobotnemu z dwudziestoletnim stażem pracy – w wysokości jej 120%, jednakże okres pobierania zasiłku jest bardzo ograniczony. Można go pobierać bowiem jedynie przez 6 miesięcy – jeśli chodzi o bezrobotnych zamieszkałych w okresie pobierania zasiłku na obszarze powiatu, w którym stopa bezrobocia nie przekracza 150% przeciętnej stopy bezrobocia w kraju; a przez 12 miesięcy – jeśli chodzi o bezrobotnych zamieszkałych w powiatach, gdzie ta stopa jest wyższa, oraz dla osób powyżej 50 roku życia i posiadających jednocześnie co najmniej dwudziestoletni staż pracy lub tych, którzy mają na utrzymaniu co najmniej jedno dziecko w wieku do 15 lat, a których współmałżonek jest także bezrobotny i utracił prawo do zasiłku z powodu upływu okresu jego pobierania po dniu nabycia prawa do zasiłku przez tego bezrobotnego (art. 72 i 73 Ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z 20 kwietnia 2004 r., tj. Dz.U. z 2013 r., poz. 674 z późn. zm.). Tak krótkie okresy na znalezienie zatrudnienia przy przedłużającym się kryzysie skazują osoby bezrobotne na marginalizację i to na samym dnie drabiny społecznej, gdyż po nieskutecznym upływie okresu zasiłkowego pozostaną one w zasadzie całkowicie bez dochodu,

o ile nie będą go w stanie wygospodarować same. Jak już bowiem zostało wspomniane, Ustawa o pomocy społecznej – zupełnie niezrozumiale – pozbawia te osoby prawa do zasiłku stałego, jeśli utracą praw do zasiłku dla bezrobotnych z powodu upływu okresu, w którym on ustawowo przysługuje. Można podejrzewać, że ustawodawca nie chciał, aby ta grupa przechodziła z czasem naturalnie ze wsparcia z ubezpieczenia społecznego na wsparcie socjalne, ale trudno oczekiwać samorealizacji – a więc i zwiększonych działań dla znalezienia lub stworzenia sobie samemu miejsca pracy – od osób, które nie mają zapewnionych podstawowych potrzeb, a o tym ustawodawca zdaje się notorycznie zapominać.

Rząd przyznaje, że skala ubóstwa i zagrożenia wykluczeniem społecznym w Polsce są na nieakceptowanym poziomie (Strategia Polityki Społecznej na lata 2007–2013, Dokument przyjęty przez Radę Ministrów 13 września 2005 r., s. 20). Jednym z przejawów walki z tą powszechną biedą była okresowa Ustawa o ustanowieniu programu wieloletniego „Pomoc państwa w zakresie dożywiania” z dnia 29 grudnia 2005 r. (Dz.U. nr 267, poz. 2259 z późn. zm.), która weszła w życie 31 grudnia 2005 r. i obowiązywała do końca 2013 r. Ustawa ta miała na celu przede wszystkim ograniczenie zjawiska niedożywienia, w szczególności wśród dzieci i młodzieży, a także osób przewlekle chorych, niepełnosprawnych i w podeszłym wieku, oraz wsparcie gmin w realizacji ich zadania własnego w zakresie dożywiania dzieci i młodzieży oraz zapewnienia posiłku osobom, które nie są w stanie go sobie zapewnić. Kryterium dochodowe przyjęte w tej ustawie stanowiło 150% kryterium dochodowego z Ustawy o pomocy społecznej, niektóre gminy podnosiły jeszcze to kryterium.

Ustawa ta była regulacją czasową, jednakże ewidentnie rząd musiał przyznać, że nie rozwiązała ona problemu dożywiania w Polsce. W związku z powyższym program ten został przedłużony Uchwałą Rady Ministrów nr 221 z 10 grudnia 2013 r. w sprawie ustanowienia wieloletniego programu wspierania finansowego gmin w zakresie dożywiania „Pomoc państwa w zakresie dożywiania” na lata 2014–2020 (MP, poz. 1024), która pozostawia kryterium dochodowe na tym samym poziomie, co uprzednio obowiązująca ustawa. Zgodnie z uchwałą program będzie finansowany z budżetu państwa, a ogólna kwota środków w całym okresie jego realizacji wyniesie 3 850 000.000 zł. W samej treści uchwały można wyczytać przyznanie się do porażki rządu w zakresie walki z biedą i marginalizacją. Uchwała bowiem głosi wprost, że mimo wzrostu środków finansowych przeznaczanych w kolejnych latach na dożywianie w ramach poprzedniego programu, nie były zaspokajane potrzeby wszystkich osób wymagających pomocy w formie posiłku, zasiłku celowego przeznaczonego na zakup posiłku lub produktów żywnościowych albo pomocy w formie rzeczowej. Co więcej, zakłada, że z obecnie z tej formy pomocy skorzysta ok. 2 mln osób, w tym ok. 1,1 mln dzieci i młodzieży. Czytając tę uchwałę trudno się jednak oprzeć wrażeniu, że Rząd także i tym razem walczy ze skutkami biedy, szczególnie wśród dzieci, a nie z jej przyczynami.

Jako cel Strategii Polityki Społecznej Rządu w latach 2007–2013 wskazano zbudowanie zintegrowanego systemu polityki państwa prowadzącej do ułatwienia wszystkim obywatelom równego dostępu do praw społecznych, poprawy warunków powstawania i funkcjonowania rodziny oraz wsparcia grup i osób zagrożonych wykluczeniem społecznym przy zapewnieniu demokratycznego współuczestnictwa obywateli (s. 21). Jednym z priorytetów rządu w ramach tej Strategii miały być likwidacja pułapki dochodowej, ograniczenie zachęt do dezaktywizacji zawodowej oraz zwiększenie szans zatrudnienia dla osób o niskich kwalifikacjach. Celem działania miały być także zmiany w systemie świadczeń finansowanych ze środków publicznych oraz w obciążeniach publiczno-prawnych, które

miały doprowadzić do ograniczenia pułapki dochodowej, związanej z wyższą atrakcyjnością świadczeń społecznych niż pracy dla niektórych osób i rodzin. W związku z tym rząd deklarował, że zamierzał doprowadzić do:

- 1) zmiany w obszarze minimalnego wynagrodzenia za pracę poprzez jego stopniowe zwiększanie do pięćdziesięciu procent przeciętnego wynagrodzenia;
- 2) wdrożenia stałych procedur współpracy pomiędzy ośrodkami pomocy społecznej a powiatowymi urzędami pracy w celu zwiększenia aktywności zawodowej i edukacyjnej osób długotrwale bezrobotnych;
- 3) ograniczenia tzw. klina podatkowego, w szczególności dla najniżej zarabiających w zakresie składek na ubezpieczenie społeczne;
- 4) modyfikacji systemu świadczeń społecznych w kierunku udzielania wsparcia osobom pracującym o niskich zarobkach (s. 31).

Jak widać na przykładzie ustawy mającej na celu zniesienie „pułapki rentowej”, działania rządowe realizujące wspomniane cele nie okazały się dotychczas zbyt skuteczne. Mimo to, na dalsze lata rząd nie przyjął dalszej odrębnej strategii polityki społecznej. Zagadnienia integracji społecznej i walki z wykluczeniem społecznym włączono, jako jeden z wielu punktów, do Strategii Rozwoju Kraju 2020 (cel III.1 integracja społeczna), przy czym podstawowym narzędziem walki z marginalizacją ma być rozwój gospodarczy kraju, decentralizacja oraz rozwój kultury przyczyniającej się do tworzenia otwartego nowoczesnego i tolerancyjnego społeczeństwa ([http://www.mir.gov.pl/rozwój\\_regionalny/Polityka\\_rozwoju/SRK\\_2020/Documents/Strategia\\_Rozwoju\\_Kraju\\_2020.pdf](http://www.mir.gov.pl/rozwój_regionalny/Polityka_rozwoju/SRK_2020/Documents/Strategia_Rozwoju_Kraju_2020.pdf), 6.01.2014, s. 144).

Polityka\_rozwoju/SRK\_2020/Documents/Strategia\_Rozwoju\_Kraju\_2020.pdf, 6.01.2014, s. 144).

Nie negując znaczenia tych całościowych politycznych celów rozwoju państwa, można się niepokoić brakiem konkretnego pomysłu na likwidację biedy. Oczywiście pozytywnie należy ocenić, że Strategia Rozwoju Kraju 2020 kładzie nacisk na aktywizację osób wykluczonych i zapowiada przygotowanie odpowiednich instrumentów skierowanych na wydobywanie i wzmacnianie potencjałów (umiejętności) poszczególnych osób, co w dalszym etapie ma prowadzić do ich efektywnego wspierania na rynku pracy. Trudno się jednak oprzeć wrażeniu, że w przedmiotowym dokumencie politycy pozostali na poziomie górnolotnych ogólnikowych zapisów, które co prawda ładnie brzmią, jednakże faktycznie nie kryją za sobą żadnych realnych działań rządowych, a raczej wskazują na konieczność wykorzystania ogólnospołecznych i gospodarczych trendów (jak: „szersze wykorzystanie ekonomii społecznej”, „zwiększeniem opłacalności pracy nad transferami społecznymi”, s. 147).

Strategia Rozwoju Kraju 2020 mówi co prawda o zmianach w systemie świadczeń społecznych, zapewniających lepsze dopasowanie wsparcia i stymulowanie aktywności, przy czym zapowiada, że zostaną tym wsparcie objęte nie tylko bezrobotni, lecz także „biedni pracujący”. Zapowiada również bardziej reformę świadczeń społecznych, instrumentów pomocy społecznej oraz instrumentów systemu podatkowego skierowanych do rodzin, tak by zapewniały wyrównywanie szans rozwojowych i przeciwdziałanie zaniedbaniom wynikającym z deficytów gospodarstw domowych, w szczególności osób z niepełnosprawnościami i osób starszych. Zawarta została w niej także strategia polityki mieszkaniowej, koncentrująca się na likwidacji deficytów ilościowych w segmencie lokali socjalnych i mieszkań przeznaczonych dla osób wymagających innej społecznej pomocy mieszkaniowej (s. 147–149). Jednakże nawet w tych dziedzinach, gdzie zapowiadane są systemowe zmiany prawne, brak jest konkretnych przykładów proponowanych rozwiązań, czy choćby ogólnego opisu metod, jakimi zostaną one wprowadzone, nie mówiąc o wskazaniu źródeł ich finansowania.

Pozostaje tylko nadzieja, że Strategia Rozwoju Kraju 2020 będzie w kolejnych latach, mimo swojej ogólności, lepiej realizowana<sup>8</sup> niż Strategia Polityki Społecznej, gdyż jak dotąd praktyka działania organów pomocowych działających na podstawie przepisów mających na celu aktywizację osób wykluczonych i zagrożonych wykluczeniem okazała się raczej mało skuteczna.

### **Brak szerokiej polityki aktywizującej osoby wykluczone narzędziem marginalizacji**

Największym problemem państwa opiekuńczego jest bierność i bezradność obywateli, uzależnionych od pomocy państwowej – w postaci wypłacanych świadczeń. Niezależnie od pomysłu danego państwa na rozwiązanie tego problemu, trudno mówić o jakiś generalnych efektach pozytywnych. Najbardziej pozytywnie oceniane są działania aktywizujące, które przyczyniają się do nabycia albo odzyskania przez osobę nimi objętą samodzielności życiowej, a przez to – reintegracji ze społeczeństwem. Jednakże działania aktywizujące są wbrew pozorom dużo bardziej kosztowne niż tylko wypłacanie zasiłków, gdyż potrzeba w tym celu dobrze wykształconej kadry oraz adekwatnego merytorycznie systemu wsparcia instytucjonalnego i finansowego (Faliszek 2005, s. 48). Nie ulega oczywiście wątpliwości, że zasiłki mające na celu wyłącznie zaspokojenie podstawowych potrzeb życiowych, są niezbędne, aby zastosować inne formy wsparcia, gdyż bez zaspokojenia tych podstawowych potrzeb beneficjenci nie będą zainteresowani żadnymi świadczeniami nastawionymi na ich własny rozwój – pracą socjalną, poradnictwem zawodowym czy przekwalifikowaniem (Zbyrad 2008, s. 240). Ważne jest natomiast, aby wsparcie pomocy społecznej nie zatrzymywało się na udzielaniu świadczeń zasiłkowych, ale traktowało je jako bazę wstępną do współpracy z osobami potrzebującymi pomocy nakierowaną na aktywizację ich samorozwoju.

Polskie ustawodawstwo społeczne przewiduje kilka takich świadczeń aktywizujących. Należą do nich: praca socjalna oparta na kontrakcie socjalnym, pomocy w ekonomicznym usamodzielnieniu się, pomocy w usamodzielnieniu się osobie opuszczającej placówkę opiekuńczą, indywidualnym programie wychodzenia z bezdomności, indywidualnym planie działania dla bezrobotnego lub poszukującego pracy oraz mieszkalnictwie chronionym. Problem polega więc w tym przypadku nie na braku adekwatnego prawa, ale na wciąż zbyt słabym jego wykorzystaniu (Sierpowska 2007a, s. 73).

Najbardziej chyba pobudzającym do własnego działania i nastawionym na rozwój beneficjenta oraz jego wychodzenie z marginalizacji jest przewidziane w art. 43 Ustawy o pomocy społecznej świadczenie w celu ekonomicznego usamodzielnienia się udzielane w formie rzeczowej lub pieniężnej, przy czym w tym ostatnim przypadku

<sup>8</sup> Nadzieję taką rodzą Strategii Polityki Społecznej 2014–2020 tworzone obecnie na poziomie województw, przykładowo: województwa lubelskiego, [http://www.rops.lubelskie.pl/attachments/1140\\_STRATEGIA.pdf](http://www.rops.lubelskie.pl/attachments/1140_STRATEGIA.pdf), województwa lubuskiego, [http://lubuskie.pl/uploads/pliki/Biuro\\_prasowe/Projekt%20Strategii.pdf](http://lubuskie.pl/uploads/pliki/Biuro_prasowe/Projekt%20Strategii.pdf), czy województwa dolnośląskiego, [bip.umwd.dolnyslask.pl/plik.php?id=30807](http://bip.umwd.dolnyslask.pl/plik.php?id=30807), czy nawet gmin, przykładowo: Torunia, [http://www.konsultacje.torun.pl/sites/default/files/pictures/ks\\_wzips\\_strategia\\_2013\\_strategia.pdf](http://www.konsultacje.torun.pl/sites/default/files/pictures/ks_wzips_strategia_2013_strategia.pdf), czy Tczewa, <http://www.mops.tczew.pl/sites/default/files/dokumenty/STRATEGIA%20ROZWI%C4%84ZYWANI%20PROBLEM%C3%93W%20SPO-%C5%81ECZNYCH%20MIASTA%20TCZEWA%202014%20-%202020%20.pdf>, z 8.01.2014.

może być przyznany jednorazowy zasiłek celowy bądź nieoprocentowana pożyczka, która może zostać umorzona w całości lub części, jeśli przyczyni się to do szybszego osiągnięcia celów pomocy społecznej, a więc w tym przypadku – usamodzielnienia się beneficjenta. Świadczenie to ma z założenia umożliwić osobie je otrzymującej rozpoczęcie własnej działalności gospodarczej, która pozwoli na samodzielne zapewnienie wystarczającego dochodu. Stąd ustawa wskazuje, że pomoc w formie rzeczowej następuje przez udzielenie maszyn i narzędzi pracy oraz urządzeń ułatwiających pracę osób z niepełnosprawnościami. Założenia teoretyczne niniejszego świadczenia ocenić należy bardzo pozytywnie. Właśnie temu ma służyć pomoc społeczna – wspieraniu inicjatywy samodzielnego rozwiązywania problemów, w tym przede wszystkim związanych z brakiem pracy i dochodu (Maciejko, Zaborniak 2008, s. 215; Sierpowska 2007b, s. 172). Jednak te pozytywy teoretyczne niestety bardzo skutecznie giną w praktyce. W rzeczywistości częstotliwość wykorzystania tego świadczenia jest prawie żadna. Gminy wprost ogłaszają, że tego typu świadczeń nie udzielają ze względu na brak środków. Charakterystyczna jest w tym przedmiocie oficjalna deklaracja Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie w Białymstoku, brzmiąca: „Aktualnie, ze względu na wzrost liczby świadczeniobiorców i ograniczoną ilość środków finansowych, MOPR w pierwszej kolejności zaspokaja najbardziej niezbędne i uzasadnione potrzeby bytowe. W związku z powyższym, obecnie Ośrodek nie ma wystarczających środków finansowych by przyznawać pomoc na ekonomiczne usamodzielnienie, nawet jeśli Wnioskodawca spełni wszystkie wymagane kryteria do jej uzyskania” ([http://mopr.bialystok.pl/poradnictwo\\_socjalne.html](http://mopr.bialystok.pl/poradnictwo_socjalne.html), z 8.01.2014).

Kolejną – nieobowiązkową – formą wsparcia nastawioną na wychodzenie z marginalizacji jest indywidualny program wychodzenia z bezdomności ustanawiany na podstawie art. 49 Ustawy o pomocy społecznej. Jest to jednak świadczenie niepieniężne – bezdomny objęty takim programem od strony finansowej otrzymuje jedynie ubezpieczenie zdrowotne, które opłaca ośrodek pomocy społecznej. Z założenia wsparcie ma więc polegać na pomocy w rozwiązywaniu problemów życiowych, w tym przede wszystkim znalezieniu pracy i mieszkania (Maciejko, Zaborniak 2008, s. 239). W rzeczywistości jednak, aby dzięki takiemu programowi doprowadzić do faktycznego wyjścia z bezdomności, należałoby nie tylko zapewnić bezdomnemu wsparcie w postaci poradnictwa czy terapii, lecz także dostarczyć dostępne finansowo mieszkanie, choćby w postaci lokalu socjalnego, oraz pracę umożliwiającą jego regularne opłacanie. Tego typu projekty są z kolei bardzo kosztowne, a więc mogą objąć jedynie bardzo ograniczoną liczbę osób i to z reguły, gdy ośrodki pomocy społecznej zdobędą na to dodatkowe środki choćby z celowych programów rządowych. Przykładem takiego programu może być obowiązujący na 2010 r. Program Wspierający Powrót Osób Bezdomnych do Społeczności ogłoszony przez Ministra Pracy i Polityki Społecznej, który na cel projektu: interwencje kryzysowe, prewencję bezdomności oraz indywidualne programy wychodzenia z bezdomności przewidywał 5 mln zł z możliwością dofinansowania projektów do 80% ich wartości, co wbrew pozorom wymagało ze strony projektodawców ogromnego wkładu własnego, w szczególności jeśli projekt miał polegać na stworzeniu miejsc zamieszkania ([http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:e\\_W120hwZMMcJ:www.mpips.gov.pl/download/gfx/mpips/pl/defaultopisy/4529/1/1/16%252006%25202010%2520PROGRAM%2520WSPIERAJACY%2520BEZDOMNOSC%25202010\\_2.pdf+&cd=6&hl=pl&ct=clnk&gl=pl&client=firefox-a](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:e_W120hwZMMcJ:www.mpips.gov.pl/download/gfx/mpips/pl/defaultopisy/4529/1/1/16%252006%25202010%2520PROGRAM%2520WSPIERAJACY%2520BEZDOMNOSC%25202010_2.pdf+&cd=6&hl=pl&ct=clnk&gl=pl&client=firefox-a), z 8.01.2014). Powszechnie więc ośrodków pomocy społecznej nie stać – ani finansowo, ani organizacyjnie, ani czasowo – na objęciu bezdomnych tą formą pomocy i ograniczają się one do wsparcia bieżącego w postaci noclegu,

wyżywienia i ubrania zgodnie z wymogami art. 48 Ustawy o pomocy społecznej (Skulmowska 2005, s. 263 i nast.)<sup>9</sup>.

Integracji ze społecznością lokalną oraz nabywaniu umiejętności samodzielnego radzenia sobie ma także służyć przydzielenie osobie nieprzygotowanej do prowadzenia samodzielnego życia na własny rachunek (ze względu na wiek, niepełnosprawność czy chorobę) mieszkania chronionego, w którym będzie miała ona zapewnioną pomoc specjalistów (Maciejko, Zaborniak 2008, s. 261–263). Prowadzenie mieszkań chronionych jest jednak również zadaniem nieobowiązkowym, a biorąc pod uwagę wysokie koszty mieszkań, jest ich faktycznie bardzo mało. Na dzień 31 grudnia 2010 r. w całym kraju funkcjonowało 496 mieszkań chronionych dysponujących łącznie 2077 miejscami. Liczba osób objętych tą formą pomocy społecznej wyniosła 1951 (<http://www.jaroslaw.psouu.org.pl/galeria-jaroslaw.pl/mieszkanie-chronione,1066.html>, 8.01.2014). Przykładowo w 2012 r. w Warszawie istniało tylko 17 takich mieszkań (Raport. Badanie efektywności procesu usamodzielniania oraz rekomendacja standardów usamodzielniania w mieszkaniach chronionych znajdujących się na terenie m. st. Warszawy, 16.07.2012, [http://politykaspoleczna.um.warszawa.pl/sites/politykaspoleczna.um.warszawa.pl/files/artykuly/zalaczniki/mieszkania\\_chronione\\_raport.pdf](http://politykaspoleczna.um.warszawa.pl/sites/politykaspoleczna.um.warszawa.pl/files/artykuly/zalaczniki/mieszkania_chronione_raport.pdf), z 8.01.2014).

Świadczeniem obowiązkowym (należącym do zadań własnych powiatu) nastawionym faktycznie na rozwój beneficjenta jest pomoc dla osoby pełnoletniej opuszczającej dom pomocy społecznej dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych intelektualnie, dom dla matek z małoletnimi dziećmi i kobiet w ciąży oraz schronisko dla nieletnich, zakład poprawczy, specjalny ośrodek szkolno-wychowawczy, specjalny ośrodek wychowawczy, młodzieżowy ośrodek socjoterapii zapewniający całodobową opiekę i młodzieżowy ośrodek wychowawczy w usamodzielnieniu się lub kontynuowaniu nauki oraz w zagospodarowaniu się. Warunkiem udzielenia takiego świadczenia jest przygotowanie i realizacja indywidualnego programu usamodzielniania się, który ma na celu uzyskanie wykształcenia zgodnego z możliwościami i aspiracjami osoby usamodzielnianej, uzyskanie kwalifikacji zawodowych, uzyskanie odpowiednich warunków mieszkaniowych oraz podjęcie zatrudnienia. Świadczenie na usamodzielnienie się wynosi odpowiednio od 100 do 400% kwoty 1647 zł, w zależności od tego, jaki ośrodek/rodzinę zastępczą osoba upuszcza i ile lat przebywała pod jego/jej pieczę (Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 3 sierpnia 2012 r. w sprawie udzielania pomocy na usamodzielnienie, kontynuowanie nauki oraz zagospodarowanie, Dz.U., poz. 954). Jednak także to świadczenie posiada jedną zasadniczą wadę – jest zależne od kryterium dochodowego – nie przysługuje osobom, które osiągają dochód wyższy niż 200% kryterium dochodowego, a więc odpowiednio 1084 zł albo 912 zł miesięcznie w zależności od tego, czy osoba gospodaruje sama czy w rodzinie.

Podobnie uregulowane jest udzielanie przez powiat pomocy na kontynuowanie nauki, usamodzielnienie i zagospodarowanie oraz w uzyskaniu odpowiednich warunków mieszkaniowych i zatrudnienia udzielane osobie opuszczającej, po osiągnięciu pełnoletniości rodzinę zastępczą, rodzinny dom dziecka, placówkę opiekuńczo-wychowawczą lub regionalną placówkę opiekuńczo-terapeutyczną, w przypadku gdy umieszczenie w pieczy zastępczej nastąpiło na podstawie orzeczenia sądu (art. 140 Ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z dnia 9 czerwca 2011 r., Dz.U. z 2013 r., poz. 135 z późn. zm.). Także w tym

<sup>9</sup> Charakterystyczny jest zapis Gminnego Programu Wychodzenia z Bezdomności Czeladzi z 2006 r., w którym co prawda wśród konkretnych działań wymieniono graniczenie niepożądanych zjawisk społecznych (propozycja mieszkań socjalnych zamiast noclegowni), jednak nie przeznaczono na ten cel żadnych środków finansowych, [www.czeladz.pl/zalaczniki/343297.doc](http://www.czeladz.pl/zalaczniki/343297.doc), z 8.01.2014.



przypadku warunkiem uzyskania pomocy jest odpowiednio długi pobyt poza rodziną (od roku do trzech lat w zależności od rodzaju wcześniej udzielanego wsparcia opiekuńczego) oraz podpisanie indywidualnego programu usamodzielnienia, określającego m.in. zakres współdziałania osoby usamodzielnianej z opiekunem usamodzielnienia oraz sposób uzyskania przez osobę usamodzielnianą wykształcenia lub kwalifikacji zawodowych, pomocy w uzyskaniu odpowiednich warunków mieszkaniowych oraz w podjęciu zatrudnienia. Zbliżone są również wysokości udzielanej pomocy (na naukę – 500 zł miesięcznie, na usamodzielnienie się – między 1650 zł a 6600 zł w zależności od opuszczanego rodzaju wsparcia opiekuńczego i długości w nim pobytu, na zagospodarowanie – nie mniej niż 1500 zł albo 3000 zł dla osoby z orzeczeniem o co najmniej znacznym stopniu niepełnosprawności). Również w tym wypadku warunkiem uzyskania pomocy jest nieprzekroczenie kryterium dochodowego, wynoszącego w odniesieniu do tej grupy 1200 zł. W przypadku gdy dochód miesięczny osoby usamodzielnianej przekracza kwotę 1200 zł, wyjątkowo można przyznać pomoc na usamodzielnienie lub pomoc na zagospodarowanie, jeżeli jest to uzasadnione jej sytuacją mieszkaniową, dochodową, majątkową lub osobistą (art. 142 Ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej).

Jak więc widać na obu przykładach, także wobec osób usamodzielniających się ustawodawca doszedł najwyraźniej do wniosku, że nie wymagają one pomocy publicznej, jeśli zarabiają na poziomie minimum socjalnego. Biorąc pod uwagę fakt, że świadczenie to dotyczy osób, które wychowały się w rodzinie zastępczej, domu dziecka lub innej placówce, a więc albo w ogóle nie posiadają rodziny, albo okazała się ona niewydolna wychowawczo, jeśli nie wręcz patologiczna, zostawia się je samym sobie w bardzo młodym wieku ze środkami, które trudno uznać za wystarczające do startu w życie, a przede wszystkim do znalezienia sobie godnego lokalu mieszkalnego. Zresztą nawet jeśli mogą one skorzystać ze środków pomocowych, to ich wysokość podaje w wątpliwość, czy można mówić tutaj o prawdziwym usamodzielnieniu się i godnym starciu w dorosłość.

Najpowszechniejszym świadczeniem aktywizującym jest chyba indywidualny plan działania dla bezrobotnego lub poszukującego pracy w celu doprowadzenia do podjęcia przez niego odpowiedniej pracy przygotowywany przez powiatowy urząd pracy (art. 34a Ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy). Przygotowanie indywidualnego planu działania jest obowiązkowe dla bezrobotnego do 25. roku życia, powyżej 50. roku życia, bezrobotnego bez kwalifikacji zawodowych, bez doświadczenia zawodowego oraz dla bezrobotnego, który po odbyciu kary pozbawienia wolności nie podjął zatrudnienia, w przypadku nieprzerwanego okresu zarejestrowania takiego bezrobotnego przez okres co najmniej 180 dni i musi zostać zakończone nie później niż przed upływem 210 dni od dnia rejestracji. Jest to jednak również zasadniczo wsparcie niefinansowe. Taki indywidualny plan działania zawiera bowiem jedynie listę działań z jednej strony możliwych do zastosowania przez urząd pracy wobec danego bezrobotnego czy poszukującego pracy, natomiast z drugiej – planowanych do samodzielnej realizacji przez bezrobotnego lub poszukującego pracy w celu znalezienia pracy, wraz z terminami ich realizacji, liczbą i terminami kontaktów z pośrednikiem pracy, doradcą zawodowym lub innym pracownikiem urzędu pracy oraz termin i warunki zakończenia realizacji indywidualnego planu działania. Finansowe wsparcie urzędu pracy w ramach realizacji takiego indywidualnego planu może natomiast polegać na dofinansowaniu kosztów egzaminów zawodowych, finansowaniu staży czy szkoleń (w formie pożyczki do 400% przeciętnego wynagrodzenia) oraz stypendiów dla uczestników, jeśli zostali skierowani na szkolenie przez urząd pracy. Starosta z Funduszu Pracy może także przyznać bezrobotnemu jednorazowo środki na podjęcie działalności gospodarczej, w tym na pokrycie kosztów pomocy prawnej, konsul-

tacji i doradztwa związane z podjęciem tej działalności, w wysokości określonej w umowie, nie wyższej jednak niż sześciokrotnej wysokości przeciętnego wynagrodzenia. Wszystkie te uprawnienia związane ze wsparciem finansowym z Funduszu Pracy są jednak uznaniowe i nieobowiązkowe, a o ich faktycznej skuteczności, a raczej jej braku, świadczy znaczny odsetek osób powracających do statusu bezrobotnego lub poszukującego pracy po odbyciu szkolenia, czy stażu (Bronk, 2005, s. 219-220).

Kolejną formę aktywizacji pozostających bez pracy wprowadziła Ustawa o zatrudnieniu socjalnym z dnia 13 czerwca 2003 r. (tj. Dz.U. z 2011 r., poz. 43 z późn. zm.). Skierowana jest ona do osób wykluczonych społecznie z powodu: bezdomności (realizujących indywidualny program wychodzenia z bezdomności), uzależnienia (po terapii), choroby psychicznej, długotrwałego bezrobocia, karalności, niepełnosprawności, które ze względu na swoją sytuację życiową nie są w stanie własnym staraniem zaspokoić swoich podstawowych potrzeb życiowych, i znajdują się przez to w sytuacji powodującej ubóstwo oraz uniemożliwiającej lub ograniczającej uczestnictwo w życiu zawodowym, społecznym i rodzinnym, jeśli nie mają prawa do renty z tytułu niezdolności do pracy, zasiłku dla bezrobotnych, emerytury lub świadczeń przedemerytalnych. Osoby te mogą zostać skierowane do uczestnictwa w zajęciach prowadzonych przez Centrum Integracji Społecznej, jednostkę ośrodka pomocy społecznej. Centrum, w ramach reintegracji zawodowej, może prowadzić działalność wytwórczą, handlową lub usługową oraz działalność wytwórczą w rolnictwie. Kierownik Centrum przyjmuje osobę skierowaną po podpisaniu z nią indywidualnego programu zatrudnienia socjalnego. Okres próbny takiego zatrudnienia trwa miesiąc. W okresie próbnym uczestnik otrzymuje świadczenie integracyjne w wysokości 50% zasiłku dla bezrobotnych. Po pomyślnym zakończeniu okresu próbnego, kierownik ośrodka pomocy społecznej kwalifikuje uczestnika do zajęć w Centrum. Okres uczestnictwa w zajęciach w Centrum może trwać do 11 miesięcy i może zostać przedłużony o kolejne 6 miesięcy. W okresie uczestnictwa w zajęciach w Centrum, osobie przyznaje się świadczenie integracyjne w wysokości zasiłku dla bezrobotnych. Także więc ta forma aktywizacji jest tylko czasowa, a co więcej przyznaje jej uczestnikom dochód choć wyższy od minimum egzystencjalnego, to niższy niż minimum socjalne, a więc z pewnością nie pozwala im wyjść choćby przejściowo z biedy i tym samym zmobilizować do dalszych starań o utrzymywanie statusu majątkowego adekwatnego do godnego spełnienia potrzeb życiowych.

## Wnioski końcowe

Jak widać z prezentowanych rozważań, zarówno polskie ustawodawstwo społeczne, jak i codzienna jego realizacja, nie zapobiegają ani nie zwalczają marginalizacji społecznej osób ubogich, bezrobotnych, bezdomnych, z niepełnosprawnościami czy obciążonych innymi poważnymi problemami życiowymi. Wprowadzając bardzo niskie kryteria dochodowe, równie niskie świadczenia społeczne oraz odpłatność za większość innych usług pomocowych, ustawodawca – wbrew własnym deklaracjom – stworzył silne narzędzia utrwalania ubóstwa. Niestety nawet te świadczenia, które formalnie zostały stworzone właśnie dla aktywizacji osób wykluczonych celem ich ponownego włączenia społecznego, nie są wystarczająco wykorzystywane, albo same w sobie dają zbyt mało wsparcia, by po ich zakończeniu osoba była w stanie dalej samodzielnie się utrzymać na godnym życia poziomie.

Skutki tego są oczywiste. Dwa miliony osób żyje w Polsce poniżej minimum egzystencjalnego (tj. 6,8%) i od czterech lat liczba ta się w zasadzie nie zmienia. Oczywiście należy się cieszyć, że nie rośnie, ale to przecież brak jej spadku najdobitniej świadczy o braku skutecz-

nych działań na rzecz zwalczania biedy. Na granicy relatywnego ubóstwa w 2012 r. znalazło się już jednak 16,3% obywateli RP (GUS 2013, s. 6). Warto mieć świadomość, że Polski nie stać na ponoszenie olbrzymich kosztów ekonomicznych, społecznych i psychicznych wynikających ze stałego braku środków na własne utrzymanie. Konieczna jest skuteczna mobilizacja osób potrzebujących do samodzielnego rozwiązywania swoich problemów i znajdowania źródeł utrzymania poza systemem pomocowym. Paradoksalnie w tym celu muszą otrzymać od państwa na starcie odpowiedni zastrzyk pomocy finansowej. Ważne jest także, aby pomocą objęte zostały wszystkie osoby, które faktycznie tego wsparcia potrzebują, a nie tylko znajdujące się w skrajnym ubóstwie. Dlatego należy urealnić zarówno wysokość kryteriów dochodowych, jak i świadczeń finansowych. Oczywiście problemów związanych z biedą i bezrobociem nie da się rozwiązać wyłącznie za pomocą zasiłków pieniężnych. Niezbędne jest wdrożenie w życie kompleksowego programu pomocy, który uwzględniłby także potrzeby psychiczne, kulturowe, religijne i emocjonalne beneficjentów (Koral 2008, s. 211). Konieczna jest więc zmiana podejścia do już istniejących świadczeń aktywizujących – powinny one być obowiązkowe, płatne ze stabilnie przyznawanych wysokich środków budżetowych, a ubieganie się o nie powinno stanowić prawo podmiotowe osób potrzebujących, oparte na dobrym planie indywidualnego rozwoju, a nie uznaniową decyzję świadczeniodawcy. Inaczej osoby ubogie otrzymujące wsparcie z pomocy społecznej pozostaną skazane na wykluczenie, a międzynarodowy standard pomocy społecznej pozostanie wyłącznie ładnie brzmiącą na papierze deklaracją.

### Bibliografia

- Bronk, A. (2005). Program Pierwsza Praca jako instrument inkluzji społecznej (na przykładzie województwa kujawsko-pomorskiego). W: J. Grodkowska-Leder, K. Faliszek (red.), *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza – Uwarunkowania – Kierunki działań*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Faliszek, K. (2005). Ekskluzja i inkluzja – dwie strony tego samego problemu? W: J. Grodkowska-Leder, K. Faliszek (red.), *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza – Uwarunkowania – Kierunki działań*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- GUS (2013). *Ubóstwo w Polsce w świetle badań GUS*. Studia i Analizy Statystyczne. Warszawa.
- Koral, J. (2008). Bezrobocie wyzwaniem dla społeczności lokalnej. W: W. Walc, B. Szluz, I. Marczykowska (red.), *Opieka i pomoc społeczna wobec wyzwań współczesności*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Korc-Maciejko, A., Maciejko, W. (2008). *Świadczenia rodzinne. Komentarz*. Warszawa: Wydawnictwo Beck.
- Maciejko, W., Zaborniak P. (2008). *Ustawa o pomocy społecznej. Komentarz*. Warszawa: LexisNexis.
- Muszalski, W. (2007). *Prawo socjalne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sierpowska, I. (2007a). *Prawo pomocy społecznej*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Sierpowska, I. (2007b). *Ustawa o pomocy społecznej: komentarz*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Subocz, E. (2006). Ubodzy – mechanizmy i wymiary wykluczenia społecznego na podstawie analizy przypadków. W: K. Białobrzeska, S. Kawula (red.), *Wykluczenie i marginalizacja społeczna. Wokół problemów diagnostycznych i reintegracji psychospołecznej*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Zalewski, D. (2005). *Opieka i pomoc społeczna. Dynamika instytucji*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- 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.

# Z K R A J U I Z E Ś W I A T A

MARTA POREMBSKA  
JOANNA MOLEDA  
APS, Warszawa

**SPRAWOZDANIE  
Z OGÓLNOPOLSKIEJ KONFERENCJI  
NAUKOWEJ RESOCJALIZACJA,  
REINTEGRACJA, INKLUZJA –  
WSPÓŁCZESNE INSPIRACJE DLA  
TEORII I PRAKTYKI.  
WARSZAWA, 14–15 LISTOPADA 2012**

Misją Akademii Pedagogiki Specjalnej była i jest działalność na rzecz przeciwdziałania wykluczeniu i marginalizacji różnych grup w naszym społeczeństwie. Maria Grzegorzewska jako pierwsza w Polsce podjęła systematyczne badania nad zagadnieniami pedagogiki niepełnosprawnych i stworzyła jej podstawy. Interesowała się problemami wszystkich subdyscyplin pedagogiki specjalnej, m.in. zagadnieniem nieprzystosowania społecznego, którego definicję jako pierwsza przezsześciła na język polski.

Patronka APS traktowała pedagogikę jako dyscyplinę integralnie związaną z praktyką wychowawczą. Uważała, że nauka musi służyć aktualnej rzeczywistości wychowawczej, a pedagog oprócz wiedzy fachowej powinien mieć kwalifikacje moralne, pozwalające mu zajmować właściwe stanowisko wobec pracy wychowawczej. Grzegorzewska pisała, że jest obojętne, co w życiu robimy i na jakim jesteśmy stanowisku, bo zawsze, gdy swoją pracę dobrze wykonujemy, zostawiamy w niej ślad naszego współdziałania w rozwoju życia – bierzemy w nim czynny udział – stajemy się ludźmi w dziejach.

W nawiązaniu do działalności i twórczości Marii Grzegorzewskiej, w 90. rocznicę założenia uczelni, pracownicy Zakładu Psychopedagogiki Resocjalizacyjnej postanowili zorganizować konferencję naukową.

Wśród badaczy podejmujących próbę analizy problemów związanych z proce-

sami resocjalizacji, reintegracji i inkluzji osób wykluczonych społecznie istnieje przekonanie, że zakres tej problematyki jest bardzo szeroki i zróżnicowany. Kompleksowa analiza podjętych kwestii jest niezwykle złożona, bowiem wymaga interdyscyplinarnego rozpatrzenia wymienionych procesów z perspektywy wielu dyscyplin i subdyscyplin, jak np.: pedagogika resocjalizacyjna, pedagogika penitencjarna, psychologia penitencjarna i kliniczna, prawo i kryminologia, wiktymologia, polityka społeczna, pedagogika społeczna i praca socjalna, socjologia zróżnicowania społecznego, medycyna/psychiatria i in. Z tego powodu do udziału w konferencji zaproszeni zostali teoretycy i praktycy wszystkich wymienionych dyscyplin.

W założeniu organizatorów spotkanie miało na celu prezentację dobrych praktyk w zakresie resocjalizacji oraz reintegracji osób, które popadły w konflikt z prawem lub znalazły się na marginesie życia społecznego; prezentację nowych koncepcji teoretycznych wyjaśniających zarówno istotę zjawisk patologicznych, jak i resocjalizacji i reintegracji; przedstawienie wyników prac badawczych nad wymienionymi problemami oraz umożliwienie wszechstronnej refleksji nad zjawiskami patologii, resocjalizacji i reintegracji we współczesnym świecie.

Kierownikiem naukowym konferencji została prof. zw. dr hab. Krystyna Marzec-Holka, a komitet organizacyjny stworzyli wszyscy pracownicy Zakładu Psychopedagogiki Resocjalizacyjnej.

Patronat honorowy sprawowali: Jego Magnificencja Rektor Akademii Pedagogiki Specjalnej prof. dr hab. Jan Łaszczyk, Dyrektor Generalny Służby Więziennej gen. Jacek Włodarski oraz Rzecznik Praw Obywatelskich prof. dr hab. Irena Lipowicz.

Honorowy komitet naukowy konferencji stanowili: prof. zw. dr hab. dr h.c. Ewa Łętowska, prof. zw. dr hab. dr h.c. Brunon Hołys, prof. zw. dr hab. Adam Frączek, prof. zw. dr hab. Zbigniew Izdebski, prof. dr hab. Joanna Głodkowska, prof. dr hab.

Teresa Sołtysiak, prof. dr hab. Janusz Gęsicki, prof. dr hab. Marek Konopczyński, prof. dr hab. Mirosław Śmiałek.

Otwierając konferencję zgromadzonych gości powitał prof. Jan Łaszczuk wspólnie z prof. Krystyną Marzec-Holką, kierownikiem Zakładu Psychopedagogiki Resocjalizacyjnej APS. Zostały odczytane listy gratulacyjne od gen. Jacka Włodarskiego i prof. Ireny Lipowicz. Następnie głos zabrał dziekan Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej płk prof. dr hab. inż. Jarosław Wołeszo.

Po ceremonii otwarcia rozpoczęły się obrady plenarne. Jako pierwszy wystąpił prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski z referatem pt. *Patologie w akademickiej pedagogice*. Prof. zw. dr hab. Andrzej Baładynowicz zaprezentował temat *Paradygmat inkluzji i katalaksji podstawą kreowania systemu reintegracji społecznej skazanych*. O kierunkach rozwoju współczesnej myśli resocjalizacyjnej mówił prof. Marek Konopczyński. Na zakończenie tej części wystąpił prof. dr hab. Mirosław Śmiałek, który odpowiadał na pytanie: *Pedagogika resocjalizacyjna i penitencjarna na Wydziale Peagogiczno-Artystycznym UAM w Kaliszu, dlaczego?*

Po przerwie nastąpiła druga część obrad plenarnych. Referaty wygłosili: ppłk Luiza Sałapa, dyr. Biura Penitencjarnego Służby Więziennej (*Działalność penitencjarna oraz współpraca więziennictwa z ośrodkami akademickimi*), prof. Zbigniew Izdebski (*Agresja seksualna. Praca z młodocianymi sprawcami przestępstw seksualnych*), prof. Teresa Sołtysiak (*Trudności w działalności profilaktycznej i resocjalizacyjnej w erze konsumeryzmu*), prof. Adam Frączek (*O odmianach agresji interpersonalnej*) oraz prof. dr hab. Lucjan Miś (*Reakcja społeczna na przestępczość – nowe rozwiązania i pomysły*).

Następnie wszyscy goście udali się na obiady, a po nim zostali zaproszeni na kolejne obrady plenarne. W tej części konferencji uczestnicy mogli dowiedzieć się, jak atrybucja kontroli winy wpływa na umiejętności przystosowawcze jednostki (prof. dr hab. Irena Pospiszyl), jak prezentuje się system leczenia osób uzależnionych od

narkotyków w Polsce i jakie są najnowsze wyniki badań w tym zakresie (prof. dr hab. Doroty Rybczyńska-Abdel Kawy), posłuchać o inspiracjach do oddziaływań resocjalizacyjno-terapeutycznych adresowanych do kobiet wykorzystujących seksualnie dzieci (prof. dr hab. Małgorzata Kowalczyk) oraz poznać czynniki zwiększające efektywność programów resocjalizacyjnych (prof. dr hab. Robert Opora).

Na zakończenie obrad plenarnych wystąpiła ppłk Anna Osowska Rembecka, dyr.

okręgowy Inspektoratu Służby Więziennej w Warszawie, która zaprezentowała różne formy i metody oddziaływań prowadzone dla osób osadzonych, wpływające na skuteczność procesu resocjalizacji. Następnie zgromadzeni mogli obejrzeć przedstawienie teatralne przygotowane przez Teatr „Nadzieja” z Aresztu Śledczego Warszawa-Grochów.

Po kolejnej przerwie uczestnicy konferencji wzięli udział w dwóch równoległych sekcjach. *Czynniki determinujące jakość współczesnej profilaktyki* to temat spajający wystąpienia w sekcji pierwszej, obradującej pod przewodnictwem prof. Ireny Pospiszyl i prof. dra hab. Jacka Kurzępy. Temat obrad sekcji drugiej to *Prawno-karne inspiracje w resocjalizacji*, a jej prowadzącymi zostali prof. Teresa Sołtysiak oraz prof. dr hab. Andrzej Rejzner.

Drugi dzień konferencji rozpoczął się warsztatem profilaktycznym pt. *Rozpoznawanie*

*zachowań narkotykowych i paranarkotykowych. Nowe narkotyki – zjawisko i zagrożenia*, który prowadził prof. dr hab. Mariusz Jędrzejko, dyr. Mazowieckiego Centrum Profilaktyki Uzależnień. W zajęciach poza uczestnikami konferencji wzięło udział również wielu studentów APS.

Po zakończeniu dwugodzinnych warsztatów rozpoczęły się obrady plenarne. Głos w nich zabrali: prof. dr hab. Beata Maria Nowak (*Działania społeczne na rzecz rodzin w kryzysie złożonym. Model oddziaływań resocjalizująco-destygmatyzujących*), prof. Mariusz Jędrzejko (*Nowe typy zaburzeń i uzależnień a potrzeby profilaktyki i re-*

socjalizacji) oraz prof. Jacek Kurzępa (*Nie wystarczy „tylko być” w pracy z osobami z obszarów trudnych pomocowo*).

Następnie zebrani mieli możliwość obejrzenia występu Mariny Hulii i prowadzonego przez nią zespołu dziecięcego „Nochci’o”, tworzono go przez dzieci uchodźców z Kaukazu Północnego. Dzieci zaprezentowały tradycyjne stroje tamtego regionu. Marina Hulia jest Rosjanką od 20 lat mieszkającą w Polsce, gdzie pisze książki, śpiewa, recytuje poezję. Artystka zaprezentowała również uczestnikom konferencji film nagrody podczas wizyty zespołu w jednym z zakładów karnych – osadzeni wspaniale bawili się przy muzyce czeczeńskiej. Jako działaczka społeczna Marina Hulia została laureatką Nagrody im. Sergio Vieira de Mello za Zasługi dla Pokojowego Współistnienia i Współdziałania Społeczeństw, Religii i Kultur (2005) oraz Nagrody Specjalnej Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego za Nieocenione Zasługi dla Kultury Polskiej, Edukacji Kulturalnej Dzieci i Młodzieży, Integracji Społecznej (2006).

Po przerwie uczestnicy konferencji obradowali w czterech sekcjach. Pierwszą z nich organizatorzy zatytułowali *Resocjalizacja nieletnich – diagnoza warunków*

*resocjalizacji i weryfikacji efektów oddziaływań*, a prowadzącymi były prof. Beata Maria Nowak i dr Joanna Moleda. Sekcja druga, pod przewodnictwem prof. Doroty Rybczyńskiej-Abdel Kawy i dr Ewy Bilskiej, nosiła tytuł *Patologizacja zachowań w kontekście korelatów socjologiczno-pedagogicznych i psychologicznych*. Wystąpienia w sekcji trzeciej koncentrowały się wokół zagadnień resocjalizacji penitencjarnej – inspiracje dla praktyki, a prowadzącymi byli prof. Robert Opora i dr Katarzyna Mirosław. Czwarty zespół również zajmował się tematem resocjalizacji penitencjarnej, ale z perspektywy kryminologiczno-psychologicznej, a przewodniczącymi byli prof. Andrzej Rejzner oraz dr Robert Kowalczyk. W każdej z sekcji zaprezentowano od siedmiu do dziesięciu referatów, zatem niemożliwe jest omówienie w tym krótkim sprawozdaniu wszystkich wystąpień.

Można stwierdzić, że konferencja służyła zintegrowaniu środowiska osób zajmujących się w teorii i praktyce zagadnieniami resocjalizacji i reintegracji. Stała się ważnym forum wymiany poglądów, refleksji i spostrzeżeń praktyków oraz naukowców z wielu ośrodków i reprezentujących różne dyscypliny naukowe.

# ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

ANNA HRYNIEWICKA  
APS, Warszawa

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

### Działalność organizacyjna i dydaktyczna w Polsce

Po odzyskaniu niepodległości w 1914 r. polskie władze oświatowe, do których dotarły informacje o Grzegorzewskiej jako nieprzeciętnej indywidualności naukowej w zakresie psychologii i pedagogiki, z niecierpliwością oczekiwały na jej powrót (Doroszevska 1963). Grzegorzewska wychodzi naprzeciw tym oczekiwaniom, przerywa dobrze zapowiadającą się współpracę z resortem szkolnym Paryża i podejmuje pracę w Niepodległej Polsce w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Kierując się, jak to pięknie określił znany pisarz i jednocześnie przyjaciel Grzegorzewskiej, poczuciem powinności i zobowiązań wobec dokonanego wyboru, odrzuca propozycję Ministerstwa zajęcia się kształceniem nauczycieli szkół normalnych i zaczyna „realizować swoje Bicetre”, rezygnując z „życia dla siebie” na rzecz służby społecznej (Zawieyski 1971). Pełni ją najpierw jako referent do spraw szkolnictwa specjalnego, później jako wizytator odpowiedzialny za organizacją szkół specjalnych oraz przygotowanie nauczycieli i wychowawców do pracy w tych szkołach (Kornet 1985, s. 33).

Dla pełnego zrozumienia ogólnego tła społeczno-ekonomicznego oraz kulturowego, w jakim funkcjonował ówczesny system oświaty, konieczne jest uświadomienie sobie, iż bezpośrednio po I wojnie światowej w Polsce było dużo analfabetów i dzieci nieuczęszczających do szkoły. Szczególnie w niekorzystnej sytuacji były dzieci wiejskie, których „krzywdę” sankcjonowały obowiązujące wówczas przepisy pozwalające na uczenie się „w szkołach o niskim stopniu organizacyjnym” oraz na odraczanie obowiązku szkolnego (głównie z powodu oddalenia miejsca zamieszkania od szkoły), ograniczające dostęp do szkół wyższego stopnia, lub wręcz skazujące je na analfabetyzm (Lipkowski 1985, s. 15). W jeszcze gorszym położeniu było szkolnictwo specjalne, którego możliwości rozwoju pod rządami zaborców były znacznie utrudnione ze

względu na to, że „ówczesne władze oświatowe, wrogo ustosunkowane do wszelkich przejawów oświaty i kultury polskiej, nie wspierały dążeń do organizowania nowych instytucji szkolnych. Nie było też zakładów przygotowujących nauczycieli do pracy w szkołach specjalnych” (Lipkowski 1972, s. 98).

Jak wynika z zaprezentowanych faktów, Grzegorzewska musiała zmierzyć się z bardzo skomplikowaną rzeczywistością. Na decyzję poświęcenia się tej trudnej dziedzinie z pewnością wpłynęły nie tylko zadania wynikające z wprowadzania w okresie międzywojennym obowiązku szkolnego dla całej młodej generacji, ale również jej zainteresowania sprawami społecznymi oraz głęboka wrażliwość na potrzeby dziecka, zwłaszcza wymagającego specjalnej troski. Nie bez znaczenia było również to, że od chwili powrotu do kraju „związała się z najbardziej postępowym nurtem polskiego nauczycielstwa reprezentowanym przez Związek Nauczycielstwa Szkół Powszecznych, a następnie po dalszych procesach zjednoczeniowych ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego, którego była jednym z najaktywniejszych działaczy” (Wroczyński 1972, s. 47–48).

Swoją działalność zaczęła od uświadomienia społeczeństwa o konieczności zakładania szkół specjalnych. W tym celu opracowała broszurki popularyzujące szkolnictwo specjalne oraz powołała przy Zarządzie Głównym Związku Nauczycielstwa Polskiego Sekcję Szkolnictwa Specjalnego, którą kierowała do 1948 roku. Nie tylko przygotowała grunt do założenia sieci szkół specjalnych, ale również prowadziła obserwację działalności kursów kształcenia nauczycieli szkół specjalnych. Negatywna ocena ich programu i organizacji przyczyniła się do zorganizowania w Warszawie własnej placówki, podobnej w swoich założeniach do Międzynarodowego Fakultetu Pedologicznego w Brukseli. Początkowo, tj. w 1920 r. przybiera ona postać półrocznego Kursu Pedagogiki Specjalnej, przekształconego w roku 1921/1922 w roczne Seminarium Pedagogiki Specjalnej, z którego z kolei po połączeniu z Instytutem Fonetycznym<sup>1</sup> powstał Państwowy

<sup>1</sup> Instytut Fonetyczny został założony w 1920 r. przez prof. UW Tytusa Benniego (językoznawcę), kształcił przyszłych nauczycieli szkół dla głuchych oraz pracowników poradni logopedycznych i ortofonicznych.

Instytut Pedagogiki Specjalnej (Doroszewska 1964). Jak twierdził Lipkowski (1983, s. 9) „była to pierwsza w Polsce i jedna z pierwszych w Europie uczelnia, której głównym zadaniem było kształcenie specjalistów nauczycieli i wychowawców dla wszystkich typów istniejących wówczas szkół specjalnych oraz praca nad rozwojem teorii pedagogiki specjalnej”. Jej organizacja była oparta na zatwierdzonym przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego statucie uczelni, który w swym pierwotnym kształcie zawierał następujące wytyczne:

§ 1. a) Kształcenie nauczycieli-wychowawców wszystkich tych kategorii dzieci, które nie mogą być wychowywane w szkole razem z dziećmi normalnymi, a więc nauczycieli dla dzieci głuchych, niewidomych, upośledzonych umysłowo, upośledzonych moralnie i kalekich; b) prowadzenie badań naukowych w różnych dziedzinach szkolnictwa specjalnego, a w szczególności nad ulepszeniem metod nauczania i wychowania dzieci anormalnych; c) dalsze kształcenie nauczycieli szkół zwykłych w specjalnych kierunkach pracy, będącej zadaniem Instytutu; d) dokształcanie czynnych nauczycieli szkół specjalnych.

§ 2. Kurs Instytutu Pedagogiki Specjalnej jest narazie roczny i kończy się egzaminem na nauczyciela obranej specjalności, co zostaje zaświadczone specjalnym dyplomem.

§ 3. Instytut Pedagogiki Specjalnej dla osiągnięcia celów wymienionych w § 1: a) posiada następujące organizacje: odpowiednie szkoły ćwiczeń, bibliotekę, pracownię do badań w dziedzinie fonetyki i ortofonii oraz do badań w dziedzinie pedagogiki leczniczej, poradnie; b) organizuje: zjazdy, konferencje, wycieczki, kursy wakacyjne, wyjazdy naukowe.

§ 4. Instytut Pedagogiki Specjalnej podlega bezpośrednio Ministerstwu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

§ 5. Dyrektora Instytutu, a na jego wniosek i innych etatowych pracowników mianuje Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Dyrektorem może być tylko pedagog z wyższym wykształceniem, będący rzeczoznawcą szkolnictwa specjalnego. Nieetatowych pracowników zatrudnia corocznie WRiOP.

§ 6. Słuchaczami Instytutu Pedagogiki Specjalnej mogą być: a) wykwalifikowani nauczyciele szkół powszechnych z kilkoletnią praktyką; b) nauczyciele szkół średnich z kilkoletnią praktyką; c) nauczyciele szkół specjalnych; d) osoby bez praktyki

nauczycielskiej, lecz z wykształceniem wyższym, niż wskazane w pp. a, b, c.

§ 7. Poza słuchaczami Instytut przyjmuje hospitantów na poszczególne wykłady.

§ 8. O przyjęciu do Instytutu decyduje dyrektor<sup>2</sup>.

Grzegorzewska, którą mianowano na stanowisko dyrektora PIPS, już podczas studiów w Międzynarodowym Fakultecie Pedologicznym zetknęła się z wybitnymi teoretykami i praktykami zajmującymi się problematyką osób z odchyleniami od normy, m.in. ze wspomnianym już prof. O. Decrolym, który w prowadzonej przez siebie szkole eksperymentalnej dla dzieci upośledzonych stosował metodę ośrodków zainteresowań, z J. Boulengerem – dyrektorem zakładu specjalnego dla dzieci upośledzonych, F. Crocquem – wybitnym psychiatrą i neurologiem, J. Dalcrozem – twórcą specjalnej metody uczenia rytmiki, St. Postnerem – działaczem socjalistycznym badającym sytuację dzieci w krajach kapitalistycznych oraz F. Vaerveckiem – znakomitym penitencjarystą, specjalizującym się w zakresie kryminologii i prawa dla nieletnich. Miała więc możliwość „poznania różnorodnych aspektów problematyki etiologii, rewalidacji i opieki na jednostkami odchylonymi od normy, a także swoistych założeń programowych i organizacyjnych tej uczelni, która jako pierwsza łączyła szeroki program badań naukowych z zadaniem kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym” (Lipkowski 1972, s. 97–98). Za szczególnie cenne uważała powiązanie pracy naukowej i studiów teoretycznych z życiem, realizowane poprzez hospitację i praktyki odbywane przez studentów w różnych instytucjach i zakładach pracy, oraz pobudzanie ich aktywności twórczej i samodzielności w pogłębianiu wiedzy. Tego typu formy pracy starała się wprowadzić do opracowanej przez siebie koncepcji kształcenia we własnej uczelni.

W myśl tej koncepcji, ponieważ „nauczanie i wychowywanie dzieci anormalnych różnego typu wymaga specjalnych metod”, których poznanie nie może opierać się wyłącznie na znajo-

<sup>2</sup> Tekst zgodny z oryginalnym brzmieniem, por. Statut Organizacyjny Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej ogłoszony 15 lipca 1922 r. w Dzienniku Urzędowym Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (nr 24/93, rok V, poz. 300).



mości ogólnej wiedzy pedagogicznej, „należy zdobyć specjalne wiadomości i techniki opracowane przez psychologów, pedagogów i lekarzy” oraz „głębiej poznać fizyczną i psychiczną stronę dziecka” (Grzegorzewska 1924/25, s. 16).

Zgodnie z tym program nauczania opracowany przez Grzegorzewską od pierwszego roku istnienia PIPS obejmował „grupę przedmiotów ogólnokształcących, psychologicznych i pedagogicznych, grupę przedmiotów pedagogicznych i dydaktycznych w zastosowaniu do poszczególnych kategorii „anormalności” oraz grupę przedmiotów tzw. technicznych” (tamże, s. 17).

Ze względu na fakt, iż słuchaczami Instytutu mogli być tylko wykwalifikowani nauczyciele, w programie ich kształcenia pominięto psychologię ogólną i podstawowe nauki pedagogiczne, wprowadzając w ich miejsce, obok psychologii dziecka, zasadnicze podstawy wiedzy z zakresu psychopatologii ogólnej i psychopatologii dziecka oraz socjologię, która wcześniej w seminariach nauczycielskich nie była uwzględniana. Grupę przedmiotów niezwykle ważnych dla przyszłego nauczyciela dzieci niepełnosprawnych stanowiły przedmioty zapoznające słuchaczy „z metodami stosowanymi w nauczaniu i wychowaniu tych dzieci oraz z historią rozwoju i organizacją szkolnictwa specjalnego poszczególnych działów”. Wśród nich szczególne miejsce zajmowały takie przedmioty, jak slöjd<sup>3</sup> rysunki, śpiew i gimnastyka, stanowiące punkt wyjścia w metodach szkolnictwa specjalnego. W programie studiów obowiązkowe były również krótkie cykle wykładów z metodyki poszczególnych przedmiotów (przedstawiające ich rys rozwojowy i zastawienie odpowiednich metod, zarysowujące się nowe tendencje i kierunki) i z rozwoju fizycznego dziecka uzupełnione ćwiczeniami z antropologii szkolnej, oraz zajęcia praktyczne (zwiedzanie, hospitacje, lekcje próbne pod kierunkiem nauczyciela prowadzącego metodykę danego przedmiotu) odbywane w szkołach specjalnych odpowiedniego typu (tamże).

<sup>3</sup> Slöjd – słowo pochodzące z języka szwedzkiego oznaczające zręczność, wprawę, roboty ręczne; szwedzki system wyrabiania zręczności przez rzemieślnicze prace ręczne; wprowadzony pod koniec XIX w. do nauczania szkolnego (por. *Słownik wyrazów obcych* (1980). Warszawa: PWN, s. 688).

Niestety ze względu na trudności finansowe i techniczne (głównie brak odpowiednich pomieszczeń) nie można było w pełni rozwinąć „najważniejszych założeń Instytutu, do których należy zorganizowanie szkół ćwiczeń, jako odpowiedniego terenu pracy przygotowujących się nauczycieli i placówek służących do rozwoju metod naukowo-wychowawczych” (tamże, s. 20). Wobec tego Grzegorzewska, stojąca na stanowisku, że powiązanie szkoły z otaczającymi zjawiskami życia jest bardzo istotnym warunkiem pomyślnego przebiegu rewalidacji i resocjalizacji, zadbała o urządzenie pracowni, poradni i specjalnego muzeum szkolnego. Wymienione działy stanowiące integralną część Instytutu miały na celu: „przyczynić się organizowania i prowadzenia pracy naukowo-badawczej; przekazywać innym placówkom i szkołom dorobek teoretyczny Instytutu; współdziałać w organizowaniu ćwiczeń reedukacyjnych i praktyki w zakresie prowadzenia obserwacji i badań psychologicznych i socjopedagogicznych, ambulatoryjnych i terenowych przez studentów Instytutu; spełniać zadania usługowe dla jednostek z zaburzeniami, trudnościami życiowymi i upośledzeniami” (Lipkowski 1972, s. 107).

Najwcześniej, bo już od 1922 r., w Instytucie funkcjonowała Poradnia Ortofoniczna, przejęta od kierownika Instytutu Fonetycznego UW prof. Tytusa Benniego, zajmująca się poradnictwem dla rodziców i wychowawców, grupowymi i indywidualnymi ćwiczeniami reedukacyjnymi dla dzieci i dorosłych z zaburzeniami mowy, a także kształceniem słuchaczy Instytutu oraz korygowaniem u nich nieprawidłowości w zakresie dykcji i wymowy (Tomasik, Janeczko 1985, s. 56). Z danych kierownika Poradni, dr Władysława Jareckiego, sprawującego tę funkcję do 1929 r.<sup>4</sup>, wynika, że w roku szkolnym 1923/1924 na ćwiczenia zgłosiło się 43 osoby, z tych regularnie uczęszczało 27; bardzo dobrą poprawę wykazało 14 osób, dobrą – 9 osób, mierną – 4 osoby (Grzegorzewska, 1924/24). Po II wojnie światowej aż do roku 1970 funkcję kierownika Poradni sprawował Franciszek Popiół (1903–1980), równocześnie prowadzący zajęcia z zakresu poprawy wymowy, głosu, dykcji w Wyższej Szkole Teatralnej w Warszawie, a w latach 1970–1995 – Maria Nowińska-Janeczko. Liczba osób zgłaszających

<sup>4</sup> Jednocześnie dyrektora Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych.

jących się po porady i pomoc była wtedy duża. Już w pierwszym roku po wojnie zgłosiło się 460 osób, do roku 1976 przeszło 10 000, wśród nich 70% jękających się. W latach 1948–1965 zorganizowano 34 kursy terapeutyczne dla młodzieży i dorosłych. Dzieciom poniżej 10. r.ż. udzielano pomocy indywidualnej. Poradnia na zlecenie resortu oświaty organizowała trzymiesięczne kursy dla nauczycieli szkół specjalnych umożliwiające zdobycie wiedzy i praktycznych umiejętności udzielania pomocy uczniom z wadami mowy. Z własnej inicjatywy Poradnia prowadziła badania mające na celu wykrywanie wad wymowy u uczniów szkół podstawowych (Lipkowski 1983, s. 73–75).

Równie wielkie osiągnięcia miała Pracownia Psychopedagogiczna, która powstała w 1924 r., ale zapoczątkowana została jeszcze przed powstaniem PIPS w Seminarium Pedagogiki Specjalnej, gdzie odbywały się wykłady z psychologii dzieci upośledzonych i metod selekcji. Prowadziła je m.in. Grzegorzewska i A. Stefanowicz-Markiewiczowa, która po utworzeniu Instytutu była pierwszą kierowniczką Pracowni. Jednak do pełnego rozkwitu doprowadziła ją Felicja Felhorska (1895–1970), sprawująca funkcję kierownika w latach 1932–1969, z przerwą w okresie okupacji. Pracownia ta zajmowała się selekcją dzieci do szkół specjalnych<sup>5</sup> oraz szeroką działalnością informacyjną i kształceniową. Organizowała kursy i konferencje dla kierowników szkół powszechnych i specjalnych, szkoliła psychologów prowadzących prace selekcyjne w różnych ośrodkach kraju, umożliwiała studentom lepsze poznanie dzieci z dysfunkcją intelektualną oraz poznanie metod badań psychologiczno-pedagogicznych. Zdaniem Lipkowskiego do najważniejszych zasług Pracowni, oprócz udziału w kształceniu studentów, należało opracowanie narzędzi i metod do badania dzieci niedorozwiniętych umysłowo, które powszechnie stosowane w całym kraju, znacznie przyczyniły się do rozwoju wiedzy z tego zakresu (Lipkowski 1983, s. 76–78).

<sup>5</sup> Jeszcze przed powstaniem tej Pracowni Instytut prowadził badania selekcyjne; w roku 1922/23 zbadano 397 dzieci (do szkół specjalnych zakwalifikowano 272), a w roku 1923/24 zbadano – 468 (do szkół specjalnych zakwalifikowano 317) (Grzegorzewska, 1924/25).

Powołana również w 1924 r. Poradnia Pedagogiki Leczniczej<sup>6</sup>, która w 1955 r. zmieniła nazwę na Pracownię Profilaktyczną, służyła rodzicom i wychowawcom dzieci z trudnościami w nauce i zachowaniu. Od 1967 r. prowadziła także badania dzieci dla potrzeb sądu dla nieletnich. W okresie międzywojennym kierowała nią Grzegorzewska, a w latach 1949–1969 – Józef Kubeczko, autor poradnika dla rodziców i nauczycieli o wychowaniu dzieci upośledzonych umysłowo. Za jego kadencji zgłoszono 5500 dzieci wymagających opieki Poradni, która organizowała pracę metodą „teamu” (pedagog, psycholog, lekarz) (tamże, s. 78-79).

Obok wymienionych pracowni ważną rolę spełniało również Muzeum Pedagogiki Specjalnej, nazywane do 1959 r. Muzeum Szkolnictwa Specjalnego, które zgodnie z założeniami przyjętymi przez Grzegorzewską miało „pełnić funkcję «niezbędnego zaplecza», ośrodka metodycznego pedagogiki specjalnej, zapewniającego współpracę z czynnymi nauczycielami szkół normalnych i specjalnych (absolwenci), stanowiącego dla nich płaszczyznę doskonalenia zawodowego i twórczego samokształcenia” (Tomasik, Janeczko 1985, s. 56). Zgromadzone w nim eksponaty dotyczyły działalności i rozwoju szkolnictwa specjalnego w Polsce oraz współczesnych problemów związanych z pracą z dzieckiem upośledzonym. Zbieranie ich rozpoczęto już w pierwszych latach istnienia Instytutu. Niestety w czasie działań wojennych okazałe zbiory zostały całkowicie zniszczone. Po II wojnie zaczęto reaktywować Muzeum, co było utrudnione ze względu na złe warunki lokalowe. Okresem największego jego rozwoju były lata 1955–1967, w których kierownictwo nad nim sprawowała Helena Seniów – znakomity metodyk, jednocześnie zasłużony nauczyciel szkolnictwa specjalnego (Lipkowski 1983, s. 80).

W 1970 r. wszystkie pracownie wraz z Muzeum uległy likwidacji, co było spowodowane z jednej strony zmianą struktury uczelni w związku z przekształceniem jej w wyższą uczelnię zawodową wymagającą położenia większego nacisku na badania naukowe i organizację zadań dydaktycznych, z drugiej zaś utratą znaczenia ich funkcji usługowych spowodowanych rozwojem tego typu pracowni na terenie całego kraju (tam-

<sup>6</sup> Mianem tym określano wtedy również pedagogikę specjalną.

że, s. 80–81). Zanim to się stało każdy student miał obowiązek uczestnictwa w działalności określonej pracowni. I tak studenci z działu głuchych mieli obowiązkowe zajęcia w Pracowni Ortofonicznej, studenci specjalizujący się w zakresie nauczania upośledzonych umysłowo odbywali praktykę w Pracowni Psychopedagogicznej, natomiast studenci z działu społecznie niedostosowanych – w Pracowni Profilaktycznej (tamże, s. 78).

Ewa Tomasiak, która jako mgr filologii polskiej podjęła w latach 1963–1965 studia w PIPS (w cyklu dwuletnim wprowadzonym w 1955 r.), w następujący sposób podkreśla, jak wielką uwagę przywiązywano wtedy do znaczenia praktyk w kształceniu nauczycieli-wychowawców: „Już pierwszy tydzień studiów w Instytucie był swoiście „praktyczny”. Przeznaczono go na zwiedzanie Warszawy, jej najważniejszych zabytków, a także instytucji kulturalno-naukowych (biblioteki, teatry, filharmonia itp.). Przez pierwszy rok studiów jeden dzień w tygodniu był w całości poświęcony za zapoznanie się z instytucjami opiekuńczo-wychowawczymi dla dzieci odchylonych od normy oraz hospitację w zakładach socjalnych. Miało to przygotować słuchacza do «przeanalizowania wyboru specjalizacji oraz wprowadzania w umiejętność pracy osobistej z dzieckiem specjalnym» (Grzegorzewska, 1963)» (Tomasik, Janeczko 1985, s. 53). Ponadto na pierwszym i drugim roku studiów odbywała się praktyka z psychologii, polegająca najpierw na wspólnym hospitowaniu zajęć w żłobku i przedszkolu, a potem na wielomiesięcznej obserwacji wybranego dziecka w różnych sytuacjach życiowych, stanowiącej podstawę do wykonania studium przypadku warunkującego zaliczenie seminarium z psychologii. Na drugim roku organizowano comiesięczne tygodniowe praktyki odbywające się pod kierunkiem metodyka wybranej specjalności w różnych zakładach specjalnych. Po uzyskaniu absolutorium następny rok był przeznaczony na pisanie pracy dyplomowej przy jednoczesnym zatrudnieniu w określonej placówce specjalnej. W ciągu całego roku dostępne były konsultacje metodologiczne ukierunkowane lub korygujące pracę badawczą studenta, której temat i metodologia została wcześniej przedyskutowana na seminarium. W rzeczywistości studia trwały nie dwa, lecz trzy lata, co wpływało korzystnie na podnoszenie kwalifikacji zawodowych (tamże, s. 53–55).

Zdaniem prof. Lipkowskiego, który w latach 1931–1932 studiował, a w latach 1951–1982 pra-

cował w PIPS, zasadniczy program studiów w ciągu czterdziestu kilku lat nie uległ większym zmianom, poza wprowadzeniem w 1947 r. pedagogiki przewlekłe chorych. Zmieniła się natomiast wraz z postępem wiedzy jego treść, a także zakres zadań Instytutu (Lipkowski, 1972, s. 105). Studenci studiów dwuletnich nadal realizowali podobny do wcześniejszych założeń plan, który obejmował: elementy uzupełniające wiedzę ogólną z zakresu filozofii, logiki i socjologii, kultury i sztuki; wiedzę o człowieku w normie oraz o z odchyleniami od normy; teorię i praktykę rewalidacji i resocjalizacji; praktykę pedagogiczną; kurs logopedii; lektoraty dwóch języków obcych; oraz obowiązkowe zajęcia z wychowania fizycznego, muzycznego, plastycznego i technicznego (por. Lipkowski 1983, s. 63–65).

W tym miejscu warto zaznaczyć, że czynnikiem ułatwiającym pełną realizację zarówno dydaktycznych, jak i naukowych zadań uczelni w początkowym okresie jej funkcjonowania była ograniczona liczba słuchaczy. Jak podaje Grzegorzewska (1924/25), Instytut rozpoczął swoją działalność z 26 studentami, w roku szkolnym 1923/24 było ich 23, natomiast w roku szkolnym 1924/25 – 28. Nie ma dokładnych danych, jak kształtowała się liczba studentów w późniejszych latach. Z informacji przytoczonych przez Lipkowskiego wynika, iż w ostatnim roku okresu międzywojennego studia odbywało 51 osób, w roku 1945/46 – 26 osób, a w roku 1966/67, tj. w ostatnim roku działalności Marii Grzegorzewskiej – 587 słuchaczy (Lipkowski 1972, s. 102). Z kolei według szacunków Jana Pańczyka w latach 1922–1930 było 688, natomiast w latach 1945–1970 – 5611 absolwentów (Pańczyk, 1997). Dane te świadczą o wzroście zapotrzebowania na kadre specjalistyczną w związku z szybkim rozwojem szkolnictwa specjalnego obserwowanego po II wojnie światowej, którego skalę najlepiej obrazują statystyki zawarte w publikacjach Lipkowskiego. Wynika z nich, że w latach 1945–1955 placówki specjalne uległy wyraźnemu różnicowaniu, a ich liczba wzrosła prawie sześciokrotnie: od 99 w 1945 r. do 564 w 1955 roku. Instytut, który dotychczas kształcił nauczycieli wyłącznie na studiach stacjonarnych, nie miał możliwości zaspokojenia tak szybko rosnących potrzeb głównie z powodu trudnych warunków lokalowych. Wobec tego Grzegorzewska spróbowała rozwiązać wzrastające niedobory w zakresie wykwalifikowanej kadry poprzez utworzenie

w 1955 r. trzyletnich studiów zaocznych (skróconych po pewnym czasie do lat dwóch), przeznaczonych dla nauczycieli i wychowawców szkół i zakładów specjalnych posiadających wykształcenie pedagogiczne oraz dwuletni staż pracy pedagogicznej. Studia te, których program nie odbiegał znacznie od treści programów studiów stacjonarnych (poza brakiem praktyk pedagogicznych), były bardzo efektywne z ilościowego punktu widzenia, za czym przemawia fakt, iż wśród 4649 absolwentów uczelni z lat 1955–1970 aż 2620 stanowili studenci niestacjonarni oraz 876 – studenci eksternistyczni (Lipkowski 1983, s. 67–69).

Ale nawet i tak rozbudowany proces kształcenia nie nadążał za rozwojem szkolnictwa specjalnego. W tej sytuacji Grzegorzewska zaczęła w PIPS organizować różnego rodzaju kursy, m.in.:

- przygotowujące do egzaminu eksternistycznego dla niewykwalifikowanych nauczycieli zatrudnionych w placówkach specjalnych; na podstawie programu opracowanego przez Instytut w/w kursy prowadziły również niektóre kuratoria okręgów szkolnych, okręgowe sekcje ZNP skupiające nauczycieli szkół specjalnych oraz ośrodki metodyczne szkolnictwa specjalnego;
- dokształcające dla nauczycieli zawodu, którzy np. w wyższych klasach szkoły podstawowej specjalnej uczyli przysposobienia zawodowego, oraz dla nauczycieli przedmiotów zawodowych i praktycznej nauki zawodu w szkołach specjalnych; organizowane także w wielu miastach na podstawie programów opracowanych przez Instytut i pod jego kierownictwem;
- ułatwiające uzyskanie kwalifikacji do pracy dla wychowawców zakładów specjalnych; organizowane także w wielu większych miastach;
- kursy dla sędziów dla nieletnich oraz dla kuratorów sądowych (tamże, s. 69).

Rozszerzenie form kształcenia w zakresie pedagogiki specjalnej dla różnych grup zawodowych pracujących z osobami z odchyleniami od normy wynikało z przekonania Grzegorzewskiej o ścisłym związku między pedagogiką specjalną i ogólną. Przekonanie to znalazło swój najpełniejszy wyraz w organizacji dwóch znaczących ośrodków dydaktycznych, jakim był Państwowy Instytut Nauczycielski oraz Katedra Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego.

## Bibliografia

- Doroszewska, J. (1963). O Instytucie Pedagogiki Specjalnej i jego twórcy – Marii Grzegorzewskiej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 17–39.
- Doroszewska, J. (1964). Fragmenty biografii Marii Grzegorzewskiej. *Ruch Pedagogiczny*, 6, 8–18.
- 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.
- Grzegorzewska, M. (1924/25). Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. *Szkoła Specjalna*. T. 1, 15–21.
- Grzegorzewska, M. (1963). Kształcenie nauczycieli-wychowawców szkolnictwa specjalnego w Polsce. *Kwartalnik Pedagogiczny*, R. 8–15.
- Kornet, G. (1985). Działalność w okresie międzywojennym. W: E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych.* (s. 33–42). Warszawa: WSPS.
- Lipkowski, O. (1972). Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. W: J. Doroszewska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.* (s. 96–110). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Lipkowski, O. (1983). *Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie 1922–1982*. Warszawa: WSPS.
- Lipkowski, O. (1985). Humanistyczne podłoże idei wychowawczej Marii Grzegorzewskiej. W: E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych.* (s. 11–22). Warszawa: WSPS.
- Pańczyk, J. (1997). *Istniejemy już 3/4 wieku. Jesteśmy najstarszą uczelnią pedagogiczną w kraju*. Gazeta Uczelniana. Wydanie Jubileuszowe. 75 lat PIPS–WSPS. Warszawa: WSPS.
- Tomasik, E., Janeczko, R. (1985). Działalność pedagogiczna. W: E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych.* (s. 49–68). Warszawa: WSPS.
- Wroczyński, R. (1972). Maria Grzegorzewska w polskiej myśli wychowawczej. W: J. Doroszewska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.* (s. 43–55). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Zawieyski, J. (1971). Maria Grzegorzewska. *Więź*, 6, 3–23.

## R E C E N Z J E

**Aneta Paszkiewicz: Kariera szkolna uczniów z ADHD. Engram, Difin, Warszawa 2012, ss. 239.**

Autorka książki to wieloletni pracownik poradni psychologiczno-pedagogicznej, mająca długoletnie doświadczenie w pracy z dzieckiem z nadpobudliwością psychoruchową z deficytem uwagi (ADHD).

Książka składa się z 11 rozdziałów, wstępu i zakończenia. Bibliografia została umieszczona pod każdym rozdziałem.

We wstępie autorka uzasadnia potrzebę napisania prezentowanego opracowania oraz krótko opisuje jego zawartość. Podkreśla, że ma świadomość istnienia znaczącej liczby publikacji dotyczących problematyki ucznia z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami uwagi (ADHD). Mimo to prezentowana i popularyzowana wiedza jest niestety wciąż niepełna, a nawet czasem zbyt potoczna. Słusznie też autorka zwraca uwagę na jakość wiedzy dotyczącej ADHD, wciąż obciążonej szeregiem mitów i uprzedzeń, co w konsekwencji wypacza obraz tego zaburzenia oraz ma niekorzystny wpływ na tworzone opinie. Pomimo wielu pozycji o charakterze zarówno teoretycznym, jak i empirycznym, dzieci z ADHD niejednokrotnie postrzegane są jako złośliwe, „złe wychowane”, z etykietą: „trudne”, których „należy unikać”.

Problem ucznia z ADHD to między innymi problem w środowisku szkolnym. Jego często „inne” zachowanie powoduje, że zarówno przez kolegów, jak i nauczycieli jest postrzegany w kategoriach problemu.

W rozdziale I zatytułowanym *Zespół nadpobudliwości psychoruchowej – ADHD* autorka dokonuje wyjaśnień terminologicznych, odwołując się zarówno do definicji badaczy zajmujących się wiele lat tą problematyką (m.in. Wolańczyk, Kołakowski, Skotnicka, 1999; Herda, 2007; O'Regan, 2005; Borkowska, 2008; Barkley, 2009), jak i do tych zawartych w Klasyfikacji ICD-10. W dalszej części dokonuje prezentacji różnych teorii próbujących ustalić przyczyny zaburzenia a także zaburzeń współwystępujących z ADHD. W rozdziale tym autorka wielokrotnie cytuje wypowiedzi badaczy zajmujących się problematyką nad-

pobudliwości, co daje odczucie przesycenia cytowaniami, lecz jednocześnie porządkuje i syntetyzuje dotychczasową wiedzę na ten temat. Problematyka zawarta w tym rozdziale zawiera najważniejsze informacje dotyczące ustaleń definicyjnych dotyczących zespołu nadpobudliwości psychoruchowej.

W rozdziale II autorka opisuje *Proces diagnozowania zespołu nadpobudliwości psychoruchowej*. Prezentuje tu przebieg procesu diagnostycznego, jego wieloaspektowość i wieloetapowość, zwracając jednocześnie uwagę na pojawiające się trudności. Podkreśla, że diagnoza tego zaburzenia jest niezwykle złożona. Wskazuje na ważne etapy diagnozy: objawową oraz przyczynową. Zwraca również uwagę na mocno akcentowane przez specjalistów w zakresie omawianej tematyki znaczenie diagnozy różnicowej. Całość rozdziału zamyka wskazanie trudności w przebiegu procesu diagnostycznego ucznia z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi. Szczególnie akcentuje następujące typy błędów: nierozpoznanie ADHD z powodu zbyt małej wiedzy na temat tego zaburzenia lub skłonności do rozpoznawania ADHD we wszystkich przypadkach. Trafna diagnoza jest znacząca zarówno dla funkcjonowania ucznia w domu, jak i w szkole.

Rozdział III zatytułowany: *Zmiany zachodzące w ADHD wraz z rozwojem dziecka*, to próba zwrócenia uwagi na zmiany objawów, a w przypadku niektórych zmiany ich nasilenia na różnych etapach rozwojowych. Autorka zwraca uwagę na wybrane symptomy, które można obserwować już w wieku przedszkolnym. Szczegółowo opisuje też zachowanie dziecka z ADHD w wieku szkolnym. Ponadto wskazuje i charakteryzuje trudności wynikające z dysleksji rozwojowej jako zaburzenia współwystępującego. W dalszej części opisuje funkcjonowanie osoby z ADHD w okresie gimnazjum i szkoły średniej a także w wieku dorosłym. ADHD to zaburzenie, które towarzyszy człowiekowi przez całe życie, zmieniają się tylko objawy lub ich nasilenie. Dlatego też istotne jest udzielanie odpowiedniego wsparcia na różnych etapach rozwojowych, by w przyszłości uczeń mógł w miarę możliwości sam poradzić sobie z problemami.

Rozdział IV poświęcony jest prezentacji różnorodnych form pomocy skierowanej do osób z ADHD. Autorka opisuje wybrane metody, a wśród nich: terapię behawioralną, terapię zajęciową. Podkreśla znaczenie diety w terapii ucznia z ADHD, a także niekiedy konieczność leczenia farmakologicznego. Słusznie zwraca uwagę na zalety i wady farmakoterapii. Podkreśla, że leki nie rozwiążą wszystkich problemów dziecka. W lekturze tego rozdziału może przeszkadzać pewien chaos w prezentacji form pomocy oraz potraktowanie niektórych zbyt skrótowo, bardziej w kategorii zasygnalizowania. Należy jednak podkreślić, że dokonany przegląd to prezentacja różnych metod, które mogą być zastosowane w pracy z uczniem z ADHD. Rozdział ten stanowić może zapewne niezbędne źródło wskazówek dla nauczycieli pracujących z uczniem z ADHD. Czytelnik może mieć odczucie wyraźnych starań autorki do zmiany postaw nauczycieli wobec ucznia z ADHD, a przede wszystkim postawy unikającej na otwartą.

Pracy z uczniem nadpobudliwym w klasie poświęcony jest kolejny rozdział (V). Już we wstępie autorka podkreśla, że uczeń z ADHD może swoim zachowaniem sprawiać trudności w przebiegu zajęć lekcyjnych, a nawet dezorganizować ich przebieg. Wdrożenie w postępowanie z uczniem z nadpobudliwością psychoruchową odpowiednich metod postępowania ułatwi uczniowi proces przystosowania się do warunków szkolnych, a w efekcie ułatwi mu funkcjonowanie w roli ucznia. Autorka wyjaśnia też zagrożenia związane z nauczaniem indywidualnym uczniów z ADHD, a także prezentuje właściwe rozumienie tej formy pomocy wynikającej z rozporządzeń MEN. Orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania traktuje jako ostateczne rozwiązanie w przypadku uczniów z ADHD. Podkreśla słusznie, że nie można dodatkowo karać ucznia izolacją za jego objawy. Pożądane jest natomiast wykorzystanie wszelkich możliwych innych środków. Przede wszystkim zwraca uwagę na dostosowanie otoczenia, odpowiednie strategie nauczania. Przytacza również cały szereg zasad opracowanych między innymi przez: Kołakowskiego, Wolańczyka, Pisulę, Skotnicką i Bryńską (2007),

Barkleya (2009), O'Regana (2005). Zasadny jest fakt zwrócenia szczególnej uwagi autorki na cechy nauczyciela, jego strategii prowadzenia lekcji oraz konsekwencji w przestrzeganiu ustalonych zasad, jako znaczących czynników w pracy z uczniem z ADHD. Istotne wydaje się być zaakcentowanie znaczenia jakości komunikatów w interakcji nauczyciel – uczeń, szczególnie prawidłowe formułowanie pochwał. W rozdziale V autorka dokonuje prezentacji czynników determinujących zachowanie ucznia z ADHD w sytuacji edukacyjnej, tak istotnych z punktu widzenia pracy nauczyciela w klasie.

Rozdział IV i V to próba wskazania efektywnych strategii postępowania wobec ucznia z ADHD. Zawartość tych rozdziałów można potraktować jako propozycję budowy relacji pomiędzy uczniem z ADHD a nauczycielem w różnych sytuacjach edukacyjnych.

Kolejny rozdział poświęcony jest *Pracy z dzieckiem z ADHD w domu*. Autorka podkreśla w nim znaczenie różnych środowisk, w tym głównie rodzinnego. Należy przede wszystkim wyjaśnić dziecku, zachowując odpowiednio zasady, na czym polega to zaburzenie. Uczeń musi mieć świadomość, że ADHD nie oznacza mniej pracy, a więcej przywilejów, ADHD to żadne usprawiedliwienie. Dlatego też, autorka w rozdziale tym przytacza różne zasady prezentowane przez autorów dotyczące wspierania dziecka przez rodziców w zmaganiu się z różnymi sytuacjami trudnymi (m.in. Wolańczyk, Kołakowski, Skotnicka, 1999; Herda, 2007; Stepulak, 2009; Kamińska, 2010). Akcentuje przede wszystkim stawianie granic w procesie wychowawczym, podkreślając ich rolę w nadawaniu czytelnej struktury życiu ucznia z ADHD. W rozdziale tym rodzic znajdzie również przykładowe algorytmy postępowania, dotyczące między innymi odrabiania lekcji, pakowania tornistra. Przedstawione instrukcje są precyzyjnie wyjaśnione, co zapewne trafi w oczekiwania rodziców poszukujących przede wszystkim konkretnych, praktycznych rozwiązań. Również w rozdziale tym autorka przypisuje znaczenie jakości komunikacji między rodzicem a dzieckiem. Zachęca rodziców do stosowania aktywnego słuchania według T. Gordona, przestrzega przed stosowaniem blokad komunikacji. Rozdział ten autorka za-

myka istotną uwagą przypominającą rodzicom o tym, że nie są trenerami swojego dziecka a przede wszystkim rodzicami. Stąd na pierwszym miejscu stawia przede wszystkim zaspokojenie przez nich tak istotnych potrzeb, jak bezpieczeństwo, miłość, akceptacja.

Rozdział VII to opis metodologicznych podstaw prezentowanych w dalszej części badań, których przedmiotem była kariera szkolna uczniów z ADHD. Podmiotem badań byli uczniowie posiadający opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej w sprawie dostosowania wymagań edukacyjnych do możliwości psychofizycznych i edukacyjnych ze względu na zespół nadpobudliwości psychoruchowej, bądź orzeczenie o potrzebie kształcenia indywidualnego, uzyskane w roku 2009/2010 oraz 2010/2011. Badani pochodzili z miasta Chełma i okolicznych gmin. Autorka zastosowała następujące metody: wywiad (z rodzicami i wychowawcami uczniów), analizę dokumentów (opinie, prace domowe i szkolne uczniów; notatki poczynione przez nauczyciela; teczki indywidualne uczniów, zaświadczenia lekarskie).

Warto zwrócić uwagę na wyniki przeprowadzonych badań, które wskazują, że pierwsze symptomy nadpobudliwości psychoruchowej większość dzieci przejawiała już w okresie niemowlęcym lub przedszkolnym. U badanych poza zespołem nadpobudliwości psychoruchowej występowały dodatkowe problemy, takie jak: wady wymowy lub opóźniony rozwój mowy, tiki nerwowe, dysleksja rozwojowa, niepowodzenia szkolne. Uczniowie prezentowali niski poziom motywacji i chęci do pracy, małą samodzielność w wykonywaniu zadań, problemy w zakresie koncentracji uwagi, trudności z porządkiem miejsca pracy oraz trudności z odrabianiem prac domowych. Odnotowano też takie zachowania jak: wagary, palenie papierosów, zachowania agresywne, łamanie dyscypliny szkolnej oraz podstawowych zasad współżycia społecznego.

Autorka przybliży czytelnika do rzeczywistej sytuacji ucznia z ADHD w szkole. Pokazuje, z jakimi problemami musi sobie radzić, a także w jaki sposób próbuje je rozwiązywać samodzielnie. Analizy uzyskanych wyników badań zwracają uwagę na to, że powszechnie

proponowane formy pomocy okazują się niewystarczające lub mało efektywne.

Recenzowana pozycja wyraźnie akcentuje złożoność pracy z uczniem z ADHD. Mimo to, zdaniem autorki, należy nadal podejmować wysiłek ukierunkowany na pomoc i wsparcie uczniów z ADHD, co zapewne pozwoli im na bardziej skuteczne strategie radzenia sobie w trudnych sytuacjach życiowych.

Podsumowując, można stwierdzić, że książka pt. *Kariera szkolna uczniów z ADHD*, ze względu na liczbę odniesień do definicji, prezentacji podejść teoretycznych, może być polecana przede wszystkim studentom, nauczycielom i osobom zajmującym się terapią dziecka z ADHD. Rodzice, którzy oczekują konkretnych wskazówek i rozwiązań sytuacji trudnych (tzw. algorytmów), znajdą odpowiedź na swoje oczekiwania przede wszystkim w rozdziale VI.

Książkę tę można potraktować jako źródło inspiracji dla studentów oraz nauczycieli do podejmowania badań w celu rzeczywistej charakterystyki ucznia z ADHD obalając wiele mitów. Prezentowana pozycja nasuwa też refleksję potrzeby wielu nowych badań, których wyniki pozwolą konstruować prawdziwy obraz ucznia, zmniejszać nagromadzone liczne stereotypy, by słowo ADHD nie było kojarzone z uczniem leniwym, trudnym, niechcianym. Osoba z diagnozą zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi powinna być postrzegana przede wszystkim jako UCZEŃ.

Nie ulega zatem wątpliwości, że autorka podejmuje aktualny i niezwykle ważny problem ucznia z ADHD w szkole. Podjęte rozważania wpisują się w oczekiwania nauczycieli wynikające z pracy z uczniem z nadpobudliwością psychoruchową w szkole. Nauczyciele często sygnalizują, że stanowi to dla nich problem. Deklarują chęć pomocy uczniowi z ADHD, wspieranie go, ale nie zawsze podejmowane działania przynoszą rezultaty zgodne z ich oczekiwaniami. Zapewne zaprezentowane wyniki badań upewnią ich w słuszności podejmowanych działań oraz być może zachęca do poszukiwania skuteczniejszych strategii pracy z uczniem z ADHD.

Urszula Gosk

## ZAPROSZENIE

Instytut Pedagogiki Specjalnej  
Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej  
zaprasza do uczestniczenia

w Międzynarodowej Konferencji Pedagogiki Specjalnej z cyklu OSOBA

„OSOBA – pozytywne implikacje w teorii, badaniach i praktyce”

Konferencja odbędzie się w dniach 14–15 maja 2014 r.  
w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Konferencja jest przywołaniem naukowych spotkań zainaugurowanych w 2003 r., który Rada Unii Europejskiej ustanowiła Europejskim Rokiem Osób Niepełnosprawnych. W Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej odbyła się wówczas konferencja „Osobowość, Samorealizacja, Odpowiedzialność, Bezpieczeństwo, Autonomia – teoria, empiria i praktyka w rehabilitacji osób z niepełnosprawnością umysłową od dzieciństwa do późnej dorosłości”. W kolejnych latach naukowe spotkania poświęcone były wielowarstwowemu, interdyscyplinarnemu postrzeganiu niepełnosprawności.

Pragniemy wznowić i kontynuować tradycję rozważań w kręgu pedagogiki specjalnej. Dlatego w 2014 r. uruchamiamy forum wymiany dobrych praktyk w obszarze teoretycznym i empirycznym, które nawiązują do pozytywnego nurtu w postrzeganiu człowieka. Podążając za myślą Marii Grzegorzewskiej, twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej, podczas konferencji będziemy poszukiwać *punktu archimedesowego* – fenomenu, dzięki któremu człowiek może realizować się jako OSOBA.

Tematyka konferencji obejmie następujące zagadnienia:

- Osobowość* – fenomen punktu archimedesowego człowieka w perspektywie interdyscyplinarnej;
- Samorealizacja* – wyzwolenie i ekspresja osobistego potencjału oraz inspiracje w działaniach edukacyjnych, rehabilitacyjnych i terapeutycznych;
- Odpowiedzialność* – badania w „ludzkiej perspektywie” jako źródła rozpoznawania mocnych stron człowieka;
- Bezpieczeństwo* – prawa i obowiązki, wzajemność i współpraca w przestrzenispolecznej komunikacji;
- Autonomia* – podmiotowość, tożsamość i samostanowienie.

Zapraszamy do udziału w konferencji, nad którą patronat medialny objęło Forum Pedagogiki Specjalnej ([www.efps.pl](http://www.efps.pl)).

Przewodnicząca Komitetu Naukowego  
dr hab., prof. APS Joanna Głodkowska

Informacje o konferencji: [www.osoba.com.pl](http://www.osoba.com.pl)  
Zgłoszenia: [osoba@aps.edu.pl](mailto:osoba@aps.edu.pl)

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

#### 1. „RUCH” S.A.

Zamówienia na prenumeratę w wersji papierowej i na e-wydania można składać bezpośrednio na stronie [www.prenumerata.ruch.com.pl](http://www.prenumerata.ruch.com.pl)

Ewentualne pytania prosimy kierować na adres e-mail: [prenumerata@ruch.com.pl](mailto: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](http://www.dp.kolporter.com.pl)