

Nr 1 (277) 2015  
Tom LXXVI  
STYCZEŃ  
LUTY

# SZKOŁA SPECJALNA

CZASOPISMO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ  
im. Marii Grzegorzewskiej



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej

### **Redaktorzy tematyczni**

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

### **Redaktor prowadzący**

*Ewa M. Kulesza*

### **Redaktor statystyczny**

*Mariusz Fila*

### **Redakcja**

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

### **Tłumaczenie na język angielski**

*Renata Wójtowicz*

### **Skład komputerowy**

*Andrzej Kowalczyk*

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną)

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

#### **Rada Naukowa:**

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

#### **Komitet Redakcyjny:**

Ewa Maria Kulesza (redaktor naczelna), Kamil Kuracki (sekretarz), Alicja Giermakowska (członek), Agnieszka Dłużniewska (członek), Jan A. Jelinek (członek), Izabella Kucharczyk (członek), Anna Mikler-Chwastek (członek), Katarzyna Smolińska (członek), Beata Szurawska (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 800 egz.**

## SPIS TREŚCI

5 – *Anna Hryniiewicka*

Dziewięćdziesięciolecie czasopisma *Szkoła Specjalna*. Część I

### OPRACOWANIA NAUKOWE

16 – *Katarzyna Rusinek*

Zespół wypalenia sił u matek wychowujących dziecko z niepełnosprawnością intelektualną

28 – *Monika Skura*

Postawy nauczycieli szkoły specjalnej wobec osób z niepełnosprawnością

47 – *Зейнен Н. Бекбаева*

Оценка результатов выполнения комплексных заданий студентами и их педагогической эффективности

### Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

61 – *Monika Biała*

Uczeń ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego (SLI)

### PRAWO I PRAKTYKA

70 – *Małgorzata Szeroczyńska*

Stanowisko Komitetu Praw Osób z Niepełnosprawnościami ONZ w sprawie zdolności do czynności prawnych osób z niepełnosprawnościami

### Z KRAJU I ZE ŚWIATA

78 – *Emilia Gogacz, Joanna Zalewska*

Sprawozdanie z IV Międzynarodowej Naukowo-Szkoleniowej Konferencji Montessori – *Inspiracje*. Warszawa, 4–6 kwietnia 2014

### RECENZJE

80 – Szkolnictwo specjalne na Pomorzu Zachodnim w latach 1945–2010. Red. Urszula Morcinek. Pedagogium Wydawnictwo OR TWP, Szczecin 2013, ss. 523 (*Karol Penar, Kazimierz Kowaridy*)

### NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY

G.J. DuPaul, L. Kern: Małe dzieci z ADHD. Wczesna identyfikacja i interwencja. WN PWN, Warszawa 2014, ss. 340 (Materiały prasowe PWN)

Polskie bieguny. Społeczeństwo w czasach kryzysu. Red. M. Jarosz. Instytut Studiów Politycznych PAN, Oficyna Naukowa, Warszawa 2013, ss. 317 (*Dominika Kowalska*)

## CONTENTS

- 5 – *Anna Hryniewicka*  
Ninetieth Anniversary of “Szkoła Specjalna” – Part 1

---

### SCIENTIFIC STUDIES

---

- 16 – *Katarzyna Rusinek*  
Burnout syndrome in mothers raising a child with intellectual disability
- 28 – *Monika Skura*  
Attitudes of special school teachers toward people with disabilities
- 47 – *Bekbaeva N. Zeynep*  
Use of complex tasks as one of the leading means of improvement of teaching practice

---

### FROM TEACHING PRACTICE

---

- 61 – *Monika Biała*  
Students with specific language impairments (SLI)

---

### LAW AND PRACTICE

---

- 70 – *Małgorzata Szeroczyńska*  
The position of the UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities on the legal capacity of persons with disabilities

---

### HOME AND WORLD NEWS

---

- 78 – *Emilia Gogacz, Joanna Zalewska*  
Report on the 4th International Theoretical and Practical Conference: Montessori – Inspirations. Warsaw, April 4–6, 2014

---

### REVIEWS

---

- 80 – Szkolnictwo specjalne na Pomorzu Zachodnim w latach 1945–2010 (Special education in Western Pomerania in 1945–2010). Ed. Urszula Morcinek. Pedagogium Wydawnictwo OR TWP, Szczecin 2013, pp. 523 (*Karol Penar, Kazimierz Kowańdy*)

---

### WE RECOMMEND TO OUR READERS

---

- G.J. DuPaul, L. Kern: *Małe dzieci z ADHD. Wczesna identyfikacja i interwencja* (Original title: *Young children with ADHD. Early identification and intervention*. WN PWN, Warszawa 2014, pp. 340 (*PWN's press releases*))
- Polskie bieguny. Społeczeństwo w czasach kryzysu (Polish poles. Society at the time of crisis). Ed. M. Jarosz. Instytut Studiów Politycznych PAN, Oficyna Naukowa, Warszawa 2013, pp. 317 (*Dominiika Kowalska*)

## DZIEWIĘCDZIESIĘCIOLECIE CZASOPISMA SZKOŁA SPECJALNA Część I

Niniejszy artykuł dotyczy *Szkoły Specjalnej*, która w bieżącym roku obchodzi dziewięćdziesięciolecie swojego istnienia. Przedstawia tło społeczno-kulturowe towarzyszące powstaniu tego czasopisma, jego założenia i cele, jakim miało służyć, strukturę, problemy podejmowane w obrębie poszczególnych działów, postacie głównych redaktorów, współpracowników oraz autorów najbardziej interesujących publikacji, znaczące wydarzenia w jego historii, a także perspektywy dalszego rozwoju.

**Słowa kluczowe:** *Szkoła Specjalna*, Sekcja Szkolnictwa Specjalnego, PIPS, Maria Grzegorzewska

### Okoliczności powstania czasopisma, jego cele i założenia

Analizując przebieg życia Marii Grzegorzewskiej, trudno nie zauważyć, jak ogromne znaczenie miała dla niej praca na rzecz osób niepełnosprawnych. Zajmowała się nimi prawie przez pół wieku. Dla nich tworzyła szkoły, organizowała różne formy opieki, o nich również pisała. Mając świadomość, że ich problemów nie można rozwiązać, szczególnie w warunkach międzywojennego kapitalizmu, wyłącznie przez pracę organizacyjną i naukową, „nie tylko włączała się w nurt życia i pracy istniejących już wówczas organizacji społecznych, lecz i sama starała się budzić możliwości i siły potencjalnie tkwiące w społeczeństwie, organizować je i wykorzystywać w walce o poprawę warunków życia upośledzonych, o ich społecznie użyteczną rewalidację” (Kirejczyk, 1972, s. 137). Jej sojusznikiem i jednocześnie realizatorem zamierzeń miał być nauczyciel-wychowawca, ale nie byle jaki, lecz wykształcony, mądry, przejęty losem niepełnosprawnych, który za pomocą wszelkich dostępnych i nowoczesnych form działania przygotowuje ich do życia w społeczeństwie, przywracając im poczucie człowieczeństwa (tamże, s. 138). Kandydat na takiego nauczyciela-wychowawcę wymagał odpowiedniego kształcenia, które zdaniem Grzegorzewskiej powinno być kontynuowane również po zakończeniu studiów w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej. Realizacji tego postulatu służyło najpierw Ognisko Szkolne<sup>1</sup>, z inicjatywy

<sup>1</sup> Założone przez Grzegorzewską we wrześniu 1923 r. i przeznaczone nie tylko dla absolwentów Instytutu, ale również dla wszystkich nauczycieli szkół specjalnych z terenu Warszawy i okolicznych miejscowości. Już w pierwszym roku swojej działalności Ognisko odbyło 5 posiedzeń, na których wygłoszono referaty dotyczące organizacji pracy samokształceniowej, projektu elementarza dla dzieci upośledzonych umysłowo oraz nauki czytania i pisania metodą Decroly’ego.

którego została powołana Sekcja Szkolnictwa Specjalnego, zatwierdzona w dniu 19 lipca 1924 r. przez Zarząd Główny Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Jak wynika z przyjętego statutu Sekcji, jej celem było „teoretyczne pogłębienie wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej, doskonalenie metod nauczania i wychowania anormalnych, popularyzacja opieki nad anormalnymi oraz opieka nad materialnymi i prawno-służbowymi potrzebami nauczania szkół specjalnych”, natomiast środkami prowadzącymi do tego celu – „wydawanie pisma i publikacji, organizowanie kursów i odczytów, organizowanie bibliotek (tamże).

Organem wykonawczym Sekcji Szkolnictwa Specjalnego był kwartalnik *Szkola Specjalna*, mający służyć – zgodnie z oświadczeniem Grzegorzewskiej, która była jego założycielką i redaktorem w latach 1924–1967<sup>2</sup> oraz przewodniczącą Sekcji i dyrektorem PIPS – „zarówno rozwojowi metod nauczania i wychowania anormalnych, jak i założeniom samokształceniowym nauczycieli szkół specjalnych”. Ze względu na to, że w tym czasie (jak również przez wiele następnych lat) nie było zbyt dużo dostępnych publikacji z zakresu pedagogiki specjalnej, Grzegorzewska chciała uczynić z niego jeden „z podstawowych terenów wymiany myśli, czerpania wiadomości w dziedzinie naukowej, organizacyjnej i metodologicznej tego szkolnictwa oraz zbliżenia intelektualnego rozsianych po całym kraju Kolegów i Koleżanek”. Wzywając ich do współpracy, apelowała: „wszyscyśmy pracujący na tej niwie przynieść tu winni ku pożytkowi ogólnemu nasze wiadomości, doświadczenia i obserwacje poparte wynikami pracy. Nie usuwać się z niechęcią, nie patrzeć biernie na tę pracę, nie krytykować na uboczu, a więc nieproduktywnie, lecz z myślą życzliwą i z wiarą w pomyślny rozwój wziąć w niej żywy udział, współdziałać w opracowywaniu zagadnień organizacyjnych i metodologicznych, nadsyłać informacje, zapytania, krytyczne uwagi co do kierunku, charakteru i rozwoju pisma, tak, aby każdy z nas czuł się jego współtwórcą i współpracownikiem” (Grzegorzewska, 1924/25, s. 3–4).

Dla pełnego zrozumienia sensu tych słów nie bez znaczenia jest fakt, że zostały one zamieszczone na łamach czasopisma naukowego organizacji społecznej, która zgodnie z opinią Kirejczyka była organizacją niezależną, znaną „z postępowości oraz walki o prawa nauczyciela i szkoły, o jak najwyższy ich poziom”. Redagując *Szkolę Specjalną* w imieniu tej organizacji „Maria Grzegorzewska zdobywała w ten sposób większą swobodę głoszenia zarówno swych naukowych, jak i ideowych poglądów w ówczesnym, nieprzychylnie nastawionym do sprawy upośledzenia, ustroju” (Kirejczyk, 1972, s. 139).

Uzasadnione wydaje się przypomnienie, że omawiane czasopismo, stanowiące konkretny wyraz „idei, dążeń i przemyśleń” Grzegorzewskiej w zakresie opieki nad dziećmi upośledzonymi, było również jedną z ważniejszych form działalności Instytutu Pedagogiki Specjalnej. A ten w swoim założeniu był placówką edukacyjno-badawczą, która pod jej kierunkiem tworzyła „zręby pedagogiki specjalnej w Polsce” (Frydrychowska, Głazek, 1974, s. 291). Z tego względu wszelkie publikacje prezentujące osiągnięcia naukowe i doświadczenia Instytutu

<sup>2</sup> Z przerwą w okresie II wojny światowej i w latach 1948–1957.

lub jego wykwalifikowanej kadry były niezwykle istotnym, na ogół jedynym źródłem informacji dla osób zainteresowanych pedagogiką specjalną, szczególnie dla nauczycieli pracujących w różnego typu szkołach specjalnych należących do resortów oświaty, sprawiedliwości, opieki społecznej oraz dla pracowników administracji i nadzoru pedagogicznego, lekarzy, psychologów i pracowników nauki zajmujących się działalnością rewalidacyjną wśród ludzi w różny sposób upośledzonych (Kirejczyk, 1972, s. 138).

## Struktura czasopisma

Już w pierwszym numerze *Szkoły Specjalnej* redakcja, w osobie Marii Grzegorzewskiej oraz Michała Wawrzynowskiego (wydawcy w imieniu Polskiego Związku Nauczycielstwa Szkół Powszechnych i tzw. redaktora odpowiedzialnego), przedstawiła swoją wizję czasopisma, zapowiadając, iż „poza artykułami o treści naukowej, informacyjnej i sprawozdawczej” będą w nim zamieszczane „sprawozdania ze zwiedzania zakładów specjalnych, z odpowiednich kongresów i zjazdów, sprawozdania z prac polskich i zagranicznych czasopism w dziedzinie psychopatologii, pedagogiki leczniczej i opieki społecznej oraz sprawozdania z krajowych i zagranicznych czasopism pedagogiki specjalnej”. Ponadto poinformowała o zamiarze wprowadzenia kroniki „ważniejszych wypadków w kraju i za granicą w dziale opieki wychowawczej nad anormalnymi”; „działu krótkich notatek pedagogicznych”, ułatwiającego czytelnikom „zapisywanie, bez głębszego opracowania, ciekawszych faktów z życia szkoły i jej wychowanków” oraz krótkich streszczeń niektórych artykułów w języku francuskim, umożliwiających „wejście w żywy kontakt z ruchem w dziedzinie szkolnictwa specjalnego za granicą” (Grzegorzewska, 1924/25, s. 3–4).

Realizacja tego programu pozwoliła na wprowadzenie stałych działów i rubryk oraz zamieszczanie w każdym numerze artykułów o treści naukowej, o pracy nauczycielskiej, kroniki krajowej i zagranicznej w zakresie spraw i zagadnień pedagogiki specjalnej oraz sprawozdań i ocen książek i czasopism.

Każdy z działów „spełniał ważne zadania dla rozwoju pedagogiki specjalnej, dla rozwoju teorii i praktyki, dla propagowania społecznej potrzeby organizowania szkolnictwa specjalnego, dla rozwoju metod nauczania i wychowania dzieci upośledzonych” (Frydrychowska, Głazek, 1974, s. 291). Wniosek ten potwierdza analiza zawartości poszczególnych działów. Wynika z niej, że od początku istnienia czasopisma w *Dziale naukowym* zamieszczanych było wiele artykułów z dziedzin tworzących w owym czasie teoretyczne fundamenty dla pedagogiki specjalnej, takich jak psychopatologia, neurologia, psychologia, socjologia, prawo, kryminologia i sądownictwo nieletnich, higiena społeczna i profilaktyka oraz artykułów dotyczących metodologii badań psychologicznych, metod stosowanych w nauczaniu i wychowaniu dzieci niewidomych, głuchych, głuchociemnych, umysłowo upośledzonych i moralnie zaniedbanych. Dział *Z pracy nauczycielskiej* zawierał artykuły wyrastające z bezpośrednich kontaktów z dzieckiem i służył upowszechnieniu podstawowych założeń organizacji procesu jego rewalidacji: konieczności gruntownej znajomości każdego dziecka, historii jego życia, znajomości

ści czynników etiologicznych i warunków środowiskowych. *Kronika krajowa i zagraniczna* przedstawiała ważne informacje o aktualnych wówczas zagadnieniach z dziedziny nauki i techniki, historii rozwoju i organizacji poszczególnych działów szkolnictwa specjalnego w Polsce i na świecie (tamże, s. 291–293). Dział *Sprawozdania i oceny z książek i czasopism* przedstawiał dorobek rozwijającej się w świecie nauki rzutującej „na sprawy związane z opieką nad anormalnymi” oraz istotnej „dla dokształcenia i pogłębienia wiedzy z psychologii, pedagogiki leczniczej oraz dla poszerzenia horyzontów myślowych nauczycieli” (tamże, s. 293).

Przedstawiona struktura czasopisma, doskonale korespondująca z zadaniami, dla jakich została wprowadzona, przez długi czas była zachowana w swej pierwotnej postaci. Pewna modyfikacja dotyczyła nazw dwóch działów, a mianowicie działu *Z praktyki nauczycielskiej* – obecnie nazywanego *Z praktyki pedagogicznej*, oraz *Kroniki krajowej i zagranicznej* – obecnie *Z kraju i ze świata*. Pierwszy z wymienionych działów, przeznaczony do wymiany doświadczeń zawodowych, „otoczony był szczególną opieką Marii Grzegorzewskiej, która pragnęła pobudzić inicjatywę nauczycieli w kierunku samokształcenia, zachęcając ich do dzielenia się na łamach *Szkoły Specjalnej* doświadczeniami i spostrzeżeniami zdobytymi w pracy” (tamże). Drugi rozwijał się spontanicznie, szczególnie od czasu otwarcia granic, zwiększającego możliwości wymiany doświadczeń, dostarczających inspiracji do poszukiwania lepszych form i metod pracy w naszym kraju. Dowodem tych poszukiwań były również doniesienia publikowane w nieistniejącym już dziale *Dyskusje i polemiki*, zawierającym „nieraz ciekawe inicjatywy zmian czy też krytyczne oceny istniejących sytuacji w zakresie praktyki pedagogiki specjalnej” (*Redakcja*, 1994, s. 68).

Nowym działem istniejącym od roku 1981 jest dział *Zasłużeni dla pedagogiki specjalnej*, stanowiący „swoisty dokument historyczny, zapis historii naszego środowiska w obrazie sylwetek osób (nie tylko pedagogów, są wśród nich lekarze, prawnicy), które je tworzyły, które w teorię i praktykę pedagogiki specjalnej wniosły znaczny wkład. Jest to kapitalne źródło informacji, a przy tym – niezwykle ciekawe źródło wzorców osobowych” (tamże).

Wśród ostatnich „kosmetycznych i merytorycznych modyfikacji w strukturze czasopisma” na szczególną uwagę zasługuje wzbogacenie działu *Opracowania naukowe* o artykuły obcojęzyczne, streszczenia w języku polskim i angielskim oraz słowa kluczowe; zmiana dotychczasowej nazwy *Sprawozdania i oceny* na *Recenzje*, które bardziej korespondują z krytycznym omówieniem nowości wydawniczych; wprowadzenie jako stałego elementu działu *Prawo i praktyka*, prezentującego prawne aspekty dotyczące różnych dziedzin życia osób niepełnosprawnych; podawanie obok spisu treści w języku polskim również spisu treści w języku angielskim (*Od Redakcji*, 2009, s. 85).

## **Problemy podejmowane w czasopiśmie oraz postacie naczelných redaktorów**

Ze względu na ograniczone ramy niniejszej publikacji nie jest możliwe szczegółowe omówienie problematyki podejmowanej na przestrzeni tak długiego czasu, jaki upłynął od wydania pierwszego numeru *Szkoły Specjalnej*. Niemniej jed-



nak nawet powierzchowna analiza zamieszczonych w niej materiałów pozwala na uchwycenie pewnych prawidłowości bardziej ogólnej natury. Otóż tym, co najbardziej uderza przy lekturze każdego spośród 74 tomów *Szkoły Specjalnej*, złożonych łącznie z 272 numerów, jest niezwykła wierność przyjętym przed laty założeniom ukierunkowanym na rozwój pedagogiki specjalnej oraz kształcenie pedagogów specjalnych. Z tego punktu widzenia każdy artykuł jest znakomitym źródłem informacji o tendencjach i kierunkach rozwoju pedagogiki specjalnej, dziejach i organizacji szkolnictwa specjalnego, rozwoju opieki nad dzieckiem oraz o osobach, które wniosły nieprzemijające wartości do kultury i nauki polskiej.

Niewątpliwie do takich osób należała M. Grzegorzewska, która nie tylko była wybitnym naukowcem, ale również doskonałym organizatorem pracy w każdej z powierzonych jej opiece instytucji. Pełniąc funkcję naczelnego redaktora *Szkoły Specjalnej*<sup>3</sup>, nie tylko sama dużo pisała<sup>4</sup>, ale zabiegała również o to, aby w współtworzeniu czasopisma uczestniczyli specjaliści reprezentujący wszystkie działy pedagogiki specjalnej oraz powiązane z nimi dyscypliny naukowe. Najczęściej rekrutowali się oni z PIPS, dla którego Grzegorzewska starała się pozyskać „wykładowców najlepszych, wybitnych teoretyków z zakresu wykładanego przedmiotu i wytrawnych praktyków”, posiadających, jeśli to możliwe, swój warsztat pracy mogący służyć również studentom (Lipkowski, 1972, s. 103–104), jednocześnie obdarzonych „wysokimi wartościami moralnymi”, pomagającymi w rozumieniu swoich odpowiedzialnych, podjętych dobrowolnie obowiązków naukowo-dydaktycznych (Doroszewska, 1972, s. 125–126). Takie kryteria spełniali m.in. następujący wykładowcy Instytutu skupieni wokół czasopisma: prof. dr Józefa Joteyko, dr Bronisław Biegeleisen, dr Tadeusz Jaroszyński, dr Stefan Szuman, prof. dr Gustaw Bykowski, prof. Władysław Sterling, dr Witold Łuniewski, dr Felicja Łuniewska, Sergiusz Hessen, prof. Aleksander Mogielnicki, dr Michalina Stefanowska, Adela Stefanowicz-Moskiewiczowa, St. M. Studencki, prof. Jakub Segal, prof. Stefan Baley (Frydrychowska, Głazek, 1974, s. 291).

Doskonałą ilustracją problemów będących przedmiotem zainteresowań wymienionych osób i tych, które w późniejszym czasie dołączyły do grona ścisłych współpracowników Grzegorzewskiej, są tytuły publikowanych artykułów. Jak wskazuje tom I z roku 1924/25, w okresie międzywojennym koncentrowały się one wokół takich zagadnień, jak: *Stan i potrzeby szkolnictwa specjalnego w Polsce* (Hellmann), *Braki szkolnictwa specjalnego w Polsce* (Jarecki), *Stan obecny szkół dla upośledzonych umysłowo w Warszawie* (Stefanowska), *Szkoły – Uzdrowiska* (Kopczyński), *Sądy dla Nieletnich w Polsce* (Komorowski), *Organizacja wychowania dzieci głuchych w Londynie* (Hellmann), *Szkoła dla ociemniałych w Zemuniu* (Łu-

<sup>3</sup> W okresie międzywojennym jej zastępcą był Michał Wawrzynowski oraz przez krótki okres Józef Czechowicz (absolwent PIPS-u, znany poeta awangardowy, redaktor kilkunastu czasopism, głównie literackich i dziecięcych, autor słuchowisk radiowych; zginął w pierwszych dniach wojny pod gruzami kamienicy podczas bombardowania Lublina), natomiast po drugiej wojnie światowej – L. Frydrychowska, K. Kirejczyk, W. Tułodziecki i J. Doroszewska.

<sup>4</sup> Osobny artykuł dotyczący dorobku naukowego Grzegorzewskiej został zamieszczony w *Szkoła Specjalnej*, 2014, T. 75, nr 4.

niewska), *Szkolnictwo specjalne w Austrii i na Węgrzech* (Wawrzynowski), *Walka z przestępczością nieletnich w Japonii* (Mogilnicki), *Zagadnienia społeczne w Lidze Narodów – Walka z opium, walka z pornografią i walka z handlem żywym towarem* (Ponsner), *Sprawa wychowania dzieci nerwowych* (Jaroszyński), *Dzieci występne w wieku przedszkolnym* (Korczak), *Pracownie dla dzieci jako czynnik profilaktyczny w walce z przestępczością* (Dunin-Sulgustowska), *Wybór zawodu dla młodzieży niedorozwiniętej* (Strasburger), *Kiła u dzieci czterozmysłowych: głuchoniemych i ociemniałych* (Jarecki), *Badanie nad gruczolą tarczową dzieci w szkołach specjalnych Warszawy* (Sterling), *Iloraz inteligencji w skali Bineta i jego znaczenie diagnostyczne* (Grzegorzewska), *Wyniki badań nad dziećmi skalą Bineta w laboratorium Instytutu Pedagogiki Specjalnej (rok 1922/3 i 1923/4)* (Stefanowicz-Moskiewiczowa), *Badanie nad pismem lustrzanym dzieci normalnych i niedorozwiniętych* (Sterling), *Rysunki schematyczne dzieci upośledzonych umysłowo* (Szuman). W tomie tym można również znaleźć sprawozdanie z I Zjazdu Lekarzy Logopedystów w Wiedniu, II Kongresu Pedagogiki Leczniczej w Monachium oraz ciekawe wiadomości krajowe i zagraniczne, np. o powołaniu Sekcji Szkolnictwa Specjalnego, zorganizowaniu przez Sekcję w PIPS-ie czytelnicy 60 wymiennych ze *Szkołą Specjalną* czasopism krajowych i zagranicznych (z podaniem ich listy na s. 227–228), utworzeniu Ogniska Szkolnego i Poradni Ortofonicznej przy PIPS-ie, planowanym Zjeździe Nauczycieli Szkół Specjalnych, wynagrodzeniu nauczycieli szkół specjalnych, planowanym w lipcu 1925 r. zjeździe nauczycieli głuchoniemych w Londynie, liczbie członków międzynarodowego związku niewidomych studentów, zorganizowaniu w Londynie tzw. „Domu słońca” dla dzieci niewidomych poniżej 5 r. ż. oraz zakładu dla niewidomych niemowląt, powstaniu w Afryce Północnej pierwszej szkoły dla niewidomych, wprowadzonym we Włoszech i Luksemburgu obowiązku szkolnym dla dzieci głuchoniemych i ociemniałych, zastraszającej liczbie dzieci palących tytoń w Holandii oraz o tym, że na międzynarodowej wystawie róż w Anglii było wielu hodowców niewidomych.

W kolejnych numerach *Szkoły Specjalnej* nie tylko kontynuowano wcześniejszą tematykę, ale także zdawano relację z ważnych dla Sekcji Szkolnictwa Specjalnego i jej członków wydarzeń. Do takich wydarzeń należały Polskie Zjazdy Nauczycieli Szkół Specjalnych, które znajdowały oddźwięk w wielu wydaniach *Szkoły Specjalnej*. Na przykład cały numer 2 tomu II (1925/26) poświęcony był I Zjazdowi, natomiast numery 2, 3 i 4 tomu XI (1934/35) przedstawiały sprawozdanie z II Zjazdu. W numerze 1 tomu XV (1938/39) przedstawiono stan organizacyjny Sekcji skupiającej wówczas 309 z nauczycieli spośród 443 pracujących w szkolnictwie specjalnym; informowano o istnieniu sekcji okręgowych w Warszawie, Łodzi, Lublinie, Katowicach, Poznaniu, Wilnie, Krakowie i Kielcach; powołaniu referatów w Brześciu n. Bugiem, na Wołyniu i we Lwowie; powstaniu nowej Sekcji pomorskiej z siedzibą w Toruniu; zahamowaniu działalności Zarządu Sekcji z powodu utrudnionej współpracy z kuratorem; ponownym wyborze Grzegorzewskiej na stanowisko przewodniczącego Sekcji; planowanym w okresie ferii wielkanocnych w 1939 r. Kongresie Nauczycielstwa Szkół Specjalnych; planach rozszerzenia w *Szkole Specjalnej* działu metodycznego oraz o konieczności uporządkowania i uruchomienia biblioteki Sekcji. W wielu tomach są też informacje o działalności terenowych Sekcji Szkolnictwa Specjalnego. Przykładem jest tom VI (1929/30) informujący o zor-

ganizowaniu klas dla dzieci upośledzonych umysłowo w Częstochowie i Kielcach, powstaniu pracowni psychologicznej zajmującej się selekcją dzieci w Poznaniu, wycieczce naukowej do Wiednia i Pragi.

Od 1 numeru tomu XII (1935/36) na łamach czasopisma zaczęły ukazywać się informacje o działalności Bratniej Pomocy Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej, która – za pośrednictwem takich środków, jak: „powołanie do życia Sekcji odpowiadających różnym dziedzinom zainteresowań członków Bratniej Pomocy, organizowanie kursów, konferencji, wycieczek – tak środowiskowych, jak i ogólnych, wydawanie biuletynów, sprawozdań, komunikatów, prowadzenie poradni bibliograficznej, pośredniczenie w zakupie książek i czasopism, współpraca z prasą zawodową i ogólną, ścisły kontakt naukowy z Instytutem” – realizowała cele ukierunkowane na pogłębienie wiedzy pedagogicznej ogólnej i specjalistycznej, niezbędnej „dla realizacji jej wskazań w życiu, popularyzowanie idei szkolnictwa specjalnego w społeczeństwie, realizowanie w życiu społecznym i państwowym idei propagandowych w PIPS” oraz samopomoc materialną i moralną (1935/36, nr 1, s. 59).

W niektórych numerach czasopisma zamieszczane były również drobne ogłoszenia i reklamy. Tego rodzaju przykładów dostarcza tom X z roku 1933/34. Pod hasłem *Radio a szkoła* zamieszczono w nim ogłoszenia o wydaniu pracy zbiorowej Instytutu Współpracy Intelktualnej przy Lidze Narodów pt. *Radio a pokój*, w której osobny rozdział był poświęcony radiofonii szkolnej i międzynarodowym transmisjom dla młodzieży, ogłoszenia o piątkowych odczytach nauczycielskich o godz. 18, transmisjach z La Scali, transmisjach z Filharmonii Warszawskiej, informacje o Teatrze Wyobraźni oraz o przeglądach wydawnictw (nr 4, s. 168). Natomiast pod hasłem *Radio a szkoła specjalna* zamieszczono ciekawy tekst, który dla współczesnego człowieka, żyjącego w dobie Internetu i cyberprzestrzeni, może być zachętą do korzystania również z innych, bardziej tradycyjnych narzędzi rozwoju. „Nie ma takiego typu szkoły specjalnej, gdzie radio nie mogłoby znaleźć zastosowania, a już obecnie jest ono prawdziwym błogosławieństwem zakładów dla niewidomych przez różnorodność, bogactwo i poziom audycji muzycznych. Nie ma także nauczyciela, dla którego by postęp radiotechniczny mógł pozostać obcy. O tych wszystkich cudach naszego stulecia, przez Ellen Key nazwanego słusznie stuleciem dziecka, informuje od kwietnia b.r. miesięcznik «Nowy Radioamator», poświęcony radiotechnice, filmowi dźwiękowemu i telewizji, a korzystać z niego może nawet laik, gdyż pismo rozpada się na trzy działy, odpowiadające trzem stopniom wiedzy radiotechnicznej amatorskiej od najniższego począwszy. Adres wydawnictwa: Warszawa, Nowy Świat 21 m 3. Kończy się rok szkolny i sezon zimowy Polskiego Radia, które poszczycić się może poważnymi wynikami w dziedzinie radiofonii pedagogicznej. Piątkowe odczyty nauczycielskie, czwartkowe poranki muzyczne dla młodzieży transmitowane z Filharmonii Warszawskiej, 49 wykładów dla maturzystów, lekcje języka francuskiego, prelekcje esperanckie, francuskie i angielskie, wychowanie fizyczne przez sport, przegląd wydawnictw pedagogicznych, kroniki radiowe na łamach pism Z.N.P., specjalne biuro Studiów, gromadzące materiały naukowe i statystyczne, jego ankieta w sprawie odczytów dla maturzystów, wreszcie cały szereg audycji z różnych dziedzin, związanych bezpośrednio z nauką szkolną – oto pobieżny bilans pracowitego roku Polskiego Radia. Sezon letni nie obniży

swego poziomu, lecz przybierze charakter pogodnego i radosnego wypoczynku. Życząc wesołych wakacji swym Czytelnikom, zapowiada kronika radiowa swe dalsze istnienie po feriach i poleca polską radiofonię szkolną pamięci Nauczycielstwa i Wychowawców” (nr 3, s. 193).

W tym samym roczniku są też przykłady reklam, wśród których najbardziej przydatna dla osób dbających o rozwój dziecka jest reklama serii *Zabawa–Nauka*, dotycząca wytwórni oraz składu gier i zabawek pedagogicznych przy *Płomyku* i *Płomyczku* (adres: Warszawa, ul. Świętokrzyska 18), oferujących „budownictwo drewniane, układanki geometryczne, domina obrazkowe, geometryczne, liczbowe, loteryjki obrazkowe, gry do ćwiczeń zmysłów i rozwoju myślenia logicznego, materiały w komplecie do wyrobu różnych zabawek, gry towarzyskie do świetlic, materiały i narzędzia do sporządzania zabawek i do robót ręcznych” (nr 2, s. 104), natomiast najbardziej dowcipna – reklama PKO: „Nie na czarną godzinę nędzy, lecz na jasną godzinę dobrobytu składasz swoje oszczędności w PKO” (nr 3, s. 169).

W wielu rocznikach *Szkoły Specjalnej* można dostrzec odbicie historii nie tylko szkolnictwa specjalnego oraz ludzi związanych z czasopiśmem, ale również historii i przeżyć całego narodu. Taką historyczną wartość ma tom XVI (1946/47), w którym Grzegorzewska, po lakonicznej informacji że „w sierpniu 1939 r. nr 1 XVI rocznika «Szkoły Specjalnej» był już przygotowany – mieliśmy go oddać do druku 1 września... Wojna zdecydowała inaczej!...” (*Od Redakcji* 1946/47, s. 1), przedstawiła losy wojenne Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej. Jak pisała, uległ on „katastroficznemu wprost zniszczeniu. Lokal zbombardowany, bogaty księgozbiór<sup>5</sup>, pomoce naukowe, instalacje pracowni, bogate zbiory materiałów naukowych, muzeum szkolnictwa specjalnego, całe urządzenie instytutu i szkoły ćwiczeń – wszystko przepadło bez śladu. Prawdziwy tragizm dziejów Instytutu w okresie wojny kryje się dopiero w ponurym losie tych wszystkich, którzy go tworzyli i o wartości prac jego stanowili. Zginęli bowiem prawie wszyscy z pięknie zharmonizowanego zespołu profesorów i innych pracowników, którzy wartością swej pracy wieloletniej w Instytucie zaważyli na jego rozbudowie, wpłynęli twórczo na rozwój prac i ich poziom” (Grzegorzewska, 1946/47, s. 6). Przerzedziły się również szeregi pracowników szkół specjalnych, stąd konieczność reaktywowania nie tylko Instytutu, ale i czasopisma, którego znaczenie dla odbudowy szkolnictwa specjalnego wydawało się wprost nieoczone. Prezentując plany dotyczące jego rozwoju, Grzegorzewska zapewniała: „Pójdziemy dalej nakreślonymi przez nas szlakami teorii, organizacji i praktyki szkoły specjalnej. Będzie nam nadal przewodniczyć myśl służenia Kolegom pomocą w Ich pracy, a jednocześnie stworzenia z pisma naszego mocnego między nami ogniwa myśli i idei w naszej służbie społecznej” (*Od Redakcji*, 1946/47, s. 4).

<sup>5</sup> Ze względu na brak zapisków kronikarskich oraz katalogów przedwojennych obecnie jest trudno ustalić wielkość tego zbioru. Jak podaje Grzegorzewska w artykule dotyczącym PIPS, w 1924 r. jego biblioteka składała się z około 1200 prac ogólnopedagogicznych i specjalnych (*Szkoła Specjalna*, 1924, T. 1). Na podstawie pieczętek na książkach z przedwojennych zbiorów udało się ustalić, iż zapoczątkowało ją przejęcie księgozbioru Państwowego Instytutu Fonetycznego oraz Państwowego Seminarium Nauczycieli dla Głuchoniemych (tamże, 1972, s. 273).

Mimo optymistycznego tonu tej wypowiedzi, wzmocnionego sprawozdaniami *Z prac Sekcji Szkolnictwa Specjalnego przy Zarządzie Głównym ZNP* (Frydrychowska i Kirejczyk) oraz z *Odbudowy szkolnictwa specjalnego w okresie powojennym* (Ryll)<sup>6</sup>, trudności natury technicznej nie pozwalały na wznowienie czasopisma w formie przedwojennej. W ciągu całego roku 1946/47 oraz 1947/48 do rąk czytelników oddano tylko dwa numery, chcąc zaznaczyć nimi „ciągłość wydania aż do chwili, gdy znowu w tematyce swej, metodzie jej opracowania, jak i w formie wydania czasopismo nasze odzyska swoje dawne prawa” (*Szkoła Specjalna*, 1947/48, s. 1). Spodziewano się, że nastąpi to w następnym roku, tymczasem czasopismo zawieszono aż na osiem lat, jednocześnie zamknięto Sekcję Szkolnictwa Specjalnego, zmieniono nazwę Instytutu na Studium Nauczycielskie Pedagogiki Specjalnej, pozbawiając go funkcji naukowej i badawczej, ograniczono stosowanie metody ośrodków pracy, zalecając nauczanie przedmiotowe od pierwszych klas szkoły specjalnej. Te niekorzystne dla szkolnictwa specjalnego zmiany, zdaniem redakcji 1 numeru tomu XVIII z 1957 r. (reprezentowanej przez Tułodzieckiego zastępującego przebywającą na rekonwalescencji po zawale serca Grzegorzewską), były związane z ogromnymi zniszczeniami „w zakresie etyczno-społecznej postawy naszego narodu”, rodzącymi wiele bolesnych wydarzeń, takich „jak fakty bezdusznego stosunku do dziecka, różnego rodzaju nadużycia, a niekiedy nawet przypadki bicia wychowanków w szkołach i zakładach specjalnych”. W szkolnictwie powszechnym było „ubieganie się za statystycznie uchwytną stroną ilościową, z pomijaniem jakości. Powstawały nowe szkoły i zakłady, zwiększała się w nich liczba dzieci, ale bez zapewnienia im należytej bazy materialnej, a nade wszystko – gruntownie przygotowanych nauczycieli i wychowawców oraz właściwego nadzoru pedagogicznego. Nie zadbano również o to, ażeby stworzyć podstawy naukowe, które by stanowiły podwaliny znajomości dziecka «specjalnego» i oparcie dla pedagogów praktyków” (*Od Redakcji*, 1957, s. 2).

Taka sytuacja utrzymywała się do 1956 r., w którym Ministerstwo Oświaty odwołało swoje wcześniejsze decyzje, przywróciło poprzednią nazwę uczelni, reaktywowało Sekcję Szkolnictwa Specjalnego oraz pozwoliło na stosowanie metody ośrodków pracy<sup>7</sup> ze względu na fakt, iż „praktyka przodujących nauczycieli wykazała ich duże zalety” w kształceniu młodszych uczniów szkół specjalnych (tamże, s. 3).

Gdy w 1957 r. wznowiono *Szkołę Specjalną*, już jako organ Ministerstwa Oświaty, ze zmienionym podtytułem na *Kwartalnik poświęcony sprawom pedagogiki leczniczej*, Instytut Pedagogiki Specjalnej realizował znacznie poszerzony zakres zadań, obejmujący kształcenie (studia stacjonarne), doksztalcanie (studia zaoczne), doskonalenie nauczycieli (główny ośrodek metodyczny wraz z muzeum szkolnictwa specjalnego). Podobne oczekiwania wysuwano pod adresem

<sup>6</sup> Artykuł Rylla (wizytatora szkół specjalnych w powołanym 1 IX 1945 r. Referacie Szkolnictwa Specjalnego w Ministerstwie Oświaty) stanowił kontynuację wcześniejszych prac autora ukazujących stan szkolnictwa specjalnego w latach 1933–1939 (por. *Szkoła Specjalna*, T. 11 (1934/35) i 15 (1938/39)).

<sup>7</sup> Nazwa wprowadzona przez Grzegorzewską na określenie zmodyfikowanej metody ośrodków zainteresowań (Grzegorzewska, 1955).

Katedry Pedagogiki Specjalnej, której utworzenie w 1958 r. na Wydziale Pedagogicznym UW określono jako fakt „niesłyszanej wagi” dla rozwoju szkolnictwa specjalnego (*Szkoła Specjalna*, 1957, s. 88). Ze względu na ogromne trudności wydawnicze pracownicy tych uczelni chętnie korzystali z możliwości prezentacji swoich osiągnięć za pośrednictwem *Szkoły Specjalnej*. Taką możliwość mieli również nauczyciele pracujący w terenie, o czym świadczą wielokrotnie ponawiane apele o ich współudział w redagowaniu czasopisma. Z tego typu apelem występował w imieniu redakcji Tułodziecki, który nawoływał do wypowiedzenia walki „wszelkiemu dogmatyzmowi”, do wybierania z całego dorobku ludzkości tego, „co piękne i szlachetne, co buduje, posuwa naprzód, napawa optymizmem i radością tworzenia”, do wspierania się „swoją wiedzą, doświadczeniem i zapałem” (*Od Redakcji*, 1957, s. 5) oraz Grzegorzewska, według której: „Wszyscy стоимy na stanowisku, że trzeba, ażeby czasopismo to wносиło do pracy naszej jak najwięcej wartości: żeby pogłębiało wiedzę teoretyczną, doskonaliło metodę pracy naszej, służyło skuteczną pomocą tym Kolegom, którzy obecnie włączają się w nurt prac pedagogiki specjalnej [...]. Temu wszystkiemu więc musimy wszyscy służyć. Potrzeba nam na to dużo siły twórczej i zbiorowego wysiłku. Nauczyciel szkoły specjalnej czy wychowawca zakładu specjalnego nie powinien nic uronić dla przyszłości ze swego dorobku twórczego i inicjatywy nad rewalidacją społeczną różnych naszych wychowanków w rozmaitych warunkach i formach ich wychowywania. Powinien ją w jakiś sposób przekazywać Kolegom swoim ku większemu pożytkowi ich pracy. A to jest właśnie jeden z najlepszych sposobów na to, aby wszyscy byli współtwórcami trwałego wkładu w kształtowanie się i rozwój wartościowej pedagogiki specjalnej” (*Od Redakcji*, 1958, s. 1).

Wezwania te zaowocowały wieloma interesującymi artykułami, które wychodziły naprzeciw najpilniejszym potrzebom szkolnictwa specjalnego. Przede wszystkim, podobnie jak w okresie międzywojennym, dotyczyły one takich działów, jak tyflopädagogika (Maria Grzegorzewska, Jan Dziedzic, Halina Banaś, Maria Janik, Włodzimierz Dolański, Ewa Bendych, Stanisław Żemis); surdopedagogika (Franciszek Popiół, Waclaw i Irena Tułodzieccy, Henryk Okopiński, Kazimierz Kirejczyk, Irena Stawowy, Urszula Ekiert); oligofrenopedagogika (Maria Grzegorzewska, Stefan Dziedzic, Anna Krzemińska, Helena Seniowowa, Bronisława Urbańska) oraz pedagogika resocjalizacyjna (Natalia Han-Ilgiewicz, Halina Zabrodzka, Otton Lipkowski), do których od 1947 r. dołączyła również pedagogika terapeutyczna (Janina Doroszevska, Jan Bogdanowicz, Zofia Szymańska).

W tym okresie drukowano również wiele opracowań popularyzujących wiedzę z zakresu nauk wspierających pedagogikę specjalną, takich jak psychologia (Wanda Ptaszyńska, Felicja Felhorska, Bronisława Urbańska, Zofia Wojtaszek); psychiatria i neurologia (Halina Wardaszko, Krystyna Kochańska, Ignacy Wald); rehabilitacja (Aleksander Hulek), a nawet językoznawstwo (Witold Doroszewski pisał o sprawach terminologicznych).

Osobną kategorię stanowiły opracowania dotyczące reformy struktury szkoły specjalnej, organizacji nauczania i wychowania, warunków materialnych i sytuacji kadrowej szkół specjalnych (Felicja Felhorska, Otton Lipkowski, Józef Nowakowski, Mieczysław Kotlewski); odbudowy i rozwoju warszawskiego szkolnictwa specjalnego w okresie 20-lecia powojennego (Janina Kowalczykowska);

rozwoju szkolnictwa specjalnego w Polsce w latach 1945–1970 (O. Lipkowski); historii różnych zakładów specjalnych, np. zakładu dla dziewcząt niedostosowanych społecznie w Łodzi (Stanisław Sychowicz), zakładów dla upośledzonych umysłowo na Lubelszczyźnie (Henryk Milczarek), Instytutu Głuchoniemych w Warszawie w 150. rocznicę jego założenia (Wacław Stasinowski), Państwowego Zakładu Wychowawczego dla Dzieci Głuchych im. M. Grzegorzewskiej we Wrocławiu w 20. rocznicę powstania (Stanisław Kamiński).

### Bibliografia

- Doroszewska, J. (1972a). Maria Grzegorzewska jako twórca Katedry Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Warszawskiego. W: J. Doroszewska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.* Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Doroszewska, J. (1972b). Podstawowe publikacje teoretyczne pracowników Instytutu i kręgu jego współpracowników. *Szkoła Specjalna*, T. 33, 3, 349–354.
- Doroszewska, J. (1972c). *Szkoła Specjalna*. *Szkoła Specjalna*, T. 33, 3/4, 273–276.
- Frydrychowska, L., Głazek, J. (1974). Pięćdziesięciolecie czasopisma „Szkoła Specjalna”. *Szkoła Specjalna*, T. 35, 4, 289–308.
- Grzegorzewska, M. (1924/25). Zamiast programu. *Szkoła Specjalna*, T. 1, 1, 1–4.
- Grzegorzewska, M. (1946/47). Losy wojenne i odbudowa Państwowego Instytutu Pedagogicznego. *Szkoła Specjalna*, T. 16, 1–4.
- Kirejczyk, K. (1972). Działalność związkowa i społeczna Marii Grzegorzewskiej. W: J. Doroszewska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.* Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Komitet Obchodu 40-lecia IPS. (1964). Instytut Pedagogiki Specjalnej i jego twórca. *Szkoła Specjalna*, T. 25, 2, 68–86.
- Komitet Redakcyjny (1964). Instytut Pedagogiki Specjalnej obchodzi 40-lecie swej pracy. *Szkoła Specjalna*, T. 25, 2, 65–67.
- Komitet Redakcyjny i Redakcja „Szkoly Specjalnej” (1982). *Szkoła Specjalna*, T. 43, 2, 83.
- 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.* Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Od Redakcji. *Szkoła Specjalna*, 1946/47, 1–5; 1947/48, 1; 1957, 1–2; 1958, 1–2; 1972, 3–4, 193–194; 1982, 1, 3; 2009, 2, 85.
- Redakcja (1994). „Szkoła Specjalna” 70-lecie czasopisma. *Szkoła Specjalna*, T. 54, 2, 67–69.

### NINETIETH ANNIVERSARY OF „SZKOŁA SPECJALNA”

#### Summary

This article is devoted to “Szkoła Specjalna”, which celebrates its ninetieth anniversary this year. The Author presents the sociocultural background to the journal’s creation, its principles and goals, its structure, the issues discussed in individual sections, the profiles of the chief editors, employees and authors of the most interesting publications, important events in its history and its prospects for further development.

**Key words:** “Szkoła Specjalna”, Special Education Section, PIPS, Maria Grzegorzewska

## ZESPÓŁ WYPALENIA SIŁ U MATEK WYCHOWUJĄCYCH DZIECKO Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

Tematem przewodnim niniejszego doniesienia badawczego jest określenie stopnia wypalenia sił u matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Dokonano porównania poziomu wypalenia u badanych matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i matek dzieci pełnosprawnych. Analizując materiał zebrany dzięki zastosowaniu zaadaptowanego Kwestionariusza Wypalenia Zawodowego Ch. Maslach, można zauważyć, że średnie wyniki uzyskane w poszczególnych podskalach przez matki zajmujące się na co dzień dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną są wyższe niż uzyskane przez matki wychowujące dzieci o normalnym rozwoju, co ujawnia większe nasilenie wypalenia sił u matek z grupy podstawowej.

Analizując kwestię wypalenia sił u matek zajmujących się dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną, można stwierdzić z dużym prawdopodobieństwem, że są one w dużym stopniu narażone na wystąpienie omawianego syndromu. Należy podkreślić, że różnice istotne statystycznie uzyskano w zakresie dwóch spośród trzech podskal wypalenia, zaś dominującym symptomem wypalenia sił u matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną jest znacznie wyższy poziom wyczerpania emocjonalnego w porównaniu do matek dzieci pełnosprawnych.

Zespół wypalenia sił powstaje m.in. w wyniku przeciążenia rodziców, a zwłaszcza matek, długotrwałą opieką i odpowiedzialnością za leczenie i wychowywanie dziecka z niepełnosprawnością. Ważne jest zatem odciążenie matek od nadmiaru obowiązków oraz udzielenie im specjalistycznego wsparcia. W przeciwnym wypadku bardzo realne jest pojawienie się u nich poczucia wypalenia sił na skutek codziennego zmagania się z trudami opieki nad dziećmi z niepełnosprawnością.

*Słowa kluczowe:* zespół wypalenia sił, opieka, dziecko z niepełnosprawnością intelektualną

### Wprowadzenie

Termin „wypalenie” w literaturze psychologicznej pojawił się po raz pierwszy w połowie lat 70. XX w. Użył go amerykański psychiatra H.J. Freudenberger (1974) dla określenia krańcowego stanu wyczerpania, spowodowanego zbyt dużym zapotrzebowaniem na energię oraz wszelkie zasoby, w jakie jednostka była wyposażona.

Wypalenie „może zdarzyć się każdemu, kto wkłada serce i duszę w jakieś działanie” (Frydel, 1999, s. 166). Nie jest ono zjawiskiem wyjątkowym, które dotyczy wyłącznie ograniczonej, niewielkiej liczby osób. Przeciwnie, pojawia się bardzo często i dotyka wiele grup zawodowych oraz ludzi opiekujących się bliskimi (Maslach, 1998). Najbardziej podatne na wypalenie są te grupy zawodowe, które „cechuje bliski kontakt interpersonalny pracownika i osoby, na rzecz której



ona działa. Ich relacje wymagają zaangażowania emocjonalnego, troski, odpowiedzialności za drugą osobę” (Zawadowska, 2007, s. 9).

Obecnie wiele definicji wskazuje na wypalenie jako problem dotyczący osób na co dzień pracujących z ludźmi, którym z pewnych względów nie są w stanie pomóc. Charakterystyczna dla syndromu wypalenia jest utrata sił fizycznych oraz takie objawy somatyczne, jak bóle głowy, utrata energii, zmęczenie. Wypalenie jest końcowym wynikiem stopniowego procesu utraty złudzeń. Zwykle występuje ono u osób o wysokim poziomie motywacji, które przez długi czas pracują w warunkach obciążających emocjonalnie (Pines, 2006, s. 56).

Jedną z najczęściej stosowanych definicji w badaniach nad wypaleniem jest trójskładnikowy model opracowany przez Ch. Maslach i S. Jackson. Definiują one wypalenie jako „psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych, który może wystąpić u osób pracujących z innymi ludźmi w pewien określony sposób” (Maslach, 2006, s. 15).

Poczucie wyczerpania emocjonalnego powstaje w wyniku zbyt dużej koncentracji na problemach innych osób, wzbudzania w sobie współczucia oraz przeświadczenia o odpowiedzialności za ich los, a w sytuacji niemożności udzielenia pomocy – obwiniania siebie. Należy zwrócić uwagę, że termin „wyczerpanie” zakłada uprzedni stan nadmiernego przeciążenia, a nie stan niedociążenia. Jest to zatem element definicji wypalenia pozostający w opozycji do tych koncepcji, zgodnie z którymi wypalenie uznaje się za konsekwencję długotrwałej, żmudnej i monotonnej pracy. Jest bowiem mało prawdopodobne, aby procesowi wypalenia podlegały osoby niezaangażowane emocjonalnie w swoją pracę.

Depersonalizacja dotyczy negatywnego, nieczułego i przedmiotowego traktowania ludzi, którzy na ogół są odbiorcami usług opiekuńczych. Świadczy ona o braku równowagi między niewielką troską a zbyt dużym dystansem i prowadzić może do przekonania, że osoby te „zasłużyły” na trudności, jakie je spotykają. Przejawem depersonalizacji jest także mniej lub bardziej świadoma ucieczka przed kontaktami wymagającymi zaangażowania emocjonalnego oraz wejścia w problemy ludzi, którym świadczymy pomoc.

Obniżone poczucie dokonań osobistych związane jest ze spadkiem poczucia własnej kompetencji w zakresie jakości pracy wykonywanej na rzecz innych. Wyznacznikami tego aspektu wypalenia jest brak satysfakcji, niedocenywanie posiadanych umiejętności.

Objawy te pojawiają się w określonym porządku. Zaczyna się od emocjonalnego wyczerpania, w wyniku którego następuje dystansowanie się i wycofywanie z kontaktów. Jest to reakcja obronna przed emocjonalnym obciążeniem. W rezultacie kontakt staje się bezosobowy, oziębły i odpersonalizowany, co w konsekwencji powoduje zupełny brak satysfakcji zawodowej (Dzierzgowska, 2007).

Co zatem może doprowadzić do pojawienia się stanu wypalenia sił? Przyczyn należy upatrywać w trzech płaszczyznach: indywidualnej, interpersonalnej i organizacyjnej.

Do cech indywidualnych jednostki, które sprzyjają wypaleniu zawodowemu, możemy zaliczyć znacznie zaniżoną samoocenę, niepewność, bierność, defensywność, zależność (Terelak, 2001), poczucie kontroli zewnętrznej, niskie poczucie skuteczności zaradczej, nieracjonalne przeświadczenia o roli zawodowej,

unikanie sytuacji trudnych (Sęk, 1996), silną motywację do pracy oraz wysoką reaktywność (Golińska, Świętochowski, 1998). Jest wysoce prawdopodobne, że osoby przejawiające małą wiarę w swoją zdolność sprawczą, unikające sytuacji trudnych bez próby stawienia im czoła, reagujące na nie emocjonalnie, będące perfekcjonistami o wygórowanych względem siebie wymaganiach, karcące się w przypadku niemożności ich spełnienia, a także traktujące swój zawód jako szczególną misję, która wymaga od nich ponadprzeciętnego zaangażowania i wyrzeczeń – są „kandydatami” do wypalenia zawodowego.

Czynniki interpersonalne możemy podzielić dychotomicznie. Do pierwszej grupy zaliczymy te, które wynikają z relacji zachodzących między pracownikiem a klientami instytucji. Są one tak szczególne, że wymagają emocjonalnego zaangażowania pracownika w sprawy klienta. Możemy je określić mianem „pomocowych”, ponieważ w głównej mierze polegają na opiece, prowadzeniu terapii, leczeniu, udzielaniu porad, motywowaniu i wspieraniu. Od osoby wspierającej oczekuje się odpowiednich umiejętności społecznych, które umożliwią wytworzenie atmosfery wzajemnego zaufania, szacunku, troski, a w konsekwencji doprowadzą do rozwiązania problemu osoby wspomaganiej. Dodatkowymi elementami stanowiącymi obciążenie dla pracownika, w których również trzeba upatrywać przyczyn wypalenia, są ciągły kontakt z jednostkami potrzebującymi wsparcia i stykanie się niejednokrotnie z niezawinionym cierpieniem oraz przejawami okrucieństwa. Wykonywanie zawodu, który wymaga emocjonalnego zaangażowania w sprawy innych ludzi, znacznie utrudnia zachowanie dystansu względem ich problemów, co w konsekwencji może stać się przyczynkiem do zbyt głębokiego ich przeżywania i uznania za własne. Wszystko to burzy harmonijny obraz świata i stopniowo prowadzi do utraty energii, a w rezultacie do wypalenia zawodowego. Drugą grupę czynników interpersonalnych stanowią czynniki wywodzące się z relacji z przełożonymi i współpracownikami, które równie często są przyczyną wielu sytuacji stresowych. Możemy do nich zaliczyć konflikty interpersonalne, brak wzajemnego zaufania, przemoc psychiczną, agresję werbalną oraz szeroko pojęty mobbing.

Do czynników organizacyjnych zaliczamy głównie czynniki związane z pełnieniem roli zawodowej, fizycznym środowiskiem pracy, ze sposobem jej wykonywania, rozwojem zawodowym, stylem kierowania, przeciążeniem zbyt dużą ilością obowiązków, a także sytuacją, w której cele instytucji pozostają w sprzeczności z uznawanymi przez pracownika wartościami i normami.

Wypalenie zawodowe jest procesem złożonym i długotrwałym. Charakteryzuje się występowaniem wielu symptomów, które informują o pogłębiających się problemach. Dlatego tak niezmiernie ważna jest trafna i szybka autodiagnoza, umożliwiająca podjęcie działań zaradczych oraz dokonanie pożądanых zmian. S. Grab (2000) wyróżnia cztery grupy objawów:

I. Fizyczne:

- dominujące poczucie zmęczenia,
- zaniedbywanie aktywności fizycznej,
- zakłócenia snu,
- utrata wagi i zaburzenia apetytu,
- obniżenie potrzeb seksualnych,

- nadużywanie alkoholu, leków, palenie tytoniu,
- częste choroby bez rozpoznawalnych przyczyn.
- II. Emocjonalne i behawioralne:
  - trudności w relaksowaniu się,
  - utrzymujące się poczucie zmęczenia,
  - obniżony nastrój,
  - stała obecność negatywnych postaw i myśli,
  - długotrwałe resentymenty lub urazy wobec innych ludzi,
  - regularnie występujące poczucie osamotnienia lub izolacji,
  - nawracające lęki,
  - poczucie pustki i brak celów.
- III. Rodzinne i społeczne:
  - obniżenie zainteresowania członkami rodziny,
  - łatwiejsze wpadanie w irytację lub złość na członków rodziny,
  - spędzanie większej ilości czasu poza domem,
  - opór przed wspólnym wypoczynkiem,
  - nadmierne oglądanie telewizji jako sposób ucieczki od problemów.
- IV. Związane z pracą:
  - utrata zapału,
  - poczucie, że wciąż brakuje na coś czasu,
  - obawy i opór przed codziennym wyjściem do pracy,
  - rosnące poczucie niekompetencji,
  - narastające niezadowolenie z pracy,
  - utrzymująca się złość i pielęgnowanie urazów do przełożonych, kolegów i współpracowników,
  - potrzeba częstego patrzenia na zegarek,
  - trudności w wyrażaniu opinii,
  - schematyczne traktowanie swoich podopiecznych,
  - niezdolność do podejmowania decyzji.

Należy zwrócić uwagę, że wystąpienie niektórych z tych objawów nie jest równoznaczne z narażeniem na niebezpieczeństwo wypalenia zawodowego. Trzeba mieć jednak świadomość, że wypalenie nie pojawia się jedynie wówczas, gdy obserwujemy wszystkie typy symptomów.

Przedstawione definicje wypalenia dotyczą przede wszystkim osób zawodowo zajmujących się udzielaniem pomocy innym. Często pomija się fakt występowania syndromu wypalenia wśród osób, które pomagają innym nie ze względu na pracę, lecz na sytuację rodzinną. Do takich osób należą m.in. rodzice dzieci niepełnosprawnych (Dąbrowska, 2005). Zdaniem A. Garnarcz-Podlasko (2001) są oni narażeni na kontakt ze specyficznymi stresorami w środowisku rodzinnym, a przy tym nie mają możliwości zmiany swojego położenia. Wieloletnie zajmowanie się dzieckiem niepełnosprawnym obciąża rodziców poważnymi kosztami fizycznymi i psychicznymi.

Zainteresowanie zespołem wypalenia sił u rodziców dzieci z niepełnosprawnością zapoczątkowała w 1979 r. Ruth Sullivan. Zdefiniowała go jako wyczerpanie sił psychicznych i fizycznych występujące w efekcie długotrwałego sprawowania opieki nad dzieckiem. Cechą charakterystyczną tego zjawiska jest poczucie opuszczenia, odosobnienie, beznadziejność podejmowanych starań, a nawet całkowita

utrata sił. Stan taki powoduje konieczną, a zarazem ciągłą i systematyczną opieką nad dzieckiem bez chwili wytchnienia. Ponadto potęguje go efekt doświadczania permanentnego tzw. stresu rodzicielskiego. Jego przyczyna tkwi w zbyt wygórowanych wymaganiach, które stawiane są rodzicom dzieci niepełnosprawnych. Pojawienie się dziecka niepełnosprawnego w rodzinie powoduje zmiany w jej funkcjonowaniu, gdyż jest poważnym źródłem stresu (Sekułowicz, 2000).

Zdaniem K. Mrugalskiej (1988) kryzys ten jest przejawem zetknięcia się z nową, trudną sytuacją. Typowymi jej cechami są najczęściej: nieustanny strach o zdrowie i rozwój dziecka, stres związany z niedostatkami informacji, uczucie zawstydzenia, brak pomocy ze strony innych, stałe zmęczenie wynikające z ciągłej mobilizacji sił i pomnażania obowiązków.

M. Sekułowicz (2000) twierdzi, że życie z dzieckiem niepełnosprawnym na co dzień wymaga wielu poświęceń i wyrzeczeń. Bardzo często jest tak, że na matki spada główna odpowiedzialność sprawowania opieki nad dzieckiem. Każdego niemal dnia napotykają problemy, które ujemnie wpływają na relacje wewnątrz rodziny i poza nią. Postrzegają swoją sytuację jako beznadziejną, nie są w stanie podolać wszystkim trudom.

Autorka, powołując się na badania J. Kamińskiej-Reyman i K. Kucyper, przytacza najczęściej występujące utrapienia życiowe matek. Są to m.in.:

- „niewystarczająca ilość snu, często sen przerywany, płytki,
- konieczność ustawicznego skupiania uwagi na dziecku,
- bycie z dzieckiem przez cały czas,
- brak czasu na rozrywki,
- niemożność odpoczynku,
- brak sił fizycznych,
- poczucie stałego związania z dzieckiem,
- niezrozumienie problemów związanych z faktem bycia matką dziecka niepełnosprawnego,
- przykre odczucia związane z rezygnacją z dawnych planów i marzeń,
- lęk przed przyszłością” (tamże, s. 71).

Te i inne uciążliwości sprawiają, że rodzice, a przede wszystkim matki dzieci z niepełnosprawnością, funkcjonują słabiej niż dzieci pełnosprawnych.

Bardzo często zdarza się, że tylko pozornie przystosowują się do zaistniałej sytuacji – ignorują fakt niepełnosprawności dziecka lub bezpodstawnie wierzą w możliwość ustąpienia objawów niepełnosprawności. Często zdarza się też tak, że rodzice mają wyrzuty sumienia z powodu niepełnosprawności swojego dziecka. Poświęcają mu wówczas całą swoją uwagę i czas, przez co dążą do wynagrodzenia spotkanego go nieszczęścia. Rezygnują ze swojego życia dla dziecka. Muszą jednak być świadomi tego, że prawidłowa rehabilitacja dzieci niepełnosprawnych uwzględnia czas na odpoczynek zarówno dla dziecka, jak i dla nich (Kowalska, 2000).

A. Twardowski (1999) pisze, że wyczerpani emocjonalnie i wycieńczeni pracą rodzice mogą szukać pomocy w instytucjach, stowarzyszeniach czy też w oddziaływaniach nazywanych pedagogizacją. Obejmują one kształtowanie u rodziców zdolności usprawniania dziecka w warunkach domowych oraz udzielanie wskazówek wychowawczych. Wyposażają rodziców w wiedzę i umiejętności, lecz nie rozwiązują problemów wypalenia.

Dlatego też psychoterapia rodziców wydaje się być najbardziej pożądaną formą oddziaływania w przewycięzaniu wypalenia (Dąbrowska, 2005). Pomaga ona rozwijać właściwe relacje między rodzicami a dzieckiem, sprzyja odreagowaniu napięć, ułatwia pokonywanie kryzysów oraz prawidłową organizację życia rodzinnego (Twardowski, 1999).

## Analiza wyników badań

Celem podjętych badań empirycznych jest próba określenia poziomu wypalenia sił u matek opiekujących się dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną. Poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania: Jaki jest stopień wypalenia sił u matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną? Czy i jakie są różnice w poziomie wypalenia sił u matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną oraz u matek dzieci pełnosprawnych?

Badaniami objęto 30 matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim oraz 30 matek dzieci pełnosprawnych.

Narzędziem służącym do oszacowania stopnia wypalenia się sił rodziców podczas sprawowania opieki nad dziećmi jest odpowiednio zaadaptowany Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego Christin Maslach (MBI – *Maslach Burnout Inventory*), który uważa się za najbardziej uniwersalne narzędzie do badania wypalenia. Kwestionariusz tworzą 22 itemy, ujmuje trzy wyodrębnione przez Ch. Maslach aspekty syndromu wypalenia. Są to:

- Emocjonalne wyczerpanie (EW) – skalę tworzy 9 itemów, które mierzą subiektywną ocenę zasobów emocjonalnych i kondycji. Charakterystycznymi symptomami są: poczucie ogólnego zmęczenia, brak naturalnej energii do działania, brak radości życia, zwiększona drażliwość i impulsywność.
- Depersonalizacja (DP) – skala składa się z 5 itemów i mierzy specyficzny, apersonalny stosunek do innych.
- Obniżenie zadowolenia z osiągnięć osobistych (ZO), zwane inaczej osobistym zaangażowaniem. W skład tej podskali wchodzi 8 itemów, które mierzą subiektywną ocenę własnej pracy, jej efektów, ocenę skuteczności radzenia sobie z problemami i satysfakcję stąd płynącą (Tucholska, 2003).

Osoba badana, odpowiadając na pozycje testu, określa na 7-punktowej skali częstość występowania u niej odczuć opisanych w formie zdań twierdzących. Poszczególne punkty skali opisane są od „0” – co oznacza, że respondent nigdy nie doświadcza takich odczuć, do „6” – co oznacza, że doświadcza tych odczuć codziennie.

Wyniki uzyskiwane przez badanych oblicza się oddzielnie dla każdej z podskal zgodnie z kluczem. O wysokim poziomie wypalenia świadczą wysokie wyniki w podskalach Emocjonalne wyczerpanie i Depersonalizacja oraz niskie wyniki w podskali Osobiste zaangażowanie (Pasikowski, 2000). Odwrócenie wyników w kategorii Osobiste zaangażowanie pozwala na porównanie wyników w poszczególnych podskalach. Treść itemów została eksperymentalnie zmieniona do badania matek.

*Analiza badań własnych*

Analiza wyników badań przeprowadzonych w dwóch 30-osobowych grupach matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i matek dzieci pełnosprawnych wykazuje istotne statystycznie zróżnicowanie średnich wyników w dwóch porównywanych podskalach – Emocjonalne wyczerpanie oraz Depersonalizacja.

Dane uzyskane w trakcie przeprowadzonych badań zostały przedstawione w tabeli 1.

**Tabela 1**

Poziom wypalenia sił matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną oraz matek dzieci zdrowych w świetle wyników badań kwestionariuszowych

| Kategorie wypalenia sił | Matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną |      | Matki dzieci pełnosprawnych |      | $X_A - X_B$ | Istotność różnic |       |
|-------------------------|--|------|-----------------------------|------|-------------|------------------|-------|
|                         | $X_A$  | sd   | $X_B$                       | sd   |             | t                | p.i.  |
| EW                      | 25,82  | 8,27 | 15,01                       | 4,18 | 10,81       | 6,354            | 0,001 |
| DP                      | 6,98   | 4,68 | 2,75                        | 2,12 | 4,23        | 4,643            | 0,001 |
| ZO                      | 22,45  | 7,66 | 20,43                       | 3,31 | 2,02        | 1,341            | 0,20  |

X – średnia arytmetyczna, sd – odchylenie standardowe

t – parametryczny test istotności różnic między średnimi, t – Studenta

p.i. – poziom istotności

W świetle otrzymanych danych okazuje się, że matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną czują się bardziej wyczerpane emocjonalnie niż matki dzieci pełnosprawnych (p.i. < 0,001). Średnia wyników w grupie matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną dla podskali Emocjonalne wyczerpanie wynosi 25,82 przy odchyleniu standardowym 8,27, natomiast w grupie matek dzieci bez problemów rozwojowych średnia wyników wynosi 15,01 przy odchyleniu standardowym 4,18. Oznacza to, że badane matki dzieci z niepełnosprawnością częściej i intensywniej odczuwają, że ich zasoby emocjonalne zostały uszczuplone, co utrudnia im osobiste zaangażowanie w niesienie pomocy swoim dzieciom w stopniu, jakiego oczekują. Wyższe wyniki odchylenia standardowego (sd = 8,27) w grupie matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną wskazują na większe zróżnicowanie wyników w tej grupie niż w grupie matek dzieci pełnosprawnych (sd = 4,18).

Badane matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną uzyskały istotnie wyższe wyniki w zakresie depersonalizacji kontaktów z dziećmi (p.i. < 0,001). Średnia wyników w tej grupie matek w podskali Depersonalizacja wynosi 6,98 przy odchyleniu standardowym 4,68, a w grupie matek dzieci pełnosprawnych średnia wynosi 2,75 przy odchyleniu równym 2,12. Oznacza to, że matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną częściej postrzegają swoje dzieci w sposób bezosobowy, dystansują się od nich. Przyczyna takiego stanu może tkwić w zbyt dużych oczekiwaniach rodziców względem dzieci, które z powodu swojej niepełnosprawności nie są w stanie im sprostać.

W zakresie podskali Osobiste zaangażowanie różnice między badanymi są niewielkie. Średnia wyników w grupie matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną wynosi 22,45 przy odchyleniu 7,66, natomiast średnia wyników wśród matek dzieci pełnosprawnych wynosi 20,43 przy odchyleniu standardowym 3,31. Na podstawie tych wyników można zatem stwierdzić, że matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną bardziej angażują się w proces wychowania i opiekę nad dzieckiem niż matki dzieci pełnosprawnych. Wyższe wartości odchylenia standardowego ( $sd = 7,66$ ) w grupie matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną wskazują na większe zróżnicowanie wyników w tej grupie w porównaniu z badaną grupą matek dzieci pełnosprawnych ( $sd = 3,31$ ).

Warto byłoby dokładniej przyjrzeć się danym uzyskanym w poszczególnych podskalach i wyodrębnić te zachowania, które są najbardziej charakterystyczne dla matek wychowujących dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i matek dzieci pełnosprawnych.

Szczegółowe dane dotyczące średnich wyników uzyskanych dla poszczególnych itemów w podskali Emocjonalne wyczerpanie zawiera tabela 2.

Tabela 2

Średnie wyników uzyskanych w poszczególnych itemach w kategorii Emocjonalne wyczerpanie

| ITEM  | Średni wynik uzyskany w poszczególnym itemie |       | $X_A - X_B$ |
|---|--|-------|-------------|
|   | $X_A$  | $X_B$ |             |
| Ciągłe zajmowanie się dzieckiem powoduje, że czuję się emocjonalnie wyczerpana. | 2,78   | 1,84  | 0,94        |
| Pod koniec dnia czuję się wykończona.   | 4,04   | 3,69  | 0,35        |
| Czuję się zmęczona, gdy wstaję rano i muszę stanąć wobec kolejnego dnia         | 3,09   | 2,75  | 0,34        |
| Codziennie zajmowanie się dzieckiem jest naprawdę dla mnie stresujące.          | 2,68   | 1,78  | 0,9         |
| Ciągłe zajmowanie się dzieckiem powoduje, że czuję się wypalona.                | 2,47   | 0,50  | 1,97        |
| Opieka nad dzieckiem powoduje, że czuję się sfrustrowana.                       | 2,60   | 1,44  | 1,16        |
| Czuję, że opieka nad dzieckiem jest dla mnie zbyt dużym ciężarem.               | 2,60   | 0,72  | 1,88        |
| To, co mnie stresuje, to zbytnia troska o stan zdrowia mojego dziecka.          | 3,81   | 1,69  | 2,12        |
| Czuję, że jestem u kresu wytrzymałości.   | 1,75   | 0,69  | 1,06        |

A – matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

B – matki dzieci zdrowych

Analiza średnich wyników uzyskanych w pytaniach wchodzących w skład podskali Emocjonalne wyczerpanie wykazuje, że zarówno matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, jak również matki dzieci pełnosprawnych najwięcej punktów uzyskały w itemie „Pod koniec dnia czuje się wykończona”. Skłania to do przypuszczenia, że nie tylko fakt posiadania dziecka niepełnosprawnego, ale również doświadczanie długotrwałego stresu związanego z wykonywaną pracą zawodową oraz codzienne obowiązki domowe są przyczyną odczuwanego przez matki zmęczenia. Największą różnicę w uzyskanych średnich między grupą matek dzieci z niepełnosprawnością i grupą matek dzieci o normatywnym rozwoju obserwuje się w itemie „To, co mnie stresuje, to zbytnia troska o stan zdrowia mojego dziecka”. Oznacza to, że sam fakt niepełnosprawności intelektualnej dziecka przyczynia się do takiego stanu. Matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną również częściej niż matki dzieci pełnosprawnych przyznają się do tego, że ciągle zajmowanie się dzieckiem powoduje, że czują się wypalone.

Dane uzyskane w wyniku przeprowadzonych badań w kategorii Depersonalizacja zostały przedstawione w tabeli 3.

**Tabela 3**

Średnie wyników uzyskanych w poszczególnych itemach w podskali Depersonalizacja

| ITEM   | Średni wynik uzyskany w poszczególnym itemie |       | $X_A - X_B$ |
|--|--|-------|-------------|
|  | $X_A$  | $X_B$ |             |
| Czuję, że traktuję moje dziecko tak, jakby było nieosobowym przedmiotem.   | 1,03   | 0,22  | 0,81        |
| Stałam się bardziej nieczuła wobec ludzi, od kiedy mam dziecko.  | 1,13   | 0,50  | 0,63        |
| Obawiam się, że nieustanna opieka nad dzieckiem coraz bardziej zmienia mnie emocjonalnie.                                  | 2,31   | 0,44  | 1,87        |
| Czasem nie obchodzi mnie to, co przydarzy się mojemu dziecku, gdy jest pod opieką kogoś innego.                            | 0,63   | 0,12  | 0,51        |
| Mam wrażenie, że osoby zajmujące się moim dzieckiem zrzucają na mnie odpowiedzialność za niektóre problemy z nim związane. | 1,88   | 1,47  | 0,41        |

Analizując dane przedstawione w tabeli 3 można zauważyć, że najwyższy średni wynik uzyskany przez matki wychowujące dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w podskali Depersonalizacja, a jednocześnie najbardziej różnicującą badane grupy dotyczy itemu „Obawiam się, że nieustanna opieka nad dzieckiem coraz bardziej zmienia mnie emocjonalnie”. Najniższą natomiast średnią obie badane grupy uzyskały w itemie „Czasem nie obchodzi mnie to, co przydarzy się mojemu dziecku, gdy jest pod opieką kogoś innego”. Zatem wbrew potocznym przekonaniom okazuje się, że matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną,



w szczególności mocno zaangażowane w pracę ze swoim dzieckiem, niejednokrotnie powierzając opiekę innym osobom, mają obawy o swoje dziecko.

W tabeli 4 przedstawiono średnie wartości uzyskane dla poszczególnych itemów, które zawierają się w kategorii Osobiste zaangażowanie.

Tabela 4

Średnie wyników uzyskanych w poszczególnych itemach w podskali Osobiste zaangażowanie

| ITEM  | Średni wynik uzyskany w poszczególnym itemie |       | $X_A - X_B$ |
|---|--|-------|-------------|
|   | $X_A$  | $X_B$ |             |
| Z łatwością orientuję się, jaki stosunek do spraw mają osoby, z którymi kontaktuję się w sprawach zdrowia mojego dziecka. | 3,40   | 3,47  | -0,07       |
| Efektywnie zajmuję się dzieckiem i daję to rezultaty.   | 2,44   | 1,47  | 0,97        |
| Czuję, że moje zaangażowanie wpływa pozytywnie na moje dziecko.   | 1,88   | 1,56  | 0,32        |
| Czuję, że jestem pełna energii.   | 2,66   | 2,84  | -0,18       |
| Z łatwością mogę stworzyć nastrój odprężenia u mojego dziecka.  | 2,32   | 2,31  | 0,01        |
| Czuję się ożywiona po pracy z moim dzieckiem.   | 3,22   | 3,28  | -0,06       |
| Wiele wartościowych rzeczy osiągnęłam pracując z moim dzieckiem.  | 2,81   | 2,59  | 0,22        |
| W mojej rodzinie problemy emocjonalne rozwiązuję bardzo spokojnie.  | 3,72   | 2,91  | 0,81        |

Z danych zawartych w tabeli 4 wynika, że matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną częściej obserwują rezultaty swojego efektywnego zajmowania się dzieckiem niż matki z grupy porównawczej. Ponadto matki dzieci z niepełnosprawnością częściej niż matki wychowujące dziecko pełnosprawne w swojej rodzinie problemy emocjonalne rozwiązują bardzo spokojnie. Znaczną różnicę średnich, z korzyścią dla matek dzieci z niepełnosprawnością, obserwuje się również w itemie „Czuję, że moje zaangażowanie wpływa pozytywnie na moje dziecko”. Analiza zebranych danych wskazuje również na to, że matki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną rzadziej są „pełne energii” i rzadziej „czują się ożywione po pracy z dzieckiem”. Może to być wynikiem większego zaangażowania w pracę z dzieckiem oraz większego stresu, który się wiąże z pracą z dzieckiem z niepełnosprawnością. Niepokojące jest to, że przy dużym zaangażowaniu i niewielkich efektach pracy rehabilitacyjnej może nastąpić wypalenie sił oraz utrata wiary w celowość i zasadność podejmowanych wysiłków.

## Podsumowanie i wnioski

Celem niniejszych dociekań badawczych było określenie stopnia wypalenia sił u matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną oraz porównanie poziomu wypalenia u badanych matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i matek dzieci pełnosprawnych. Analizując materiał zebrany dzięki zastosowaniu zaadaptowanego Kwestionariusza Wypalenia Zawodowego Ch. Maslach, można zauważyć, że średnie wyników uzyskanych w poszczególnych podskalach przez matki zajmujące się na co dzień dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną są wyższe niż uzyskane przez matki wychowujące dzieci pełnosprawne, co ujawnia większe nasilenie wypalenia się sił u matek z grupy podstawowej.

Analizując kwestię wypalenia się sił u matek zajmujących się dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną można stwierdzić z dużym prawdopodobieństwem, że są one w znacznym stopniu narażone na wystąpienie omawianego syndromu. Należy podkreślić, że różnice istotne statystycznie uzyskano w zakresie dwóch spośród trzech podskal wypalenia, zaś dominującym symptomem wypalenia sił u matek dzieci z niepełnosprawnością intelektualną jest znacznie wyższy poziom wyczerpania emocjonalnego w porównaniu do matek dzieci bez problemów rozwojowych.

Zespół wypalenia sił powstaje w wyniku przeciążenia rodziców długotrwałą opieką i odpowiedzialnością za leczenie i wychowywanie dziecka z niepełnosprawnością. Jego powstaniu sprzyjają niewielkie efekty rehabilitacji, niepomyślne prognozy oraz zaburzenia rozwoju i zachowania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Rodzice, a zwłaszcza matki mające dziecko z niepełnosprawnością, bardzo często same zmagają się z kłopotami życia codziennego, nie radzą sobie z wychowywaniem i opieką nad dziećmi. Stają się bierne, bezradne, tracą wiarę we własne siły i możliwość usprawnienia dziecka. Na tym tle rodzi się poczucie osamotnienia i niechęć do kontynuowania wysiłków, które przynoszą niewielkie efekty. Wszystko to przyczynia się m.in. do pojawienia się u nich stanu poważnego kryzysu emocjonalnego. W złagodzeniu tego stanu skuteczne jest odciążenie rodziców od nadmiaru obowiązków i odpowiednie wsparcie. Bez specjalistycznego wsparcia bardzo realne jest pojawienie się poczucia wypalenia sił u matek borykających się codziennie z trudami opieki nad dziećmi z niepełnosprawnością.

## Bibliografia

- Dąbrowska, M. (2005). *Zjawisko wypalenia wśród matek dzieci niepełnosprawnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dzierzgońska, J. (2007). Wypalenie zawodowe nauczycieli. *Dyrektor Szkoły*, 3.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30.
- Frydel, Z. (1999). Wypalenie się. W: J. Kropiwnicki (red.), *Szkoła a wypalenie zawodowe*. Jelenia Góra: Wydawnictwo Nauczycielskie.
- Garncarz-Podlasko, A. (2001). Sytuacja psychospołeczna rodziców dzieci autystycznych w kontekście zespołu wypalenia sił. W: T. Gajkowski, J. Kossewska (red.), *Autyzm w zwaniam naszymi czasów*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Golińska, L., Świętochowski, W. (1998). Temperamentalne i osobowościowe uwarunkowania wypalenia zawodowego u nauczycieli. *Psychologia Wychowawcza*, 5.
- Grab, S. (2000). Zmęczenie pracą czy zawodowe wypalenie? *Terapia Uzależnienia i Współuzależnienia*, 3.

- Kowalska, A. (2000). Po narodzinach dziecka niepełnosprawnego. *Edukacja i Dialog*, 4.
- Maslach, Ch. (1998). Wypalenie się: utrata troski o człowieka. W: P.G. Zimbardo; F.L. Ruch, *Psychologia i życie*. Warszawa: WN PWN.
- Maslach, Ch. (2006). Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Warszawa: WN PWN.
- Mrugalska, K. (1988). Rodzice i dzieci. W: H. Olechnowicz (red.), *U źródeł rozwoju dziecka: o wspomaganiu rozwoju prawidłowego i zakłóconego*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Pasikowski, T. (2000). Polska adaptacja Kwestionariusza Maslach Burnout Inventory. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*. Warszawa: WN PWN.
- Pines, A. (2006). Wypalenie – w perspektywie egzystencjalnej. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*. Warszawa: WN PWN.
- Pisula, E. (1994). Zespół wypalenia się sił u rodziców dzieci autystycznych. *Nowiny Psychologiczne*, 3.
- Sekułowicz, M. (2000). *Matki dzieci niepełnosprawnych wobec problemów życiowych*. Wrocław: Wydawnictwo UWr.
- Sęk, H. (red.). (1996): *Wypalenie zawodowe: psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*. Poznań: Zakład Wydawniczy K. Domke.
- Terelak, J. (2001). *Psychologia stresu*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Branta.
- Tucholska, S. (2003). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Lublin: KUL.
- Twardowski, A. (1999). Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych. W: I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa: WSiP.
- Zawadowska, J. (2007). Wypalenie zawodowe – mit czy realny problem? *Dyrektor Szkoły*, 4.

## BURNOUT SYNDROME IN MOTHERS RAISING A CHILD WITH INTELLECTUAL DISABILITY

### Summary

This research report focuses on determining the level of burnout in mothers of children with intellectual disabilities. The level of burnout in the mothers of children with intellectual disabilities participating in the study was compared to the level of burnout in mothers of nondisabled children. Analysis of the data collected with the adapted Maslach Burnout Inventory showed that the mean scores obtained in the individual subscales by the mothers taking care of their children with intellectual disabilities on a regular basis were higher than those obtained by the mothers raising nondisabled children, which reveals increased burnout in the mothers in the main group. Analysis of the issue of burnout in the mothers taking care of their children with intellectual disabilities proves that they face a high risk of being affected by this syndrome. It is necessary to emphasize that statistically significant differences were found in two out of three burnout subscales, and the burnout symptom that dominated in the mothers of children with intellectual disabilities was a much higher level of emotional exhaustion as compared to the mothers of nondisabled children.

Burnout syndrome develops, for example, when parents – mothers in particular – become overburdened with long-term care and responsibility for the treatment and education of their children with intellectual disabilities. It is therefore important to relieve mothers of excessive duties and provide them with specialist support. Otherwise, there's a real danger that their daily struggle with the burden of taking care of their children with disabilities will lead to a feeling of burnout.

**Key words:** burnout syndrome, care, child with intellectual disability

## POSTAWY NAUCZYCIELI SZKOŁY SPECJALNEJ WOBEC OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

Artykuł jest próbą pokazania nastawienia pedagogów specjalnych do ludzi z niepełnosprawnością. Poruszono w nim zagadnienia percepcji sytuacji społecznej osób z niepełnosprawnością oraz ich wizerunku i jego znaczenia w postrzeganiu ludzi, którzy są powszechnie naznaczeni jako „inni”. Celem przeprowadzonych interpretacji jest ustalenie, czy respondenci – nauczyciele szkoły specjalnej – przejmują i dzielą stereotypy na temat ludzi z niepełnosprawnością, czy ich kontakty z osobami z niepełnosprawnością przyczyniają się do większej otwartości i chęci nawiązywania bliższych relacji z jednostkami z różnego rodzaju problemami w funkcjonowaniu.

Celem analizy będzie również uzyskanie informacji na temat przekonań respondentów dotyczących ludzi z niepełnosprawnością intelektualną, z innymi rodzajami niepełnosprawności, chorobą przewlekłą i chorobą psychiczną. Badane będą również ich postawy wobec konieczności pomocy i działań integracyjnych. W artykule podjęto też próbę rozpoznania tendencji w relacjach badanych, które pomogłyby ustalić, czy pedagodzy specjalni dążą do kontaktu z jednostkami z niepełnosprawnością, czy starają się ich unikać.

W poszukiwaniu odpowiedzi na zadane pytania i wyznaczone cele zastosowano w pracy metodę sondażu diagnostycznego. Analiza uzyskanych wyników badań została przedstawiona w dwóch podpunktach. Pierwszy dotyczy kwestii powszechnego wizerunku osób z niepełnosprawnością oraz jego znaczenia w postrzeganiu ludzi z niepełnosprawnością przez nauczycieli. Drugi stanowi analizę uzyskanych wyników pod względem informacji, jakie mają pedagodzy specjalni na temat niepełnosprawności oraz próbę ustalania, jakie grupy jednostek z niepełnosprawnością badani preferują, a z jakimi nie chcą wchodzić w relacje.

*Słowa kluczowe:* postawa, pedagog specjalny, osoba niepełnosprawna

### Wprowadzenie

Doświadczenie pokazuje, że postawa i autorytet nauczyciela mogą odegrać znaczącą rolę w życiu człowieka. Wzorzec nauczyciela osób z niepełnosprawnością przekracza tradycyjny wzorzec pedagoga pracującego z dziećmi o typowym rozwoju. Jego kompetencje personalne obejmują swoiste cechy w zakresie metod działania, rozumienia problemów, cierpliwości, wyrozumiałości, empatii, akceptacji i gotowości niesienia pomocy. Rola i zadania pedagoga pracującego z dziećmi i młodzieżą z niepełnosprawnością wydają się być szczególnie pogłębione – są nakierowane na całościowy rozwój, indywidualne potrzeby, możliwości oraz specyficzne braki wychowanków (Gajdzica, 2007, s. 162, 164).

W literaturze przedmiotu funkcje, predyspozycje i umiejętności pedagoga specjalnego są ujmowane bardzo szeroko. Zakres jego zadań obejmuje rolę specjalisty, doradcy, koordynatora, metodyka. W toku nauczania i wychowania jego praca sprowadza się do działań związanych z diagnozą, wydobywaniem całościowego potencjału, kształtowaniem właściwej postawy osób niepełnosprawnych poprzez odpowiednie programy, metody i wypracowanie dostosowanego systemu komunikacji. Zaangażowany pedagog specjalny nie tylko współpracuje z innymi specjalistami w celu poszukiwania odpowiedniej strategii postępowania, lecz także wspiera wychowanka i jego rodziców w całym procesie dydaktycznym (Gajdzica, 2002, s. 30; Minczakiewicz, 2008, s. 370–371, 375–376; Turek, 2006, s. 289).

Szeroki zakres wymagań wobec pedagogów specjalnych, osobista konfrontacja z niepełnosprawnością drugiego człowieka, specyfika pracy z osobą z niepełnosprawnością intelektualną powodują, że doświadczają oni trudnych sytuacji. Pedagodzy często czują się zagubieni, osamotnieni i wewnętrznie rozdarci. Piętnujące postrzeganie „inności”, jaką jest brak sprawności w jakiej sferze, niski status społeczno-zawodowy nauczyciela, trudne wychowawcze działania, obciążenia psychiczne i brak wymiernych sukcesów ucznia mogą wywoływać frustrację, przyspieszać wypalenie zawodowe, powodować brak obiektywizmu w procesie edukacji, poczucie niższości, lęki i stres oraz bezradność i agresję (Minczakiewicz, 2003, s. 234; Siek, 2000, s. 19–21).

Nauczyciele mają jednocześnie świadomość istnienia zjawiska niepełnosprawności i chcą walczyć z jego negatywnymi konsekwencjami społecznymi. Wielu z nich czuje nieustający zapał, chęć niesienia pomocy podopiecznemu w jego trudnościach. Ich zaangażowanie ma znaczenie w pracy z uczniem z niepełnosprawnością oraz w postrzeganiu grup osób z deficytami.

Celem artykułu jest zatem wskazanie, jakie postawy przejawiają badani nauczyciele szkoły specjalnej wobec ludzi z różnego rodzaju niepełnosprawnościami, chorobą przewlekłą, chorobą psychiczną, ponadto wskazanie, czy nastawienie tych nauczycieli wobec wymienionych grup osób jest podobne do skłonności, jakie przejawia ogół społeczeństwa w stosunku do ludzi z różnego rodzaju trudnościami w funkcjonowaniu.

Doświadczenia w zakresie jakości bezpośrednich interakcji z osobami z niepełnosprawnością i wiedza o ich problemach były przedmiotem ekspertyzy dokonanej przez badaczy Polskiej Akademii Nauk w latach 1978 i 1993 oraz Centrum Badania Opinii Społecznej w 2000 i 2007 r. Pytania, które zostały skierowane do pełnosprawnych respondentów, uwzględniały kwestie bliskości kontaktów z osobami z niepełnosprawnością, poglądów na temat integracji tej grupy ludzi w swoich środowiskach, stosunku do ich zatrudnienia i miejsca, jakie powinny zajmować w społeczeństwie, deklaracji gotowości niesienia im pomocy oraz dystansu społecznego wobec ludzi z różnymi rodzajami niepełnosprawnościami (Ostrowska, 1981, 1994a,b, 1996, 1997; Derczyński, 2000; Chajda, 2007).

W związku z badaniami i ich opracowaniem dokonanym w roku 1993, w 2000 i 2007 respondenci zostali zapytani o ocenę stosunku Polaków do osób niepełnosprawnych. Odpowiedzi ludzi pełnosprawnych na ten temat były podzielone

niemal równo: 45% ankietowanych uważało, że większa część społeczeństwa do-  
brze odnosi się do tej grupy ludzi, a 48% miało całkiem odmienne zdanie. W po-  
równaniu z badaniami, które przeprowadzono w 2000 r., opinia zapytanych nie  
zmieniła się znacząco (46% – stosunek jest bardzo dobry lub dość dobry, 47%  
– raczej niedobry, zły lub niewłaściwy). Zdecydowanie bardziej pozytywne po-  
stawy można zauważyć, biorąc pod uwagę poglądy, jakie wyrażali respondenci  
w badaniach przeprowadzonych w roku 1993 (39% określiło relacje z osobami  
niepełnosprawnymi jako bardzo dobre lub dość dobre, 52% jako raczej niedobre,  
złe, niewłaściwe).

Zastawienie i interpretacje wyników badań ukazują również różnice w re-  
lacjach z osobami niepełnosprawnymi w latach 1978–2007. Autorzy zwracają  
uwagę na wzrost świadomości społecznej oraz większą otwartość społeczeństwa  
na sytuację życiową tej grupy osób pomimo wciąż występujących barier świado-  
mościowych. W roku 2000 w porównaniu z badaniami z lat wcześniejszych naj-  
większą grupę stanowili respondenci, którzy znali osoby z niepełnosprawnością  
przynajmniej z widzenia (68%) lub mieli takie osoby wśród znajomych i przyja-  
ciół (43%). Porównując wyniki jakości kontaktów w 2000 r. z sondażem z roku  
1993, można odnotować wzrost ocen pozytywnych (o 7 punktów procentowych),  
a tym samym spadek ocen negatywnych (o 5 punktów).

W 2007 r. 66% respondentów dostrzegło w swoim otoczeniu osoby nie-  
pełnosprawne, 39% badanych miało takie osoby wśród znajomych lub przy-  
jaciół, a ponad 29% w swojej rodzinie. Przeprowadzone badania wskazują  
również na to, że co piąty badany (21%) wcale nie zetknął się z człowiekiem  
niepełnosprawnym. Można zatem zauważyć stałą proporcję osób nieznaną-  
cych osób z niepełnosprawnością (nawet z widzenia) oraz wzrost liczby peł-  
nosprawnych, którzy utrzymywali bliskie relacje z tą grupą ludzi w porów-  
naniu z wynikami uzyskanymi w 1978 i 1993 r. (1978 – 12%, 1993 – 34%, 2000  
– 43%, 2007 – 39%).

Postawy społeczeństwa wobec osób z niepełnosprawnością i indywidual-  
ny stosunek do zjawiska niepełnosprawności mają znaczenie dla obustron-  
nych kontaktów oraz wyznaczają sytuację społeczną osoby z różnego rodzaju  
trudnościami w funkcjonowaniu. Wyniki badań wskazują na to, że przynaj-  
mniej na poziomie deklaracji i wyznawanych wartości społeczeństwo bar-  
dziej popiera rozwiązania integracyjne. Można to zauważyć na przykładzie  
opinii dotyczących organizowania miejsc pracy dla osób z niepełnosprawno-  
ścią. W latach 1993, 2000 i 2007 występuje wyraźny wzrost odsetka osób po-  
pierających takie rozwiązanie w porównaniu z ocenami tej kwestii w 1979 r.  
W pierwszym badaniu prawie tyle samo respondentów pełnosprawnych  
opowiadało się za rozwiązaniami separacyjnymi (45%), ile miało odmienne  
zdanie (48%).

W sondażu z 2000 i 2007 r. zdecydowana większość badanych (72% i 79%)  
uważała również, że osoby z niepełnosprawnością, którym pozwala na to stan  
zdrowia, powinny pracować, nawet jeżeli otrzymywana renta wystarcza im na  
utrzymanie. Respondenci wydają się dostrzegać znaczenie pracy jako jednej  
z wartości nadającej życiu sens. Opinie na ten temat oraz prezentowane posta-  
wy w odniesieniu do kwestii organizacji miejsc pracy są wyraźnie uzależnio-

ne od poziomu wykształcenia i sytuacji materialnej ankietowanych. Im wyższe wykształcenie i lepsza sytuacja materialna, tym częstsze przekonanie, że osoby z niepełnosprawnością powinny pracować i częściej występujące postawy aprobujące integrację w miejscach pracy.

Osoby z niepełnosprawnością w sposób szczególny wymagają obecności i pomocy osób pełnosprawnych. W sondażu z 2000 i 2007 r. prawie wszyscy ankietowani uznali, że takiej pomocy powinna udzielać przede wszystkim rodzina (93% i 94%). Niemal trzy czwarte badanych (74% i 72%) sądziło, że opiekę osobom niepełnosprawnym powinna zapewnić służba zdrowia lub – prawie tyle samo, że pracownicy pomocy społecznej (71% i 62%). W porównaniu z badaniami z roku 1993 nastąpił wyraźny wzrost odsetka osób wskazujących na system pomocy społecznej. Zmniejszyła się za to liczba osób wymieniających organizacje religijne i grupy samopomocy oraz więcej osób wskazało na krąg przyjaciół i znajomych osób z niepełnosprawnością.

Pomoc osobom z niepełnosprawnością mieszkającym w sąsiedztwie, gdyby zaistniała taka potrzeba, zadeklarowała większość pytanych w sondażu z 2000 i 2007 r. (69% i 65%). Ponadto co siedemnasty badany deklaruje, że już takiej pomocy udziela. Jednak w porównaniu z badaniami z 1993 r. wyraźnie zmniejszyła się liczba osób, które miały czas i wyrażały zaangażowanie w niesienie sąsiedzkiej pomocy osobom z niepełnosprawnością. Wyniki badań przeprowadzonych w 2000 r. wskazują na to, że częściej chcą pomagać kobiety, osoby pracujące na własny rachunek, uczniowie, studenci lub ludzie powyżej 65. roku życia. Z mniejszą gotowością do pomocy wiążą się często opinie, że dla osób z niepełnosprawnością powinno się tworzyć specjalne zakłady pracy. Respondenci, którzy w badaniu z 2007 r. deklaruje pomoc i oceniali poziom materialny swojego gospodarstwa jako dobry, należeli do kadry kierowniczej, inteligencji oraz gospodyń domowych.

Czynnikiem sprzyjającym wyrażaniu gotowości do wsparcia była we wszystkich przeprowadzonych badaniach religijność ankietowanych oraz przede wszystkim rodzaj niepełnosprawności. Z badań wynika, że widoczność zewnętrznych braków, niepełnosprawność ciała i obniżony poziom funkcjonowania intelektualnego powodują większy dystans społeczny. Na podstawie raportów z 2000 i 2007 r. można stwierdzić, że osoby pełnosprawne najbardziej unikają relacji z osobami z niepełnosprawnością intelektualną i chorymi psychicznie. Tylko 27–28% i 28–29% badanych deklaruje pomoc tym grupom. Ankietowani również niechętnie udzieliliby pomocy osobom z ograniczeniami w funkcjonowaniu, dotkniętym paraliżem nóg (zaledwie 20% i 25%). Niektórzy byłiby w stanie pomóc osobom z widocznymi zniekształceniami ciała oraz niewidomym (12–13% i 20–17% tych, którzy nadal unikaliby takich relacji). Analizy wskazują na to, że osoby pełnosprawne są gotowe pomagać osobom, których niepełnosprawność jest niewidoczna, na przykład chorym na serce (54% w 2000 i 47% w 2007 r.). Charakterystyczne jest również to, że szczególnie obawiają się udzielenia pomocy te osoby pełnosprawne, które nigdy nie poznały żadnej osoby z niepełnosprawnością.

Nieatrakcyjność osoby z niepełnosprawnością, psychospołeczne unikanie tego, co „inne”, trudne do zrozumienia, wiedza o grupie „innych” oparta na

uproszczonych przekazach ustnych przyczynia się do tego, że potoczne wyobrażenia koncentrują się na słabościach i ograniczeniach. Powstały w ten sposób dysonans poznawczy jest zatem często likwidowany przez przypisywanie ludziom z niepełnosprawnością cech, które nie pasują do osoby, z którą chcieliby się nawiązywać relacje. Ludzie ci oceniani są negatywnie, a więc jako izolujący się społecznie, obciążający i uzależnieni od najbliższych, lękliwi, nieszczęśliwi, zgorzkniali, z niskim poczuciem własnej wartości, ogólnie słabsi i niesprawni we wszystkich aspektach funkcjonowania, a nawet wrodzy i agresywni.

Zestawienie i interpretacja wyników przeprowadzonych badań pokazują, że na przestrzeni około trzydziestu lat odsetek ludzi, którzy wyrażają pozytywne postawy wobec osób z niepełnosprawnością, stale rośnie. Autorzy wskazują na to, że społeczeństwo charakteryzuje się coraz większą świadomością autentycznej sytuacji życiowej tej grupy ludzi oraz jest coraz bardziej otwarte, a to może świadczyć o zmianie myślenia w kierunku podzielenia idei integracji. Korzystne zmiany są widoczne szczególnie w postawie osób młodszych, z wyższym wykształceniem, zajmujących wyższe pozycje społeczne (Ostrowska, 2001, 2002; Świątkiewicz, 2003; Zaworska-Nikoniuk, 2003).

## **Cel badania**

Analizy uzyskanych wyników prezentowanego badania miały na celu ustalenie, czy określony przez społeczeństwo wizerunek osoby z niepełnosprawnością skoncentrowany na deficycie i oparty na niewiedzy lub pseudowiedzy jest powielany przez respondentów – nauczycieli szkoły specjalnej. Istotna była też odpowiedź na pytanie, czy nauczyciele pracujący z ludźmi z niepełnosprawnością intelektualną przyjmują i dzielą automatyzm społecznego zaszerogowania oparty na ugruntowanym, stereotypowym myśleniu o ludziach z innym rodzajem niepełnosprawności mimo tego, że mają stały kontakt z osobami z niepełnosprawnością intelektualną.

Intencją przeprowadzonych analiz było uzyskanie informacji na temat kierunku, skłonności występujących w interakcji pedagogów wobec ludzi z niepełnosprawnością. Cel stanowi określenie, czy praca z osobami z niepełnosprawnością intelektualną jest źródłem takiego rodzaju wiedzy, która ma moc zmiany, łamania społecznej, stereotypowej percepcji, czy niepełnosprawność jest traktowana przez nauczycieli jako trudna do zaakceptowania „inność”, która budzi lęk, agresję, litość lub gesty dobroczynności.

## **Uczestnicy i teren badań**

Grupę respondentów, którzy wzięli udział w przeprowadzonym badaniu, tworzyło 40 nauczycieli Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Wyszowie. Pracownia realizowała obowiązek szkolny dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym i głębokim



oraz z całościowymi zaburzeniami w rozwoju. Ośrodek Szkolno-Wychowawczy stanowi szkoła podstawowa, gimnazjum, zasadnicza szkoła zawodowa, szkoła przysposabiająca do pracy, internat oraz jednostki filialne w Niegowie i Gaju. W placówce odbywały się zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim i dla osób z niepełnosprawnościami sprzężonymi oraz lekcje oparte na indywidualnym programie edukacyjnym.

Badani nauczyciele mieli stosowne kwalifikacje do pracy z ludźmi z niepełnosprawnością intelektualną i często prowadzili zajęcia na więcej niż jednym etapie edukacji z dziećmi i młodzieżą z różnym stopniem niepełnosprawności (lekkim, umiarkowanym, znacznym i głębokim). Wśród ankietowanych było 36 kobiet i 4 mężczyzn. Największą grupę stanowiły osoby w wieku od 30 do 40 lat – 9 nauczycieli, 40 i więcej lat miało 6 osób, do 30 r. ż. – 5. Zdecydowanie więcej było badanych zamężnych lub żonatych – 15 osób. 14 osób mieszkało w Wyszku, 6 na wsiach pod miastem. Nauczyciele mieli różny staż pracy: 20 i więcej lat – 5, 15 i więcej lat – 4, 10 i więcej lat – 6, 5 i więcej lat – 5.

### **Metody, techniki, narzędzia badawcze**

W poszukiwaniu odpowiedzi na zadane pytania badawcze posłużono się metodą sondażu, należąca do grupy badań ilościowych, której funkcją jest gromadzenie informacji na temat wszelkiego typu zjawisk społecznych istotnych z pedagogicznego punktu widzenia. Celami szczegółowymi staje się zatem wykrycie i ukazanie wszystkich atrybutów strukturalnych i funkcjonalnych za pomocą opinii i poglądów określonych zbiorowości, zmiany badanych zjawisk, ich tendencji i nasilenia (Łobocki, 2003, s. 243; Pilch, 1998, s. 51).

W pracy zastosowano jedną z technik należących do metody sondażu, tj. technikę badań ankietowych. Skonstruowane narzędzie – ankiet – zawierało 92 pytania badawcze. W celu zmniejszenia objętości niektóre pytania o podobnej treści zostały odpowiednio pogrupowane. Ankietowani otrzymali zestaw 49 zagadnień z prośbą o zaznaczenie 1 do 3 odpowiedzi lub o wpisanie kolejności. Przeprowadzony sondaż zawierał pytania zamknięte i półotwarte. Ostatnią stroną ankiety stanowiła metryczka, która zawierała 7 pytań.

Ze względu na to, że badana grupa nauczycieli była stosunkowo mała – 40 osób – prezentowane wyniki zostaną przedstawione liczbowo, nie procentowo.

### **Analiza wyników badania**

#### ***Społeczny wizerunek osób z niepełnosprawnością w relacjach nauczycieli szkoły specjalnej***

Analiza wyników przeprowadzonego badania miała na celu ustalenie, czy respondenci pozytywnie postrzegają osoby z niepełnosprawnością, a tym samym łamią społeczne schematy myślenia o niepełnosprawnych, które dotyczą ich

zgeneralizowanej słabości, cierpienia, nieprzystosowania, ograniczonych możliwości, wymaganej pomocy, czy powielają sposób postrzegania i funkcjonujące w społeczeństwie oceny. Aby dowiedzieć się, czy przebieg relacji nauczycieli jest – podobnie jak w kontaktach z pełnosprawną częścią społeczeństwa – zdefiniowany już przed jej zaistnieniem, prezentowane wyniki zawierają też przekonania badanych na temat postrzegania ludzi z niepełnosprawnością oraz ich sytuacji społecznej, a następnie ocenę tego, jacy, zadaniem badanych, są ludzie z niepełnosprawnością.

W celu uzyskania danych na temat społecznego postrzegania ludzi z niepełnosprawnością zapytano respondentów o to, czy, ich zdaniem, jednostki, które różnią się wyglądem i funkcjonowaniem, są odbierane przez otoczenie jako „inne” – gorsze, oraz czy zgadzają się z przekonaniem, jakie wyrażają ludzie pełnosprawni na temat osób z niepełnosprawnością. Otrzymane wyniki pokazują, że w opinii ankietowanych ludzi pełnosprawni traktują osoby niepełnosprawne jako jednostki „inne”. Taką odpowiedź zaznaczyła zdecydowana większość – 34 nauczycieli.

W wytworzonym obrazie społecznej percepcji osób z niepełnosprawnością wyraźnie podkreśla się elementy samotności, słabości, wycofania społecznego i zależności od innych. W związku z tym zapytano ankietowanych nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, jakie jest ich zdanie na temat cech i powszechnych opinii o ludziach z różnego rodzaju ograniczeniami. Uzyskane wyniki zawiera tabela 1.

Tabela 1

Opinie nauczycieli na temat osób z niepełnosprawnością

| Opinie, że osoby z niepełnosprawnością to ludzie: | Tak | Nie |
|---|-----|-----|
| których łatwiej zranić niż osoby pełnosprawne     | 36  | 4   |
| niepewni siebie                                   | 28  | 12  |
| nerwowi   | 8   | 32  |
| będący w większości ciężarem dla swoich bliskich  | 20  | 20  |
| samotni   | 16  | 24  |
| ubodzy  | 22  | 18  |
| wycofujący się                                    | 22  | 18  |
| lękliwi   | 28  | 12  |
| niezadowoleni z życia                             | 8   | 32  |
| słabi   | 20  | 20  |

Przedstawione wyniki pokazują, że większość ankietowanych nauczycieli szkoły specjalnej (36) zgadza się z powszechnymi opiniami na temat tego,

że łatwiej jest zranić ludzi z niepełnosprawnością niż osoby pełnosprawne oraz że jednostki z różnego rodzaju niepełnosprawnościami to ludzie lękliwi. Otrzymane dane wskazują, że respondenci są szczególnie przeciwni ocenom, które sugerują, że ludzie z ograniczoną sprawnością to osoby nerwowe – odpowiedź „nie” zaznaczyło 32 zapytanych. Tyle samo zapytanych nie potwierdziło też, że prawdziwe jest twierdzenie o niezadowoleniu z życia tej grupy ludzi.

Aby uzyskać informacje na temat tego, czy badani łamią społeczne schematy myślenia, czy powielają obowiązujące stereotypy dotyczące sposobu traktowania ludzi z niepełnosprawnością przez społeczeństwo, zapytano, jakiej grupy osób (z niepełnosprawnością ruchową, intelektualną, wzrokową, słuchową, chorobą przewlekłą, chorobą psychiczną) najbardziej obawiają się ludzie oraz komu żyje się najtrudniej, a następnie, czy w związku z tym powinno się stawiać osobom z niepełnosprawnością mniejsze wymagania w pracy. Ponadto intencją dokonanej analizy było zebranie informacji na temat tego, jaka jest postawa respondentów wobec ludzi z niepełnosprawnością oraz co może być przyczyną trudności w ich relacjach z osobami z różnego rodzaju problemami w funkcjonowaniu.

Na pytanie dotyczące specyfiki społecznego lęku przed innością, jaką jest niepełnosprawność, większość badanych – aż 32 osoby – odpowiedziała, że ludzie najczęściej obawiają się osób z chorobą psychiczną. Znacznie mniej zapytanych wskazało ludzi z niepełnosprawnością intelektualną – 6 osób.

Ankietowanym nauczycielom zadano również pytanie, jakiej grupie ludzi z niepełnosprawnością, z ich punktu widzenia, żyje się najtrudniej. Otrzymane wyniki pokazują, że opinie zapytanych były podzielone: 16 osób wskazało ludzi z niepełnosprawnością intelektualną, 10 – z chorobą psychiczną, a 8 – z niepełnosprawnością ruchową.

Badani przyznali, że ludziom z niepełnosprawnością trudniej się żyje w społeczeństwie. Zapytano ich zatem, czy wobec tego jednostkom z różnego rodzaju trudnościami w funkcjonowaniu powinno się stawiać mniejsze wymagania w pracy. Uzyskane dane pokazują, że w badanej grupie pedagogów nie ma zdecydowanej opinii na ten temat: 22 osoby zakreśliły „nie”, a 18 – „tak”.

Różnego rodzaju problemy związane z doświadczeniem niepełnosprawności powodują, że osoby z niepełnosprawnością często wymagają pomocy i obecności innych ludzi. Ankietowanych zapytano zatem, jaki, ich zdaniem, jest stosunek społeczeństwa do osób z niepełnosprawnością. Uzyskane dane zawiera tabela 2.

Przedstawiona tabela pokazuje, że najwięcej badanych – 16 osób – uważa, że nastawienie do osób z niepełnosprawnością jest dobre.

Ankietowanych zapytano, jakie mogą być ewentualne przyczyny trudności, z powodu których ludzie unikają kontaktu z osobami z niepełnosprawnością. Uzyskane dane wskazują, że dla większości ankietowanych (14 osób) przeszkodą w relacjach z ludźmi z niepełnosprawnością jest lęk przed ich „innością”. Tyle samo zapytanych – po 8 osób – stwierdziło, że ludzie nie wiedzą, jak się zachować w obecności takiej osoby i że boją się obciążenia trudnościami, jakie wynikają z niepełnosprawności innego człowieka. Nikt z ankietowanych nie za-

znaczył odpowiedzi, że powodem unikania kontaktu może być wstyd, degradacja w otoczeniu społecznym.

Tabela 2

Odpowiedzi na pytanie, jaki jest stosunek społeczeństwa do osób z niepełnosprawnością

| Odpowiedzi:       | Liczba osób |
|-------------------|-------------|
| bardzo dobry      | 4           |
| dobry             | 16          |
| raczej niedobry   | 6           |
| zły               | 6           |
| trudno powiedzieć | 8           |
| Razem             | 40          |

Relacje z osobą niepełnosprawną dla większości sprawnej części społeczeństwa, która zna takich ludzi tylko z widzenia, jest doświadczeniem trudnym, szokującym, często niepożądanym. Niepokój emocjonalny, dysonans poznawczy i wszelkie uczucia niechęci, lęku, jakie może wywołać niepełnosprawność człowieka, powodują, że większość ludzi próbuje znaleźć łatwe wytłumaczenie tej trudnej sytuacji i ulega mitom, schematycznym, uproszczonym obiegowym opiniom oraz często nie chce wchodzić w relacje z osobami niepełnosprawnymi.

Celem przeprowadzonych analiz było otrzymanie danych na temat tego, czy badani nauczyciele szkoły specjalnej są w stanie przekraczać społeczne stereotypy myślenia, czy powielają społeczne schematy dotyczące wizerunku osób z ograniczoną możliwością ruchu, niższym poziomem funkcjonowania intelektualnego, obniżoną sprawnością sensoryczną oraz z innymi zaburzeniami sprawności i funkcji psychicznych. Badanych poproszono więc o wybranie przymiotników – podanych w dwóch grupach: negatywne i pozytywne – najbardziej pasujących do każdej z grup ludzi. Tabela 3 przedstawia dane, jak badani zaznaczyli swoje negatywne opinie na temat ludzi z niepełnosprawnością.

Tabela 3 ukazuje, że badani, zaznaczając określenia o pejoratywnym zabarwieniu, powielają społeczne schematy i najbardziej niekorzystnie oceniają jednostki z chorobą psychiczną (9 razy) oraz niepełnosprawnością intelektualną (7 razy). Ludzie z problemami psychicznymi, zdaniem pedagogów specjalnych, są lękliwi, samotni, podejrzliwi, nieprzyjaźni, nerwowi, skryci, złośliwi, kłótlivi i niecierpliwi. Niepełnosprawni intelektualnie są słabi, nudni, niesamodzielnicy, ubodzy, niewykształceni, zaniedbani i szybko rezygnują. Ludzie z niepełnosprawnością ruchową są bezradni i niesamodzielnicy, a z chorobą przewlekłą – narzekający i zgorzkniali. Osoby z niepełnosprawnościami sensorycznymi były stosunkowo najrzadziej zaznaczane.

Tabela 3

Negatywne przymiotniki, którymi badani określają ludzi z niepełnosprawnością

| W której grupie jest najwięcej ludzi: | Osoby z niepełnosprawnością ruchową | Osoby z niepełnosprawnością intelektualną | Osoby z niepełnosprawnością wzrokową | Osoby z niepełnosprawnością słuchową | Osoby z chorobą przewlekłą | Osoby z chorobą psychiczną |
|---------------------------------------|-------------------------------------|---|--------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| lękliwych                             | 6                                   | 4   | 10                                   | 0                                    | 4                          | 16                         |
| słabych                               | 6                                   | 16  | 4                                    | 2                                    | 4                          | 8                          |
| samotnych                             | 8                                   | 4   | 2                                    | 2                                    | 6                          | 16                         |
| podejrzliwych                         | 0                                   | 10  | 4                                    | 0                                    | 0                          | 26                         |
| nieprzyjaznych                        | 2                                   | 4   | 0                                    | 0                                    | 6                          | 24                         |
| szybko rezygnujących                  | 6                                   | 18  | 6                                    | 0                                    | 8                          | 4                          |
| bezzadnych                            | 18                                  | 8   | 2                                    | 2                                    | 2                          | 10                         |
| nerwowych                             | 2                                   | 6   | 0                                    | 2                                    | 6                          | 22                         |
| nudnych                               | 2                                   | 14  | 6                                    | 10                                   | 0                          | 8                          |
| narzekających                         | 12                                  | 10  | 0                                    | 0                                    | 16                         | 2                          |
| niepewnych siebie                     | 8                                   | 8   | 6                                    | 2                                    | 4                          | 12                         |
| niesamodzielných                      | 14                                  | 12  | 4                                    | 0                                    | 4                          | 6                          |
| zgorzkniałych                         | 12                                  | 4   | 2                                    | 2                                    | 16                         | 4                          |
| skrytych                              | 6                                   | 6   | 2                                    | 8                                    | 4                          | 14                         |
| ubogich                               | 4                                   | 22  | 2                                    | 2                                    | 4                          | 6                          |
| złośliwych                            | 6                                   | 10  | 0                                    | 0                                    | 6                          | 18                         |
| niewykształconych                     | 2                                   | 30  | 2                                    | 0                                    | 0                          | 6                          |
| kłótliwych                            | 4                                   | 4   | 0                                    | 0                                    | 10                         | 22                         |
| niecierpliwych                        | 10                                  | 4   | 0                                    | 0                                    | 8                          | 16                         |
| zaniedbanych                          | 8                                   | 16  | 2                                    | 0                                    | 0                          | 14                         |

Aby uzyskać informację, czy wizerunek ludzi z niepełnosprawnością obejmuje również pozytywne opinie respondentów, poproszono ich o ocenę osób z niepełnosprawnością ruchową, intelektualną, wzrokową, słuchową, chorobą przewlekłą i chorobą psychiczną. Wszystkie zaproponowane określenia zawiera tabela 4.

Tabela 4

Pozytywne przymiotniki, którymi badani określają ludzi z niepełnosprawnością.

| W której grupie jest najczęściej ludzi: | Osoby z niepełnosprawnością ruchową | Osoby z niepełnosprawnością intelektualną | Osoby z niepełnosprawnością wzrokową | Osoby z niepełnosprawnością słuchową | Osoby z chorobą przewlekłą | Osoby z chorobą psychiczną |
|---|-------------------------------------|---|--------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| odważnych                               | 24                                  | 10  | 6                                    | 0                                    | 0                          | 0                          |
| silnych                                 | 22                                  | 2   | 4                                    | 6                                    | 6                          | 0                          |
| towarzyskich                            | 14                                  | 18  | 2                                    | 2                                    | 4                          | 0                          |
| ufnych                                  | 8                                   | 16  | 10                                   | 4                                    | 0                          | 2                          |
| przyjaznych                             | 14                                  | 14  | 6                                    | 4                                    | 2                          | 0                          |
| wytrwałych                              | 28                                  | 0   | 2                                    | 2                                    | 8                          | 0                          |
| zaradnych                               | 22                                  | 0   | 4                                    | 8                                    | 4                          | 2                          |
| opanowanych                             | 20                                  | 0   | 14                                   | 0                                    | 4                          | 0                          |
| interesujących                          | 12                                  | 6   | 10                                   | 8                                    | 0                          | 4                          |
| zadowolonych                            | 8                                   | 18  | 8                                    | 2                                    | 2                          | 2                          |
| pewnych siebie                          | 10                                  | 6   | 4                                    | 7                                    | 3                          | 0                          |
| samodzielnych                           | 13                                  | 12  | 6                                    | 4                                    | 4                          | 1                          |
| pogodnych                               | 8                                   | 12  | 8                                    | 4                                    | 0                          | 4                          |
| otwartych                               | 10                                  | 19  | 9                                    | 0                                    | 2                          | 0                          |
| cierpliwych                             | 13                                  | 9   | 6                                    | 4                                    | 8                          | 0                          |
| zamożnych                               | 22                                  | 0   | 0                                    | 9                                    | 7                          | 0                          |
| dobrodusznych                           | 11                                  | 17  | 6                                    | 3                                    | 3                          | 0                          |
| zadbanych                               | 7                                   | 1   | 11                                   | 13                                   | 8                          | 0                          |
| wykształconych                          | 21                                  | 0   | 5                                    | 8                                    | 0                          | 6                          |
| zgodnych                                | 21                                  | 1   | 12                                   | 4                                    | 2                          | 0                          |

Otrzymane wyniki ukazują, że respondenci, zakreślając przymiotniki o pozytywnym zabarwieniu, najczęściej odnosili je do grupy ludzi z niepełnosprawnością ruchową (12 razy). W drugiej kolejności ankietowani najczęściej pozytywnie oceniali jednostki z niepełnosprawnością intelektualną (8 razy). Niepełnosprawni ruchowo, zdaniem ankietowanych nauczycieli, to ludzie: odważni, silni, przyjaź-

ni, wytrwali, opanowani, interesujący, zaradni, samodzielni, cierpliwi, zamożni, wykształceni i zgodni. Natomiast ludzie z niepełnosprawnością intelektualną są towarzyscy, ufni, przyjaźni, zadowoleni, samodzielni, pogodni, otwarci i dobrodusznicy. Badani rzadziej wskazywali osoby z niepełnosprawnością wzrokową oraz z niepełnosprawnością słuchową. Najmniej zapytanych zaznaczyło pozytywne przymiotniki w odniesieniu do osób z chorobą przewlekłą i z chorobą psychiczną.

Pozytywne i negatywne przymiotniki, które ankietowani mieli dopasować do poszczególnych grup, dotyczyły usposobienia ludzi z niepełnosprawnością oraz określały ich zachowanie w relacjach psychospołecznych. W celu uzyskania informacji na temat wiedzy badanych nauczycieli o sytuacji, w jakiej znajduje się człowiek doświadczający ograniczeń spowodowanych ułomnością, poddano interpretacji te pytania, które zawierały opinie badanych na temat zjawiska niepełnosprawności oraz specyfiki funkcjonowania osoby z niepełnosprawnością.

Ankietowanych nauczycieli poproszono zatem, aby zaznaczyli, w jaki sposób określiliby osoby z niepełnosprawnością (w pytaniu można było zaznaczyć maksymalnie 3 odpowiedzi). Uzyskane wyniki pokazują, że zdecydowanie najwięcej zapytanych stwierdziło, że są to po prostu osoby niepełnosprawne (16 pedagogów) lub osoby sprawne inaczej (14 pedagogów).

Respondentów poproszono też o opinię na temat zjawiska niepełnosprawności (maksymalnie 3). W odpowiedzi na pytanie, czym jest niepełnosprawność, najwięcej nauczycieli (34) odpowiedziało, że „zrządzeniem losu”, a 15 – że „wyzwaniem”.

Inne pytanie, które zostało zadane ankietowanym, dotyczyło oceny trudności, jakie towarzyszą przeżywaną przez człowieka niepełnosprawności. Dokonane obliczenia pokazują, że największa grupa zapytanych – 27 osób – uważa, że główne przeszkody w ich życiu to brak zrozumienia, obojętność, niezyczliwość i wrogość otoczenia. W drugiej kolejności wskazano bariery architektoniczne – 21 nauczycieli.

W celu uzyskania informacji na temat percepcji relacji, w jakich funkcjonują ludzie z niepełnosprawnością, przeanalizowano te odpowiedzi z kwestionariusza ankiety, które dotyczą kontaktów z osobami pełnosprawnymi i z niepełnosprawnością. W odpowiedzi na zadane pytanie wskazujące oceny, jakie są relacje ludzi z niepełnosprawnością, zdecydowana większość ankietowanych odpowiedziała, że są „lepsze z osobami z tą samą niepełnosprawnością” – 25 osób. W drugiej kolejności wskazano, że „w relacjach rodzaj niepełnosprawności lub jej brak nie ma znaczenia” – 13 badanych.

Nauczycieli zapytano też, z jaką grupą ludzi, ich zdaniem, osoby z niepełnosprawnością ruchową najchętniej przebywają w miejscu pracy. W odpowiedzi większość badanych – 19 osób – wskazała, że w ich opinii w pracy rodzaj niepełnosprawności lub jej brak nie ma znaczenia. 12 osób stwierdziło, że ludzie z niepełnosprawnością najchętniej przebywają w miejscu, w którym pracują osoby z takim samym rodzajem niepełnosprawności, a 11, że lepiej, jeśli są to osoby z różnym rodzajem niepełnosprawności.

Pedagodzy specjalni mieli również wyrazić swoją opinię na temat tego, z kim osoby z niepełnosprawnością ruchową najchętniej spędzają wolny czas. Zesta-

wienie wyników pokazuje, że ponownie ponad połowa – 24 osoby – zaznaczyła, że „w spotkaniach z ludźmi w czasie wolnym rodzaj niepełnosprawności lub jej brak nie ma zaznaczania”. 15 zapytanych stwierdziło, że osoby z niepełnosprawnością najchętniej przebywają w miejscu pracy z ludźmi z tym samym rodzajem trudności w funkcjonowaniu.

W celu zdobycia opinii na temat ludzi z niepełnosprawnością zapytano ankietowanych, z kim, ich zdaniem, osoby z problemami w poruszaniu się najczęściej przebywają na co dzień. Otrzymane wyniki wskazują na to, że w ocenie 22 badanych ludzie ci spędzają czas w towarzystwie osób z tym samym rodzajem niepełnosprawności, a 14 zapytanych stwierdziło, że z pełnosprawnymi.

Aby dowiedzieć się, w jaki sposób respondenci postrzegają własne otoczenie społeczne, poproszono ich o opinie na temat tego, czy możliwość założenia rodziny przez osobę z niepełnosprawnością zależy od rodzaju jej niepełnosprawności. W odpowiedzi 25 zapytanych wskazało „tak”, a 13 zakresliło „tak, ale tylko pod warunkiem, że są to osoby samodzielne”.

Ankietowanych poproszono też o odpowiedź na pytanie, kto, ich zdaniem, ma większą szansę na założenie rodziny. Obliczone wyniki pokazują, że 31 badanych stwierdziło, że ma ją przede wszystkim osoba niepełnosprawna z osobą pełnosprawną, pozostali – 9 pedagogów – że większą możliwość założenia rodziny mają dwie osoby z takim samym rodzajem niepełnosprawności.

### *Tendencje integracyjne lub separacyjne przejawiane przez nauczycieli szkoły specjalnej*

Ludzie doświadczający różnego rodzaju niepełnosprawności fizycznych, mentalnych i psychicznych potrzebują opieki i wsparcia w codziennych sprawach, a więc obecności innych ludzi. Celem przeprowadzonych badań było uzyskanie informacji na temat tego, jak wyglądają relacje nauczycieli pracujących w szkole specjalnej z ludźmi, którzy są niepełnosprawni. Na początku zebrano opinie badanych na temat integracji i pomocy udzielanej przez społeczeństwo ludziom z niepełnosprawnością, następnie zaś wskazano preferencje i kierunek w relacjach ankietowanych pedagogów.

Aby uzyskać informacje na temat stanowiska badanych wobec obecnie funkcjonujących procesów opieki, poproszono ich o uszeregowanie swoich opinii: 1 – najbardziej powinni pomagać, 2 – jako drudzy w kolejności powinni pomagać itd., aż do 6 lub 7. Ustalono, że im wpisana liczba jest niższa, tym odpowiedź (a, b, c, d, e, f) jest dla respondentów ważniejsza.

Dokonane obliczenia pokazują, że najwięcej zapytanych na pierwszym miejscu wskazało rodzinę (20 osób). Uznali oni zatem, że pomoc ludziom z niepełnosprawnością powinna być zapewniona przede wszystkim przez najbliższych. W drugiej kolejności – taka sama liczba odpowiedzi – wskazano, że pomagać powinna służba zdrowia (18 pedagogów) i organizacje religijne (17 osób). Następnie respondenci zaznaczyli, że taka odpowiedzialność spoczywa na pracowniku pomocy społecznej (16 osób) oraz że to rola przyjaciół i znajomych (15 osób).



Badanych poproszono również o wyrażenie opinii na temat tego, kto powinien udzielać wsparcia ludziom z niepełnosprawnością. W tym przypadku jeszcze większa grupa nauczycieli stwierdziła, że powinna to czynić rodzina (30 osób). W drugiej kolejności pedagodzy wskazali przyjaciół i znajomych (20 osób).

W celu ustalenia, jaka jest opinia ankietowanych na temat integracji, zapytano, czy ludzie pełnosprawni, niepełnosprawni ruchowo oraz z innym rodzajem niepełnosprawności powinni być razem czy osobno w takich miejscach, jak zakłady pracy, osiedla mieszkaniowe, szkoły.

Odpowiedzi, jakich udzielali badani wyrażając swoją opinię na temat tego, gdzie powinny pracować osoby z niepełnosprawnością, pokazują, że większość nauczycieli (31) opowiada się za integracyjną formą zatrudniania osób z niepełnosprawnością. Opinie nauczycieli na temat miejsc, w jakich, ich zdaniem, powinni się kształcić ludzie z niepełnosprawnością, pokazują, że aż 34 osoby uważają, że jednostki z niepełnosprawnością powinny uczęszczać do szkół specjalnych. Znacznie mniej pedagogów (6) opowiada się za integracją. Nikt z zapytanych nie wskazał, że najlepsze byłyby szkoły masowe, w których nie ma włączającego modelu edukacyjnego.

Ankietowanych nauczycieli poproszono też o wskazanie swojego punktu widzenia na temat rozwiązań integracyjnych obecnych w budownictwie mieszkaniowym i odpowiedź na pytanie, w jaki sposób organizować spotkania różnych grup ludzi – pełnosprawnych i niepełnosprawnych – na wyjazdach rekreacyjnych lub spotkaniach w różnego rodzaju klubach, świetlicach itp. W obydwu przypadkach, mając do wyboru warianty odpowiedzi – rozwiązania bardziej integracyjne lub bardziej separacyjne – opowiedzieli się za integracją. Większość badanych – 26 osoby – uważała, że należy budować osiedla, w których będą mieszkały osoby z różnym rodzajem niepełnosprawności i pełnosprawne. W opinii największej liczby badanych (32) najlepiej jest, kiedy osoby z niepełnosprawnością ruchową, z innym rodzajem niepełnosprawności oraz pełnosprawne wspólnie uczestniczą w różnego rodzaju wyjazdach, wydarzeniach, spotkaniach.

W celu ustalenia, jak wyglądają interakcje nauczycieli szkoły specjalnej z ludźmi z niepełnosprawnością, zapytano o częstotliwość relacji oraz ich preferencje wyboru poszczególnych grup ludzi. Chęć nawiązywania i utrzymywania kontaktów przez badanych próbowano również ustalić na podstawie ich gotowości do udzielania pomocy. W odpowiedzi na takie pytanie 27 osób zaznaczyło „raczej tak”, a 11 – „tak”, tym samym zaoferowano wsparcie, gdyby w sąsiedztwie mieszkała osoba z niepełnosprawnością.

Aby uzyskać informacje na temat kontaktów respondentów z osobami z niepełnosprawnością ruchową, niepełnosprawnością intelektualną, niepełnosprawnością wzrokową, niepełnosprawnością słuchową, chorobą przewlekłą i chorobą psychiczną, ustalono, jak często dokonywano wyboru poszczególnych odpowiedzi z uwzględnieniem bliskości i dystansu społecznego. Uzyskane wyniki zawiera tabela 5.

Tabela 5

Częstotliwość wyboru poszczególnych grup ludzi z niepełnosprawnością

| Czy w swoim otoczeniu spotykał(a) Pan/Pani:                | Osoby z niepełnosprawnością ruchową | Osoby z niepełnosprawnością intelektualną | Osoby z niepełnosprawnością wzrokową | Osoby z niepełnosprawnością słuchową | Osoby z chorobą przewlekłą | Osoby z chorobą psychiczną |
|--|-------------------------------------|---|--------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Mam lub miałem(am) taką osobę w rodzinie, wśród przyjaciół | 21                                  | 14  | 10                                   | 6                                    | 18                         | 4                          |
| Mam lub miałem(am) taką osobę wśród znajomych              | 8                                   | 22  | 12                                   | 12                                   | 8                          | 15                         |
| Znam takie osoby, ale niezbyt dobrze lub z widzenia        | 11                                  | 4   | 9                                    | 12                                   | 10                         | 12                         |
| Nie znam takich osób                                       | 0                                   | 0   | 9                                    | 10                                   | 4                          | 9                          |

Tabela 6

Częstotliwość wyboru grup ludzi z niepełnosprawnością, z którymi niechętnie badani chcą wchodzić w relacje

| Z którą z wymienionych grup nie chciałby(aby) Pan/Pani: | Osoby z niepełnosprawnością ruchową | Osoby z niepełnosprawnością intelektualną | Osoby z niepełnosprawnością wzrokową | Osoby z niepełnosprawnością słuchową | Osoby z chorobą przewlekłą | Osoby z chorobą psychiczną |
|---|-------------------------------------|---|--------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Mieszkać w sąsiedztwie                                  | 3                                   | 0   | 0                                    | 0                                    | 5                          | 32                         |
| Wspólnie działać  | 1                                   | 5   | 0                                    | 4                                    | 6                          | 24                         |
| Wspólnie wyjechać                                       | 4                                   | 0   | 2                                    | 0                                    | 6                          | 28                         |
| Iść na kawę/na wizytę do przyjaciół                     | 5                                   | 3   | 0                                    | 2                                    | 6                          | 24                         |
| Iść na randkę   | 7                                   | 1   | 2                                    | 0                                    | 2                          | 28                         |
| Zaprzyjaźnić się  | 0                                   | 4   | 2                                    | 4                                    | 4                          | 26                         |
| Mieć jako partnera/partnerkę                            | 1                                   | 5   | 4                                    | 0                                    | 2                          | 28                         |

Uzyskane dane pokazują, że badani nauczyciele szkoły specjalnej najczęściej wskazywali relacje z jednostkami z niepełnosprawnością ruchową i z chorobą przewlekłą. Grupa osób z niepełnosprawnością intelektualną jest przez respondentów zaliczana do grona znajomych. Z uzyskanych danych wynika, że badani najrzadziej mają kontakt z jednostkami z chorobą psychiczną i z niepełnosprawnością sensoryczną.

W celu zdobycia wiedzy na temat wyboru relacji społecznych pedagogów specjalnych zapytano ich, z którą grupą osób z niepełnosprawnością najbardziej nie chcieliby i najchętniej chcieliby wchodzić w różnego rodzaju dalsze i bliższe interakcje. Uzyskane wyniki zostały umieszczone w tabelach 6 i 7.

Zdecydowana większość ankietowanych pedagogów specjalnych nie chce wchodzić w żadne relacje z grupą ludzi z chorobą psychiczną. W najmniejszym stopniu niechęć wobec kontaktów wskazywano w stosunku do osób z niepełnosprawnością sensoryczną (tabela 6).

**Tabela 7**

Częstotliwość wyboru grup ludzi z niepełnosprawnością, z którymi chętnie badani chcą wchodzić w relacje

| Z którą z wymienionych grup chciałby(aby) Pan/<br>Pani: | Osoby z niepełnosprawnością ruchową | Osoby z niepełnosprawnością intelektualną | Osoby z niepełnosprawnością wzrokową | Osoby z niepełnosprawnością słuchową | Osoby z chorobą przewlekłą | Osoby z chorobą psychiczną |
|---|-------------------------------------|---|--------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Mieszkać w sąsiedztwie                                  | 15                                  | 3   | 4                                    | 8                                    | 6                          | 4                          |
| Wspólnie działać  | 19                                  | 5   | 2                                    | 6                                    | 6                          | 2                          |
| Wspólnie wyjechać                                       | 16                                  | 12  | 2                                    | 6                                    | 2                          | 2                          |
| Iść na kawę/na wizytę do przyjaciół                     | 17                                  | 7   | 8                                    | 4                                    | 3                          | 2                          |
| Iść na randkę   | 25                                  | 3   | 6                                    | 4                                    | 2                          | 0                          |
| Zaprzyjaźnić się  | 24                                  | 6   | 2                                    | 6                                    | 2                          | 0                          |
| Mieć jako partnera/partnerkę                            | 21                                  | 2   | 6                                    | 9                                    | 2                          | 0                          |

Dane z tabeli 7 pokazują, że badani nauczyciele szkoły specjalnej najczęściej wskazywali ludzi z niepełnosprawnością ruchową – z tą grupą chcieliby wchodzić w różnego rodzaju relacje. Często wskazywali również osoby z niepełnosprawnością intelektualną i z niepełnosprawnością sensoryczną.

## Podsumowanie

Literatura przedmiotu, obserwacje społeczne, opinia ludzi z niepełnosprawnością i ich rodzin wskazują na wciąż powszechnie funkcjonujący niekorzystny wizerunek osób z różnego rodzaju niepełnosprawnościami fizycznymi, sensorycznymi, mentalnymi i psychicznymi w szeroko pojętej przestrzeni publicznej. Opinie o niepełnosprawnych i niepełnosprawności opierają się na zewnętrznych cechach uszkodzonego, oszpeconego ciała, odmienności zachowania oraz na stereotypowych reakcjach, które, pomimo zabiegów integracyjnych, nadal kreują negatywne nastawienie wobec tej grupy ludzi.

Z uzyskanych danych wynika, że pozytywne zmiany w nastawieniu społeczeństwa wobec ludzi niepełnosprawnych odnotowane przez autorów interpretujących badania przeprowadzone w latach 1993–2007 oraz ogólne, społeczne poczucie większej otwartości na „inność” nie są odbierane i odczuwane w taki sposób przez badanych nauczycieli szkoły specjalnej. Zdecydowana większość pedagogów – 34 osoby – stwierdza, że społeczeństwo traktuje ludzi z niepełnosprawnością jak osoby „inne” – gorsze.

Otrzymane odpowiedzi na temat cech i powszechnych opinii, jakimi społeczeństwo określa ludzi z niepełnosprawnością, pokazują, że respondenci potwierdzają tylko niektóre ogólnie przyjęte oceny. Ankietowani nie zgadzają się z powszechnym wizerunkiem, w którym niepełnosprawność utożsamiana jest z niezadowolaniem z życia i nerwowością. Potwierdzają natomiast, że jednostki z różnego rodzaju niepełnosprawnościami są bardziej wrażliwe na zranienia ze strony otoczenia i że są bardziej łeśliwe.

Nauczyciele potwierdzili, że większość ludzi najbardziej obawia się jednostek z chorobą psychiczną. Zdaniem największej grupy pedagogów specjalnych to grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną żyje się najtrudniej. Opinie badanych na temat stosunku ludzi do osób z niepełnosprawnością ukazują, że respondenci podobnie oceniają to nastawienie jak reszta społeczeństwa – połowa badanych stwierdziła, że stosunek ten jest dobry lub bardzo dobry. Najwięcej ankietowanych przyznało jednak, że przyczyną unikania kontaktu z ludźmi z inną niepełnosprawnością jest lęk przed „innością” drugiego człowieka.

Jak pokazują przeprowadzone badania, nauczyciele szkoły specjalnej, podobnie do reszty społeczeństwa, szczególnie negatywnie postrzegają ludzi z chorobą psychiczną, a następnie z niepełnosprawnością intelektualną. Interesujące jest to, że nauczyciele jednocześnie tę samą grupę – ludzi z niepełnosprawnością intelektualną – ocenili najbardziej pozytywnie (w drugiej kolejności po grupie osób z niepełnosprawnością ruchową). Opinie respondentów są podobne do ogólnospołecznych w odniesieniu do postrzegania osób z niepełnosprawnościami sensorycznymi.

Respondenci ocenili, podobnie jak ogół społeczeństwa, że niepełnosprawność to przede wszystkim problem osoby nią dotkniętej oraz jej rodziny. Dodatkowo, w opinii ankietowanych, pomoc „z zewnątrz” jest zadaniem odpowiednich organów państwowych, np. służby zdrowia, organizacji religijnych i pomocy społecznej, a wsparcie – przyjaciół i znajomych.

Analizy otrzymanych wyników wskazują na to, że wielu pedagogów specjalnych popiera rozwiązania integracyjno-normalizacyjne i procesy wyrównywania szans. W opinii badanych ludzie z niepełnosprawnością powinni pracować, mieszkać, współdziałać i spędzać wolny czas wraz z pełnosprawnymi i ludźmi z podobnym lub innym rodzajem niepełnosprawności. Jedynym wyjątkiem jest kształcenie. Zdaniem zdecydowanej większości zapytanych nauczycieli osoby z niepełnosprawnością powinny uczyć się w szkołach specjalnych. Ocena ta z pewnością podyktowana jest tym, że badani są nauczycielami w tego typu placówce. Warto również wskazać, że percepcja osób z niepełnosprawnością intelektualną jest bardziej pozytywna w porównaniu z innymi grupami.

Analiza uzyskanych danych prowadzi do wniosku, że badani nauczyciele szkoły specjalnej tylko częściowo potwierdzają powszechne opinie na temat osób

z niepełnosprawnością. Podobnie jak reszta społeczeństwa najgorzej oceniają ludzi z chorą psychiczną, a pozytywnie myślą o jednostkach z niepełnosprawnościami sensorycznymi. Ponadto badani nauczyciele, jak większość społeczeństwa, deklarują pomoc i popierają niektóre zabiegi normalizacyjno-integracyjne.

Jednocześnie praca z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w sposób naturalny powoduje, że badani nie zgadzają się z obiegowym, jednostronnym, negatywnym postrzeganiem tej grupy ludzi. Częsty kontakt przyczynia się do tego, że ich percepcja jest bardziej różnorodna. Potwierdzeniem są wskazywane oceny (pozytywne i negatywne) oraz przekonanie ankietowanych nauczycieli, że ludziom z tego typu trudnościami żyje się najciężej.

### Bibliografia

- Chajda, E. (2007). *Postawy wobec osób niepełnosprawnych*, [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2007/K\\_169\\_07.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2007/K_169_07.PDF), data otwarcia: 25 października 2010.
- Derczyński, W. (2000). *Postawy wobec osób niepełnosprawnych*, [http://www.bezuprzedzen.org/doc/07postawy\\_wobec\\_osob\\_niepelnosprawnych2007CBOS.pdf](http://www.bezuprzedzen.org/doc/07postawy_wobec_osob_niepelnosprawnych2007CBOS.pdf), data otwarcia 25 października 2013.
- Gajdzica, Z. (2002). *Podręcznik w procesie kształcenia uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Gajdzica, Z. (2007). *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Łobocki, M. (2003). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Minczakiewicz, E. (2003). Nauczyciel i jego rola w integracyjnym systemie kształcenia. W: G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademicka „Żak”.
- Minczakiewicz, E. (2008). Miejsce i funkcje pedagoga specjalnego jako „innego” we współczesnym nurcie kształcenia pełno- i niepełnosprawnych. *Szkoła Specjalna*, 5, 369–376.
- Ostrowska, A. (1981). *Postawy społeczeństwa polskiego wobec niepełnej sprawności*. Warszawa: Wydawnictwo Radia i Telewizji.
- Ostrowska, A. (1994a). *Badanie nad niepełnosprawnością w Polsce*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN.
- Ostrowska, A. (1994b). *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Postawy społeczeństwa polskiego wobec ludzi niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Ostrowska, A. (1996). Zdrowie i samopoczucie a społeczna sytuacja kobiet. W: J. Sikorska (red.), *Kobiety i ich mężowie. Studium porównawcze*. Warszawa: IFiS PAN.
- Ostrowska, A. (1997). Postawy społeczeństwa polskiego w stosunku do osób niepełnosprawnych. W: A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys (red.), *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Ostrowska, A. (2001). Przemiany postaw społecznych w stosunku do osób niepełnosprawnych w latach 1978–2000. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, 1, 1–13.
- Ostrowska, A. (2002). Społeczeństwo polskie wobec osób niepełnosprawnych. Przemiany postaw i dyskursu. W: J. Sikorska (red.), *Społeczne problemy osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Pilch, T. (1998). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Siek, S. (2000). Analiza osobowości nauczycieli szkół specjalnych. *Szkoła Specjalna*, 1, 19–22.

- Świątkiewicz, J. (2003). Postawy Polaków wobec osób niepełnosprawnych w świetle badań ankietowych. W: E. Nycz (red.), *Niepełnosprawni czy sprawni inaczej – partnerstwo zamiast wykluczenia społecznego*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Turek, J. (2006). Warsztat i umiejętności zawodowe nauczyciela w pozawerbalnym komunikowaniu się z osobami upośledzonymi umysłowo. *Szkoła Specjalna*, 4, 288–297.
- Zaworska-Nikoniuk, D. (2003). Kształtowanie społecznej tolerancji wobec człowieka niepełnosprawnego jako naczelné zadanie edukacyjne pedagoga specjalnego. W: E. Górniewicz, A. Krause (red.), *Konteksty teoretyczne*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.

## ATTITUDES OF SPECIAL SCHOOL TEACHERS TOWARD PEOPLE WITH DISABILITIES

### Summary

The article attempts to show the attitudes of special educators toward people with disabilities. It raises the issue of the perception of the social situation of people with disabilities and the issue of their image and its significance for the perception of people who are universally stigmatized as “different”. The aim of the interpretations made is to determine whether the respondents - special school teachers – adopt and share common stereotypes about people with disabilities or if their interactions with people with disabilities contribute to their greater openness and willingness to establish closer relationships with individuals with various challenges.

The analysis will also aim to gain information concerning the respondents’ beliefs about people with intellectual disabilities and individuals with other disabilities, chronic conditions or mental illness. It will also examine their attitudes toward the need to provide support and integration activities. The article also attempts to identify the tendencies in the respondents’ interactions with people with disabilities which could help to determine whether special educators seek contact with people with disabilities or whether they try to avoid them. The diagnostic poll method was used in order to find the answers to the questions and meet the objectives set out in the study. Analysis of the research findings is presented in two subsections. The first one concerns the popular image of people with disabilities and its significance for the perception of people with disabilities by teachers. The second one analyzes the findings in terms of information special educators have about disabilities and attempts to determine what groups of individuals with disabilities the respondents prefer and what groups they do not want to build relationships with.

**Key words:** attitude, special educator, person with disability

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЛЕКСНЫХ ЗАДАНИЙ КАК ОДНА ИЗ ВЕДУЩИХ СРЕДСТВ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Статья носит теоретико-практический характер. Она посвящена проблеме совершенствования педагогической практики, которая является важным этапом обучения и воспитания студентов в системе педагогического образования, особенно на предвыпускном и выпускном курсах, где студенты вплотную приближаются к выполнению своего гражданского долга.

Становится очевидным, что степень профессионально-педагогической квалификации педагогов не отвечает требованиям школ ни по качеству подготовки учащихся, ни по их культурному уровню. В работе выявлены ряд причин, приведших к ослаблению профессиональной квалификации педагогов. Одна из причин такого положения заключается не только в отсутствии достаточно разработанных методологических основ подготовки педагогов, но и в отсутствии теоретического исследования, направленного на разработку психолого-педагогических и дидактических основ широкого применения комплексных заданий в педагогической практике, как условие вовлечения студентов в профессионально-педагогическую деятельность.

В результате недостаточной теоретической разработанности системы подготовки педагогических кадров и ее особой практической значимости для профессионального образования Республики Казахстан в современных социально-экономических условиях сложилось противоречие между потребностью в высококвалифицированных педагогических кадрах и существующим условием их подготовки. Сложившееся противоречие разрешается автором посредством внедрения в педагогическую практику комплексных заданий. В статье раскрывается содержание этих комплексных заданий и представлены результаты проведенного эксперимента.

**Ключевые слова:** теория, практика, комплексные задания, педагогическая деятельность, педагогическое образование

В современных условиях, когда в педагогической науке в качестве цели воспитания рассматривают гармоническую подготовку человека к креативной деятельности в обществе, т.е. формирование человека-творца, „проектировщика” собственной жизни, особенно актуальной стала проблема совершенствования подготовки будущих педагогов.

Важное место в реализации перестройки общества отводится педагогическому образованию. Успех перестройки профессионального образования, где готовятся национальные производственные кадры, зависит в первую очередь от личности педагога, его готовности к профессионально-педагогической деятельности в условиях современной школы, от его нравственного потенциала, мастерства и т.д. Поэтому

особую актуальность приобретают исследования педагогических условий, закономерностей и особенностей профессионально-педагогического становления специалиста с педагогическим образованием.

Система университетского образования, где готовится будущий педагог, представляет пример гетерогенного явления, включающего множество различных проблем.

Педагогическое образование как относительно новый вид подготовки педагогических кадров для системы профессионального образования находится в состоянии самого активного становления: ни один элемент, ни один вопрос в системе педагогической подготовки кадров до конца не решен. Это относится как к содержанию педагогического образования, так и к условиям университетской подготовки будущих педагогов для школы. Они переживают период активного поиска во всех количественных и качественных характеристиках: соотношении специальной и педагогической подготовки студентов, их условий, методов, средств, путей; в составе структуры учебных дисциплин, временного их расположения, объема представленной информации и т.д.

Аналізу литературы по университетскому образованию посвящены работы А.П. Сейтешева (2002), В.В. Егорова (1993), Б.А. Абдыкаримова (1993), Б.К. Момынбаева (1991), Т.П. Смолкиной (1999), А.А. Калюжного (1994), Г.К. Нургалиевой (1993), Н.Д. Хмель (1984), Н.В. Кузьминой (1996). Изучение педагогической деятельности выпускников университетов педагогических специальностей, ознакомление с опытом работы факультетов и кафедр, осуществляющих выпуск этих специальностей, показали, что подготовка педагогических кадров для школы в основе своей является эмпирической и не имеет достаточного научного обоснования. В организации и поддержании этой подготовки реализуются противоречивые положения.

Нужна научно обоснованная концепция развития педагогического образования в условиях университета. Разработка такой концепции требует проведения широкого, масштабного, комплексного исследования, проверки на практике продуктивности, работоспособности каждого концептуального положения.

Таким образом, актуальность исследования определяется наличием противоречия между сложившейся в практике подготовки будущих педагогов в университетах и необходимостью научной разработки и осуществления личностно-ориентировочной модели образовательного процесса, отвечающей социально-экономическим и гуманистическим потребностям современного общества; необходимостью определения и формирования нового содержания, влияющего на процесс профессионального становления студентов, способных продуктивно работать в условиях рынка труда и социально-экономической реформы.

Кроме того, в современных психолого-педагогических исследованиях не рассматривают педагогическую практику как необходимое условие и как важнейший путь активизации студентов в подготовке к педагогической деятельности.

Становится очевидным, что степень профессионально-педагогической квалификации педагогов не отвечает требованиям школ ни по качеству подготовки учащихся, ни по их культурному уровню. Одна из причин такого положения заключается не только в отсутствии достаточно разработанных методологических основ подготовки педагогов, но и в отсутствии теоретического исследования, направленного на разработку психолого-педагогических и дидактических основ широкого применения комплексных заданий в педагогической практике, как условие вовлечения студентов в профессионально-педагогическую деятельность.



В результате недостаточной теоретической разработанности системы подготовки педагогических кадров и ее особой практической значимости для профессионального образования Республики Казахстан в современных социально-экономических условиях сложилось противоречие между потребностью в высококвалифицированных педагогических кадрах и существующим условием их подготовки.

Наше исследование посвящено проблеме совершенствования педагогической практики, которая является важным этапом обучения и воспитания студентов в системе педагогического образования, особенно на предвыпускном и выпускном курсах, где студенты вплотную приближаются к выполнению своего гражданского долга.

Практика – важнейший и решающий компонент человеческой предметной деятельности. С.Л. Рубинштейн указывает на то, что „теоретическая деятельность выделяется в особую деятельность из первоначально единой практической деятельности лишь на определенном уровне, и продукты ее, в конечном счете, опять-таки включаются в практическую деятельность, поднимая эту последнюю на все более высокий уровень. Это и есть деятельность человека в собственном смысле слова” (1973, с. 253).

Одной из существенных особенностей педагогической практики как практической деятельности является опосредованность ее целью. „Человек не только меняет форму того, что дано природой, он осуществляет вместе с тем и свою сознательную цель, которая, как закон, определяет способ и характер действий, которой он должен подчинить свою волю” С.Л. Рубинштейн (1973, с. 45). Если учесть также, что в конце труда получается результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении человека, то система компонентов деятельности будет включать в себя цель, предмет, средства, способ действия, результат.

Деятельность будет успешной, если человек займет позицию субъекта, а не исполнителя предписаний. Поэтому одной из актуальных задач современного педагогического процесса является создание таких условий, которые побудили бы занять активную позицию в процессе собственной деятельности.

Развитие личности, ее интеллекта, чувств, воли, осуществляется лишь в активной деятельности. При пассивном отношении и восприятии нельзя сформировать ни прочных знаний, ни глубоких убеждений, ни гибких умений. В переводе на педагогическую практику можно сказать, что будет плодотворной деятельность, если он (студент) будет глубоко осознавать цель своей деятельности-практики, обладать умениями и навыками, добиваться успешного результата.

Цель – категория сознания, практической она становится через целеполагание, „принятие решения”. Чтобы обеспечить продуктивность и эффективность деятельности в педагогическом процессе, недостаточен анализ ее конечных результатов. Необходим включаемый в педагогический процесс научный прогноз деятельности как системы, в котором существуют закономерные связи и зависимости между всеми компонентами – от цели до результата (Ломов Б.Ф. 1984, с. 76).

Цель педагогической деятельности рассматривается в трудах З.И. Васильевой (1981, с. 3–14), З.Ф. Есарева (1984), Л.Ф. Спирина (1992), Н.В. Кузьминой (1986), Г.К. Воеводской (1995) и др.

З.И. Васильева (1981) подчеркивает, что целеполагание – один из ведущих признаков деятельности, важный раздел работы педагога и исследователя. В учебной деятельности (и в деятельности педагога, осуществляющего педагогическое руководство воспитанием и обучением) выдвигаются далекие, средние и близкие воспитательные цели,

которые различаются по содержанию, степени обобщения, психологической сущности и времени реализации. „Диалектическое сочетание и взаимосвязь целей разного содержания и разной степени обобщенности придают воспитанию целостный характер. (...) „От своевременной, четкой, продуманной постановки воспитательной цели зависит эффективность всего учебно-воспитательного процесса” (Васильева, 1981, с. 3–14).

Мотив и цель, – пишет Б.Ф. Ломов (1984, с. 206) – образуют своего рода „вектор” деятельности, определяющий ее направления, а также величину усилий, развиваемых при ее выполнении. Этот вектор выступает в роли системообразующего фактора.

Для педагогической практики отношения „мотив-цель имеют важное значение: объективно значимая цель становится лично значимой, субъективно принимаемой обучаемыми.

В педагогическом процессе практики существенным компонентом ее структуры является содержание деятельности. Г.И. Щукина (1986, с. 140) отмечает, что назначением деятельности является „присвоение” ее содержания субъектом, результатом чего и является преобразование действительности. Для студентов важной задачей выступает педагогически правильный отбор содержания в профессиональном обучении.

Деятельность студентов-практикантов основана на практических действиях. Действием мы будем считать „процесс, подчиненный представлению о том результате, который должен быть достигнут, т.е. процесс, подчиненный сознательной цели” Г.И. Щукина (1986, с. 103). Помимо своего интенционального аспекта (что должно быть достигнуто), действие имеет и свой операционный аспект (как, каким образом это может быть достигнуто), который определяется не самой по себе целью, а объективно предметными условиями ее достижения (Щукина, 1986, с. 107). Если цель может оставаться той же самой, а условия, в которых она дана, изменяются, то только тогда меняется операционный состав действий. Придерживаясь точки зрения А.Н. Леонтьева (1994), операциями мы будем называть способы (средства) осуществления действия. Действия соотносительны целям, операции – условиям.

С.Л. Рубинштейн (1973) подчеркивал сознательный, целенаправленный характер человеческого действия. Действие разрешает задачу, определяемую соотношениями цели с условиями деятельности.

Деятельность не ограничивается познанием предмета, а создает идеальную модель будущего предмета, который соответствовал бы потребностям и интересам нашего общества, реальным потребностям и интересам человека.

Практическая деятельность будущих педагогов-воспитателей не только обуславливает возникновение теоретических знаний, но и обеспечивает их реализацию. Таким образом, практика представляет собой непрерывный процесс опредмечивания человеком своих сущностных сил, превращая того, что должно быть, в то, что есть, а то, что есть, становится основой для новых целей и новой деятельности.

Для успешного осуществления деятельности студентам необходима система знаний, причем нужны не только знания о том, как выполнить то или иное действие, но и знание сущностных особенностей своей деятельности в целом. Для нас представляет интерес мысль Б.Г. Ананьева о том, что „соединение знаний с опытом относится к важнейшим условиям формирования человека как субъекта деятельности, постоянного совершенствования его мастерства в определенной сфере деятельности” (Ананьев, 1968, с. 322).

Педагогическая теория служит основой творческой преобразующей деятельности педагога. Она является инструментом практики, помогая не только объяснить

и теоретически обосновать педагогические факты и явления, но и определить научно обоснованные способы работы, одновременно служит средством совершенствования практики профессиональной школы, основой анализа и критерием ее эффективности (Ананьев 1968, с. 16).

Но будущий педагог подчас недооценивает роль теоретических знаний для своей воспитательной работы. Студентам кажется при столкновении с конкретными ситуациями, что им не хватает именно практических умений и навыков, а по существу недостает осмысления воспитательной практики, решения педагогических задач, связанных с поиском адекватных методов воздействия.

Для современной педагогики вопросы связи теории с практикой всегда имели особое значение. Связь теории с жизнью была тем принципом, который лег в основу и новой педагогической науки и исторически новой практики воспитания подрастающих поколений.

Деятельность педагога, направляющая и конкретизирующая деятельность учащихся, будет иметь успех только при условии взаимодействия педагога и учащихся. В этом, по мнению Г.И. Щукиной (1986, с. 123), состоит диалектика деятельности педагога, который опирается на поисковую, творческую самостоятельность учеников, вызываемую и формируемую в русле системы знаний и логики.

В ходе практики осуществляется взаимный обмен информацией, взаимная стимуляция, контроль и коррекция действий, происходит приспособление к индивидуальным особенностям партнера, возникает сетка деловых отношений, отношений взаимной договоренности, „ответственной зависимости”. Возникают и сугубо личностные эмоционально-непосредственные отношения между индивидами – чувство симпатии, дружбы, привязанности, влечений друг к другу и т.д., которые могут оказаться весьма устойчивыми и приобрести уже самостоятельную ценность и мотивацию, став потребностью человека в другом человеке.

Развитие личности будущего педагога-воспитателя осуществляется и через приобщение к живым носителям человеческого опыта, какими являются опытные педагоги школы. В процессе общения достигается взаимное обогащение их за счет привлечения в свой жизненный опыт того, что добыто индивидуальным опытом другого.

Характеристика человеческой деятельности при помощи ее существенных свойств (предметность; целеполагание и осмысление; преобразующий характер, проявляющийся в изменении как предметной материальной сферы, так и самого деятеля), открывает путь к становлению человека как субъекта деятельности, отношением в ней людей, которые, в свою очередь, воздействуют на результаты деятельности и на самого деятеля.

Для теоретического осмысления нашей проблемы особого внимания заслуживает факт обращения психологов к изучению формирования профессионала во взаимосвязи с развитием его как целостной личности. Традиционный подход к исследованию процесса становления профессионала предлагал рассмотрение человека труда как некоей системы, обладающей заранее заданным набором отдельных психических качеств, психофизиологических функций, обеспечивающих нормальное приспособление работника к требованиям специальности. Профессиональная пригодность трактовалась в качестве изначально присущего индивиду качества, проявляющегося при вступлении человека в предназначенную ему сферу труда.

В демократическом обществе создаются все условия для превращения труда в решающий фактор формирования личности. Формирование профессиональной пригодности, в частности, в сфере педагогической, не может быть понято только как приобретение профессиональных знаний и навыков, оно означает и развитие личности. По мере овладения мастерством профессиональные интересы начинают проникать во все сферы жизнедеятельности педагога, занимать важное место в его жизни.

В педагогической литературе достаточно широко освещаются вопросы профессионального образования и становления педагога-воспитателя, разработаны варианты профиограммы. В структуре личности педагога большое значение придается общественно-политологической и профессионально-педагогической направленности. В.А. Сластенин (1981, с. 76–84) рассматривает ее как каркас, вокруг которого komponуются основные свойства личности педагога.

Проблема практики в настоящее время разрабатывается в педагогических исследованиях, посвященных различным аспектам психолого-педагогической подготовки студентов педвузов и университетов. Особое место в системе исследований приобретают вопросы формирования педагогических умений и навыков в условиях педагогической практики; формирования педагогических умений в воспитательной работе; творческих умений решать педагогические задачи в области воспитательной работы, гностических умений будущих педагогов; организаторских умений студентов; прогностических умений в воспитательной работе; умений управлять процессом становления личности школьника; формирования профессиональных умений студентов в учебной работе в период практики; педагогических умений работы с родителями.

Педагогические задания разработаны в системе подготовки будущего педагога к работе с подростками И.А. Самарцевой (1977, с. 114–115). Это задания, в которых сформулированы определенные педагогические ситуации и требования, выполняемые на основе знаний общих педагогических закономерностей, задач, принципов деятельности, специфики ее форм и методов.

О связи заданий и познавательных задач, о роли заданий в развитии познавательной активности, творческих способностей студентов – пишет Р.А. Низамов (1975, с. 226): „Задание в жизненной практике и педагогике, – отмечает автор, – понимается как разновидность производственной, учебной работы, которая возложена на кого-нибудь (задана) и ограничена в объеме и времени выполнения”. Он делит задания на долгосрочные и краткосрочные, обращая внимание на то, что большой эффект дают не отдельные задания, а система их, обеспечивающая постепенное развитие теоретической активности каждого студента. Но, как отмечает Р.А. Низамов, еще слабо разработаны принципы, которые должны лежать в основе создания системы заданий и постепенного их усложнения.

Научно-практический инструментарий, состоящий из заданий, предназначенных для формирования у студентов исследовательского подхода к педагогической деятельности, разработан М.М. Духовной и С.А. Зимичевой (1976, с. 28–33).

В системе заданий, состоящих в свою очередь из множества задач, Н.В. Кузьмина (1980) рассматривает две плоскости: репродуктивную и моделирующую. Репродуктивная система заданий рассчитана на то, чтобы сформировать у будущих инженеров-педагогов ту систему знаний, умений, навыков, которая является содержанием их будущей деятельности. Моделирующая система заданий может формировать профессиональные умения свободного оперирования материалом и такую организацию

деятельности студентов, которая помогает реализовать цели педагогической деятельности. В разработке моделирующей системы предлагаются разные пути: совершенствовать систему заданий внутри предметов педагогического цикла (психологии, педагогики, частных методик); составить систему заданий, которая проходила бы сквозь основные профилирующие предметы: провести перекрестное сквозное планирование. „Нас больше привлекает перекрестное сквозное планирование системы заданий в учебной и внеучебной деятельности студентов. Однако разработка системы заданий – задача трудная и требующая проведения специальных исследований, поскольку ни в науке, ни в практике разграничения репродуктивного и моделирующего уровней деятельности инженера-педагога сделано не было. Моделирование требует выяснения критериев, что должно быть сформировано...” (Н.В. Кузьмина, 1980, с. 42).

О.А. Абдуллиной (1976, с. 73) разработаны конкретные задания к обоснованию цели и структуры урока, методов обучения, обоснованию темы, цели и основной задачи воспитательного мероприятия, и такие проблемные задания, учебно-исследовательские задания, представляющие собой синтез теоретических и практических работ.

По мнению В.А. Слостенина (1976), конкретное задание создает условия для формирования социально значимой мотивации самостоятельной познавательной деятельности студентов, способствующей социальному, профессиональному и нравственному самоопределению.

### **Теоретические установки исследования**

Таковы общие теоретические, научные и практические подходы к педагогической практике как важнейшему средству совершенствования подготовки студентов к учебно-воспитательной деятельности в школе. Они послужили ориентиром и составили основу для разработки и исследования возможностей комплексных заданий в улучшении педагогической практики, достижения целей, усложняющихся от курса к курсу, формировании профессиональной готовности студентов.

Теоретической базой для разработки комплексных заданий на основе указанных положений для нас явилась концепция А.П. Сейтешева (1989) о единстве знаний, практической деятельности и мотивов педагогической деятельности будущих педагогов.

Происходит теоретическое и практическое приобщение к системе педагогической деятельности на базе той подготовки, которая имела место на предшествующих этапах практики, происходит формирование обобщенных педагогических знаний и умений. Система работы, которую начинают осваивать студенты, отражает целостность процесса, последовательность и взаимосвязь его звеньев и компонентов. Это ориентация на высокий уровень прохождения педагогической практики – как деятельности в условиях профессионально-технического образования. Эта работа продолжается и в годы стажировки после окончания университета и создает почву для новых, более сложных процессов профессионального становления и овладения педагогическим мастерством. Перестраивается познавательная деятельность студентов в специфических приемах, фиксирующих движение знания педагогических закономерностей к общей методике обучения и воспитания и далее к конструированию практической методики учебно-воспитательного процесса в конкретных условиях. Теоретические и эмпирические знания выстраиваются в единую систему межпредметных знаний и умений

Чтобы конкретизировать студентам задачи практики и организовать учебно-воспитательный процесс, направленный на достижение указанных задач, мы предлагаем комплексные задания. В самом исследовании в качестве рабочего используется следующее определение: задание - это совокупность логически связанных действий, реализацию которых обеспечивает педагогический микропроцесс – от выдвижения цели до получения результата. *Комплекс* (от лат. *kompleks* – связь, сочетание) – совокупность предметов или явлений, составляющих одно целое, соединение отдельных психологических и практических процессов в некое целое.

Комплексное задание мы рассматриваем как совокупность логически связанных действий, направленных на решение системы педагогических задач, обеспечивающих целостный педагогический микропроцесс.

Главное в комплексном задании то, что оно направлено на осознание и освоение студентом той совокупности логически связанных действий, которые составляют реальный педагогический процесс (реальную педагогическую деятельность) в его (ее) целостности. Комплексные задания, имея процессуальную основу, предполагают прогнозирование результатов воспитания, моделирование педагогических действий, планирование деятельности студентов по их реализации. Каждое действие в комплексном задании имеет определенную последовательность, когда результаты первого действия необходимы для совершенствования второго действия, далее третьего, и составляют цепочку действий, обеспечивающих выполнение комплексного задания.

Одной из отличительных особенностей комплексных заданий является то, что они строятся с учетом педагогической проблемы. Этой проблемой может быть методическая тема, над которой работает коллектив школы, с которой студенты приходят на практику. В этом случае комплексные задания помогают студентам в период педагогической практики включиться в реальный педагогический процесс, не нарушая целостность и логику воспитательного процесса коллектива школы.

На период практики студенты получают комплексные задания и программу их выполнения с описанием содержания необходимой для ее выполнения совокупности действий.

Комплексные задания содержат варианты, способы достижения выдвинутых задач с учетом конкретных условий той или иной школы, являясь средством организации педагогической практики студентов.

Кроме включенного педагогического наблюдения как метода исследования мы широко использовали анализ вербальных и практических педагогических ситуаций, сутью которых было целостное и поэтапное конструирование комплексных заданий, сравнительный анализ данных оценки и самооценки студентами комплексных заданий, анкеты, опросы, интервью, характеристики преподавателей, мастеров производственного обучения и воспитателей.

## Результаты исследования

Руководитель практики совместно с преподавателями кафедр методики, педагогики и психологии оценивали качество выполнения комплексных заданий по трем категориям.

Высокий уровень выполнения комплексного задания (В) характеризовал студентов, когда они выполняли все воспитательные задачи; использовали материа-

лы своего исследования; проводили психолого-педагогическое изучение личности и коллектива учащихся для определения конкретной программы выполнения комплексного задания; строили воспитательные ситуации с применением разных методов, средств и форм работы, которые обеспечивают решение воспитательных задач; опирались на психолого-педагогические знания по нравственному формированию личности; проявляли необходимые профессиональные умения и навыки как будущие педагоги-воспитатели: ответственность, увлеченность работой, уважение и любовь к избранной профессии, упорство в достижении цели, любовь к детям, педагогическую прозорливость, политическую зрелость и активность, самостоятельность, умение отстаивать свои взгляды, самокритичность, общую культуру.

Достаточно высокий уровень выполнения комплексного задания обнаружили студенты, у которых западали отдельные аспекты целостного построения комплексного задания.

Средний уровень характеризовал студентов, которые в основном справлялись с заданием при постоянной помощи руководителей практики. Им не доставало теоретической и методической подготовки в педагогической работе, их затрудняло общение с группой и отдельными учащимися; наблюдалась неуверенность в работе; слабо проявлялись такие качества личности как: ответственность, дисциплинированность, упорство в достижении цели, педагогическая прозорливость, способность убеждать, общественная активность, инициатива, самостоятельность. Как выполнили студенты основной экспериментальной группы комплексные задания? (табл. 1).

Таблица 1

Уровни выполнения студентами комплексных заданий

| Способ выполнения        | Студенты | Этапы и уровни выполнения |     |      |               |
|--------------------------|----------|---------------------------|-----|------|---------------|
|                          |          | I                         | II  | III  | Общий уровень |
| Творческий               | Нагима   | В                         | В   | В    | В             |
|                          | Маншук   | Д/В                       | В   | В    | В             |
| Репродуктивно-творческий | Марина   | Д/В                       | Д/В | В    | Д/В           |
|                          | Анна     | В                         | Д/В | Д/ВВ | Д/В           |
|                          | Дима     | В                         | Д/В | В    | Д/В           |
|                          | Андрей   | Д/В                       | Д/В | Д/В  | Д/В           |
|                          | Канипа   | Д/В                       | Д/В | Д/В  | Д/В           |
| Репродуктивный           | Лена     | Д/В                       | С   | С    | С             |
|                          | Дима     | Д/В                       | С   | Д/В  | С             |

Обозначения: В – высокий; Д/В – достаточно высокий; С – средний.

Этапы: I – диагностико-прогностический; II – организационно-прогностический; III – контрольно-результативный.

Выполнение комплексных заданий оказалось в зависимости от двух причин: от готовности студентов к практике и от сложности этапа комплексного задания. Студенты, подготовленные только к выполнению комплексного задания на репродук-

тивном уровне, на каждом шагу нуждались в предъявлении подробного описания каждого последующего действия. Студенты с творческими данными и более высоким уровнем подготовки к практике скорее и легче включались в практическую деятельность, соотносили реальные условия с комплексными заданиями. Вместе с тем все студенты испытывали общие трудности на разных этапах выполнения комплексных заданий. В силу того, что методика диагностики разработана лучше, студенты справлялись с диагностическими заданиями I-го этапа без особых затруднений, но не могли связать реальную воспитательную ситуацию в группе, где проходила практика с комплексным заданием и, прежде всего, обосновать воспитательную задачу как ключевой момент задания.

На II-м этапе практическая работа студентов отличалась подходом к построению нравственно-воспитывающих ситуаций.

Одни студенты каждый шаг совершали под нашим руководством по предписаниям, другие – работали творчески.

Особое место в оценке результатов работы отводилось анализу знаний студентов. Знания, как указывалось в 1-ом разделе у студентов, выходящих на практику, были на разном уровне. И до практики и в ходе практики проводилась специальная работа по вычленению знаний, необходимых для выполнения комплексных заданий, главным образом, по методике нравственного воспитания, так как все экспериментальные комплексные задания были внутренне связаны общей воспитательной задачей – формирование опыта нравственного поведения учащихся.

Чтобы поднять уровень межпредметных знаний, мы проводили до практики коллоквиумы, в ходе практики – практикумы, где подробно анализировались воспитательные ситуации, раскрывалась их нравственная сущность. Студенты проектировали нравственное воспитание учащихся, составляли прогнозы, решали задачи-ситуации с нравственным «выбором», принимали решение. Обучение приемам привлечения знаний для решения практических ситуаций было сориентировано на комплексные задания. Были отобраны те вопросы, которые являлись существенными, на наш взгляд, не только для формирования знаний, но и приобретения умений организации практической деятельности студентов, умений использовать эти знания для анализа воспитательного процесса. При составлении плана выполнения комплексного задания студенты должны были обосновать целесообразность тех или иных мероприятий, основанных на задачах и принципах нравственного воспитания: привлекались материалы реформы профтехшколы при определении конкретных задач нравственного воспитания и формирования опыта проведения учащихся учебной группы; студенты обучались приемам обоснования целесообразности выбранных методов воспитания, раскрывали воспитательные задачи, решаемые в отобранных формах работы; определяли место той или другой формы в системе воспитательной работы.

Эта работа помогла студентам не только достаточно полно и глубоко изучить задачи нравственного воспитания, но и понять практическую значимость знаний для формирования умений: выделять первоочередные задачи, предвидеть трудности, находить решения сложных нравственных ситуаций. Этому способствовала и проблемная дискуссионная форма проведения практикумов, которая повысила интерес студентов к педагогическим знаниям и углубила их.

Первая проверка планов воспитательной работы студентов показала, что 77,8% только на среднем уровне справились с планированием работы, 22,2% – на доста-



точно высоком уровне. Студенты затруднялись без помощи преподавателя ставить воспитательные задачи конкретно к данной учебной группе. Чаще всего они констатировали факты, не видя противоречий и перспектив. Студенты затруднялись в определении путей и способов решения педагогических задач. При выполнении комплексных заданий репродуктивного вида акцент был сделан на определении воспитательных задач и последовательности действий студентов. Семинар, посвященный анализу планов воспитательной работы, и индивидуальные консультации были необходимы каждому. В результате показатель среднего уровня выполнения комплексных заданий снизился с 77,7 до 33,3% и соответственно вырос показатель достаточно высокого уровня – с 22,2 до 44,4%. План воспитательной работы отвечал требованиям высокого уровня у 22,2% студентов.

Повторный анализ планов воспитательной работы подтвердил процесс роста умений студентов применять различные методики изучения учебной группы и использовать материалы наблюдения и изучения для определения конкретных педагогических целей деятельности.

В работе студентов прослеживалась определенная система: изучение учебной группы → постановка цели → выбор дел из планов классного руководителя и совета актива группы, соответствующих поставленным целям → анализ эффективности проведенных дел. Реже стали встречаться в практике студентов „случайные” формы.

В итоге мы зафиксировали репродуктивный способ выполнения комплексных заданий у 33,3% студентов, репродуктивно-творческий – у 55,5%, творческий – у 11,1% студентов.

Предложенная организация практики способствовала повышению интереса студентов к педагогическим знаниям, позволила углубить знания по ряду вопросов, которые были усвоены в меньшей степени.

Сопоставление уровня фактических знаний по самооценке студентов контрольных и экспериментальных групп после окончания практики говорит о том, что не только значительно повысился уровень знаний и умений студентов экспериментальных групп, но и изменилось их соотношение (табл. 2).

Таблица 2

Динамика формирования знаний и умений студентов на предвыпускном курсе (в %)

| Уровень знаний     | Контрольная группа |                | Экспериментальная группа |                | Монографическая группа |                |
|--------------------|--------------------|----------------|--------------------------|----------------|------------------------|----------------|
|                    | до практики        | после практики | до практики              | после практики | до практики            | после практики |
| Высокий            | 14,6/0,0           | 20,9/20,4      | 13,3/0,0                 | 26,7/26,6      | 2,0/1,0                | 6,0/5,0        |
| Достаточно высокий | 56,5/56,5          | 44,5/47,1      | 57,7/55,6                | 53,3/55,5      | 10,0/10,0              | 9,0/10,0       |
| Средний            | 28,9/43,5          | 34,6/32,5      | 29,0/44,0                | 20,0/17,8      | 6,0/7,0                | 3,0/3,0        |

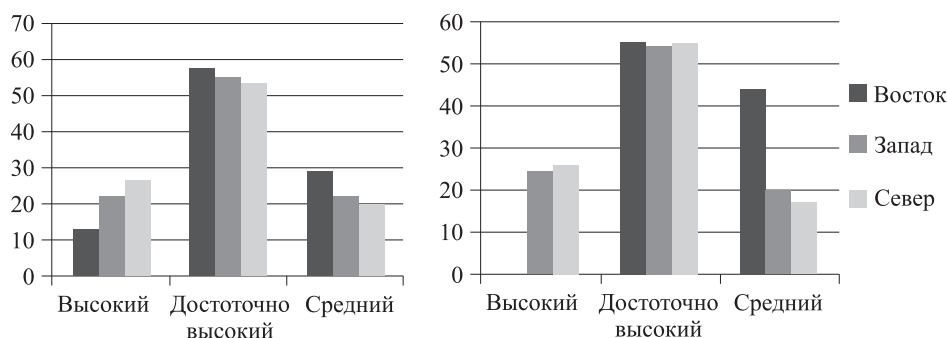
Обозначения: в числителе – уровень знаний/в знаменателе – уровень умений.

Сравнительный анализ динамики знаний и умений студентов экспериментальных групп выявляет не только общие тенденции повышения их уровня, но и увеличения

плотности связи между ними (см, диаграмму). Если на начало практики по самооценке студентов уровень умений – 0,0% при уровне знаний 13,3%, то после практики уровень знаний и умений выровнялся – 26,7% – 26,6% (высокий уровень). То же мы наблюдаем и на среднем уровне знаний и умений: до практики уровень знаний и умений соответственно 29% – 44,4%, после практики – 20% – 17,8% (диаграмма 1).

**Диаграмма 1**

Динамика формирования знаний и умений студентов при выполнении комплексного задания



первая колонка – до практики

вторая колонка – в период обучающего эксперимента

третья колонка – после практики

Обогатились умения студентов за счет последовательного совершенствования действий в структуре комплексных заданий и их осмысления на основе усвоенных знаний; обогатились знания, и возросла их практическая значимость за счет актуализации знаний на практике.

Ранее сформированные умения и знания приобретали новое качество. Студенты на практике применяли знания о принципах, методах нравственного воспитания и путях формирования коллектива учащихся. Научились анализировать и прогнозировать практические воспитательные ситуации, определять воспитательные задачи и пути достижения, предвидеть результаты, делать отбор методических путей и средств решения с учетом конкретных условий, разнообразить организационные формы коллективной деятельности, регулировать внутри коллективные отношения, организовать общение.

На заключительной конференции в школе студентам экспериментальных групп были предложены анкеты по итогам практики с применением комплексных заданий с предложением объяснить: усвоили ли они смысл заданий и последовательность действий; выбор способа выполнения комплексных заданий; отметить трудности; считают ли они, что комплексные задания повысили их готовность к педагогической деятельности; готовы ли они к выполнению комплексных заданий в дальнейшем самостоятельно.

Студенты отметили, что они усвоили логику и последовательность действий в комплексных заданиях, но выполняли их репродуктивным способом по аналогии с методическими образцами (33,3%), репродуктивно-творческим способом (44,4%), включились в творческий поиск (22,2%). Отвечая на вопрос о трудностях выполне-

ния комплексных заданий, студенты отметили, что не всегда еще могут соотносить задачи с путями их решения, соотносить получаемые результаты с поставленными задачами. В последовательности действий наиболее трудным оказывается переход от этапа к этапу в целостном педагогическом процессе. Из опрошенных студентов 88,9% считают, что комплексные задания повысили их готовность к педагогической деятельности, только 11,1% студентов выразили сомнение (ответ – «не знаю»).

Студенты отмечали: „... комплексное задание способствовало целенаправленной организации учебно-воспитательного процесса, являясь руководством к действию...” (Татьяна Б., школа №6 п. Узынагач) „...выполнение комплексного задания предъявило высокие требования к студенту-исследователю по знанию предметов психолого-педагогического цикла, а также общественных и специальных дисциплин, мобилизовало все его индивидуальные способности на достижение цели ...” (Лариса В., школа № 5 с. Тургень).

## Выводы

Таким образом, исследование подтвердило нашу гипотезу; комплексные задания создают реальные возможности для интеграции психолого-педагогических знаний и умений на межпредметной основе, для подготовки будущего педагога к творческой педагогической деятельности. Но при этом необходим индивидуальный подход к студентам, учет их готовности и стремления к профессиональной деятельности как ценности, как основы самосовершенствования. В результате освоения комплексных заданий студенты овладевают педагогическим микропроцессом, познают его структуру, этапность, последовательность действий, характер сотрудничества педагога и учащихся.

Успешное выполнение комплексных заданий обеспечивает готовность студентов к самостоятельному конструированию воспитательных ситуаций, отличающихся целостностью со всеми свойствами педагогического процесса. Продвижение студентов в овладении педагогическим микропроцессом было очевидным, однако работа в этом направлении не была завершенной. Ее необходимо было продолжить в условиях педагогической практики на выпускном курсе. Были созданы благоприятные предпосылки для продолжения экспериментальной работы на выпускном курсе.

## Литература

- Абдыкаримов, Б.А. (1993). *Научные основы профессионально-технической педагогики*. Алматы: Казахпрофконтакт.
- Ананьев, Б.Г. (1968). *Человек как предмет познания*. Л.: ЛГУ.
- Васильева З.И. (1981) Повышение качества воспитательного процесса в школе // *Нравственное формирование личности школьника*: Межвуз. сб. науч. тр. Л.:ЛГПИ. (3–14).
- Егоров, В.В. (1993). *Организационно-педагогические основы подготовки инженера-педагога для профессионально-трудового обучения учащихся*: Автореф. докт. пед. наук: 04.05.95. Алматы: АГУ им. Абая, 31с.
- Калюжный, А.А. (1994). *Теория и практика профессиональной подготовки учителя к нравственному воспитанию ученика в целостном педагогическом процессе*: Автореф. докт. пед. наук: 04.01.94. Алматы: АГУ им. Абая, 32с.
- Кузьмина, Н.В. (1996). *Проблемы профессиональной подготовки кадров в условиях рыночных отношений*. Челябинск.

- Леонтьев, А.Н. (1994). *Личность и деятельность: Тез. докл.* М.: АПН СССР.
- Ломов, Б.Ф. (1984). *Методологические и психологические проблемы психологии.* М.: Наука.
- Момынбаев, Б.К. (1991). *Теоретические основы профессиональной подготовки инженера-педагога в сельхозвузе: Автореф. докт. пед. наук: 11.10.91.* Екатеринбург: ИПП, 33 с.
- Нургалиева, Г.К. (1993). *Психолого-педагогические основы системы целостного ориентирования личности: Автореф. докт. пед. наук: 09.09.93.* Алматы: АГУ им. Абая, 28 с.
- Рубинштейн, С.Л. (1973). *Основы общей психологии.* М.: Педагогика.
- Сейтешев, А.П. (2002). *Новая научная парадигма в развитии системы казах станского образования.* Алматы: Гылым.
- Сластенин, В.А. (1981). Формирование социально-активной личности учителя // *Сов. педагогика.* № 4, 76-84.
- Смолькина, Т.П. (1999). *Подготовка инженера-педагога к творческой профессиональной деятельности до уровня изобретательства: Автореф. канд. пед. наук: 06.11.93.* Караганда, 29 с.
- Хмель, Н.Д. (1984). *Теоретические основы профессиональной подготовки учителя: Автореф. докт. пед. наук: 09.09.86.* Киев: УГУ, 34 с.
- Щукина, Г.И. (1986). *Роль деятельности в учебном процессе.* М.: Просвещение.

#### USE OF COMPLEX TASK AS ONE OF THE LEADING MEANS OF IMPROVEMENT OF TEACHING PRACTICE

##### *Summary*

It is becoming obvious that the degree of professional and pedagogical training of teachers does not meet the requirements of the school or on the quality of training of students or their cultural level. One reason for this is not only in the absence of sufficiently developed methodological foundations of teacher training, but in the absence of theoretical research aimed at the development of psycho-pedagogical and didactic basis of wide application of complex tasks in teaching practice, as a condition for engaging students in vocational and educational activities .

As a result of inadequate theoretical elaboration of the system of teacher training and its practical significance for special education in the Republic of Kazakhstan in the contemporary socio-economic conditions of the existing contradiction between the need for highly qualified teaching staff and the existing condition of their training.

Our study focused on improving teaching practice, which is an important stage of training and education of students in teacher education, especially in the release candidate and graduation courses, where students are coming close to fulfilling their civic duty.

**Keywords:** theory, practice, complex tasks, teaching activities, teacher education

## UCZEŃ ZE SPECYFICZNYMI ZABURZENIAMI ROZWOJU JĘZYKOWEGO (SLI)

### Wprowadzenie

Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są grupą niejednorodną. W grupie dzieci doświadczających niepowodzeń w nauce są też i te, u których diagnozuje się specyficzne zaburzenia rozwoju językowego (SLI). Choć problematyką SLI naukowcy na świecie zajmują się od kilkadziesiąt lat, to jest ona w Polsce stosunkowo mało znana. Badania na temat SLI w naszym kraju prowadzi Magdalena Smoczyńska. Według M. Smoczyńskiej (2006) rozpowszechnienie SLI w Polsce może być podobne do wykazanego w badaniach amerykańskich, czyli dotyczyć około 7,4 % dzieci pięcioletnich. Według danych szacunkowych na SLI może cierpieć w Polsce około 350 tysięcy dzieci. Ponieważ nie ma jeszcze u nas systemu pomocy dzieciom z SLI, można przypuszczać, że dzieci z tym zaburzeniem znajdują się wśród sześciolatków rozpoczynających naukę szkolną.

### Charakterystyka trudności występujących u dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego

Choć język jest uniwersalną cechą człowieka, to nie każdemu dziecku jego opanowanie przychodzi z równą łatwością. Są dzieci, którym przyswajanie języka sprawia trudność z różnych powodów, np. ze względu na deprivację środowiskową, zaburzenia słuchu czy upośledzenie umysłowe. Wśród dzieci, u których występują trudności w rozwoju językowym, są też i takie, których problemy nie są uwarunkowane wymienionymi czynnikami. Trudności tych dzieci określa się mianem specyficznych zaburzeń rozwoju językowego (*Specific Language Impairment – SLI*) (Tomblin, 2012).

Wśród kryteriów diagnostycznych SLI wymienia się (za: Biała, 2008):

- wyniki testów językowych na poziomie co najmniej 1,25 odchylenia standardowego poniżej średniej; deficyty zarówno w zakresie rozumienia, jak i ekspresji mowy – oblicza się średnią długość wypowiedzi dziecka (*mean length of utterance – MLU*);
- wynik niewerbalnego testu inteligencji w normie;
- prawidłowy słuch, brak ograniczeń w funkcjonowaniu oralnym oraz wadliwej budowy narządów mowy, a także schorzeń neurologicznych stanowiących przyczynę zaburzeń rozwoju językowego, jak porażenie mózgowe, ogniskowe uszkodzenie mózgu, uraz czaszkowo-mózgowy, zaburzenia napadowe;
- brak zaburzeń w interakcjach społecznych, a także objawów ograniczonej aktywności.

Szerzej na ten temat piszą: L.B. Leonard (2006), A. Maryniak (2011) i G. Krasowicz-Kupis (2012).

Szczegółowe objawy SLI przejawiają się głównie w tym, że „dzieci z SLI uczą się mowy wolno i sprawia im to dużą trudność. Pierwsze słowa wypowiadają około drugiego, a czasami i czwartego roku życia. W okresie między pierwszym a piątym rokiem przyswajają niewiele słów, od pięciu do 50, głównie są to rzeczowniki.

Największym i najbardziej istotnym problemem językowym dzieci z SLI jest gramatyka. W ich mowie występują liczne dysgramatyzmy i agramatyzmy. Dzieci, popełniając błędy językowe, nie są krytyczne. Wolniej uczą się reguł gramatycznych. Naukowcy mają wątpliwości, czy w ogóle są w stanie nauczyć się najbardziej złożonych struktur gramatycznych. U dzieci z SLI stwierdzono także deficyty pamięci fonologicznej, które odbijają się negatywnie na przyswajaniu leksyki i rozumieniu gramatyki (Młynarska, 2008).

Najczęściej spotykane trudności dotyczą składni i fonologii. Dzieci te zwykle lepiej rozumieją wypowiedzi niż mówią. Ich własne wypowiedzi są lakoniczne, posługują się krótkimi zdaniami zawierającymi błędy gramatyczne. Cechuje je brak pewności siebie i inicjatywy komunikacyjnej. W okresie szkolnym mają kłopoty w nauce, szczególnie z czytaniem.

Dzieci z SLI mają trudności nie tylko z mówieniem, ale często też gorzej rozumieją mowę. Wielokrotnie trudności te utrzymują się latami i rzutują nie tylko na językowe funkcjonowanie, ale także emocjonalne i społeczne, powodując cierpienie dziecka i całej jego rodziny. Towarzyszą dziecku niemalże od urodzenia, nie powstają w wyniku jakiegoś urazu psychicznego czy choroby. Deficyty językowe utrzymują się długo, nawet do okresu dorastania, a czasami też i w dorosłym życiu.

Dzieci z SLI nie stanowią jednolitej grupy. Nie u wszystkich obserwuje się takie same profile językowe, w niektórych obszarach języka dzieci wypadają bardzo słabo. Wśród nich są takie, których szczególnie słabą stroną jest składnia i morfologia. U innych trudności w rozumieniu mowy są tak samo duże, jak trudności z jej ekspresją. Niektóre dzieci nie spełniają wszystkich kryteriów SLI, chociaż mają duże trudności z przyswojeniem języka” (Biała, 2008, s. 29–30).

Według G. Krasowicz-Kupis (2012, s. 81) objawy dotyczą zarówno ekspresji, jak i percepcji mowy. Wśród objawów dotyczących ekspresji mowy autorka (za: Bishop, 2006; Leonard, 2006) wymienia: błędy w wymowie, błędy fleksyjne, mały zasób słownictwa, trudności z uczeniem się nowych słów oraz z przypominaniem słów, trudności z budowaniem zdań złożonych.

Wśród objawów związanych z percepcją mowy (za: Bishop, 2006; Leonard, 2006) autorka wymienia głównie trudności ze zrozumieniem słów i zdań (np. złożonych) (tamże).

Wśród objawów towarzyszących SLI wymienia się m.in.: mniejszą sprawność motoryczną, manualną, zaburzenia koordynacji wzrokowo-ruchowej, zaburzenia lateralizacji, a także zaburzenia uwagi i pamięci (tamże).

Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego ma przyczyny biologiczne. Najnowsze badania wskazują na przyczyny genetyczne i neurorozwojowe, chociaż pierwotne przyczyny SLI nie są do końca poznane (tamże).

Patomechanizmy powstawania SLI wyjaśniają trzy teorie:

- lingwistyczne – wskazuje się przede wszystkim na deficyty systemu językowego,

- poznawcze – wskazuje się na deficyty poznawcze,
- mieszane – są próbą integracji obu koncepcji (tamże, s. 97).

Grupą ryzyka są dzieci późno mówiące. Dzieci późno mówiące nie są jednorodną grupą. Wśród nich są też i te ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego (Biała, 2008). Z literatury specjalistycznej wiadomo, że opóźniony rozwój mowy jest najistotniejszym obszarem prognozowania dysleksji u dziecka (Krasowicz-Kupis, 2008). O potrzebie wczesnego wykrywania zaburzeń, szczególnie z kręgu ryzyka dysleksji, szeroko wypowiada się m.in. M. Bogdanowicz (np. 2008).

Mimo prowadzonych wielu badań do tej pory zaburzenie to nie jest do końca wyjaśnione (Tomblin, 2012).

Jeśli chodzi o diagnozowanie SLI, to na świecie stosuje się standaryzowane testy sprawności językowej. U nas brak jest testów językowych do badania tego zaburzenia. Trwają prace nad pierwszym w Polsce testem do diagnozy SLI, prowadzi je zespół naukowców pod kierunkiem M. Smoczyńskiej.

Diagnoza SLI ma charakter zespołowy i polega na współpracy psychologa, neuropsychologa, logopedy i lekarza neurologa.

Występowanie SLI u dziecka powoduje poważne konsekwencje dla różnych sfer jego funkcjonowania. Istnieją zależności między wczesnymi umiejętnościami językowymi dziecka a jego późniejszymi osiągnięciami szkolnymi, społecznymi i osobistymi. Dlatego też słabo rozwinięte zdolności językowe dziecka powinny być sygnałem, że należy mu pomóc (Tomblin, 2012). Zaburzenie językowe ma również wpływ na całokształt życia psychicznego dziecka. Szczególnie trudne dla niego mogą być sytuacje, kiedy nie rozumie ono innych i samo nie jest rozumiane (Danon-Boileau, 2012). Trudności językowe odbijają się negatywnie na edukacji i zdrowiu psychicznym dzieci. Prowadzą często do frustracji, stanów lękowych i braku pewności siebie, co zwykle powoduje znaczne trudności w dorosłym życiu (Greenberg, 2012). Język jest kluczowym elementem jakości życia tych dzieci (Tomblin, 2012). Ponieważ dzieci te często nie uzyskują właściwej pomocy, zarówno pomocy w zdiagnozowaniu zaburzenia, jak i terapeutycznej, często ich zachowanie jest niezrozumiałe dla otoczenia – rodziców i nauczycieli. U dziecka, które nie otrzymało pomocy w swoich kłopotach, trudności pogłębiają się. Jak wynika z badań, adolescenci z SLI są bardziej zależni od rodziców, zaś ich rodzice są bardziej pesymistycznie nastawieni do przyszłości swoich dzieci niż rodzice dzieci bez zaburzeń językowych. Konsekwencje SLI obserwuje się także w dorosłym życiu osób cierpiących na to zaburzenie. Potwierdzają to wyniki prowadzonych badań podłużnych. W dorosłym życiu osoby z SLI często uzyskują gorsze wykształcenie, otrzymują niższe zarobki. Licznie przeprowadzone badania wskazują także na podwyższone ryzyko wystąpienia zaburzeń psychiatrycznych u osób z SLI (za: Krasowicz-Kupis, 2012).

SLI ma także negatywny wpływ na funkcjonowanie dziecka w środowisku szkolnym.

### **Sylwetka ucznia ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego**

Szkoła jest najtrudniejszym środowiskiem dla dzieci z problemami językowymi. To, co dzieje się w szkole, skupia się na tym, co dla dzieci z SLI jest najtrudniejsze (Snow, 2012). Z jakimi trudnościami może więc borykać się uczeń z SLI? Trud-

ności te mogą dotyczyć kilku sfer funkcjonowania dziecka (Tomblin, 2012). Przede wszystkim funkcjonowania na lekcji. Dziecko może mieć problemy ze zrozumieniem poleceń i instrukcji wydawanych przez nauczyciela, może sprawiać wrażenie jakby nie rozumiało znaczenia słów. Przez to może nawet wydawać się mało inteligentne albo wręcz opóźnione intelektualnie. Na lekcji uczeń może mieć kłopoty ze sporządzeniem notatki, zapisaniem, co jest zadane. Wypowiedzi dziecka, zarówno ustne, jak i pisemne, są krótkie, lakoniczne, z błędami gramatycznymi, agrammatyzmami. Może niewyraźnie wymawiać wyrazy, zwłaszcza końcówki. Często ma kłopoty z budowaniem zdań i wyrażaniem myśli, znajdowaniem właściwych słów. Może się zdarzać, że podaje nieadekwatne określenia, ma problemy ze zrozumieniem zdań złożonych. Często ogranicza wypowiedzi do prostych zdań, ma kłopoty z budowaniem zdań złożonych, poprawnym wyartykułowaniem słów. Cechuje go też osłabiona uwaga podczas lekcji. Uczeń może mieć tendencje do unikania odpowiedzi szkolnych, czasem nawet może nie reagować na polecenia nauczyciela. Niekiedy, zapytany przez nauczyciela, udziela odpowiedzi nie na temat (Maryniak, 2011). Jest mało aktywny na zajęciach, cechuje go brak spontanicznych wypowiedzi na lekcjach. Ponadto wykazuje brak zainteresowania nauką, niechęć do nauki i do chodzenia do szkoły. Często nie odrabia zadanych prac domowych. Efektem tych problemów są duże trudności w komunikacji uczeń–nauczyciel.

SLI w znacznym stopniu wpływa też na osiągnięte przez dziecko wyniki w nauce. Dziecko z SLI może mieć duże trudności w nauce, osiągać niskie wyniki, szczególnie w nauce języka polskiego oraz języków obcych (Jurek, 2009). Często występują u niego specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu (ryzyko dysleksji, syndrom dysleksji rozwojowej). Pisze wolno, popełnia liczne błędy w pisowni, ma kłopoty z czytaniem i ze zrozumieniem czytanego tekstu. Może dużo pracować w domu nad pokonywaniem trudności, mimo to efekty często są niewielkie. Współwystępowanie dysleksji jest dla tych dzieci znacznie poważniejszym obciążeniem niż dla ich rówieśników, którzy jedynie borykają się ze specyficznymi trudnościami w nauce czytania i pisania.

Ogromnym wyzwaniem dla dzieci z SLI jest czytanie, szczególnie dekodowanie trudnych słów, rozumienie trudnych słów, rozbiór zdań złożonych, wnioskowanie (wyciąganie wniosków, wykrywanie analogii, stosowanie własnej wiedzy o świecie) (Nippold, 2012). Uczniowie z SLI nie rozumieją tego, co czytają, co mówi do nich nauczyciel (Tomblin, 2012).

W starszych klasach trudności te rzutują na naukę wszystkich przedmiotów, nie tylko języka polskiego. Ich trudności szkolne mogą dotyczyć także nauki matematyki i innych przedmiotów. Dzieci z SLI mają trudności ze zrozumieniem bardziej złożonych konstrukcji, powoli analizują materiał językowy, dlatego też popełniane przez nie błędy nie są spowodowane brakiem wiedzy, a stopniem jej ograniczoności spowodowanej deficytem językowym (Leonard, 2006). Dziecko często nie umie zorganizować sobie czasu, ma też trudności w samodzielnym odrabianiu lekcji.

Należy dodać, że uczeń z SLI uzyskuje często bardzo zróżnicowane wyniki w nauce. Zdarza się, że potrafi opanować trudny materiał, a zupełnie nie radzi sobie z prostymi zadaniami. Takie same albo podobne zdania wykonuje raz dobrze, raz źle; nie radzi sobie z prostymi zadaniami matematycznymi, a rozwiązuje skomplikowane równania. Objawy te sprawiają, że problemy szkolne niektórych uczniów



są trudne do zrozumienia zarówno dla rodziców, jak i nauczycieli (Maryniak, 2011, s. 164).

Nasilenie trudności w nauce jest uzależnione od głębokości objawów oraz etapu nauki danego dziecka.

Opisywane zaburzenie językowe ma też negatywny wpływ na społeczną sytuację dziecka. Problemy dziecka z komunikacją są dla niego często źródłem ogromnej frustracji, sprawiają, że dziecko unika kontaktów z rówieśnikami, dorosłymi, izoluje się od ludzi. U ucznia ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego mogą pojawiać się trudności w nawiązywaniu kontaktów społecznych z rówieśnikami i dorosłymi, wycofywanie się z kontaktów społecznych; dziecko może nawet sprawiać wrażenie dziecka autystycznego.

Funkcjonowanie emocjonalne cechuje nieśmiałość, zagubienie, tendencja do zamykania się w sobie, obniżony nastrój, niska samoocena (Tomblin, 2012). W efekcie dziecko może nie mieć kolegów/koleżanek, być samotne. Mogą pojawić się zaburzenia emocjonalne jako konsekwencja trudności.

Ponadto takie objawy, jak zaburzenia uwagi, nadaktywność, w powiązaniu z objawami wymienionymi, mogą prowadzić do trudności z przystosowaniem się, a w konsekwencji do wystąpienia różnego rodzaju problemów behawioralnych: z jednej strony agresji, z drugiej – nasilonego lęku, a nawet depresji (Krasowicz-Kupis, 2012).

Badania pokazują, że dzieci te przeważnie zajmują gorszą pozycję w grupie rówieśniczej, co uwidacznia się już na poziomie przedszkola. Są też niżej oceniane przez nauczycieli pod względem dojrzałości społecznej, zdolności przywódczych, popularności w grupie (tamże).

Wiele zachowań dzieci z SLI upodabnia je do dzieci z zespołem Aspergera, jednak mechanizm obu zaburzeń jest różny (Maryniak, 2011). Ponieważ w Polsce obecnie wiele mówi się na temat dzieci ze spektrum autyzmu, zaś wiedza na temat SLI jest jeszcze stosunkowo mało powszechna, można zetknąć się ze zjawiskiem błędnego rozpoznawania zespołu Aspergera w przypadku dzieci cierpiących na SLI (Maryniak, 2012). Trzeba podkreślić, że diagnoza różnicowa obu tych zaburzeń jest ogromnie trudna, wymaga dłuższego czasu i nawiązania bezpiecznej relacji z dzieckiem (Maryniak, 2011).

W literaturze przedmiotu często pisze się o powiązaniu SLI z dysleksją, chociaż – mimo wielu badań – do tej pory kwestia ta nie jest do końca jasna.

### **Specyficzne zaburzenia w czytaniu i pisaniu a specyficzne zaburzenia rozwoju językowego**

Od wielu lat niektórzy badacze (np. Orton, 1937 w: Leonard, 2006) twierdzili, że dysleksja może mieć podstawy językowe. W ostatnim dwudziestoleciu przypuszczenie to stało się poglądem dominującym (za: Leonard, 2006). W związku z tym naukowcy coraz częściej zastanawiają się, czy dzieci dyslektyczne mogły mieć w przeszłości trudności z językiem mówionym. Chociaż większość badaczy uważa, że dysleksja i SLI mają podobną etiologię, zwłaszcza genetyczną, to jednak dane na ten temat nie są do końca spójne (za: Krasowicz-Kupis, 2012).

W badaniach amerykańskich podaje się, że zaburzenia czytania występują u około 4–5% populacji. Według badań Tomblina SLI występuje u około 7,4% dzieci pięcioletnich. Jest to więc wielkość wyższa od szacunkowych danych

dotyczących występowania dysleksji. Należy jednak dodać, że u niewielkiego procenta dzieci z SLI problem językowy ustępuje samoistnie. Dotyczy to dzieci z mniej nasilonymi zaburzeniami w zakresie nadawania i odbioru mowy. Można więc uznać, że jeśli u dzieci z zaburzeniami dyslektycznymi występują też problemy z językiem mówionym i odwrotnie, dzieci z SLI mają problemy dyslektyczne, to granica między tymi grupami zaburzeń się rozmywa (Leonard, 2006).

Można więc zadać pytanie, czy SLI i dysleksja to przejawy tego samego zaburzenia w mowie i piśmie.

Na podstawie wielu przeprowadzonych badań stwierdzono u dzieci z SLI bardzo wysokie proporcje trudności z uczeniem się, odnośnie do zdolności matematycznych, a także właśnie problemy z czytaniem. Są jednak co najmniej dwa badania, w których uzyskano odmienne wyniki. W badaniach przeprowadzonych w 1982 r. przez Richmana, Stevensona i Grahama oraz w 1985 r. przez Silvē, McGee i Williama u badanych dzieci z zaburzeniami językowymi nie stwierdzono w późniejszym czasie problemów z czytaniem (za: Leonard, 2006).

W 1986 r. Kombi i Catts (za: Leonard, 2006) przeprowadzili badanie, które dotyczyło porównania między dziećmi z SLI i dziećmi ze specyficznymi zaburzeniami czytania. Zadaniem badanych dzieci było powtarzanie sztucznych zdań i wyrazów, ocenianie poprawności gramatycznej zdań, wydzielenie składników zdań oraz wykonanie zadań oceniających poziom świadomości fonologicznej. Lepiej wypadły dzieci z grupy kontrolnej, niemające zaburzeń, natomiast cierpiące na SLI i z deficytami czytania wypadły w większości zadań podobnie. Dzieci z SLI miały jedynie większe kłopoty z powtarzaniem zdań i słów, natomiast w pozostałych zadaniach wypadły tak samo jak dzieci z dysleksją.

Podobne wyniki uzyskano w badaniach Kambiego, Cattsa, Murer, Apela i Gentry z 1988 r. (za: Leonard, 2006). W tych badaniach dzieci z SLI miały większe trudności w zadaniach, w których należało powtarzać wielosylabowe sztuczne wyrazy. Trudności te wynikły zapewne z tego, że dla dzieci z SLI częstym problemem są zadania, które wymagają reprezentacji wyobraźniowej. W pozostałych zadaniach dzieci z SLI i z zaburzeniami czytania wypadły podobnie.

Według badań Dale'a (2012) nawet 40–70% dzieci z wczesnymi zaburzeniami językowymi w przyszłości ma trudności z czytaniem. Wczesne zaburzenia językowe stanowią pewnego rodzaju okoliczności ryzyka trudności w czytaniu w przyszłości.

Na podstawie wielu przeprowadzonych badań można stwierdzić, że zarówno badanym dzieciom z SLI, jak i tym, u których występują specyficzne zaburzenia czytania szczególną trudność sprawia świadomość fonologiczna, percepcja mowy, szybkie nazywanie oraz biegłość w zakresie składni.

Czy mamy więc do czynienia z jednym zaburzeniem czy dwoma?

Mimo podobieństw obecnie nie można stwierdzić, że są to równoważne kategorie, różniące się jedynie odniesieniem do sposobu używania języka mówionego bądź pisanego.

Są dzieci, które mają problemy dotyczące języka mówionego w okresie przedszkolnym, zaś kiedy podejmą naukę w szkole, to trudności te ustępują. Nie zawsze jest to jednak poprawa trwała. Problemy mogą znów się pojawić, kiedy dziecko musi przyswoić sobie nowe umiejętności językowe. Jeśli kłopoty ucznia dotyczą zarówno pisania, jak i posługiwania się językiem mówionym, to wtedy hipote-

za o wspólnej kategorii diagnostycznej daje się utrzymać. Sprawa komplikuje się jednak wtedy, gdy trudności dziecka dotyczą jedynie czytania. „Wówczas nie da się ustalić, czy deficyt języka mówionego naprawdę przeminął, a późniejsze problemy z czytaniem należy przypisać innym przyczynom, czy też nastąpiła tylko iluzoryczna poprawa, a kiedy problem powrócił, tym razem język pisany, a nie mówiony, stał się bardziej narażony na zaburzenia” (Leonard, 2006, s. 260).

Jeszcze jednym argumentem przeciwko stosowaniu nazw obu tych zaburzeń zamiennie jest to, że u pewnej części dzieci, które doświadczają problemów z czytaniem, nie obserwowano wcześniej problemów językowych.

Obecna wiedza nie pozwala na odpowiedź, dlaczego ten sam problem u niektórych dzieci ujawnia się tylko na gruncie języka pisanego, u innych zaś wcześniej i w szerszych obszarach języka (tamże).

Mimo opisywanego w literaturze współwystępowania SLI i dysleksji nie wszystkie badania potwierdzają ten związek.

Polskie badania podłużne na temat SLI prowadzone przez M. Smoczyńską (2012) wbrew oczekiwaniom nie wykazały wyraźnego związku między SLI a ryzykiem dysleksji. Planowane jest kontynuowanie badań, także w kwestii wyjaśnienia, czy dzieci z SLI wykazują również problemy w zakresie rozumienia tekstu czytanego.

Obecnie można zetknąć się z trzema hipotezami na temat współwystępowania SLI i dysleksji. Są to:

- hipoteza niezależności – zaburzenia te występują niezależnie od siebie, chociaż nie wyklucza to, że u poszczególnych osób mogą wystąpić jednocześnie;
- hipoteza różnic ilościowych – zarówno SLI, jak i dysleksja są przejawami deficytu fonologicznego, w przypadku głębszego jego nasilenia występuje SLI i trudności w czytaniu, zaś gdy nasilenie jest mniejsze – dysleksja;
- hipoteza różnic jakościowych – SLI i dysleksja są częściowo podobnymi, ale jednak niezależnymi zaburzeniami (Krasowicz-Kupis, 2012, s. 159).

Jednym z ważnych kryteriów diagnozowania SLI u dzieci jest kryterium intelektu. Ponieważ możliwości intelektualne są ważnym aspektem funkcjonowania dziecka w roli ucznia, kwestia ta zostanie szerzej omówiona. Jednym z dodatkowych powodów szczegółowego opisanego tego kryterium jest także fakt, że ocena funkcji poznawczych w przypadku dzieci z SLI często nie jest łatwa. Utrudniają ją także brak powszechnej wiedzy na temat współczesnych sposobów interpretacji Skali Inteligencji Wechslera dla Dzieci (WISC-R) – testu najczęściej stosowanego przez psychologów do diagnozowania intelektu u dzieci.

## Diagnoza funkcjonowania intelektualnego dzieci z SLI

Wśród kryteriów diagnozowania SLI wskazuje się na odpowiedni poziom intelektualnego funkcjonowania dziecka – w skali niewerbalnej musi on mieścić się w normie. Kwestia oceny intelektu jest jednak dość problematyczna z kilku powodów. Według ICD-10 iloraz inteligencji dziecka podejrzewanego o SLI nie może być niższy niż 69 punktów, gdyż w takiej sytuacji zaburzenia języka miałyby inny, niespecyficzny charakter. Według tej klasyfikacji z grupy dzieci z tym zaburzeniem językowym zostałyby wyłączone jedynie dzieci upośledzone umysłowo. Klasyfikacja ICD-10 podchodzi więc w dość łagodny sposób do kryterium oceny intelektu dzieci

z SLI. Inne źródła (za: Krasowicz-Kupis, 2012) podają, że SLI można diagnozować u dzieci z ilorazem inteligencji w skali bezsłownej na poziomie przeciętnym. Klasyfikacja ilorazów inteligencji na podstawie odchyłeń standardowych od średniej zakłada, że przeciętny poziom intelektualny można diagnozować, gdy wartości przedziału ilorazu inteligencji w WISC-R mieszczą się w przedziale od 85 do 114 punktów.

Dodatkowo należy pamiętać, że nie można interpretować punktowego wyniku ilorazu inteligencji ze względu na ryzyko błędu pomiaru, a jedynie na przedział ufności, w którym z określonym prawdopodobieństwem znajduje się prawdziwy wynik osoby badanej (Krasowicz-Kupis, Wiejak, 2008).

U dzieci z zaburzeniami językowymi, w tym SLI, obserwuje się często istotną różnicę w wynikach ilorazów inteligencji w poszczególnych skalach WISC-R. Należy dodać, że współczesne sposoby interpretacji WISC-R wskazują na to, iż „istotna różnica między IQ sł. i IQ bezsł. na poziomie istotności 0,05 oznacza, że iloraz inteligencji w skali pełnej ma ograniczoną wartość diagnostyczną i powinien być interpretowany z ostrożnością (Kaufman, Lichtenberger, 2000) [...] Minimalne różnice między słownym i bezsłownym ilorazem inteligencji, wymagane do stwierdzenia statystycznej istotności zawiera tab. 25. podręcznika do skali. Różnice te podane są dla poszczególnych poziomów wieku i uwzględniają dwa poziomy ufności: 0,15 i 0,05. Na podstawie analizy tej tabeli można przyjąć pewne uogólnienie, że różnica między podskalami wynosząca 14 punktów jest znacząca, zaś różnica wynosząca 18 punktów bardzo znacząca. Jednak w interpretacji indywidualnej należy zawsze posługiwać się dokładnymi wskaźnikami dla danego wieku” (tamże, s. 115–116).

Deficyt językowy u dzieci z SLI w znaczący sposób wpływa na ogólny wynik ilorazu inteligencji, dlatego też wynik w skali pełnej w przypadku stosowania WISC-R nie może być interpretowany. W przypadku diagnozowania dzieci z SLI czy dzieci podejrzanych o to zaburzenie można interpretować jedynie skalę niewerbalną WISC-R albo posługiwać się testami, które nie angażują funkcji werbalnych, takimi jak np.: Skala Dojrzałości Umysłowej Columbia, Test Matryc Ravena, Międzynarodowa Wykonaniowa Skala Leitiera (Maryniak, 2011).

Należy dodać, że stosunkowo mała wiedza na temat SLI oraz współczesnych metod interpretowania intelektu skalą WISC-R powodować może błędy diagnostyczne, ciężące często na dalszym życiu dziecka i jego rodziny. A. Maryniak (2011) opisuje przypadek chłopca z zaburzeniami językowymi, który w wieku sześciu lat został zdiagnozowany jako upośledzony umysłowo w stopniu umiarkowanym, a następnie skierowany do szkoły życia z internatem. Chłopiec w wieku 15 lat trafił na badanie neuropsychologiczne do Centrum Zdrowia Dziecka, gdzie w skali bezsłownej WISC-R uzyskał iloraz inteligencji 115 punktów. Niestety doznany przez dziecko (i jego rodzinę) uraz psychiczny oraz stracone lata nauki były nie do odrobienia.

## Pomoc dzieciom z SLI

Nauczyciele są często pierwszymi specjalistami, którzy zauważają, że z dzieckiem dzieje się coś złego. Pierwszą pomocą jest zidentyfikowanie dzieci z podejrzeniem SLI przez nauczycieli. Kolejne działania polegają na objęciu dziecka i jego rodziny pomocą o wielospecjalistycznym charakterze. Problematyka ta niewątpliwie wymaga odrębnego opracowania.

**Bibliografia**

- Biała, M. (2008). Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego (SLI). Studium przypadku. *Nowiny Psychologiczne*, 4, 27–39.
- Bogdanowicz, M. (2008). *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Dale, P. (2012). Co badania nad bliźniętami mogą nam powiedzieć o związku między kompetencjami językowymi dzieci przedszkolnych a ich późniejszą umiejętnością czytania. Wykład prezentowany na Konferencji Międzynarodowej *SLI – Specyficzne zaburzenie językowe – diagnoza, prognoza, interwencja*. Warszawa, 5–8 lipca 2012 r.
- Danon-Boileau, L. (2012). Jak można pomóc dziecku w przyswojeniu języka ojczystego? Wykład prezentowany na Konferencji Międzynarodowej *SLI – Specyficzne zaburzenie językowe – diagnoza, prognoza, interwencja*. Warszawa, 5–8 lipca 2012 r.
- Greenberg, J. (2012). Programy Hanenowskie – udział opiekunów i wychowawców we wspieraniu rozwoju językowego małych dzieci (warsztaty). Warsztaty prezentowane na Konferencji Międzynarodowej *SLI – Specyficzne zaburzenie językowe – diagnoza, prognoza, interwencja*. Warszawa, 5–8 lipca 2012 r.
- Jurek, A. (2009). Wczesne rozpoznawanie zaburzeń rozwoju komunikacji językowej dziecka. *Języki Obce w Szkole. Czasopismo dla Nauczycieli*, 2(7). Uzyskane 20 września 2009 z [www.jows.codn.edu.pl/.../2009\\_02\\_nauczanie\\_wczesnoszkolne.pdf](http://www.jows.codn.edu.pl/.../2009_02_nauczanie_wczesnoszkolne.pdf)
- Krasowicz-Kupis, G. (2008). *Psychologia dysleksji*. Warszawa: WN PWN.
- Krasowicz-Kupis, G. (2012). *Od badań mózgu do praktyki psychologicznej. SLI i inne zaburzenia językowe*. Sopot: GWP.
- Krasowicz-Kupis, G.; Wiejak, K. (2008). *Skala Inteligencji Wechslera dla Dzieci (WISC-R) w praktyce psychologicznej*. Warszawa: WN PWN.
- Leonard, L. B. (2006). *SLI – specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*. Gdańsk: GWP.
- Maryniak, A. (2011). Specyficzne zaburzenia rozwoju językowego – diagnoza, różnicowanie, rokowania. W: T. Gałkowski, M. Radziszewska-Konopka (red.), *Wspomaganie rozwoju małego dziecka z wadą słuchu*. (s. 157–166). Warszawa: Polski Komitet Audiofonologii, Fundacja Orange, APS.
- Maryniak, A. (2012). Dlaczego u dzieci z SLI często jest rozpoznawany Zespół Aspergera? Plakat prezentowany na Konferencji Międzynarodowej *SLI – Specyficzne zaburzenie językowe – diagnoza, prognoza, interwencja*. Warszawa, 5–8 lipca 2012 r.
- Młynarska, M. (2008). Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego (SLI) W: *Autyzm w ujęciu psycholingwistycznym. Terapia dyskursywna a teoria umysłu*. (s. 61–64). Wrocław: Wydawnictwo UW.
- Nippold, M. (2012). Rozumienie tekstu czytanego a deficyty składniowe u dzieci z SLI: implikacje dla szkoły. Wykład prezentowany na Konferencji Międzynarodowej *SLI – Specyficzne zaburzenie językowe – diagnoza, prognoza, interwencja*. Warszawa, 5–8 lipca 2012 r.
- Smoczyńska, M. (2006). Przedmowa do wydania polskiego. W: L. B. Leonard, *SLI – specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*. (s. 6–7). Gdańsk: GWP.
- Smoczyńska, M. (2012). Opóźniony rozwój mowy, SLI i dysleksja u dzieci polskich: Badania podłużne typu follow - up. Wykład prezentowany na Konferencji Międzynarodowej *SLI – Specyficzne zaburzenie językowe – diagnoza, prognoza, interwencja*. Warszawa, 5–8 lipca 2012 r.
- Snow, C. E. (2012). Zapobieganie ubóstwu językowemu i wspomaganie rozwoju językowego oraz nauki czytania i pisanie u dzieci. Wykład prezentowany na Konferencji Międzynarodowej *SLI – Specyficzne zaburzenie językowe – diagnoza, prognoza, interwencja*. Warszawa, 5–8 lipca 2012 r.
- Tomblin, J.B. (2012). Co to jest specyficzne zaburzenie językowe i dlaczego powinniśmy się nim przejmować? Wykład prezentowany na Konferencji Międzynarodowej *SLI – Specyficzne zaburzenie językowe – diagnoza, prognoza, interwencja*. Warszawa, 5–8 lipca 2012 r.

**STANOWISKO KOMITETU PRAW OSÓB  
Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI ONZ W SPRAWIE ZDOLNOŚCI  
DO CZYNNOŚCI PRAWNYCH OSÓB  
Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI**

Organizacje działające na rzecz praw osób z niepełnosprawnościami od wielu lat promują ideę niezależnego życia jako jedyne go sposobu zapewniającego pełne poszanowanie praw osób z niepełnosprawnościami. Do realizacji niezależnego życia niezbędna jest samodzielność nie tylko w sprawach codziennych, ale także, a może przede wszystkim, w podejmowaniu decyzji o znaczeniu prawnym. Pewne rodzaje niepełnosprawności zaburzają jednak proces decyzyjny lub zdolność komunikowania podjętej decyzji. By umożliwić osobom z tego rodzaju niepełnosprawnościami korzystanie z przysługującej im autonomii, przy zapewnieniu jednoczesnej ochrony przed nadużyciami, stworzona została koncepcja wspieranego podejmowania decyzji (*supported decision-making*). Zgodnie z tą koncepcją osobie z niepełnosprawnością należy zapewnić adekwatne do jej potrzeb wsparcie na tym etapie procesu podejmowania decyzji, na którym ma trudności ze względu na swoją niepełnosprawność (zrozumienia sytuacji, w której podejmuje decyzję, konsekwencji podjęcia albo niepodjęcia danej decyzji, dokonywania wyboru czy jego komunikowania w zrozumiały dla innych sposób). Wsparcie ma być udzielane w taki sposób, by końcowa decyzja była autonomiczną decyzją osoby z niepełnosprawnością, a nie decyzją podejmowaną za nią w jej imieniu przez osobę trzecią. Chodzi więc o wyjaśnianie osobie z niepełnosprawnością niezbędnych informacji w taki sposób, by je zrozumiała, pomoc w uświadomieniu sobie przez nią jej preferencji i potrzeb lub tłumaczenie, często w alternatywnych systemach komunikacji, jej wypowiedzi. Osoba wspierająca nie może przy tym wywierać na osobę z niepełnosprawnością żadnego nacisku, jaka decyzja ma być podjęta, a wręcz przeciwnie – ma obowiązek respektować jej wybory (Bach, 2006, s. 5; Rybski, 2014, s. 90–91). W języku prawniczym takie samodzielne podejmowanie decyzji, także ze wsparciem, nosi nazwę pełnej zdolności do czynności prawnych, w przeciwieństwie do braku lub ograniczonej zdolności do czynności prawnych, z którą mamy do czynienia przy ubezwłasnowolnieniu, a więc gdy opiekun albo kurator podejmuje decyzje w imię dobra osoby ubezwłasnowolnionej za nią, najczęściej bez obowiązku brania pod uwagę jej woli (*substitute decision-making*).

Idea niezależnego życia i wspieranego podejmowania decyzji znajduje wyraz nie tylko w literaturze przedmiotu i stanowiskach organizacji pozarządowych. Wraz z Konwencją o Prawach Osób z Niepełnosprawnościami (dalej: Konwencja) przyjętą przez Zgromadzenie Generalne ONZ 13 grudnia 2006 r. stała się prawem człowieka, które respektować i realizować ma nie tylko wspólnota międzynarodowa, ale także wszystkie państwa, które ratyfikowały Konwencję, czyli również Polska.

Konwencja w art. 12 poświęconym równości wobec prawa głosi wprost, że każda osoba z niepełnosprawnością, niezależnie od rodzaju i stopnia tej niepełnosprawności, ma być uznana jako podmiot praw i obowiązków oraz korzystać z takiej samej zdolności do czynności prawnej we wszystkich aspektach życia jak inne osoby. Co więcej, Konwencja zobowiązuje państwa do

<sup>1</sup> Od 2012 r. autorka jest członkiem zespołu ds. zdolności do czynności prawnych osób z niepełnosprawnością psychiczną lub intelektualną Komisji Kodyfikacyjnej Prawa Cywilnego przygotowującego zmiany w kodeksach cywilnym i postępowania cywilnego zmierzające do likwidacji ubezwłasnowolnienia.

podjęcia właściwych kroków, aby zapewnić dostęp osobom z niepełnosprawnościami do pomocy, jakiej mogą wymagać w korzystaniu ze swojej zdolności do czynności prawnych. Z drugiej jednak strony, państwa mają zagwarantować, iż wszystkie środki i działania odnoszące się do korzystania ze zdolności do czynności prawnych zapewnią właściwe i efektywne instrumenty stanowiące ochronę przed nadużyciami, zgodnie z międzynarodowym ustawodawstwem dotyczącym praw człowieka. Owe instrumenty ochronne mają być podejmowane w poszanowaniu praw, woli i preferencji danej osoby, zapobiegając konfliktowi interesów i wywieraniu nieuzasadnionego wpływu na osobę z niepełnosprawnością. Mają być proporcjonalne i dopasowane do okoliczności, w jakich dana osoba się znajduje, oraz stosowane w możliwie krótkim okresie i podlegać regularnej rewizji przez kompetentny i bezstronny organ lub władzę sądowniczą. W ramach realizacji swojej zdolności do czynności prawnych wszystkie osoby z niepełnosprawnością mają mieć zapewniony równy dostęp do posiadania lub dziedziczenia własności, sprawowania kontroli nad własnymi finansami oraz do pożyczek bankowych, kredytów hipotecznych i innych form kredytów finansowych na równych zasadach z innymi obywatelami i nie wolno ich arbitralnie pozbawiać własności.

W literaturze przedmiotu wskazuje się, że przepis ten powinien być rozumiany właśnie jako polecenie zastosowania szerokiego wachlarza metod *supported decision-making*, wspierających osoby z niepełnosprawnościami w celu asystowania im przy realizacji ich zdolności do czynności prawnych (Bach, 2007, s. 3). Natomiast za sprzeczne z tym przepisem uznaje się wszelkie formy opiekuńcze, zgodnie z którymi opiekun podejmuje decyzję za osobę z niepełnosprawnością w jej imieniu (*substitute decision-making*). W związku z tym jednoznaczne jest, że bezterminowe ubezwłasnowolnienie całkowite stanowi pogwałcenie prawa osób z niepełnosprawnościami do realizacji własnej zdolności do czynności prawnych. Tym bardziej posiadanie w porządku prawnym jako jedynej formy ochrony osób mających z powodu niepełnosprawności trudności z podejmowaniem decyzji możliwości reprezentowania ich przez substytutę (czyli ubezwłasnowolnienia) nie stoi w sprzeczności z nakazami wynikającymi z art. 12 Konwencji. Według naukowców zajmujących się niepełnosprawnością oraz organizacji działających na rzecz osób z niepełnosprawnościami wymagać należy, aby państwa wprowadziły efektywne systemy wspierania osób mających problemy z samodzielnym podejmowaniem decyzji, tak aby całkowicie zastąpić decydowanie przez substytutę wspieranym podejmowaniem decyzji. Przy czym takie wspierane podejmowanie decyzji powinno być odpowiednio kontrolowane prawnie, aby zapewnić adekwatną ochronę każdej osobie wymagającej takiego wsparcia (tamże, s. 17).

Problem z interpretacją art. 12 Konwencji w prawie polskim polega na sposobie przetłumaczenia jej wersji angielskiej, która posługuje się sformułowaniem *legal capacity*. W oficjalnej polskiej wersji Konwencji (Dz. U., 2012, poz. 1169) zwrot ten przetłumaczono jako „zdolność prawna”, co błędnie sugeruje, że polskie przepisy są zgodne z tą regulacją (Zima-Parjaszewska, 2014, s. 147), gdyż według polskiego prawa nie można nikogo pozbawić ani ograniczyć w zdolności prawnej, która przysługuje każdemu aż do śmierci przez sam fakt urodzenia. Nie ulega jednak wątpliwości – przede wszystkim w świetle dokumentów wydawanych przez Komitet Praw Osób z Niepełnosprawnościami ONZ<sup>2</sup> – że termin *legal capacity* należy rozumieć jako

<sup>2</sup> Komitet Praw Osób z Niepełnosprawnościami ONZ jest to organ powołany przez Konwencję uprawniony do oceny okresowych sprawozdań krajowych z wdrażania w życie założeń Konwencji i realizacji przyznawanych przez nią praw. Pierwsze takie sprawozdanie ma być złożone dwa lata po ratyfikacji, kolejne – co cztery lata. Drugim uprawnieniem Komitetu, ale tylko wobec krajów, które ratyfikowały Protokół dodatkowy do Konwencji (Polska do tych krajów nie należy), jest rozpatrywanie skarg indywidualnych osób z niepełnosprawnościami, które uznają, że ich uprawnienia wynikające z Konwencji zostały naruszone. Komitet wydaje również ogólne opinie dotyczące poszczególnych przepisów Konwencji. Składa się w większości z osób z różnego rodzaju niepełnosprawnościami.

„zdolność do czynności prawnych”. Świadczą o tym choćby wymogi dotyczące przygotowywania raportu krajowego w odniesieniu do tego przepisu, zawarte w wydanych 18 listopada 2009 r. Wytycznych Komitetu dotyczących zasad przygotowania przez państwa strony raportu opartego na art. 35 ust. 1 Konwencji (dalej: Wytyczne). Wytyczne zawierają bardzo dokładne wskazania, w odniesieniu do każdego przepisu Konwencji, jakie kwestie powinien omawiać raport krajowy. W odniesieniu do art. 12 Wytyczne wskazują, że raport powinien zawierać opis następujących zagadnień: 1) środki podejmowane przez państwo dla zapewnienia osobom z niepełnosprawnościami możliwości korzystania ze zdolności do czynności prawnych zarówno w sprawach *stricto iuris*, jak i we wszystkich innych dziedzinach życia, w szczególności w kwestiach: poszanowania integralności fizycznej i psychicznej, pełnego udziału w życiu obywatelskim, prawa do posiadania i dziedziczenia własności, kontroli nad sprawami finansowymi, równego dostępu do pożyczek bankowych, hipotek i innych form kredytowania, zakazu arbitralnego wyzbywania z własności; 2) przepisy – jeśli istnieją – ograniczające pełną zdolność do czynności prawnych z powodu niepełnosprawności, w szczególności działania podejmowane dla zapewnienia zgodności tych przepisów z art. 12 Konwencji; 3) wsparcie udzielane osobom z niepełnosprawnościami w korzystaniu przez nie ze zdolności do czynności prawnych oraz w prowadzeniu spraw finansowych; 4) gwarancje zapobiegające nadużyciom w modelu *substitute decision-making*; 5) podnoszenie świadomości i kampanie edukacyjne w zakresie uznania równości wszystkich wobec prawa (Szeroczyńska, 2012a, s. 63–64).

Kolejny problem stosowania art. 12 Konwencji w Polsce stanowi oświadczenie interpretacyjne, z którym Polska ratyfikowała Konwencję, głoszące, że Rzeczpospolita Polska „interpretuje art. 12 Konwencji w sposób zezwalający na stosowanie ubezwłasnowolnienia, w okolicznościach i w sposób określony w prawie wewnętrznym, jako środka, o którym mowa w art. 12 ust. 4, w sytuacji, gdy wskutek choroby psychicznej, niedorozwoju umysłowego lub innego rodzaju zaburzeń psychicznych osoba nie jest w stanie kierować swoim postępowaniem” (Błaszczak, 2014, s. 28). Jednakże, czytając stanowiska Komitetu w konkluzjach końcowych do kolejnych raportów krajowych, należy raczej spodziewać się, że przedmiotowe oświadczenie nie powstrzyma Komitetu przed negatywną oceną polskiego prawa cywilnego regulującego ubezwłasnowolnienie (i to zarówno całkowite, jak i częściowe) i uznania go za całkowicie niezgodne z art. 12 Konwencji czy nawet wręcz samo oświadczenie za sprzeczne z treścią tego przepisu, a więc niedopuszczalne (tamże, s. 38; Zima-Parjaszewska, 2014, s. 148).

Pierwszym ocenionym przez Komitet państwem, a jednocześnie pierwszym państwem, które zostało jednoznacznie potępione za obowiązuje w nim przepisy dotyczące ograniczania zdolności do czynności prawnych osób z niepełnosprawnościami, była Tunezja. Wnioski końcowe zgłoszone przez Komitet do raportu Tunezji z posiedzenia 11–15 kwietnia 2011 r. zawierają wskazanie do podjęcia kroków zmierzających do zastąpienia przepisów o opiece i kuratelii, czyli instytucji *substitute decision-making*, regulacją wprowadzającą system *supported decision-making*. Analogiczny tekst powtórzony został przez Komitet na posiedzeniu 19–23 września 2011 r. w konkluzjach do raportu Hiszpanii, której prawo w tym przedmiocie jest bardzo zbliżone do polskiego. Komitet rekomendował, by dokonano odpowiednich zmian prawnych zmierzających do usunięcia środków odbierających lub ograniczających osobom z niepełnosprawnościami zdolność do czynności prawnych oraz mających na celu wprowadzenie środków prawnych pozwalających na zapewnienie im wsparcia w podejmowaniu decyzji przy pełnym poszanowaniu autonomii, woli i preferencji życiowych (Szeroczyńska, 2012b, s. 25).

Jeszcze wyraźniej wypowiedział się Komitet na posiedzeniu 16–20 kwietnia 2012 r. w konkluzjach do raportu Peru. Wskazał wprost, że przepisy konstytucyjne i prawa cywilnego, które ustanawiają ubezwłasnowolnienie całkowite (*judicial interdiction*), są sprzeczne z art. 12 Konwencji i powinny zostać uchylone, gdyż stanowią przejaw niedopuszczalnego przez Konwencję systemu *substitute decision-making* i odbierają prawa podmiotowe ubezwłasnowolnionym osobom z niepełnosprawnościami. Analogicznie wypowiedział się Komitet we wnioskach koń-



cowych do raportu Argentyny, wydanych na posiedzeniu z 17–28 września 2012 r. Komitet ocenił w tym wypadku nie tylko prawo obowiązujące, ale także projekty będące w procesie legislacyjnym, jednoznacznie żądając do państwa, by podjęło kroki zmierzające do usunięcia z nich instytucji ubezwłasnowolnienia całkowitego. Wskazał też na konieczność szkolenia sędziów w zakresie prawnoczwolniczego podejścia do niepełnosprawności, by zachęcić ich do orzekania o objęciu osoby z niepełnosprawnością, która potrzebuje wsparcia, formami opieki asystenckiej (*supported decision-making*) zamiast ustanawiania dla niej opieki czy kurateli (*substitute decision-making*).

Kompletny brak instytucji wsparcia w podejmowaniu decyzji dla osób z niepełnosprawnościami stwierdził Komitet w przypadku Chin we wnioskach końcowych do raportu krajowego przyjętych na tym samym posiedzeniu. Podobnie jak w poprzednich przypadkach, Komitet wezwał Chiny do zastąpienia opieki substytucyjnej systemem *supported decision-making*, tak aby każda osoba miała uznaną swoją zdolność prawną i możliwość korzystania z niej (a więc zdolność do czynności prawnych – które to sformułowanie ponownie dowodzi, że polskie tłumaczenie art. 12 Konwencji jest po prostu nieprawidłowe), ale także, by miała dostęp w razie konieczności do adekwatnej pomocy w korzystaniu ze zdolności do czynności prawnych, przy czym pomoc ta ma respektować jej autonomię, wolę i preferencje oraz być dostosowana do jej potrzeb.

Jeszcze na tym samym posiedzeniu Komitet docenił z kolei wysiłek Węgier, by wprowadzić wspomaganie podejmowanie decyzji do porządku prawnego w ramach będącego wówczas na etapie projektu nowego kodeksu cywilnego. Mimo tej pochwały Komitet wytknął Węgrom, że pragną pozostawić możliwość ograniczania zdolności do czynności prawnych osób z niepełnosprawnościami. Zarekomendował wykorzystanie procesu legislacyjnego do całkowitego odejścia od substytucyjnych form pomocy, wskazując wprost, że jedynie model wspieranego podejmowania decyzji, bez ograniczania w żadnym stopniu zdolności do czynności prawnych osób z niepełnosprawnościami, wypełnia wymogi art. 12 Konwencji. Tak więc samo wprowadzenie instytucji *supported decision-making* przy pozostawieniu, nawet zawężonej podmiotowo, przedmiotowo i czasowo możliwości ograniczania zdolności do czynności prawnych z powodu niepełnosprawności jest według Komitetu niewystarczające, by spełnić wymagania art. 12 Konwencji (Gurbai, 2014, s. 86).

Kolejnym państwem, które zostało jednoznacznie potępione przez Komitet za brak jakichkolwiek form wsparcia w podejmowaniu decyzji dla osób z niepełnosprawnościami, był Paragwaj (konkluzje do raportu krajowego z posiedzenia 15–19 kwietnia 2013 r.). Komitet zażądał nie tylko zmiany przepisów z systemu *substitute decision-making* na system *supported decision-making*, ale wręcz przywrócenia wszystkim osobom ubezwłasnowolnionym zdolności do czynności prawnych tak, by mogły korzystać z pełni przysługujących im praw podmiotowych.

Na posiedzeniu 13–22 września 2013 r. Komitet pochwalił Austrię za wprowadzenie pilotażowego projektu wspieranego podejmowania decyzji. Równocześnie wprost określił austriackie przepisy prawa cywilnego o opiece jako przestarzałe, a za niedopuszczalne uznał, że w większości (z 55 tysięcy osób znajdujących się pod opieką) obejmuje ona wszystkie sfery życia. Komitet ponownie zachęcił do prowadzenia szkoleń, także dla sędziów, promujących system *supported decision-making*, tak by obecny projekt pilotażowy stał się powszechnie obowiązującą praktyką. Na tym samym posiedzeniu Komitet również pozytywnie odniósł się do zmian wprowadzanych w Australii w kierunku zapewnienia wszystkim osobom z niepełnosprawnościami pełnej zdolności do czynności prawnych. Podobnie jednak – jak w przypadku Węgier – negatywnie odniósł się do założeń nowelizacji, by pozostawić pewne formy *substitute decision-making* oraz wezwał, by wykorzystać obecny proces legislacyjny do całkowitej likwidacji tego rodzaju instytucji.

Najbardziej pozytywną, jak do tej pory, opinię Komitetu uzyskała Szwecja na posiedzeniu 31 marca – 11 kwietnia 2014 r. Komitet docenił, że prawo szwedzkie nie przewiduje żadnych

form ubezwłasnowolnienia. Wskazał jednak na ryzyko, że wyznaczanie powiernika<sup>3</sup> może stanowić niedopuszczalny Konwencją przejaw *substitute decision-making* i wezwał do zaprzestania wydawania tego typu orzeczeń. Wyraźnie wskazał też, że prawo do samodzielnego podejmowania decyzji obejmuje również prawo do wycofania zgody na leczenie, prawo do głosowania, małżeństwa, występowania przed sądami i pracy. Na tym samym posiedzeniu Komitet zachęcił z kolei Kostarykę do przyjęcia projektu ustawy o autonomii osobistej osób z niepełnosprawnościami oraz wskazał na konieczność uchylecia przepisów konstytucyjnych i prawa cywilnego dotyczących ubezwłasnowolnienia i niepoczytalności. Tak jak we wszystkich poprzednich wnioskach końcowych do raportów krajowych, wskazał na system *supported decision-making* jako na jedyną formę wsparcia zgodną z art. 12 Konwencji, a także – jak w przypadku Szwecji – podkreślił znaczenie autonomii w kwestiach związanych z wycofaniem zgody na leczenie, udziałem w wyborach, małżeństwem, występowaniem przed sądami i pracą. Ponadto potępił ograniczenia osób z niepełnosprawnościami w dostępie do usług bankowych oraz zobowiązał państwo do zapewnienia równości traktowania w zakresie zawierania pożyczek i kredytów oraz hipotek, a także innych umów finansowych.

Kolejnym krajem potępionym za brak jakichkolwiek form wsparcia w podejmowaniu decyzji oraz poprzestawanie jedynie na instytucjach *substitute decision-making* był Azerbejdżan. Na tym samym posiedzeniu, na którym przyjęte zostały konkluzje wobec Szwecji i Kostaryki, Komitet z uporem powtórzył, że tego typu regulacje są nie do przyjęcia w świetle art. 12 Konwencji. Identyczne stwierdzenie skierował na posiedzeniu 2–13 września 2014 r. wobec Salwadoru, w szczególności potępiając możliwość ubezwłasnowolnienia osób z niepełnosprawnością wzroku lub słuchu, a także ustawową niemożność wykonywania przez osoby z tego typu niepełnosprawnościami, nawet mające pełną zdolność do czynności prawnych, zawodu notariusza.

Na posiedzeniu 31 marca – 11 kwietnia 2014 r. Komitet przyjął jeszcze jeden dokument w całości poświęcony interpretacji art. 12 Konwencji – Ogólny komentarz nr 1 (dalej: Komentarz). W Komentarzu Komitet jednoznacznie stwierdził, że wszystkie instytucje prawne odbierające osobom z niepełnosprawnościami zdolność do czynności prawnych albo ograniczające je w tej zdolności muszą zostać zniesione, przy czym państwo ma obowiązek zwalczać nie tylko formalne instytucje *substitute decision-making*, ale także nieformalne przejawy odbierania osobom z niepełnosprawnościami prawa do samodecydowania. Niezbędne jest zapewnienie traktowania osób z niepełnosprawnościami na równych zasadach z pozostałymi osobami we wszystkich dziedzinach życia i prawa, w tym także w kwestiach związanych z wyrażaniem zgody na leczenie, również psychiatryczne. Każde leczenie przymusowe Komitet uznał za sprzeczne z art. 12 Konwencji.

Rozwijając wszystkie wątpliwości, w Komentarzu wprost wskazano, że pod pojęciem *legal capacity* w art. 12 Konwencji rozumie się zarówno bycie podmiotem praw i obowiązków, jak i podejmowanie działań o znaczeniu prawnym w ramach realizacji tych praw i wywiązywanie się z obowiązków, co odpowiada łącznie zdolności prawnej i zdolności do czynności prawnych według polskiego prawa cywilnego. W Komentarzu rozróżniono między *legal capacity* a *mental capacity*, definiując tę ostatnią jako faktyczną możliwość do podejmowania samodzielnych świadomych decyzji i wskazując, że nawet brak tej możliwości czy ograniczenia w niej nie stanowią podstawy do odebrania danej osobie prawnej zdolności do czynności prawnych czy do ograniczenia w tej zdolności. Według Komitetu zdolność do czynności prawnych, a więc uznanie,

<sup>3</sup> Według prawa szwedzkiego powiernika wyznacza sąd dla osoby, która nie jest w stanie samodzielnie decydować w wybranych kwestiach. Wyznaczając powiernika, sąd wyznacza mu enumeratywnie zakres kompetencji w zależności od potrzeb osoby z niepełnosprawnością. W zakresie wskazanym przez sąd osoba z niepełnosprawnością traci zdolność do czynności prawnych i w tych sprawach może w jej imieniu działać jedynie powiernik (Gurbai, 2014, s. 76; Szeroczyńska, 2012b, s. 48).

że można podejmować samodzielne decyzje o znaczeniu prawnym, przysługuje każdej osobie przez sam fakt jej człowieczeństwa i nic nie stanowi usprawiedliwienia, by ją w tej zdolności ograniczać, a tym bardziej ją odebrać. Obowiązkiem państwa jest, według Komentarza, zapewnienie wsparcia w korzystaniu z tej zdolności, przy czym wsparcie nie może w żaden sposób ograniczać osoby w jej samodzielności, ale stanowić dla niej pomoc – wystarczającą i konieczną – na tych etapach procesu decyzyjnego, na których jej potrzebuje. Owo wsparcie może być formalne albo nieformalne. Przede wszystkim ma ono być zindywidualizowane, dostosowane w swojej formie i nasileniu do danej osoby i z zasady oparte na wyborze przez nią osoby lub podmiotu wspierającego. Należy przy tym respektować życzenie osoby z niepełnosprawnością podejmowania wszelkich albo danych decyzji samodzielnie, bez jakiegokolwiek wsparcia.

Ponadto wsparcie ma być udzielane na zasadach równości, bez dyskryminacji, zgodnie z regułami uniwersalnego projektowania i racjonalnego dostosowania, stanowiącymi zasady realizacji wszystkich praw zawartych w Konwencji. Przykładowo, według Komitetu takie wsparcie może polegać na zobowiązaniu banków i innych instytucji, tak publicznych, jak i prywatnych, do przekazywania wszystkim klientom informacji dostępnym językiem (np. w systemie *easy-to-read*) oraz komunikacji z nimi metodą dostosowaną do sposobu porozumiewania się danego klienta (także w języku migowym czy systemie alternatywnym), również za pomocą nieformalnego tłumacza. Ponadto osobom z niepełnosprawnościami zapewnić należy czas do podejmowania decyzji i promować wprowadzanie w różnych sferach życia mechanizmów planowania na przyszłość (*advanced planning mechanisms*).

Komentarz nakazuje wprowadzenie odpowiednich zabezpieczeń dla ochrony osób z niepełnosprawnościami przed nadużyciami przy korzystaniu przez nie ze zdolności do czynności prawnych. Absolutnie jednakże owa ochrona nie może ograniczać osób z niepełnosprawnościami w ich niezależności i samodzielności, ma jedynie gwarantować poprawność udzielanego wsparcia, tak by prawa podmiotowe, wola i preferencje danej osoby były faktycznie respektowane. Przy czym Komitet nie mówi tu o specjalnych formach ochrony dla osób z niepełnosprawnościami, ale o korzystaniu z ochrony przed nadużyciami dostępnej dla wszystkich osób na zasadach równości. Komentarz podkreśla, że tak naprawdę chodzi o ochronę przed przemocą, wprowadzaniem w błąd i manipulacją, a więc takimi zjawiskami, jakim może podlegać każdy w procesie podejmowania decyzji prawnych. Stąd też ochrona dla wszystkich ma być identyczna. Nie chodzi tu o ochronę osób z niepełnosprawnościami przed błędnymi decyzjami, gdyż wszyscy, także te osoby, mają prawo do błędu i ryzyka jako nieodzownych elementów samodzielnego niezależnego życia.

Komentarz nakłada jednoznaczne obowiązki na państwa, które muszą respektować w swoich działaniach zdolność prawną i pełną zdolność do czynności prawnych wszystkich osób z niepełnosprawnościami oraz wpływać na inne osoby i podmioty, by traktowały osoby z niepełnosprawnością na równych zasadach, z szacunkiem dla ich decyzji. Podkreśla, wielokrotnie wymieniany w konkluzjach do raportów krajowych, obowiązek państw uchylenia przepisów o ubezwłasnowolnieniu czy opiece, a więc wszystkich instytucji *substitute decision-making*, oraz zastąpienia ich różnymi formami *supported decision-making*. Komentarz jednoznacznie potwierdza wcześniejsze wypowiedzi Komitetu, że samo wprowadzenie systemu *supported decision-making* przy równoczesnym pozostawieniu instytucji *substitute decision-making* nie wypełnia wymogów art. 12 Konwencji.

Co więcej, Komentarz zawiera wymogi minimum, które musi spełniać prawidłowy system *supported decision-making*. Przede wszystkim nie może on przeregulować życia osób z niepełnosprawnościami. Ponadto formy *supported decision-making* mają być dostępne dla wszystkich potrzebujących wsparcia, nie tylko dla osób z niepełnosprawnościami, a podstawą udzielenia wsparcia nie może być ocena faktycznej zdolności mentalnej. Państwo ma obowiązek stworzyć nowe niedyskryminujące przesłanki uzasadniające udzielenie tego rodzaju wsparcia. Także fakt, że dana osoba potrzebuje bardzo dużo wsparcia, nie może stanowić podstawy do

odmowy zapewnienia jej tego wsparcia, gdyż byłby to przejaw dyskryminacji. Wszystkie formy wsparcia mają bazować na indywidualnych wyborach i preferencjach osoby wspieranej, a nie na jej obiektywnie ocenianym dobru. Sposób komunikacji, nawet przy systemach zrozumiałych tylko dla kilku osób, nie może stanowić bariery przy udzielaniu wsparcia. Działania podejmowane przez osobę udzielającą wsparcia muszą być uznawane przez wszystkie podmioty i instytucje, ale także te podmioty i instytucje powinny mieć możliwość podważania tych działań, jeśli uznają, że osoba wspierająca nie działa zgodnie z życzeniami i preferencjami (a nie obiektywnym dobrem) osoby wspieranej. Według Komentarza państwo ma obowiązek zapewnienia, w szczególności dla osób samotnych i pozbawionych naturalnego wsparcia rodziny i środowiska, możliwości dostępu do wsparcia w podejmowaniu decyzji, także jeśli ma mieć ono formę wsparcia osobowego. Przy tym korzystanie z takiego wsparcia nie powinno generować po stronie osoby wspieranej kosztów albo generować jedynie minimalne koszty. Co więcej, korzystanie ze wsparcia nie może stanowić uzasadnienia do ograniczeń w innych prawach podmiotowych, w tym prawach wyborczych (które żadną miarą nie mogą być ograniczone ani tym bardziej odebrane niezależnie od rodzaju i stopnia niepełnosprawności danej osoby), prawach do wykonywania danego zawodu (w tym także zawodów prawniczych), w prawach do wolności, w prawach do wyrażania zgody albo sprzeciwu na leczenie, a także prawach do małżeństwa czy posiadania rodziny i prokreacji oraz wychowywania dzieci. Wszystkie osoby z niepełnosprawnością, także objęte wsparciem, mają mieć zapewnione dostęp do sądu i samodzielność w występowaniu jako strona postępowania oraz osobistego bronięcia przed sądem swoich racji. Niedopuszczalne jest więc wprowadzenie przymusowej reprezentacji sądowej ani przez osobę wspierającą (czy wręcz opiekuna), ani nawet przez pełnomocnika prawnego. Z drugiej jednak strony, państwa mają obowiązek zapewnić osobom z niepełnosprawnością łatwy dostęp do reprezentacji przez prawnika, jeśli dana osoba sobie takiej reprezentacji życzy, jednakże na zasadach równych z innymi osobami. Ponadto osoby z niepełnosprawnością nie mogą być wykluczane z procesu jako świadkowie. To do państwa należy zapewnienie im odpowiedniego wsparcia, w tym tłumaczenia, także migowego i za pomocą alternatywnych systemów komunikacji, by mogły się z tej roli prawidłowo wywiązać. Dodatkowo Komentarz jako zasadę wprowadza, że osoba wspierana musi mieć zagwarantowaną możliwość odmówienia wsparcia oraz na każdym etapie zakończenia albo zmiany relacji z osobą czy osobami wspierającymi, zarówno jeśli chodzi o wybór tej osoby czy osób, jak i zakres lub sposób udzielanego wsparcia.

Istotne jest, że według Komentarza reguła stopniowej realizacji poszczególnych praw wynikających z Konwencji zawarta w art. 4 ust. 2 Konwencji nie dotyczy art. 12 Konwencji. Komitet uznaje, że całkowite zniesienie instytucji *substitute decision-making* oraz wprowadzenie form *supported decision-making* zgodnych z tymi standardami ma być natychmiastowe, gdyż pełna zdolność do czynności prawnych jest warunkiem niezbędnym do korzystania z pozostałych praw i wolności człowieka.

W świetle wydanych do tej pory przez Komitet wniosków końcowych do raportów krajowych oraz Komentarza można się spodziewać, że ocena raportu polskiego (który do dnia 1 listopada 2014 r. nie został jeszcze do Komitetu złożony, choć upłynęły już dwa lata od ratyfikacji Konwencji przez Polskę) w zakresie zgodności prawa polskiego z art. 12 Konwencji również nie będzie pochlebna, nawet mając na uwadze podjęte w ostatnim czasie prace przez Komisję Kodyfikacyjną Prawa Cywilnego zmierzające do znowelizowania przepisów prawa cywilnego i likwidacji instytucji ubezwłasnowolnienia. Założenia do planowanej nowelizacji zawierają bowiem co prawda stwierdzenie, że wprowadzi ona do polskiego prawa instytucję wspomaganego podejmowania decyzji, jednakże ma pozostawić – choć tylko w wypadkach wyjątkowych, ograniczone w swoim zakresie i w czasie – pewne formy reprezentacji osoby z niepełnosprawnością przez substytutę (Szeroczyńska, 2014, s. 183–184), co jednak – jak już kilkakrotnie podkreślił Komitet – nie spełnia wymogów art. 12 Konwencji.

**Bibliografia**

- Bach, M. (2006). *Legal Capacity, Personhood and Supported Decision Making*. Canadian Association for Community Living, January.
- Bach, M. (2007). *Supported Decision Making under Article 12 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Questions and Challenges*. Notes for Presentation to Conference on Legal Capacity and Supported Decision Making Parents' Committee of Inclusion Ireland Athlone, Ireland, November 3.
- Błaszczak, A. (2014). Zastrzeżenia i oświadczenie interpretacyjne Polski do Konwencji o prawach osób z niepełnosprawnościami. W: D. Pudzianowska (red.), *Prawa osób z niepełnosprawnościami intelektualną lub psychiczną w świetle międzynarodowych instrumentów ochrony praw człowieka*. Warszawa.
- Gurbai, S. (2014). Ograniczanie czy respektowanie zdolności do czynności prawnych osób dorosłych z niepełnosprawnościami. W: D. Pudzianowska (red.), *Prawa osób z niepełnosprawnościami intelektualną lub psychiczną w świetle międzynarodowych instrumentów ochrony praw człowieka*. Warszawa.
- Rybski, R. (2014). Zdolność w sferze prawa osób z niepełnosprawnościami intelektualnymi oraz osób z problemami zdrowia psychicznego. Raport Agencji Praw Podstawowych z 2013 r. W: D. Pudzianowska (red.), *Prawa osób z niepełnosprawnościami intelektualną lub psychiczną w świetle międzynarodowych instrumentów ochrony praw człowieka*. Warszawa.
- Szeroczyńska, M. (2012a). Organizacja implementacji i monitoringu Konwencji ONZ o Prawach Osób z Niepełnosprawnościami. W: K. Mrugalska (red.), *Niepełnosprawność – nowe spojrzenie*. Warszawa.
- Szeroczyńska, M. (2012b). Ubezważnowolnienie i alternatywne formy pomocy w realizowaniu zdolności do czynności prawnych osób z niepełnosprawnością intelektualną, w regulacjach międzynarodowych oraz w prawie obym, na przykładzie Estonii, Niemiec, Szwecji, Wielkiej Brytanii i Kanady (stanu Manitoba). W: K. Kędziora (red.), *Jeśli nie ubezwłasnowolnienie, to co? Prawne formy wsparcia dla osób z niepełnosprawnościami intelektualną*. Warszawa.
- Szeroczyńska, M. (2014). Mozolna droga ku likwidacji instytucji ubezwłasnowolnienia. W: D. Pudzianowska (red.), *Prawa osób z niepełnosprawnościami intelektualną lub psychiczną w świetle międzynarodowych instrumentów ochrony praw człowieka*. Warszawa.
- Zima-Parjaszewska, M. (2014). Artykuł 12 Konwencji ONZ o prawach osób z niepełnosprawnościami a ubezwłasnowolnienie w Polsce. W: D. Pudzianowska (red.), *Prawa osób z niepełnosprawnościami intelektualną lub psychiczną w świetle międzynarodowych instrumentów ochrony praw człowieka*. Warszawa.
- Dokumenty Komitetu Praw Osób z Niepełnosprawnościami ONZ przytaczane za stroną internetową: <http://www.ohchr.org/en/hrbodies/crpd/pages/crpdindex.aspx> [konsultacja 1 listopada 2014 r.]

# Z K R A J U I Z E Ś W I A T A

EMILIA GOGACZ  
APS, Warszawa  
emilia.gogacz@wp.pl  
JOANNA ZALEWSKA  
APS, Warszawa  
joannazalewska@gazeta.pl

## SPRAWOZDANIE Z IV MIĘDZYKRAJOWEJ NAUKOWO-SZKOLENIOWEJ KONFERENCJI MONTESSORI INSPIRACJE

WARSZAWA, 4–6 KWIECZNIA 2014

Konferencja zorganizowana została przez Polski Instytut Montessori i Wyższą Szkołę Menadżerską. Udział w niej wzięli przedstawiciele licznych środowisk naukowych i edukacyjnych krajowych i zagranicznych. Uczestników powitali prezydent Wyższej Szkoły Menadżerskiej prof. dr Stanisław Dawdziuk i dyrektor Polskiego Instytutu Montessori Joanna Meghen. Konferencja podzielona została na wykłady plenarne, panele naukowe i sesje warsztatowe.

Wykłady plenarne w pierwszym dniu wygłosili dr Paul Epstein (*Niezwykły/zwykły*) i prof. dr hab. Andrzej Blikle (*Gospodarka wiedzy i paradygmaty zarządzania XXI w.*).

Zdaniem P. Epsteina przyszłością szkoły, również montessoriańskiej, jest cyfryzacja. Dziecko XXI w. to dziecko zainteresowane techniką najnowszej generacji, sprawnie poruszające się w dwóch przenikających się światach: realnym i wirtualnym. P. Epstein podkreślił konieczność otwarcia się na zmiany. Wirtualna rzeczywistość nie musi być zaprzeczeniem filozofii nauczania w szkołach Montessori, ale może i powinna ją uzupełniać. Postępujący rozwój techniki i cyfryzacji nakłada na nauczycieli obowiązek podążania w kierunku szkoły nowoczesnej, otwartej na zmiany, na nowego ucznia, kształcącej na przyszłość, włączającej do statycznego zestawu pomocy Montessori nowe urządzenia cyfrowe z możliwością doświadczenia dotyku.

Gość honorowy konferencji prof. A. Blikle mówił o nieuchronnych zmianach prawie w każdej dziedzinie życia. Przedstawił znaczące zmiany, jakie zaszły przez ostatnie stulecia w jego korporacji. Porównując XIX/XX-wieczną fabrykę z firmą XXI w. w czterech obszarach – droga do jakości, stosunek do pracownika, struktura zarządzania, narzędzia komunikacyjne – zaprezentował wielką transformację, jaką przeszły koncerny przemysłowe. Zaskakującym, ale bardzo traf-

nym elementem była kompilacja firmy i szkoły. Zadaniem prof. Bliklego szkoła XXI w. tak samo jak firma musi się zmieniać i musi być konkurencyjna. Receptą na zażegnanie kryzysu w oświacie może być zmiana zarządzania szkołą i jej zasobami. Placówka zarządzana kompleksowo, dbająca o jakość, czas i koszty, stosująca zasadę ciągłego i powszechnego doskonalenia się ma szansę stać się jednostką podążającą drogą sukcesu, budującą zaufanie i dobre relacje z ludźmi.

Poza wykładami plenarnymi konferencję dopełniały liczne panele naukowe i warsztaty szkoleniowe.

W ramach pierwszej sesji warsztatowej wystąpiła m.in. Paulina Migdał oraz Katarzyna Dobrzańska. Obie panie przybliżyły uczestnikom warsztatu organizację klasy Montessori na II poziomie (klasy I–III). Temat tworzenia (urządzenia) klasy oscylował wokół takich zagadnień, jak: przepisy, tradycja (kultura), oceny i ocenianie, podstawa programowa, podział na przedmioty, dzienniki, przepisy i nawyki (nastawienie, oczekiwanie) dotyczące bezpieczeństwa. Zdaniem prowadzących warsztaty szczególny nacisk przy organizowaniu klasy należy położyć na cele długofalowe szkoły i konkretnej grupy, charakterystykę klasy, pełną współpracę z nauczycielami, dziećmi i rodzicami. Dobry klimat, pełna współpraca i swoboda nauczycieli, rodziców i dzieci sprzyjają nauczaniu i stwarzają większe szanse, by absolwent szkoły montessoriańskiej stał się pewnym siebie, samodzielnym, konsekwentnym, asertywnym, empatycznym młodym człowiekiem.

W ramach drugiej sesji warsztatowej Patty Sobelman poprowadziła warsztat *Twój wewnętrzny lider*, na którym uczestnicy mogli uzyskać informacje dotyczące zachowań i istotnych cech lidera. Zajmującym elementem warsztatu było przeprowadzenie wśród uczestników ankiety, która posłużyła do rozpoznania własnego stylu pracy.

Panel naukowy otworzyło wystąpienie dr Anny Mikler-Chwastek poświęcone rozwojowi samodzielności małych dzieci. Każdy człowiek już od najmłodszych lat ma naturalną potrzebę autonomii i niezależności. Nie jest ona dana, wymaga treningu. Rodzice mogą pomagać dzieciom osiągać kolejne jej etapy w duchu Montessori: pomóż mi zrobić to samemu.

Dr Izabella Kust omówiła rolę nauczyciela w metodzie Montessori. Zwróciła uwagę, że nauczyciel – jako jednostka wspierająca dziecko – powinien być wyczekujący i podążać za dzieckiem. Jego warsztat pracy wymaga ciągłej obserwacji i autorefleksji. Motywacją do indywidualizacji jest dziecko.

Drugi dzień konferencji otworzył wykład plenarny prof. dr hab. Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej. Autorka w sposób ciekawy i komunikatywny przedstawiła problemy uzdolnionych matematycznie dzieci i omówiła wyniki badań w ramach projektu *Rozpoznawanie i wspomaganie rozwoju uzdolnień do uczenia się matematyki u starszych przedszkolaków i małych uczniów*. Z przedstawionych analiz wynika, że zdolności matematyczne przejawiają dzieci już w czwartym roku życia, choć w mniejszym stopniu niż pięcioletki i sześciolatki. Badania pokazują też, że uczniowie klasy I w znacząco mniejszym stopniu manifestują swoje uzdolnienia matematyczne, a wybitne zdolności starszych przedszkolaków zostają zaprzepaszczone już po kilku miesiącach nauki w szkole. Profesor zaznaczyła, że powodem tego może być silna socjalizacja wpisana w edukację szkolną, która niepotrzebnie rozciąga się na funkcjonowanie intelektualne małych uczniów, zmuszając ich do przeciętności. Kończąc wykład E. Gruszczyk-Kolczyńska zaznaczyła, że należy podejmować działania zmierzające do zmiany na lepsze losów dzieci uzdolnionych matematycznie, czego przykładem są placówki – „wyspy szczęśliwości pedagogicznej”, zachęciła też nauczycieli do poznawania praktycznej strony edukacji prowadzonej według jej autorskiej koncepcji.

Wystąpienia w sesjach warsztatowych były różnorodne i interesujące. Były kontynuacją rozpoczętych już wątków w dniu poprzednim, jak np. *Warsztaty doszkalające z matematyki, Bezpieczne przedszkole, Twój wewnętrzny lider*, ale nie zabrakło również nowych, pojedynczych wątków, jak np. *Panel sterowania szkołą, Oczekiwanie społeczne a zachowanie, Spontaniczny rozwój małego dziecka inspirowany sztuką*.

Na ten dzień zaplanowano trzy panele naukowe. Wystąpienia były bardzo zróżnicowane. Niektóre miały charakter wprowadzający, uwydatniający cele i znaczenie, jakie odegrała w pedagogice Maria Montessori. Inne z kolei analizowały konkretne aspekty jej założeń. Były też takie, które na podstawie zrealizowanych badań raportowały wnioski.

Dr Marek Pawłowski przybliżył zebranim główne założenia pedagogiki Montessori, szkoły Montessori oraz metody Montessori. Starł się pokazać zalety i wady tego podejścia pedagogicznego.

Dr Izabela Gatarek zwróciła uwagę na podmiotowy charakter wychowania rodzinnego jako determinanty obrazu świata w oczach dziecka i młodego człowieka.

Dr Maria Staworzyńska-Grzadziel omówiła proces polaryzacji uwagi jako fenomen świadomości w systemie wychowania Montessori. Polaryzacja rozumiana jest jako długotrwałe zainteresowanie jedną czynnością lub przedmiotem. Wiąże się także z ponownym powrotem do czynności w celu dokonania dalszych odkryć. W tym rozumieniu polaryzacja jest podstawą uczenia się i kształcenia.

Mgr Joanna Zalewska zwróciła uwagę na poważny problem nauczania matematyki we wczesnej edukacji – obecny sposób nauki nie promuje samodzielności dziecka i nie rozwija krytycznego myślenia. Ponadto przybliżyła słuchaczom metodę naprzemiennego układania i rozwiązywania zadań tekstowych.

Prof. dr Stanisław Dawidziuk nakreślił aspekt kreatywności w metodzie Montessori i współczesnym systemie edukacyjnym. Dzisiejszy rynek pracy potrzebuje osób, które myślą w sposób niestandardowy, pozbawiony schematu. Mile widziane jest, by przyszli absolwenci wykazali się dużą elastycznością i gotowością do ciągłego poszerzania swojej wiedzy i umiejętności. Kreatywność jest zatem cenioną cechą na rynku pracy. Jej elementy dostrzegane są w metodzie Montessori.

Mgr Emilia Gogacz na podstawie przeprowadzonych badań przedstawiła związki postaw rodzicielskich z cechami osobowości dziecka. Wiele analiz statystycznych ukazało istotne zależności zarówno w postawach matki, jak i ojca.

Dr Joanna Michalak-Dawidziuk zwróciła uwagę, że współczesne wychowanie powinno przygotowywać dziecko do zmian, bo one są nieodłącznym elementem dzisiejszego świata. Kształtowanie właściwych postaw i zachowań jest rzeczą fundamentalną. Metody pracy zaproponowane przez Montessori zdają się to zadanie ułatwiać.

Kolacja włoska połączona z koncertem zakończyła ten intensywny dzień konferencyjny.

W ostatnim dniu obrad uczestnicy mieli możliwość wysłuchania wykładu dra P. Epsteina pt. *Dziecko ery cyfrowej: proces uczenia się a ciągle przemiany rzeczywistości* i włączenia się w warsztaty szkoleniowe. P. Epstein przybliżył proces i procedury pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach.

Organizatorzy dołożyli wszelkich starań, by stworzyć miłą i przyjazną atmosferę. Nie zabrakło dyskusji i wymiany poglądów, nawiązano współpracę między ośrodkami naukowymi. Zaprezentowane referaty znalazły się w monografii pokonferencyjnej pt. *Autokreacja innowacyjna w procesie wychowawczym*, która ukazała się nakładem wydawnictwa Wyższej Szkoły Menadżerskiej. Publikację można było nabyć w dniu konferencji.

# R E C E N Z J E

*Szkolnictwo specjalne na Pomorzu Zachodnim w latach 1945–2010. Red. Urszula Morcinek. Pedagogium Wydawnictwo OR TWP, Szczecin 2013, ss. 523.*

Inicjatywę opracowania historii szkolnictwa specjalnego podjęli Karol Penar i Kazimierz Kowańdy po I Kongresie Edukacyjnym, który odbył się w Szczecinie w 2005 r. w 60. rocznicę oświaty na Pomorzu Zachodnim.

Na podstawie opracowanej ankiety placówki specjalne przesyłały informacje dotyczące powołania i funkcjonowania szkół oraz internatów ze szczególnym uwzględnieniem warunków kadrowych, bazy materialnej i rozwoju pracy rewalidacyjnej. Nadesłane materiały były oparte na dokumentach źródłowych, kronikach, wydawnictwach okolicznościowych, wspomnieniach nauczycieli, byłych i obecnych dyrektorów. Zebrany materiał został wstępnie opracowany przez inicjatorów. Tak powstała praca o charakterze historiografii pedagogicznej dotycząca szkół i ośrodków specjalnych na Pomorzu Zachodnim.

Książka składa się z czterech części.

Część I to obszerny materiał o warunkach tworzenia administracji państwowej i oświatowej na terenie województwa bezpośrednio po zakończeniu II wojny światowej. Czesław Plewka na podstawie dokumentów archiwalnych opisuje złożoną sytuację polityczną i społeczną. Organizacja szkół była jednym z czynników skutecznej akcji osiedleńczej, była dowodem stabilizacji. Na tym tle Karol Penar omawia problem i potrzebę powołania placówek opiekuńczo-wychowawczych i specjalnych. W pierwszych latach po wojnie dzieci upośledzone trafiały do placówek opieki nad dziećmi, domów dziecka i rodzin zastępczych. O powołanie instytucjonalnych form opieki specjalistycznej upominali się nie tylko rodzice, ale również kierownicy szkół powszechnych i inspektorzy oświaty. Problem kształcenia kadr dla szkół i zakładów specjalnych w przekroju historycznym, od zaborów aż po dzień dzisiejszy, omawia Urszula Eckert. Autorka analizuje również wymagania kwalifikacyjne stawiane nauczy-

cielom i innym specjalistom pracującym z dziećmi specjalnej troski. Helena Łaś przedstawia rozwój kształcenia kadry nauczycieli w USP, a następnie na US w Szczecinie. Do opracowania dołączony został obszerny wykaz dorobku naukowego pracowników Zakładu Pedagogiki Specjalnej US.

Część II – najobszerniejsza – składa się z monografii poszczególnych placówek według działów kształcenia specjalnego. Na uwagę zasługuje bogactwo informacji o pionierskich, najtrudniejszych latach organizacji szkół i internatów. Informacje z placówek zawierają również dane dotyczące bazy, sukcesów i tradycji oraz wykaz kadry kierowniczej.

Część III to materiał o tworzeniu nowoczesnych form opieki – klas integracyjnych w ramach edukacji włączającej dzieci specjalnej troski do szkół rejonowych. W tej części opisana jest działalność poradni wychowawczo-zawodowych, poradni rehabilitacyjnej PZG oraz organizacji pozarządowych na rzecz pomocy rodzicom i dzieciom w rozwiązywaniu problemów rehabilitacyjnych, opiekuńczo-wychowawczych, a nawet socjalnych.

Część IV zawiera nawet bardzo osobiste wspomnienia nauczycieli i dyrektorów, refleksje, zapiski o charakterze pamiętnikarskim z kontaktów z dziećmi i rodzicami, o trudnościach – nie tylko organizacyjnych – tworzenia nowych placówek specjalnych.

Ostatni rozdział (IX) nosi tytuł *Niepokonani mimo wszystko...* Zawiera wspomnienia dorosłych już byłych podopiecznych placówek specjalnych, którzy po wielu latach wysiłku rodziców, nauczycieli i pomocy ludzi życzliwych znaleźli swoje miejsce w życiu, założyli rodziny, pracują i pomagają innym niepełnosprawnym.

Książka powstała dzięki społecznemu zaangażowaniu całego środowiska pedagogów specjalnych województwa zachodniopomorskiego. Mamy nadzieję, że będzie przyczynkiem do opracowania historii szkolnictwa specjalnego w naszym kraju.

*Karol Penar, Kazimierz Kowańdy*

**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)**