

Nr 4 (320) 2023
Tom LXXXIV
WRZESIEŃ
PAŹDZIERNIK

SZKOŁA SPECJALNA

CZASOPISMO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ
im. Marii Grzegorzewskiej



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Redaktorzy tematyczni

Akbota N. Autayeva (KZ) – psychologia
Su-Jan Lin (RC) – pedagogika specjalna
Andrzej Giryński (PL) – pedagogika specjalna
Jan Łaszczyk (PL) – pedagogika, metodologia
Bernadeta Szczupał (PL) – pedagogika specjalna

Redakcja naukowa

Ewa M. Kulesza

Redaktor statystyczny

Mariusz Fila

Redakcja

Monika Bielska-Łach (PL) – język polski
Joanna Siemieniuk (PL) – język angielski

Skład komputerowy

Andrzej Kowalczyk

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną)

Artykuły publikowane w czasopiśmie są dostępne na licencji CREATIVE COMMONS:



Uznanie autorstwa – Użycie Niekommercyjne 4.0 Polska

Czasopismo „Szkoła Specjalna” posiada punktację MEiN (40 punktów)

Rada Naukowa:

Kulash B. Bektayeva (KZ), Roy Chen (USA), Joanna Głodkowska (PL), Oleksy Gavrilov (UA), Sally Goddard Blythe (GB), Chiu-Hsia Huang (RC), Aniela Korzon (PL), Bohumil Koukola (CZ), Manabu Kuroda (JP), Irena Pospiszyl (PL), Adam Szecówka (PL), Grzegorz Szumski (PL)

Komitet Redakcyjny:

Ewa Maria Kulesza (redaktor naczelna), Milena Miałkowska-Kozaryna (zastępczyni redaktor naczelnej), Kornelia Czerwińska (członek), Jolanta Jamiołkowska (sekretarz redakcji), Małgorzata Kierzkowska (członek), Iwona Konieczna (członek), Katarzyna Nawrocka (członek), Karolina Skarbek (członek), Ewa Wapiennik-Kuczbajska (członek)

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

**Adres redakcji: Wydawnictwo APS, 02-353 Warszawa
ul. Szczęśliwicka 40, tel. 22-589-36-45
e-mail: redakcja@aps.edu.pl**

www.szkołaspecjalna.aps.edu.pl • <https://e-szkołaspecjalna.pl>

nakład 300 egz.

SPIS TREŚCI

SPUŚCIZNA MARII GRZEGORZEWSKIEJ

- 245 – *Anna Hryniewicka*
Wkład Janiny Doroszewskiej w rozwój pedagogiki terapeutycznej

OPRACOWANIA NAUKOWE

- 259 – *Weronika Górska*
Dostęp i identyfikacja nowoczesnych technologii usprawniających jakość życia osób z niepełnosprawnością w świetle badań własnych
- 276 – *Marta Porembska, Aleksandra Dziełak*
Proces usamodzielnienia wychowanków zakładów poprawczych
- 286 – *Ewa M. Kulesza*
Narzędzie do pomiaru postaw wobec osób z niepełnosprawnością – PL-MAS

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- 292 – *Marta Wiśniewska*
Wykorzystanie autorskiej adaptacji programu MOVE TO LEARN (Ruch dla uczenia się) w pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym w szkole specjalnej

RECENZJE

- 306 – *Katarzyna Choszczyk*
Jana Chojecka, Maciej Muskała: *Uwarunkowania do gotowości do resocjalizacji*.
Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2021, ss. 196

Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- 309 – *Elżbieta Paradowska*
Sprawozdanie z VI Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej *Baśnie i bajki jako przedmiot interdyscyplinarnych badań naukowych*, 1 czerwca 2023, online
- 316 – *Milena Miałkowska-Kozaryna*
Sprawozdanie z jubileuszowego X Międzynarodowego Kongresu Inkluzji Społecznej *Inkluzja społeczna w czasach niepewności*, Siedlce, 12–13 października 2023
- 319 – *Marta Porembska, Tomasz Głowik*
„Pomoc drugiemu człowiekowi – w obliczu współczesnych wyzwań” – niemieccy studenci pracy socjalnej z wizytą studyjną w APS, Warszawa, 15–20 października 2023

CONTENTS

LEGACY OF MARIA GRZEGORZEWSKA

- 245 – *Anna Hryniewicka*
Janina Doroszevska's contribution to the development of therapeutic pedagogy

SCIENTIFIC STUDIES

- 259 – *Weronika Górska*
Access to and identification of modern technologies that improve the quality of life of people with disabilities in the light of own research
- 276 – *Marta Porembska, Aleksandra Dzielak*
The process of becoming independent juveniles from correctional facilities
- 286 – *Ewa M. Kulesza*
A tool for measuring attitudes towards people with disabilities – PL-MAS

FROM TEACHING PRACTICE

- 292 – *Marta Wiśniewska*
The use author's adaptation of the MOVE TO LEARN programme in work with students with mild and moderate intellectual disabilities in a special school

REVIEWS

- 306 – *Katarzyna Choszczyk*
Jana Chojecka, Maciej Muskała: *Conditions for readiness for resocialization*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2021, pp. 196

HOME AND WORLD NEWS

- 309 – *Elżbieta Paradowska*
Report from the 6th National Scientific Conference *Fairy tales and fables as a subject of interdisciplinary scientific research*, June 1, 2023, online
- 316 – *Milena Miałkowska-Kozaryna*
Report from the jubilee 10th International Congress of Social Inclusion *Social inclusion in times of uncertainty*, Siedlce, October 12–13, 2023
- 319 – *Marta Porembska, Tomasz Głowik*
"Helping other people – in the face of modern challenges" – German social work students on a study visit to APS, Warsaw, October 15–20, 2023

SPUŚCIZNA MARII GRZEGORZEWSKIEJ

ANNA HRYNIEWICKA
https://orcid.org/0000-0001-5905-1839
hryniew@aps.edu.pl
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0054.2505
Data wpływu: 17.10.2023
Data przyjęcia: 6.11.2023

WKŁAD JANINY DOROSZEWSKIEJ W ROZWÓJ PEDAGOGIKI TERAPEUTYCZNEJ

*Nie pracujesz dla ojczyzny, społeczeństwa, przyszłości,
jeśli nie pracujesz ku zubożeniu własnej duszy*

Korczak, 1919, s. 5

Artykuł dotyczy prof. Janiny Doroszewskiej i przedstawia przebieg jej edukacji, aktywność zawodową przed podjęciem pracy w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej, historię jej współpracy z Marią Grzegorzewską, znaczenie jej działalności organizacyjnej i naukowo-dydaktycznej dla rozwoju pedagogiki specjalnej, ze szczególnym uwzględnieniem pedagogiki terapeutycznej oraz jej rolę w ochronie spuścizny po Grzegorzewskiej.

Słowa kluczowe: Janina Doroszevska, PIPS, Laski, pedagogika specjalna

Otwarcie nowego stulecia w dziejach Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie jest doskonałą okazją do przypomnienia nauczycieli akademickich, którzy przygotowywali pedagogów do pracy zawodowej w obszarze szkolnictwa specjalnego. Jak pisał Otton Lipkowski (1972, s. 103–104), Maria Grzegorzewska „zawsze czyniła starania o pozyskanie wykładowców najlepszych, wybitnych teoretyków z zakresu wykładanego przedmiotu i wytrawnych praktyków – tych, którzy mogą «dużo dać»”¹. Nawiązując do tezy Korczaka (1919, s. 5), że „tylko biorąc, można dawać, tylko rosnąc własnym duchem, można wzrostowi współdziałać”, Grzegorzewska jednocześnie dążyła do tego, by w kierowanych przez nią instytucjach wychowujących pedagogów pracowali ludzie posiadający oprócz wysokich kwalifikacji zawodowych również wysokie kwalifikacje moralne, niezbędne dla właściwego rozumienia swoich odpowiedzialnych obowiązków naukowo-dydaktycznych, traktowanych „nie tylko jako start do własnych badań i awansu w hierarchii uniwersyteckiej, ale jako wspólne budowanie zrębów” danej placówki (Doroszevska 1972, s. 125–126). W czasie, gdy bezpośrednio po II wojnie światowej Grzegorzewska przystąpiła do odbudowy całkowicie zniszczonego przez okupanta Państwowego Instytutu

¹ Por. Grzegorzewska, M. (1947). *Listy do Młodego Nauczyciela*. Warszawa: Nasza Księgarnia (s. 25).

Pedagogiki Specjalnej², takie kryteria spełniała prof. Janina Doroszevska, która w ciągu 24 lat pracy w Instytucie nie tylko zyskała miano wybitnego fachowca przejętego ogólnymi założeniami i programem uczelni i szczerze dążącego do jego realizacji, lecz także na stałe zapisała się w historii oświaty jako osoba niezwykle zasłużona dla pedagogiki specjalnej.

Edukacja i aktywność zawodowa Janiny Doroszevskiej przed podjęciem pracy w Instytucie Pedagogiki Specjalnej

Janina Doroszevska (1900–1979) – córka Bronisława Rogowskiego (1869–1946) i Katarzyny z Zajączkowskich Rogowskiej (1875–1967) – pochodziła ze środowiska inteligenckiego i głęboko zaangażowanego w działalność oświatową i niepodległościową (Jurewicz, 2021). W latach 1905–1910 jej nauczycielką była Stefania Sempołowska, prowadząca dla zaprzyjaźnionych uczennic tzw. „sobotnie lekcje”, które wzbudziły w niej „nie tylko zainteresowanie się nowatorstwem pedagogicznym”, lecz i „obyczaje serc” polegające na tropieniu „dobra i piękna we wszystkich jego przejawach – teraźniejszego i przeszłego, i przyszłego” (Rogowska-Doroszevska, 1959, s. 73, 79). Zainteresowania te były także kształtowane w słynnej warszawskiej szkole Jadwigi Jawurkównej i Jadwigi Kowalczykównej, w której, jak podaje Wanda Ptaszyńska³ (1974, s. 139, 143), pracowali nauczyciele „o najwyższych kwalifikacjach umysłowych, o gruntownej i rozległej wiedzy”, „o wyraźnym koście etycznym i obywatelskim”, kierujący się takimi zasadami oddziaływania wychowawczego, jak „dobra znajomość uczennic, indywidualizacja w poczynaniach pedagogicznych, zaufanie do uczennic, wiara w dodatnie strony ich osobowości, poważne traktowanie dziewczynek, surowość wymagań przy serdecznym, pełnym humoru stosunku do wychowanek”. Wspominając tę szkołę, Rogowska-Doroszevska (1974, s. 64) podkreślała, iż „całe życie szkolne – nauka, wychowanie, współżycie koleżeńskie i z nauczycielami, związki z życiem poza Szkołą” służyło kształtowaniu „mocnej postawy wobec życia, postawy twardej odpowiedzialności za swoje czyny”. O znaczeniu tej postawy przekonała się w momencie, gdy na skutek wybuchu wojny bolszewickiej zmuszona została do przerwania studiów na Wydziale Filozoficznym UW i podjęcia nauki w Szkole Pielęgniarskiej Czerwonego Krzyża, po ukończeniu której z dyplomem pielęgniarki zgłosiła się do wojska, biorąc udział w Bitwie Warszawskiej pod Radzyminem. W 1921 roku ponownie podjęła studia na Wydziale Filozoficznym UW, uczestnicząc w licznych zajęciach

² W czasie wojny PIPS uległ „katastroficznemu zniszczeniu. Lokal zbombardowany, bogaty księgozbiór, pomoce naukowe, instalacje pracowni, bogate zbiory materiałów naukowych, muzeum szkolnictwa specjalnego, całe urządzenie Instytutu i szkoły ćwiczeń – wszystko przepadło bez śladu” (Grzegorzewska, 1946/47).

³ Wanda Ptaszyńska (1900–1981), dr psychologii, uczennica słynnej Charlotty Bühler z Uniwersytetu Wiedeńskiego, wcześniej absolwentka szkoły Jawurkównej i Kowalczykównej z 1918 r., w latach 1932–1935 jej nauczycielka, następnie wykładowczyni Wolnej Wszechnicy Polskiej, Państwowego Pedagogium w Łodzi, WSP w Gdańsku oraz PIPS, a także autorka wielu publikacji (Bieć, Syczak, 2007, s. 194).

z zakresu psychologii twórczości, historii sztuki, estetyki i prawa. Jednocześnie przez dwa lata prowadziła zajęcia w prywatnym przedszkolu M. Langerowej w Warszawie, a w latach 1926–1927 wykładała ornamentykę i kostiumologię w prywatnych szkołach zawodowych dla dziewcząt (Tomasik, 2001, s. 16).

W tym czasie rozpoczął się bardzo ważny etap w życiu Doroszewskiej zapoczątkowany we wrześniu 1927 roku wejściem w związek małżeński z wybitnym językoznawcą, dialektologiem, teoretykiem i popularyzatorem kultury języka polskiego oraz redaktorem 11-tomowego „Słownika języka polskiego” – prof. Witoldem Doroszewskim (1899–1976), który jako ówczesny starszy asystent Katedry Języka Polskiego uzyskał dwuletnie stypendium Funduszu Kultury Narodowej w Paryżu, gdzie studiował w Ecole Nationale des Langues Orientales Vivantes, jednocześnie w 1928 roku habilitując się w UW (por. Skorupska, 1976)⁴. W tym samym roku Janina Doroszevska, studiująca w Paryżu teorię sztuki i sztukę dziecka, obroniła pracę doktorską z zakresu ikonografii średniowiecznej⁵, przyjęła propozycję prof. Zygmunta Batowskiego zatrudnienia się w charakterze jego asystentki w Zakładzie Historii Sztuki UW. Po dwóch latach, mocno rozczarowana charakterem pracy, wymagającej głównie inwentaryzacji materiałów, zrezygnowała z niej i poświęciła się wychowaniu dwójki własnych synów. Jednocześnie przez dziewięć lat gromadziła materiały do pracy z zakresu psychologii rozwojowej, nie zaniehbując tego zajęcia nawet podczas wyjazdu do Stanów Zjednoczonych, gdzie przebywała przez rok wraz z mężem organizującym w Uniwersytecie w Medison (stan Wisconsin) Katedrę Języka Polskiego⁶.

W czasie kilkakrotnych pobytów za granicą zapoznawała się z organizacją i zasadami pracy wychowawczej stosowanymi w różnych przedszkolach, szkołach i zakładach dla dzieci normalnych oraz niewidomych (Hryniewicka, 2013, s. 47). Z problematyką niewidomych Doroszevska zetknęła się już w roku 1922 dzięki Matce Elżbiecie Róży Czackiej (1876–1961), która w 1910 roku założyła Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi, przyczyniając się do powstania w Warszawie licznych placówek opieki zdrowotnej uwzględniających potrzeby różnych grup osób niewidomych. Po zagospodarowaniu otrzymanego przez Towarzystwo daru w postaci pięciu morgów ziemi, większość tych placówek została przeniesiona do Lasek k. Warszawy, z którymi Doroszevska podtrzymywała kontakt za sprawą przyjaźni z kierującą ośrodkiem Matką Elżbietą oraz z ks. Władysławem Kornilowiczem – duszpasterzem młodej inteligencji. Zrodzone dzięki temu zainteresowanie pedagogiką specjalną, które przy bliższym poznaniu problemów niewidomych przerodziło się w prawdziwą pasję,

⁴ Nieco inne dane podaje wnuczka Witolda Doroszewskiego – Joanna Jurewicz (2021, s. 275), według której otrzymał on stypendium Kasy Mianowskiego na roczny pobyt we Francji w 1929 roku.

⁵ Praca „Motyw zwiastowania w sztuce średniowiecznej”, stanowiąca rozszerzoną wersję pracy seminaryjnej, została oceniana jako bardzo dobra przez jej recenzenta prof. W. Tatarkiewiczza (za: Tomasik, 2001, s. 115).

⁶ Niestety, materiały te, zbierane pod kierunkiem prof. Stefana Baleya, podobnie jak wiele innych opracowań z zakresu problematyki zabawy i sztuki dziecka, gotowych do druku, spłonęły w czasie wojny.

okazało się szczególnie przydatne, gdy z powodu utraty domu w wyniku bombardowania Warszawy w pierwszych dniach II wojny światowej Doroszevska została zmuszona do zamieszkania wraz z rodziną w Laskach. Według relacji Jacka Moskwy (1987, s. 169–170) w tym okresie Laski, doświadczono również poważnymi działaniami wojennymi, „były zarazem polem walki i szpitalem, gdzie udzielano pomocy zarówno Polakom, jak i Niemcom. Także cmentarzem – mogiły można było znaleźć wszędzie. Samych Polaków pochowano w okolicy około siedmiuset [...]. Straty materialne były ogromne. Budynki zostały zrujnowane i ograbione”. Działały jednak przedszkole, szkoła powszechna, trzyletnia szkoła zawodowa oraz dom dla 30 dzieci, których rodzice zaginęli lub zostali zamordowani w czasie wojny (Stabińska, 1981, s. 278–279). W placówkach tych Doroszevska podjęła „wielokierunkową pracę pedagogiczną”, m.in. sprawując funkcję kierownika przedszkola i internatu dla dzieci niewidomych, reedukatora dzieci „ze sprzężeniem ślepoty i upośledzenia umysłowego” oraz opiekuna sierot wojennych; jej mąż, oficjalnie zatrudniony tam jako magazynier i jednocześnie administrator domu w Warszawie na Woli, pracował naukowo oraz brał udział w tajnym nauczaniu uniwersyteckim, dojeżdżając na rowerze do oddalonej o 20 km od Lasek Warszawy (por. Doroszevska, 1946; Tomasik, 2021, s. 33–50; Moskwa, 2011, s. 97).

Na podstawie zachowanych rękopisów i maszynopisów Doroszevskiej nt. różnorodnych problemów wychowawczych i tyflopedagogicznych, omawianych na zebraniach personelu pedagogicznego, widać wyraźnie, jak z ogromnym zaangażowaniem podchodziła do powierzonych jej obowiązków. Dla przykładu, doceniając znaczenie okresu przedszkolnego „dla kształtowania się całego człowieka” oraz jego „swoistość rozwojową”, podkreślała konieczność tworzenia właściwych nawyków poprzez pokazywanie dziecku realnego świata, a nie zachwywanie się oryginalnością jego fikcyjnych pomysłów, oraz potrzebę dawania „tyleż miłości serca, ile twardej pewności ręki w kierowaniu jego krokami” (Arch. PAN w Warszawie, materiały Janiny Doroszevskiej, sygn. III-333, teczka 43). Jednocześnie zwracała uwagę na rolę zabawy powiązanej z rzeczywistością w ćwiczeniu różnych funkcji rozwojowych, wyobraźni i zdolności nadawania znaczeń, przestrzegając przed łączeniem jej ze sprawami moralnymi i z obowiązkami, które może powodować, że dziecko wyrastając z zabawy, wyrośnie również z obowiązków i zasad moralnych (Arch. PAN w Warszawie, materiały Janiny Doroszevskiej, sygn. III-333, teczka 43).

O podejściu Doroszevskiej do sprawy wychowania dzieci w okresie przedszkolnym, które zaliczała do najtrudniejszej, jak i do najbardziej twórczej pracy wychowawczej, świadczy również opracowana przez nią koncepcja Domu Małych Dzieci, który w założeniu miał być miejscem pełnym radości wypływającej z tego, że „dzieci czują się coraz lepsze”, „czują się u siebie”, nie są bezczynne, interesują się swoim otoczeniem, „czują się kochane i prowadzone pewną, świadomą swych celów ręką”. Wspomagając dziecko w jego wysiłkach rozwojowych, warto pamiętać o szczegółowych wskazówkach Doroszevskiej, których wspólnym mianownikiem jest zalecenie, aby wszystko, co mu dajemy w jakiegokolwiek formie, zawsze było na najwyższym poziomie, na jaki nas stać (Arch. PAN w Warszawie, materiały Janiny Doroszevskiej, sygn. III-333, teczka 43).

Podobne zasady Doroszevska wprowadzała w internacie, w którym przebywały zarówno małe, jak i starsze niewidome dzieci. Do problemu ich wychowania i nauczania podchodziła całościowo, przenosząc doświadczenia z jednej strefy swojej działalności na drugą. Jej zdaniem niezależnie od wieku dziecka należy wymagać od niego rzetelności, karności i zaradności. Omawiając zajęcia praktyczne, Doroszevska podkreślała ich kompensacyjną i wychowawczą funkcję, apelowała do wychowawców o nieprzyzwyczajanie dzieci „do wykonywania czegoś z poczuciem, że jest to robota zbyteczna i że wobec tego może być wykonana byle jak”, oraz o szacunek dla dzieci i wpajanie im przekonania o ważności każdej pracy (Arch. PAN w Warszawie, materiały Janiny Doroszevskiej, sygn. III-333, teczka 43).

Swoistym typem internatu w Laskach były tzw. Alojzki. W ten żartobliwy sposób określano dzieci do 9. roku życia, mieszkające po śmierci rodziców w domu pod wezwaniem św. Alojzego. Dzieci te wprawdzie nie miały problemów ze wzrokiem, ale ze względu na stan psychiczny wymagały specjalnego podejścia. Na ich przykładzie Doroszevska ukazała negatywne skutki życia w internacie oraz sposoby ich niwelowania, m.in. poprzez zapewnienie każdemu dziecku swobodnego kontaktu z wychowawcą, umożliwienie sygnalizowania swoich potrzeb oraz dzielenie się swoimi przeżyciami i opiniami. Omawiając cele wychowawcze powiązane z opieką nad dziećmi pozbawionymi domu rodzinnego, Doroszevska podkreślała konieczność zachowania przez wychowawcę „autokratycznej opiekuńczości”, zapewniającej utrzymanie właściwego dystansu, uzasadnionego przekonaniem, że „w duszy normalnego dziecka zrównanie jego praw z prawami dorosłych – a cóż dopiero ich wywyższenie nad prawami dorosłych – wywołuje zawsze pewien odruch zgorzienia. Odruch ten jest zdrowy i musi nas dużo uczyć” (Doroszevska, 1946, s. 43). Jako zwolenniczka samowychowania Doroszevska kładła też wielki nacisk nie na „rozdawanie kar i nagród, lecz na samodzielne lub z pomocą wychowawcy wejrzenie dziecka w siebie”, podkreślając znaczenie jego wysiłku, a nie osiągniętych rezultatów (Doroszevska, 1946, s. 54). Refleksje te odnosiła także do dzieci chorych, co potwierdza opracowany przez nią „Regulamin wychowawczy dla Infirmarii⁷”, w którym w oparciu o wiedzę z zakresu psychologii formułowała bardzo nowatorskie jak na ówczesne czasy zalecenia dla wychowawców. Wiele z nich odnosiło się do wychowania moralnego, które okazało się niezwykle ważne w czasie Powstania Warszawskiego. Jak wiadomo, Matka Elżbieta postanowiła czynnie wspierać Powstanie, organizując w Laskach szpital powstańczy i cywilny, ośrodek aprowizacyjny, miejsce postoju dla łączniczek i sił pomocniczych oddziałów powstańczych oraz wypędzonej z Warszawy ludności cywilnej (Gościmska, Kamiński, 1987, s. 70). Mimo widoku płonącej Warszawy i odbywających się w okolicznych wsiach masakr związanych z atakami z powietrza na Puszcę Kampinoską, Doroszevsy, którzy zdecydowali się na powrót do Polski zagrożonej wybuchem wojny, nie przerazili się Powstania i ryzykując własnym

⁷ Terminem tym określano izolatkę dla chorych.

życiem, kontynuowali dotychczasowe zajęcia, troszczyli się o rannych powstańców i ukrywających się Żydów oraz o przetrwanie ekonomiczne Lasek.

A to relacja Joanny Jurewicz (2021, s. 174–175), dotycząca powrotu Doroszewskich do kraju mimo prawdopodobieństwa wojny:

Janka milczy. Cóż ma powiedzieć tym dobrze sytuowanym kobietom, żyjącym bezpiecznie na uniwersyteckim kampusie, w kraju, w którym ostatnia wojna skończyła się siedemdziesiąt lat temu? Długo o tym z Tolem rozmawiali, gdy dostał propozycję przedłużenia swego pobytu w USA. Ma teraz nieodparte wrażenie, że Sprawa ożyła i woła ją kryształowym głosem wazonu rozbitego przed laty w czasie rewizji u jej rodziców⁸. To wołanie towarzyszyło jej całe życie, pobrzmiwało w głosie panny Stefanii i panien Jadwig. Słyszała je na froncie i w czasie długiej depresji. Ono ją ukształtowało, było częścią jej jestestwa, to ono pozwoliło jej się wreszcie podnieść i żyć dalej z podniesionym czołem. I oto jest w człowieku, który myśli tak samo. Właściwie nigdy wcześniej o tym nie rozmawiali, nigdy też nie było okazji do takiej rozmowy ani nawet myśli, że oto znowu trzeba będzie stawać wobec decyzji ostatecznych. Po prostu spełniali swoje obowiązki codzienne, ramię w ramię, jakby słowa tu były niepotrzebne. On też widział wojnę, walczył o Polskę.

W grudniu 1944 roku, gdy armia radziecka była coraz bliżej Warszawy, na prośbę władz zakonnych Doroszevska w towarzystwie, męża, synów, rodziny Święcickich, kilku starszych sióstr zakonnych oraz siedmiorga małych niewidomych dzieci, wyjechała do Bukowiny Tatrzańskiej, gdzie podjęła pracę w charakterze nauczycielki szkoły powszechnej w Zakładzie dla Dzieci Ociemniałych; ze względu na trudne warunki mieszkaniowe i aprowizacyjne wyprowadziła się do Krakowa, gdzie przez kilka miesięcy pracowała jako wychowawczyni przedszkola Domu Dziecka oraz instruktorka wychowania przedszkolnego. Następnie w styczniu 1946 roku w wyniku pogarszającego się stanu zdrowia swoich dzieci ponownie udała się w góry, konkretnie do Zakopanego, podejmując pracę w Prewentorium „Oaza”, najpierw jako kierowniczka wychowawców i kierowniczka szkoły, a po ukończeniu Kursu Pozaszkolnego Wychowania Dziecka dla Kierowników i Wychowawców Domu Dziecka jako zastępca dyrektora. Mimo intensywnej pracy zawodowej jeszcze podczas pobytu w Krakowie i Zakopanem włączyła się w ogólnopolski nurt rozwoju pedagogiki.

W 1945 roku uczestniczyła w odbywającym się w Otwocku międzynarodowym kongresie omawiającym wpływ wojny na dziecko, na którym udowadniała, że „dla dziecka wojna się jeszcze nie skończyła”, pokazywała jej skutki oraz nawoływała do „odbudowy dziecka” przez sztukę, literaturę, teatr (Tomasik,

⁸ Nawiązanie do wydarzeń, jakie miały miejsce w 1905 roku podczas rewizji w domu rodzinnym Janiny Doroszewskiej (por. Jurewicz, 2021, s. 46–48).

2001, s. 54–55)⁹. W latach 1945–1947 na antenie krakowskiego radia wygłosiła szereg pogadarek dotyczących takich zagadnień, jak: znaczenie matki w wychowaniu, wychowanie dziecka w internacie, wpływ przedszkola na rozwój dziecka, wychowywanie wychowawców, wczesne dzieciństwo jako fundament rozwoju, rozumne kochanie swego dziecka, szacunek wobec niego, fantazja i rzeczywistości w życiu dziecka, potrzeba zabawy, dobór książek dla dziecka, twórczość dziecięca oraz stosunek dorosłych do twórczości dziecka, posłuszeństwa, sprawiedliwości, odwagi (Arch. PAN w Warszawie, materiały Janiny Doroszewskiej, sygn. III-333, teczk. 66).

W tym samym czasie przygotowała również kilka artykułów, z których dwa: „Teatr dla dzieci jako wychowawca” oraz „O co wołają bohomy z rysunków dziecięcych” opublikowała w „Tygodniku Powszechnym” (1945a; 1945b). Nie zaniedbywała także problematyki z zakresu historii sztuki, podejmując tematy dotyczące polskiej sztuki gotyckiej, sztuki ludowej w Zakopanem, wychowania przez sztukę oraz ilustracji dla dzieci. Tym ostatnim tematem interesowała się również w późniejszym okresie, prowadząc na kursie bibliotekarzy wykłady z tego zakresu, dokonując na zlecenie Ministerstwa Kultury i Sztuki oceny ilustracji książek dla dzieci, przygotowując dla „Naszej Księgarni” obszerny 38-stronicowy referat pt. „Problematyka ilustracji w książkach dla dzieci i młodzieży z punktu widzenia potrzeb rozwojowych” oraz ekspertyzę „Ilustracje w książkach dla dzieci młodszych szkolnych”. W kręgu jej zainteresowań już od czasów przedwojennych znajdowały się też zabawki dziecięce, traktowane jako dzieła sztuki. Przejawem tych zainteresowań było kolekcjonowanie przez nią zabawek ludowych, zbieranie ich fotografii i bibliografii etnograficznej, oglądanie wystaw sztuki i rękodzieła ludowego, gromadzenie katalogów polskich i zagranicznych zabawek, sporządzanie szkiców lalek z różnych stron świata oraz przygotowanie publikacji: „Współdziałanie artystów w nowoczesnym zabawkarstwie” (1948), „Sprawy przyszłości sztuki ludowej” (brudnopis), „Problematyka zabawek ludowych” (maszynopis) (Tomasik, 2001, s. 75).

Współpraca Janiny Doroszewskiej z Marią Grzegorzewską

Doroszevska poznała Marię Grzegorzewską w kwietniu 1947 roku w Prewentorium Dziecięcym im. Rektora J. Brudzińskiego „Górka” w Busku-Zdroju¹⁰, do którego została zaproszona na kursokonferencję zorganizowaną przez Ministerstwo Oświaty oraz Sekcję Szkolnictwa Specjalnego Związku Nauczycielstwa Polskiego „dla czynnych pracowników pedagogicznych oraz lekarzy zakładów i sanatoriów dla dzieci przewlekle chorych i kalekich”. Na

⁹ Podobne zainteresowania przejawiała również Grzegorzewska, która rozumiejąc jak pilnym zadaniem w okresie powojennym jest ratowanie dziecka nie tylko od nędzy fizycznej, lecz także moralnej, zorganizowała w zniszczonej Warszawie Pierwszy Ogólnopolski Zjazd w sprawie literatury dla dzieci oraz uczestniczyła w posiedzeniu dotyczącym zabawki dla dzieci przewlekle chorych, kalekich i niewidomych (Tomasik, 1998, s. 125–128).

¹⁰ Obecna nazwa: Specjalistyczny Szpital Ortopedyczno-Rehabilitacyjny „Górka” im. dr. Szymona Starkiewicza w Busku-Zdroju.

konferencji przyjęto wiele ważnych postulatów dotyczących leczniczych i wychowawczych zadań opieki nad dzieckiem chorym oraz zwrócono uwagę na konieczność właściwego przygotowania personelu pedagogiczno-leczniczego. Realizację tych postulatów powierzono Grzegorzewskiej, planującej od dłuższego czasu utworzenie w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej nowego działu kształcenia nauczycieli-wychowawców dla dzieci przewlekle chorych.

Ze względu na brak w Instytucie odpowiedniego etatu, Doroszevska, zaproszona do współpracy, początkowo została zatrudniona w Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych „z przydzieleniem do PIPS”. Jednocześnie zatrudniła się jako „pierwsza w Polsce wychowawczyni szpitalna” w warszawskim Szpitalu im. Karola i Marii. W 1949 roku ukończyła zorganizowany przez Szwedzką Pomoc „Inomeuropeisk Mission” praktyczny kurs terapii zajęciowej, zyskując sławę eksperta w tej dziedzinie. Nieco wcześniej, w pierwszym artykule opublikowanym w „Szkole Specjalnej” (1947/1948) przedstawiła swoje przemyślenia nt. wychowywania dziecka niepełnosprawnego, porównując kształtowanie jego osobowości do tworzenia dzieła sztuki. Jej zdaniem, nie można się tego dobrze nauczyć, tak jak nie można nauczyć tworzenia prawdziwych dzieł sztuki, „jeśli twórca nie ma instynktu twórczego, instynktu artysty”. Dlatego konieczne jest dzielenie się swoją twórczością na drodze „praktycznych rozwiązań problemów pedagogicznych, obserwowanie pracy w czymś warsztacie, nawet niekoniecznie wybitnym. [...]. Jakiegokolwiek jednak będą metody pracy [...] jedna jedyna metoda jest najważniejsza, metoda, o której zwykle może zbyt mało się mówić, bo jest – jak konieczność powietrza do oddychania – najoczywistsza: metoda przyjaźni wychowawcy do dziecka. Tylko ta metoda otworzy drogę intuicji twórczej wychowawcy – artysty w stosunku do tworzonego dzieła, jakim jest dziecko” (Szkola Specjalna, 1947/1948).

Wypowiedź ta wskazuje, że Doroszevska czuła „ducha pedagogiki specjalnej” (Tomasik, 2001, s. 69), czym zaskarbiła sobie przychylny stosunek Grzegorzewskiej, która usilnie zabiegała o formalne zatrudnienie jej w Instytucie. Nastąpiło to dopiero po dwóch latach ścisłej współpracy, czym Grzegorzewska podzieliła się z Doroszevską, pisząc do niej: „Cały Instytut wita Panią całym sercem – M. Grzegorzewska. 10 X 1949” (Tomasik, 2001, s. 78). Słowa te świadczą nie tylko o wielkim uznaniu dla dorobku Doroszevskiej, ale są również zapowiedzią narodzin wielkiej przyjaźni, która jak to określiła Tomasik (2001, s. 79), „stała się osnową wielostronnej współpracy naukowej i dydaktycznej obu kobiet. Dla Janiny Doroszevskiej stanowiła olbrzymi bodziec do rozwoju jej sił twórczych i osiągnięć naukowych. Dla Grzegorzewskiej stała się światłem¹¹ i radością życia,

¹¹ Użycie metafory światła nawiązuje do ofiarowanego jej przez Doroszevską prezentu w postaci lampki i ma głęboko symboliczne znaczenie. Temat ten często przewija się w listach Grzegorzewskiej, m.in. w liście z 16.02.1954 r., w którym pisała do Doroszevskiej: „Moja Ty «Pani z lampą» ukochana – powiedz, jak się ten tytuł z Tobą zrół. Ty wzięłaś go z mgieł Petit Prince’a, a ja z analogii Twojej pracy realnej z Florencją – tak już pozostać musisz z tą lampą. Cóż to za cudowny symbol i tu i tam! [...]. Czekam na Ciebie na tej Spiskiej nieszczęsnej, ponurej, zimnej. – Co to za szczęście, że ta Lampeczka przychodzi tam i grzać i świecić” (cyt. za: Tomasik, 2001, s. 93). Oczywiście, pisząc o Florencji, Grzegorzewska miała na myśli Florencję Nightingale (1820–1910) – angielską twórczynię nowoczesnego pielęgniarstwa, organizującą podczas wojny krymskiej opiekę, także psychologiczną, nad rannymi żołnierzami, którzy nazywali ją „panią z lampką”.

nadzieją, że jej najważniejsze dzieło – PIPS – będzie się rozwijało we wspólnie obranym kierunku, zwłaszcza że czasy, które nadeszły, były zarówno dla niej, jak i dla całego kraju niezwykle trudne”.

Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom Grzegorzewskiej, Doroszewska włączyła się aktywnie w działalność dydaktyczną oraz organizacyjną uczelni. Pomimo problemów zdrowotnych i rodzinnych w dalszym ciągu intensywnie pracowała nad udoskonaleniem koncepcji działu przewlekle chorych i kalekich, przedstawiając ją w licznych artykułach, opublikowanych w „Pediatrii Polskiej”, „Szkoła Specjalnej”, „Studiach Pedagogicznych” oraz w rozprawie habilitacyjnej, zatytułowanej „Terapia wychowawcza. Podstawy teoretyczne pracy wychowawczej nad dziećmi przewlekle chorymi w zakładach leczniczych”. Recenzentem tej rozprawy, opublikowanej w 1957 roku przez Ossolineum, była Grzegorzewska, która oceniła ją jako „wybitnie nowatorską i twórczą, rysującą z dużym poczuciem odpowiedzialności nową postawę wychowawcy-nauczyciela wobec dziecka przewlekle chorego, wyjaśniającą naukowo charakter metod terapeutycznych i rewalidacyjnych, otwierającą szerokie horyzonty do badań i twórczych poczynań pracowników pedagogicznych w zakładach leczniczych” (Arch. PAN w Warszawie, materiały Janiny Doroszewskiej, sygn. III-333, teczka 66). Równie wysoko Grzegorzewska oceniła pozostałe prace naukowe Doroszewskiej. Podobnie na ich temat wypowiedział się drugi recenzent dorobku naukowego Doroszewskiej – prof. Andrzej Jus z Instytutu Psychoneurologicznego w Pruszkowie, według którego stanowi on „bardzo cenny, oryginalny i twórczy wkład w polskie piśmiennictwo pedagogiczne. Dr J. Doroszewska posiada w pełni kwalifikacje uprawniające ją do prowadzenia samodzielnej pracy naukowej, pełną dojrzałość badawczą, zdolność do krytycznej analizy, umiejętność stawiania twórczych zagadnień, zdolność planowania zajęć dydaktycznych i kierowania pracą naukową pomocniczych pracowników nauki” (Arch. PAN w Warszawie, materiały Janiny Doroszewskiej, sygn. III-333, teczka 66).

Przytaczając te opinie, warto mieć świadomość, jak wielkie przeszkody natury formalnej i ideologicznej napotykała Doroszewska w swojej pracy. Doświadcziała ich szczególnie często latach 1950–1955, w których razem z Grzegorzewską prowadziła walkę o zachowanie dotychczasowego kierunku rozwoju Instytutu. Jak podaje Lipkowski (1983, s. 61), w okresie tym zaczęły się piętrzyć różnego rodzaju trudności w rozwoju uczelni zmierzające do ograniczenia jej działalności. Zmieniono nazwę na Studium Nauczycielskie Pedagogiki Specjalnej, zmieniono nazwy poradni, ograniczono zakres ich pracy. Wraz z pozabawieniem Instytutu funkcji naukowej i badawczej ograniczono także przydział środków finansowych na cele niezwiązane bezpośrednio z działalnością dydaktyczną. Znacznie wcześniej zlikwidowano czasopismo „Szkoła Specjalna” oraz zamknięto Sekcję Szkolnictwa Specjalnego ZNP (Lipkowski, 1983). Wraz z wprowadzeniem w 1951 roku tymczasowego programu nauczania dla dzieci opóźnionych w rozwoju umysłowym oficjalnie ograniczono również stosowanie, zaadaptowanej przez Grzegorzewską do warunków szkoły polskiej, bardzo popularnej metody ośrodków zainteresowań, która przez ówczesne władze oświatowe została potraktowana jako „burżuazyjna naleciałość” niezgodna z pedagogiką socjalistyczną (Bandura, 1967, s. 3).

Te niekorzystne dla szkolnictwa specjalnego zmiany wiązały się z ogromnymi zniszczeniami „w zakresie etyczno-społecznej postawy naszego narodu” rodzącymi wiele bolesnych wydarzeń (Tułodziecki, 1957, s. 2):

Znamieniem tego okresu było również powszechne ubieganie się za statystycznie uchwytną stroną ilościową, z pomijaniem jakości. Powstały nowe szkoły i zakłady, zwiększyła się w nich liczba dzieci, ale bez zapewnienia im należytej bazy materialnej, a nade wszystko – gruntownego przygotowania 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.

Taka sytuacja utrzymywała się do 1956 roku, kiedy to na fali wydarzeń polityczno-społecznych w kraju Ministerstwo Oświaty zaczęło odwoływać swoje wcześniejsze decyzje. W pierwszej kolejności pozwoliło na stosowanie metody ośrodków pracy¹², argumentując to faktem, że „praktyka przodujących nauczycieli wykazała ich duże zalety w zastosowaniu w klasach młodszych w szkołach specjalnych” (Zarządzenie Min. Ośw. Nr SO4-4929/56 z 9.VIII.1956 r.), a następnie przywróciło uczelni poprzednią nazwę (por. Dz. Urz. Min. Ośw. 1958, nr 5, poz. 50 z 27.03.1958 r.) oraz reaktywowało Sekcję Szkolnictwa Specjalnego.

Zanim do tego doszło, Grzegorzewska, zagrożona wcześniej utratą stanowiska dyrektora Instytutu, została w 1956 roku wydelegowana przez Ministerstwo Oświaty do Moskwy w celu poznania radzieckiego modelu szkolnictwa specjalnego. Następnie po rocznej rekonwalescencji, spowodowanej przebytym zawałem serca, już jako profesor zwyczajna przy pomocy Doroszewskiej przez dwa lata kierowała Instytutem oraz pierwszą w Polsce Katedrą Pedagogiki Specjalnej utworzoną w Uniwersytecie Warszawskim. W 1960 roku Doroszewska, która uzyskała stypendium Forda, wyjechała wraz z Grzegorzewską w celach naukowych do Włoch, Francji, Belgii i Szwajcarii, gdzie uczestniczyła w wielu międzynarodowych konferencjach dotyczących szkolnictwa specjalnego oraz zapoznawała się z organizacją placówek specjalnych i zakładów dla niedostosowanych społecznie.

Od momentu podjęcia pracy w Uniwersytecie Doroszewska bardzo intensywnie pracowała również naukowo. W latach 1960–1967 opublikowała 16 artykułów oraz książkę *Nauczyciel-wychowawca w zakładzie leczniczym*. Uczestniczyła w wielu konferencjach, m.in.: w Konferencji Ministerstwa Zdrowia i Towarzystwa Walki z Kalectwem, na której wygłosiła referat o zjawisku frustracji w życiu dzieci z uszkodzonym narządem ruchu; w Konferencji Polskiego Towarzystwa Pediatrycznego, której efektem był artykuł dotyczący potrzeb psychicznych dziecka leczonego w szpitalu; w Zjeździe Psychologów Klinicznych w Warszawie, na którym wygłosiła referat o kształtowaniu się potrzeb psychicznych dzieci chorych somatycznie; w Zjeździe Pedagogów Specjalnych w Budapeszcie, na którym omawiała sprawy związane z selekcją

¹² Nazwa wprowadzona przez Grzegorzewską na określenie zmodyfikowanej metody ośrodków zainteresowań (Grzegorzewska, 1955).

dzieci niepełnosprawnych; w Kongresie Sędziów dla Nieletnich w Szwajcarii; w Sesji Defektologii w Moskwie, na której mówiła o niektórych zastosowaniach teorii cybernetycznych do pedagogiki specjalnej. Zorganizowała również w Instytucie Pedagogiki Specjalnej konferencję połączoną z wystawą z okazji 40-lecia uczelni oraz zredagowała jubileuszowy numer „Szkoły Specjalnej” (por. Hryniewicka, 2013, s. 56). Doceniając aktywność Doroszewskiej, Grzegorzewska upatrywała w niej swoją następczynię. Wyraziła to w dwóch wersjach testamentu, sporządzonych w 1964 roku, w których podkreśliła, że „jej wysokie wartości intelektualne i charakterologiczne, głęboka wiedza i zainteresowanie problemami pedagogiki specjalnej oraz gorące oddanie się sprawom Instytutu dają gwarancję rozwoju Instytutu i prac w zakresie pedagogiki specjalnej” (Muzeum APS, sygn. 4012). Niestety, ostatnia wola Grzegorzewskiej nie została uszanowana. Po jej śmierci funkcję dyrektora przez trzy lata sprawował Otton Lipkowski, a przez następną dekadę – Szczepan Larecki, natomiast Doroszevska, pomimo nominacji profesorskiej przyznanej miesiąc po śmierci Grzegorzewskiej, aż do 1970 roku zachowała stanowisko wicedyrektora Instytutu, łącząc je z funkcją kierownika Zakładu Pedagogiki Lecznicznej w UW.

Kierując się poczuciem wielkiej odpowiedzialności za kultywowanie pamięci Marii Grzegorzewskiej, Doroszevska zabiegała o nadanie Instytutowi jej imienia, zredagowała rozszerzony numer „Szkoły Specjalnej” w całości jej poświęcony, zorganizowała Komitet Uczczenia jej Pamięci, Muzeum Marii Grzegorzewskiej oraz sesję naukową nt. jej życia i dzieła, z której materiały opracowane wspólnie z Falskim i Wroczyńskim ukazały się w 1972 roku. Przygotowała także „książkę życia”, jaką była *Pedagogika specjalna*, opublikowana przez Ossolineum w 1981 roku. Jej załącznikiem był siedmiokrotnie wydawany w latach 1952–1968 skrypt Marii Grzegorzewskiej, zaplanowany do późniejszego rozszerzenia. Do pomysłu tego Doroszevska wróciła po śmierci Grzegorzewskiej, korzystając z przechowywanych projektów zmian.

Nawet po przejściu na emeryturę nie zrezygnowała z aktywności naukowej i organizacyjnej. Nadal była redaktorem naczelną „Szkoły Specjalnej”, na łamach której w 1972 roku w specjalnym podwójnym numerze, wydanym z okazji jubileuszu 50-lecia PIPS, zaprezentowała jego dzieje, osiągnięcia oraz teoretyczne podstawy jego działalności naukowo-dydaktycznej. Wielokrotnie walczyła z Ministerstwem Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki o pedagogikę specjalną. Interweniowała przeciwko planom wcielenia Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej do Uniwersytetu Warszawskiego oraz włączenia resocjalizacji do Instytutu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji. Jako kierownik Zakładu Pedagogiki Lecznicznej Instytutu Pedagogiki UW przeciwstawiała się jego włączeniu również do tego Instytutu. Od 1971 roku prowadziła w Uniwersytecie Warszawskim zespół naukowo-badawczy oraz seminarium doktoranckie. Przygotowywała i wygłosiła wiele referatów. Wielokrotnie wyjeżdżała za granicę. W 1967 roku uczestniczyła w V Kongresie Federacji Głuchych w Warszawie oraz wyjechała na własny koszt do Finlandii w celu poznania działalności placówek kształcenia specjalnego. W 1968 roku uczestniczyła w Międzynarodowej Konferencji Komitetu Pedagogiki Specjalnej w Göteborgu (Szwecja), w Międzynarodowym Seminarium Pedagogów Specjalnych w Cork (Irlandia) oraz w Międzynarodowym Kongresie

w Dublinie (Irlandia). W 1970 roku była we Francji i w Szwajcarii na kongresach naukowych dotyczących przygotowania kadr dla pedagogiki specjalnej i działalności sędziów dla nieletnich. W 1971 roku wygłosiła referaty w Polskim Towarzystwie Cybernetycznym PAN oraz na zjeździe Polskiego Towarzystwa Walki z Kalectwem. W 1973 roku wygłosiła referat o Matce Elżbiecie Róży Czackiej podczas obchodów 50-lecia Lasek, w 1978 roku uczestniczyła w Sesji Naukowej poświęconej Januszowi Korczakowi oraz wzięła udział w rozpoczętym w Laskach procesie beatyfikacyjnym ks. Władysława Kornilowicza. Podobnie jak Grzegorzewska przez długi czas po zakończeniu kariery zawodowej była aktywnym członkiem różnych krajowych i międzynarodowych organizacji i stowarzyszeń zajmujących się problematyką osób niepełnosprawnych.

Znaczenie działalności Janiny Doroszewskiej dla rozwoju pedagogiki specjalnej

Zaprezentowane obszary działalności Janiny Doroszewskiej wskazują na jej wyjątkową rolę w dziejach polskiej nauki. Pomimo rozległych zainteresowań otwierających przed nią wiele różnorodnych dróg, jakimi mogłoby przebiegać jej życie, zogniskowała wszystkie swoje siły na jednej problematyce, jaką było nauczanie i wychowanie dzieci niepełnosprawnych oraz przygotowanie nauczycieli dla potrzeb szkolnictwa specjalnego. W historii pedagogiki specjalnej utrwaliła się licznymi zasługami organizacyjnymi i znaczącym dorobkiem naukowym, przede wszystkim jako twórca działu przewlekle chorych i kalekich w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej oraz kierownik Zakładu Pedagogiki Leczniczej Instytutu Pedagogiki w Uniwersytecie Warszawskim.

Szczegółowe sprawozdanie dotyczące jej działalności w tej dyscyplinie przedstawił Roman Janeczko (1972), który po nakreśleniu rozwoju opieki pedagogicznej nad dziećmi chorymi i kalekimi w Polsce w ujęciu historycznym, przypomniał, że problematyka pracy rewalidacyjnej z tymi dziećmi zajmowała poważne miejsce na łamach „Szkoły Specjalnej” od pierwszych chwil jej istnienia, co świadczy o dużym zainteresowaniu nią Marii Grzegorzewskiej. Ponadto problematyka ta, zasygnalizowana w zatwierdzonym w lipcu 1922 roku Statucie Instytutu, nurtowała Grzegorzewską przez cały okres międzywojenny. Niestety wybuch wojny przekreślił jej starania o otwarcie w Instytucie oddzielnego działu kształcenia nauczycieli-wychowawców dla tej kategorii dzieci. Taka możliwość zaistniała dopiero po zakończeniu okupacji. Jej pierwszym zwiastunem były kursokonferencje, zorganizowane przy współpracy Instytutu i Sekcji Szkolnictwa Specjalnego w 1946 roku w Zakopanem, w 1947 roku w Międzyzdrojach oraz w Busku-Zdroju, a także w 1948 roku w Rabce i ponownie w Zakopanem. Kursy, w których uczestniczyła Doroszewska, przyczyniły się do „wypracowania zasadniczych celów i zadań pracy pedagogicznej z dziećmi i młodzieżą chorą i kaleką, struktury organizacyjnej szkół podstawowych, licealnych, zawodowych, przedszkoli w zakładach leczniczych, pracy wychowawczej w tych zakładach oraz systemu organizacyjnego szkolnictwa specjalnego działu przewlekle chorych i kalekich” (Janeczko, 1972, s. 330).

W 1947 roku wysiłki Grzegorzewskiej zostały uwieńczone sukcesem, a kierownikiem i metodykiem nowego działu została Doroszewska, która wspólnie ze swoją

Mistrzynią opracowała „koncepcję teoretyczną, szczegółowe rozwiązania programowo-organizacyjne oraz podstawy nowej dziedziny pedagogiki specjalnej i działu kształcenia nauczycieli-wychowawców do pracy z dziećmi i młodzieżą chorą i kaleką [...]. Podstawowe założenia teoretyczne tej koncepcji wytrzymały próbę czasu, a najnowsze osiągnięcia wielu nauk społecznych i biomedycznych wzbogaciły ich siłę dowodową. Powstała ona w wyniku głębokiej znajomości potrzeb psychofizycznych dziecka chorego i kalekiego, jego indywidualnych właściwości biopsychicznych, warunków leczenia i chorowania – z jednej strony, a z drugiej – była rezultatem twórczego rozwinięcia przez Instytut wielu teorii neurofizjologicznych i psychologicznych oraz ich syntezy na swoistym gruncie pedagogicznej działalności. W ten sposób zostały stworzone przez Prof. dr Doroszewską podstawy polskiej szkoły terapeutycznej, o charakterystycznych założeniach teoretycznych i praktycznych propozycjach” (Janeczko, 1972, s. 330).

Choć od wielu lat dział pedagogiki terapeutycznej nie funkcjonuje w Akademii Pedagogiki Specjalnej, jednak założenia polskiej szkoły terapeutycznej wypracowane przez Janinę Doroszewską nadal zasilają twórczość osób zainteresowanych tą problematyką i są powszechnie wykorzystywane w kształceniu pedagogów specjalnych, psychologów, lekarzy i innych specjalistów dążących do poznania skutecznych metod profilaktyki i leczenia różnych zaburzeń występujących u dzieci.

Bibliografia

- Bandura, L. (1967). Maria Grzegorzewska nie żyje. *Życie Szkoły*, 2–3, 1–4.
- Bień, D., Syczak, P. (2017). Pierwsze lata Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku – źródła. *Journal of Young Researchers*, 2, 190–202.
- Biuletyn Ministerstwa Zdrowia Publicznego z dnia 1 marca 1920 roku*, 1, 118.
- Doroszewska, J. (1945a). Teatr dla dzieci jako wychowawca. *Tygodnik Powszechny*, 19.
- Doroszewska, J. (1945b). O co wołają bohomyzy z rysunków dziecięcych. *Tygodnik Powszechny*, 37.
- Doroszewska, J. (1946). Kilka uwag o pracy w internacie Alojzków. *Nowa Szkoła*, 4/5.
- Doroszewska, J. (1948). Współdział artystów w nowoczesnym zabawkarstwie. *Odrodzenie*, 34.
- Doroszewska, J. (1957). *Terapia wychowawcza. Podstawy teoretyczne pracy wychowawczej nad dziećmi przewlekle chorymi w zakładach leczniczych*. Wrocław: Ossolineum.
- Doroszewska, J. (1963). *Nauczyciel-wychowawca w zakładzie leczniczym*. Warszawa: PZWS.
- Doroszewska, J. (1972). *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. (1981). *Pedagogika specjalna*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Ossolineum.
- Gościńska, A., Kamiński, R. (1987). *Laski w czasie okupacji 1939–1945*. Warszawa: Wydawnictwo Archidiecezji Warszawskiej.
- Grzegorzewska, M. (1946/47). Losy wojenne i odbudowa Państwowego Instytutu Pedagogicznego. *Szkoła Specjalna*, 1/4, 6–7.
- Hryniwicka, A. (2013). Dwudziestowieczne wzorce pedagogiczne – Maria Grzegorzewska i Janina Doroszewska. W: B. Falińska (red.). *Dialog Pokoleń. Warmia i Mazury – powiat Olecko* (s. 25–65). Warszawa: Towarzystwo Kultury Języka, Wszechnica Mazurska w Olecku.

- Janeczko, R. (1972). Powstanie i rozwój działu kształcenia nauczycieli-wychowawców dla dzieci przewlekle chorych i kalekich w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej. *Szkoła Specjalna*, 3/4, 327–338.
- Jurewicz, J. (2021). *Ślady i kręgi*. Kraków: Instytut Wydawniczy Znak.
- Korczak, J. (1919). *Momenty wychowawcze*. Warszawa: Nakładem Tow. Wyd. Książka Polska. Skład Główny w Polskiej Składnicy Pomocy Szkolnych.
- Lipkowski, O. (1972). Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. W: J. Doroszevska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7.XI.1969 r.* Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Lipkowski, O. (1983). *Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie 1922–1982*. Warszawa: WSPS.
- Moskwa, J. (1987). *Antoni Marylski i Laski*. Kraków: Instytut Wydawniczy Znak.
- Moskwa, J. (2011). *Nie mów o mnie. Z Zofią Morawską spotkania w Laskach*. Warszawa: Więź.
- Ptaszyńska, W. (1974). Wychowanie w szkole Jadwigi Kowalczykówny i Jadwigi Jawurkówny. W: *Szkoła na Wiejskiej*. Kraków: Instytut Wydawniczy Znak.
- Rogowska-Doroszevska, J. (1959). *Stefania Sempołowska. Wspomnienia*. Warszawa: PZWS.
- Rogowska-Doroszevska, J. (1974). Żeby ocalić ich ślad. W: *Szkoła na Wiejskiej*. Kraków: Instytut Wydawniczy Znak.
- Skorupka, S. (1976). Witold Doroszevska – uczoney i człowiek. *Poradnik Językowy*, 3.
- Stabińska, J. (1981). *Matka Elżbieta Czacka*. Poznań–Warszawa: Pallotinum.
- Tomasik, E. (1998). „Ocalić od zapomnienia”. *Maria Grzegorzewska w relacjach ze współczesnymi*. Warszawa: WSPS.
- Tomasik, E. (2001). *Polska Pani z lampą. Janina Doroszevska – człowiek i dzieło*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Tułodziecki, W. (1957). Od Redakcji. *Szkoła Specjalna*, 1, 1–5.

Źródła archiwalne

- Arch. PAN w W-wie, sygn. III-333, teczki 43 i 66. Materiały Janiny Doroszevskiej.
- Muzeum APS, sygn. 4012. Testament Marii Grzegorzewskiej z dnia 7 listopada oraz z 24 listopada 1964 r.

Akty prawne

- Zarządzenie Min. Ośw. nr SO4-4929/56 z 9 sierpnia 1956 r. dotyczące przywrócenia metody ośrodków pracy.
- Dz. Urz. Min. Ośw. 1958, nr 5, poz. 50 z 27 marca 1958 r. w sprawie organizacji Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

JANINA DOROSZEVSKA'S CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT OF THERAPEUTIC PEDAGOGY

Abstract

This article concerns the profile of prof. Janina Doroszevska and presents the course of her education, professional activity before starting work at the State Institute of Special Education (PIPS), the history of her cooperation with Maria Grzegorzewska, the importance of her organisational as well as scientific and didactic activity for the development of special education, with particular emphasis on therapeutic pedagogy, and her role in protecting the legacy of Grzegorzewska.

Keywords: Janina Doroszevska, PIPS, Laski, special education

WERONIKA GÓRSKA
https://orcid.org/0000-0003-4122-584X
weronika.oliwia.gorska@gmail.com
Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania
w Rzeszowie

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0054.2506
Data wpływu: 19.07.2023
Data przyjęcia: 26.08.2023

DOSTĘP I IDENTYFIKACJA NOWOCZESNYCH TECHNOLOGII USPRAWNIAJĄCYCH JAKOŚĆ ŻYCIA OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W ŚWIETLE BADAŃ WŁASNYCH

W artykule przedstawiono nowoczesne technologie ICT mogące usprawnić jakość życia osób z niepełnosprawnością. Skupiono się na dostępie do technologii oraz możliwości ich wykorzystania w celu komunikacji. Istotną kwestią dla osób z niepełnosprawnością jest to, aby mogły godnie żyć w społeczeństwie, mając zapewnione nie tylko minimum egzystencjalne, lecz także dobrą jakość życia. Celem artykułu jest identyfikacja nowoczesnych technologii wykorzystywanych przez osoby z niepełnosprawnością. W badaniach wzięło udział 97 opiekunów osób z niepełnosprawnością, w tym 5 osób z niepełnosprawnością.

Słowa kluczowe: nowoczesne technologie, ICT, AAC, aplikacje wspomagające komunikację

Wprowadzenie

W dzisiejszym świecie w natłoku wielkiej ilości danych i informacji niezwykle ważną umiejętnością dla osób z niepełnosprawnością jest wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK, ang. ICT – *Information and Communications Technology*) (Rola, 2020, s. 160). Rozwój człowieka determinowany jest w dużym stopniu przez warunki życia oraz interakcję z innymi ludźmi. Proces ten przebiega w ścisłym powiązaniu środowiska i grupy społecznej, zaczynając już od relacji rodzinnych, a skończywszy na konotacjach religijnych czy kulturowych (Schaffer, 2006). Osoby z niepełnosprawnością każdego dnia zmagają się z brakiem poczucia niezależności, trudnościami w komunikacji interpersonalnej oraz innymi barierami, które uniemożliwiają im rozwój. Nowoczesne technologie mogą być szansą dla tych osób na poprawę jakości życia, szczególnie pod względem podniesienia poziomu autonomiczności, relacji z otoczeniem, zdobycia nowych umiejętności, dostępu do edukacji, możliwości aktywizacji zawodowej oraz efektywniejszej rehabilitacji.

W Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych¹ w art. 9 jest zapisane, że osobom z niepełnosprawnościami, by mogły prowadzić niezależne życie, należy umożliwić pełny udział w każdej strefie życia, w tym dostęp

¹ Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz.U. 2012, poz. 1169).

do „technologii i systemów informacyjno-komunikacyjnych, a także do innych urządzeń i usług, powszechnie dostępnych lub powszechnie zapewnianych, zarówno na obszarach miejskich, jak i wiejskich”. Konwencja ta nakłada obowiązek na państwo, aby zapewnić dostępność cyfrową – informacji, komunikacji, środowiska fizycznego oraz umożliwić osobom z niepełnosprawnościami niezależne życie². Efektem tego zapisu są wytyczne tworzenia stron internetowych dla osób z niepełnosprawnościami, w tym stosowanie norm WCAG 2.0. Na rynku mamy także szeroki wybór różnych urządzeń wspomagających interakcje osób z niepełnosprawnościami z komputerem, takich jak: urządzenia zastępujące mysz komputerową, specjalistyczne klawiatury, urządzenia sterowane wzrokiem (ang. *eyetracker*), ekrany dotykowe, komunikatory, oprogramowania specjalistyczne, syntezy mowy, notatniki brajlowskie, programy powiększające, lupy elektroniczne, urządzenia lektorskie, oprogramowanie wspierające terapię logopedyczną, programy edukacyjne oraz systemy wspierające terapię.

Jakość życia osób z niepełnosprawnością

Literatura dostarcza wielu definicji terminu „jakość życia”. Według E. Allard jakość życia odpowiada głównie zaspokojeniu potrzeb pozamaterialnych. Wyróżnia on trzy podstawowe kategorie: 1) „mieć” (ang. *having*), 2) „kochać” (ang. *loving*), 3) „być” (ang. *being*). „having” zawiera w sobie elementy, takie jak: wykształcenie, zatrudnienie, zdrowie oraz posiadany dochód. „loving” to kategoria skupiająca charakterystyczne elementy dla więzi, czyli stosunki interpersonalne z członkami rodziny, przyjaciółmi, pracownikami. Ostatnia kategoria „being” koncentruje się wokół aktywności zawodowych, pozazawodowych, jak prestiż, hobby czy pasja (Urbanik, 2018, s. 141). Katarzyna Godek w artykule stwierdza, że kategoria „having” określa poziom życia, natomiast „loving” i „being” odnoszą się do jakości życia (Godek, 2019, s. 414).

Maria Straś-Romanowska i Tomasz Frąckowiak podają, że pojęcie *jakość życia* jest koncepcją interdyscyplinarną, subiektywną oraz wielowymiarową, czego konsekwencją jest zróżnicowanie w pomiarach tego zjawiska oraz jego zrozumieniu (Straś-Romanowska, Frąckowiak, 2007). Wielu badaczy pojmuje to pojęcie bardzo szeroko, natomiast inni uwzględniają jedynie poszczególne elementy życia w społeczeństwie oraz aspekty psychologiczne (Palak, Lewicka, Bujanowska, 2006). GUS prowadzi wieloaspektowe badania jakości życia poprzez syntezę danych z różnych źródeł, takich jak np. sprawozdania statystyczne czy badania ankietowe. Badania te z kolei obejmują elementy takie jak: warunki życia, sytuację zdrowotną, edukację, rodzaj aktywności zawodowej, relacje społeczne, subiektywny dobrobyt, bezpieczeństwo ekonomiczne i fizyczne, jakość środowiska w miejscu zamieszkania, podstawowe prawa oraz aktywność ekonomiczną (Godek, 2019). Przewodnym celem badań nad jakością życia osób z niepełnosprawnością jest określenie wpływu na nią poziomu, rodzaju i stopnia niepełnosprawności

² Ibidem.

(Borowiecki, 2016, s. 82). Analiza poglądów Godek (2019, s. 416) na temat jakości życia kończy się konkluzją, że pojęcie to jest rozległe oraz odnoszące się do wszystkich wymiarów i aspektów życia ludzkiego.

Jakość życia a ICT

Technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK, ang. ICT) to takie, które gromadzą, przetwarzają i przesyłają informacje w formie elektronicznej.

Z obserwacji Aleksandra Z. Wassilewa (2009) wynika, że dzięki technologii ICT można zaobserwować wzrost jakości życia osób z niepełnosprawnością. Przekładając te spostrzeżenia na polepszenie jakości życia osób z niepełnosprawnością, można spostrzec zwiększenie wzrostu ich poczucia sprawczości i niezależności poprzez tworzenie i prowadzenie własnych stron internetowych, blogów oraz fanpage'y na Facebooku.

Internet jest także miejscem, które pomaga rodzinie osoby z niepełnosprawnością zgromadzić środki na zakup nowego sprzętu oraz innych rzeczy potrzebnych jej w codziennym funkcjonowaniu. Powstało w tym celu wiele portali umożliwiających tworzenie zbiórki pieniędzy, aby zapewnić np.: drogie leki, nowoczesny sprzęt do komunikacji, koszty rehabilitacji oraz inne. Według danych z SimilarWeb od października do grudnia 2022 r. najwięcej odsłon odnotowano na stronie zrzutka.pl (7,935 mln; 44,14%), następnie na siepomaga.pl (6,866 mln; 38,2%), pomagam.pl (2,891 mln; 16,08%), wspieram.to (258 095; 1,44%), polakpotrafi.pl (25 465; 0,14%). Według rankingu w Polsce najpopularniejszą stroną w tym okresie było siepomaga.pl (SimilarWeb).

Według Doroty Szagun (2020) portal siepomaga.pl buduje relację wspólnoty oraz rodziny. Cechą szczególną zamieszczonych tam próśb o pomoc jest multimodalność przekazu, która objawia się przedstawianiem prośby w formie listu, reportażu wspieranego przez liczne zdjęcia oraz filmy, a także jest aktualizowany o kolejne ważne informacje, jak np.: podjęcie leczenia lub zakup nowego sprzętu rehabilitacyjnego. Pozwala to na realizację kategorii jakościowej życia „having”.

Możliwością poprawy aspektu jakości życia „loving” zdefiniowanego przez Allard jest wykorzystanie Internetu oraz forów internetowych i grup facebookowych do zrzeszania społeczności o podobnych zainteresowaniach oraz możliwość wymiany doświadczeń. Istnieje wiele grup, portali internetowych prowadzonych przez rehabilitantów, rodziców osób z niepełnosprawnością oraz przez same osoby z niepełnosprawnością. Polskie urządzenie C-Eye pozwala na aktywizację osób z niepełnosprawnością, komunikację z otoczeniem, a także prowadzenie bloga czy pisanie różnych treści za pomocą wzroku. Poprzez możliwość wykorzystania tego urządzenia oraz dostęp do Internetu Joanna Mikołajczak (Kochanowicz, 2019), zakwalifikowana jako osoba z niepełnosprawnością w stopniu znacznym, mogła podzielić się z internautami własnymi wierszami oraz aktywnie prowadzić swoje media społecznościowe³. Przykład ten wpisuje się idealnie w kategorię „being” jako pielęgnowanie pasji osoby z niepełnosprawnością, oraz „having”, czyli jej edukację.

³ Wpis z 10 grudnia 2017 r.; <https://www.facebook.com/neurorehabilitacja.ceye.komunikacja/> (dostęp: 1.01.2023).

Technologie ICT pozwalają także na aktywizację osób z niepełnosprawnością intelektualną w procesie terapii poprzez pobudzenie ich do samodzielnego myślenia czy też trafniejszej oceny otaczającej rzeczywistości (Garwol, 2019, s. 31).

Pierwszą w Polsce fundacją wykorzystującą technologię ICT na rzecz osób z niepełnosprawnością była Fundacja Aktywizacja, która od 1990 do 2013 r. nosiła nazwę Fundacja Pomocy Matematykom i Informatykom Niepełnosprawnym Ruchowo, natomiast jej misja – czyli dążenie do usamodzielnienia i poprawy jakości życia osób z niepełnosprawnością poprzez wykorzystanie nowoczesnych technologii ICT – nie zmieniła się⁴. W latach 90. XX w. głównym celem fundacji było zapewnienie trudno dostępnego sprzętu komputerowego przede wszystkim matematykom i informatykom z niepełnosprawnością ruchową, aby mogli pracować w domu. Fundatorami głównymi fundacji były Polska Akademia Nauk i Polskie Towarzystwo Informatyczne. W późniejszych latach organizowane były bale informatyków, na których pozyskiwano fundusze na działalność fundacji od uczestników, czyli przedstawiceli największych firm oraz środowisk informatycznych (Włodarczyk, 2013). Fundacja rozwijała się dynamicznie. W 1996 r. w ramach jej działalności powstał pierwszy portal dla osób z niepełnosprawnością „Internet dla Niepełnosprawnych”⁵. W latach 1999–2007 pojawiła się pierwsza gazeta skierowana do osób z niepełnosprawnościami „Kurier IdN”⁶. Obecnie fundacja prowadzi siedem oddziałów: w Białymstoku, Bydgoszczy, Łodzi, Opolu, Poznaniu, Rzeszowie i Warszawie oraz sześć filii: w Gdańsku, Katowicach, Krakowie, Lublinie, Wrocławiu, Szczecinie⁷. Usługi realizowane w centrach fundacji skupiają się wokół: aktywizacji zawodowej, doradztwa, aktywizacji społecznej, szkoleń z zakresu rozwoju: osobistego przedsiębiorczości, zawodowego oraz z umiejętności komputerowych (Włodarczyk, 2013).

Dzięki rozwojowi nowoczesnych technologii ICT można zmniejszać bariery, z jakimi mierzą się osoby z niepełnosprawnością. Dobrze skompletowany sprzęt komputerowy z dostępem do Internetu pozwala na uczestniczenie w życiu społeczeństwa, zdobycie wykształcenia oraz podjęcie pracy zawodowej. Aktywizacja osób z niepełnosprawnością jest szczególnie trudna, gdy weźmie się pod uwagę trudność zapewnienia dobrego łącza internetowego, koszty związane z zakupem sprzętu komputerowego, niedostępność stron internetowych dla osób z niepełnosprawnościami oraz trudności z powodu braku umiejętności informatycznych (Włodarczyk, 2013).

ICT w edukacji i terapii

Komputer jest skutecznym narzędziem nauki i rozwoju ucznia z indywidualnymi potrzebami poznawczymi. Głównym wsparciem rozwoju osoby z niepełnosprawnością jest pomoc w jej edukacji, a w szczególności w umiejętności

⁴ <https://aktywizacja.org.pl/o-nas/historia/> (dostęp: 2.01.2023).

⁵ <http://idn.org.pl/> (dostęp: 2.01.2023).

⁶ <http://idn.org.pl/kurier/> (dostęp: 2.01.2023).

⁷ <https://aktywizacja.org.pl/o-nas/> (dostęp: 2.01.2023).

czytania, pisania i liczenia (Rola, 2020). Osoby mające trudności z porozumiewaniem się za pomocą mowy lub te, które zostały pozbawione tej zdolności, mogą wykorzystać oprogramowanie wspomagające komunikację alternatywną. Oprogramowanie to może być zainstalowane na komputerze, tablecie, telefonie, przez co gwarantuje ciągły dostęp do narzędzi ułatwiających komunikację z otoczeniem. Aplikacje tego typu wykorzystują różne zbiory piktogramów, dzięki którym istnieje możliwość komunikacji, pomimo braku umiejętności czytania i pisania. Umożliwiają one generowanie komunikatów poprzez wybór piktogramu. Ponadto program udostępnia dodatkowe funkcje przydatne w terapii, czyli tworzenie „indywidualnych plansz edukacyjnych i zadaniowych wspomagających naukę czytania, pisania, rozróżniania i nazywania przedmiotów, kształtów, kolorów, odgłosów itp.”⁸ Taki program staje się nieocenionym narzędziem pracy nauczyciela czy terapeuty. Początkowo korzystanie z aplikacji AAC jest trudne, dlatego neurologopedka Daisy Clay opracowała zasady wspierania użytkowników AAC (komunikacji alternatywnej i wspomagającej) pomagające w rozwoju kompetencji komunikacyjnej:

- *Show* (Pokazuj) – należy wskazywać najważniejsze symbole i wypowiadać ich nazwy na głos oraz modelować język.
- *Interesting* (Interesujące) – nauka symboli powinna być atrakcyjna dla odbiorcy.
- *Months and months* (Miesiące) – nauka AAC trwa długo.
- *Pause* (Przerwy) – nauka powinna zawierać przerwy ze względu na potrzebę przetworzenia informacji przez odbiorcę.
- *Language* (Język) – nauka przydatnych form komunikacji np. wyrażania potrzeb, myśli emocji, komentowania, protestowania, zadawania pytań.
- *Explore* (Eksploruj) – podczas nauki powinno pozwolić się uczącemu na swobodne używanie aplikacji.
- *Always available* (Dostępne) – aplikacja AAC lub książki komunikacyjne są protezą mowy i powinny być cały czas dostępne dla odbiorcy.
- *Add words* (Dodawaj słowa) – należy stale dodawać nowe piktogramy.
- *Comment* (Komentuj) – zamiast zadawać pytania, należy komentować lub opowiadać, informując o zaistniałej sytuacji⁹.

Mówik 2.2 – polskie oprogramowanie, wyposażone w polską syntezę mowy kobiecą i męską – zawiera 12 tysięcy symboli. Aplikacja jest przeznaczona do użytku przez osoby w różnym wieku z afazją, spektrum autyzmu, niepełnosprawnością intelektualną, zespołem Downa, mózgowym porażeniem dziecięcym, niepełnosprawnością ruchową oraz dysartrią. Aplikacja dostarcza możliwość wstawiania obrazów własnych, tworzenia zdań i wypowiedzi oraz ich odczytywanie. Układ tablic dynamicznych umożliwia tworzenie gramatycznie poprawnych wypowiedzi w języku polskim. Aplikacja wyposażona jest

⁸ <https://www.harpo.com.pl/zakupy/sprzet-wspomagajacy-komunikacje/oprogramowanie-wspomagajace-komunikacje/> (dostęp: 2.01.2023).

⁹ <https://presenters.aacconference.com/videos/UVRkQk1Uaz0=> (dostęp: 2.01.2023).

w domyślne tablice startowe, które można dopasowywać do potrzeb użytkownika. Posiada także możliwość tworzenia indywidualnych profili, pomagających w posegregowaniu słownictwa używanego np. w szkole. Może być przeznaczona do wykorzystania na systemie operacyjnym Android 9.0 lub nowszym¹⁰.

Boardmaker 7/6 – to rozwiązanie przeznaczone do edukacji opartej na symbolach. Posiada 45 tysięcy symboli PCS oraz internetową wyszukiwarkę symboli. Oprogramowanie jest zintegrowane z myBoardMaker.com, pozwalając przy tym na pobieranie oraz udostępnianie gotowych materiałów społeczności BoardMaker. Umożliwia ponadto wsparcie dla syntezy mowy oraz urządzeń typu eyetracker. Aplikacja może być przeznaczona do wykorzystania na systemach operacyjnych Windows, Mac oraz Chromebook. Wersja 7 pozwala na import tablic z wcześniejszych wersji 5 i 6¹¹.

Grid 3 – to aplikacja AAC „pozwalająca na komunikację za pomocą symboli, tekstu lub symboli i tekstu, a także syntezy, posiada szereg funkcji ułatwiających obsługę komputera oraz umożliwiających sterowanie urządzeniami otoczenia, takimi jak np. telewizor, telefon” (harpo.com.pl). Zawiera także pakiet gotowych plansz oraz zasobów wspomagających interaktywną naukę. Program jest dostosowany do różnych metod dostępu, takich jak ekran dotykowy, joystick, sterowanie wzrokiem, co umożliwia dostęp do aplikacji osobom z różnym stopniem niepełnosprawności. Dodatkowo jest ona dostosowana do osób w różnym wieku i pozwala na wykorzystanie klawiatur i komunikacji tekstowej, dlatego może być także wykorzystana przez osoby umiejące czytać i pisać. „Ponadto plansze przeznaczone do obsługi Skype’a, telefonu, YouTube’a oraz mediów społecznościowych ułatwiają utrzymanie kontaktu z rodziną, przyjaciółmi i znajomymi”¹².

C-Eye – to nowoczesne rozwiązanie firmy Assis Tech, wykorzystujące technikę śledzenia ruchu gałek ocznych i analizę fal mózgowych. Głównym celem tego rozwiązania jest wykorzystanie go w prowadzeniu terapii osób z niepełnosprawnością. System C-Eye umożliwia komunikację pacjenta sparaliżowanego, który nie wykazuje możliwości porozumiewania się (Grzyb, Kowalska, 2018). Pozwala na efektywną terapię osób w ciężkich stanach neurologicznych oraz na sygnalizowanie przez nich własnych potrzeb. Otoczenie może zostać w stałym kontakcie z osobą z niepełnosprawnością, co zdecydowanie ułatwia terapię. Rozwiązanie to składa się z trzech części, są to: moduł komunikacji i rozrywki rozbudowany o plansze z obrazkami i gotowymi komunikatami, moduł neurorehabilitacji służący terapii oraz moduł przechowujący wyniki postępu pacjenta. C-Eye składa się z ekranu dotykowego z wbudowanym eyetrackerem oraz ruchomego statywu BASIC 2.0¹³.

¹⁰ <https://www.harpo.com.pl/sklep/sprzet-wspomagajacy-komunikacje/oprogramowanie-wspomagajace-komunikacje/mowik-2-2/> (dostęp: 2.01.2023).

¹¹ <https://www.harpo.com.pl/sklep/sprzet-wspomagajacy-komunikacje/oprogramowanie-wspomagajace-komunikacje/boardmaker-7/> (dostęp: 2.01.2023).

¹² <https://www.harpo.com.pl/sklep/sprzet-wspomagajacy-komunikacje/oprogramowanie-wspomagajace-komunikacje/grid-3/> (dostęp: 2.01.2023).

¹³ <https://assistech.eu/pl/c-eye/> (dostęp: 2.01.2023).

Communicator 5 – to aplikacja wspomagająca komunikację, przeznaczona dla osób w każdym wieku. System posiada funkcje takie jak: konwersja tekstu i symboli na mowę oraz narzędzia wspierające dostęp do komputera, poczty e-mail, SMS-a czy telefonu. Pozwala na kontrolę aplikacji środowiska Windows przy wykorzystaniu klawiatury Communicator Windows oraz oprogramowania TobiiDynavoxGazeInteraction¹⁴.

Let Me Talk – to darmowa aplikacja typu AAC. Wspomaga komunikację we wszystkich sferach życia. Aplikacja jest przeznaczona do użytku przez osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu i zespołu Aspergera, afazji, apraksji mowy, zaburzeniami artykulacji oraz fonologicznymi, stwardnieniem zanikowym bocznym (ALS), schorzeniami neuronu ruchowego (MND) oraz zespołem Downa. Zaletami aplikacji jest wykorzystanie ponad 9 tysięcy piktogramów z systemu ARASAAC, łatwość użycia, obsługa głosu dla obrazków oraz pełnych zdań, współdzielenie swoich profili z innymi użytkownikami, nieograniczona możliwość tworzenia nowych kategorii oraz dodawania nowych obrazów, wysyłanie przygotowanych wypowiedzi za pomocą komunikatorów¹⁵. Aplikacja może być przeznaczona do wykorzystania na systemach operacyjnych iOS i Android¹⁶.

Metodyka badań

Metodą badawczą w pracy był sondaż diagnostyczny, techniką ankieta CAVI, narzędziem badawczym kwestionariusz ankiety własnej konstrukcji. W pracy zastosowano strategię jakościową. Celem artykułu była identyfikacja nowoczesnych technologii wykorzystywanych przez osoby z niepełnosprawnością.

Główny problem badawczy brzmiał: Z jakich nowoczesnych technologii korzystają osoby z niepełnosprawnością? Szczegółowe problemy badawcze obejmowały zbadanie popularności technologii ułatwiających komunikację, identyfikację używanych technologii w codziennej komunikacji osób z niepełnosprawnością oraz zidentyfikowanie obszarów, w których nowoczesne technologie wspomagają codzienną komunikację. Sformułowano następujące szczegółowe problemy badawcze:

1. Jak popularne jest wykorzystanie technologii ułatwiających komunikację do wyrażania emocji, potrzeb, opinii, poglądów itp.?
2. Jakie technologie są używane w codziennej komunikacji osób z niepełnosprawnością z otoczeniem?
3. W jakim obszarze nowoczesne technologie wspomagają codzienną komunikację?

Autorka pracy stworzyła kwestionariusz ankiety, składający się z 22 pytań z metryczką, skierowany do osób z niepełnosprawnością lub ich terapeutów i opiekunów. Celem ankiety było uzyskanie odpowiedzi na temat stopnia

¹⁴ <https://www.harpo.com.pl/sklep/sprzet-wspomagajacy-komunikacje/oprogramowanie-wspomagajace-komunikacje/communicator-5/> (dostęp: 2.01.2023).

¹⁵ <https://www.specjalni.pl/2020/09/letmetalk-darmowa-aplikacja-wspierajaca.html> (dostęp: 2.01.2023).

¹⁶ <https://aulaabierta.arasaac.org/en/letmetalk-for-mobile-devices-0-home> (dostęp: 2.01.2023).

wykorzystania nowoczesnych technologii w usprawnieniu komunikacji osób z niepełnosprawnością. Ankieta była anonimowa, udostępniana na grupach facebookowych skupiających terapeutów, rodziców oraz osoby z niepełnosprawnością. Dodatkowo kwestionariusze zostały wysłane do ponad 20 różnych placówek terapeutycznych wykorzystujących nowoczesne technologie komunikacyjne.

Ankieta składała się z pytań otwartych i zamkniętych jednokrotnego i wielokrotnego wyboru.

Zostało zebranych 97 odpowiedzi. Według wyników Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań z 2011 r. liczba osób z niepełnosprawnością ogółem wynosiła na koniec marca 2011 r. niemal 4,7 mln, a dokładnie 4 697 000¹⁷. Zbadanych powinno zostać >94 respondentów dla reprezentatywności próby badawczej przy założeniach: wielkość badanej populacji została przyjęta z badań z 2011 – 4697, poziom ufności 95%, wielkość frakcji 0,5, błąd maksymalny – 10%.

Wielkość frakcji określono na poziomie 0,5 ze względu na brak znajomości udziału procentowego istniejących osób z niepełnosprawnością w społeczeństwie. Według strony rządowej dane oficjalne na temat ich liczby mogą znacznie odbiegać od stanu realnego¹⁸. Aby uniknąć błędów, został przyjęty poziom wielkości frakcji 0,5.

Wyniki badań

Ankiety wypełniło 92 opiekunów bądź terapeutów osób z niepełnosprawnością (w tym 86 kobiet i 6 mężczyzn) i 5 osób z niepełnosprawnością (3 kobiety i 2 mężczyzn). Badani byli w różnym wieku. Najwięcej opiekunów/terapeutów było w wieku 36–45 lat (33 osoby), nieco mniej w wieku 27–35 (24 osoby), 20 osób powyżej 46. roku życia, a najmniej poniżej 18 lat (1 osoba). 34 osoby badane (37%) pracowały powyżej 11 lat przy osobie z niepełnosprawnością; 29 osób (31,5%) od 1 roku do 5 lat; 22 osoby (24%) miały staż pracy od 6 do 10 lat; 7 osób – poniżej roku. 62% osób z niepełnosprawnością to mężczyźni; 38% to kobiety.

Najwięcej osób z niepełnosprawnością mających opiekunów jest w wieku 0–12 lat (61,9%), 13–18 lat (16,5%), 19–26 lat (13,4%), 27–35 lat (5,1%), powyżej 46 lat (2,1%) i w przedziale 36–45 lat (1%).

Z badań wynika, że spośród 97 osób, które wzięły udział w badaniu, najwięcej zamieszkuje województwo mazowieckie (16,5%), następnie podkarpackie (14,4%), wielkopolskie i małopolskie (po 9,3%), warmińsko-mazurskie i lubelskie (7,2%). Reszta osób badanych zamieszkuje pozostałe województwa. Jedna osoba pochodziła z województwa świętokrzyskiego.

Z analizy zgromadzonych danych wynika, że terapeuci/opiekunowie osób z niepełnosprawnością mają pod opieką podopiecznych z województw, w których mieszkają. Oznacza to, że praca opiekuna/rodzica/terapeuty wymaga bezpośredniego

¹⁷ <https://niepelnosprawni.gov.pl/p,78,dane-demograficzne> (dostęp: 2.01.2023).

¹⁸ <https://www.gov.pl/web/popcwsparcie/ile-jest-osob-z-niepelnosprawnosciami-w-polsce> (dostęp: 2.01.2023).

kontaktu i przebywania w pobliżu miejsca zamieszkania osób z niepełnosprawnością. Może to się wiązać z chęcią zaspokojenia potrzeb tych osób, takich jak: potrzeba poczucia bezpieczeństwa, potrzeby związane z dojrzeniem osobowości emocjonalno-społecznej, potrzeba wypoczynku oraz potrzeby uczenia się i poznawania. Według Piotra Plichty i współpracowników (2017, s. 35–38 i 188–189), poczucie bezpieczeństwa jest jedną z podstawowych potrzeb psychicznych człowieka, brak jej zaspokojenia powoduje uczucie zagrożenia, które z kolei uniemożliwia prawidłowe funkcjonowanie osoby z niepełnosprawnością. Opiekun osoby z niepełnosprawnością jest z nią w ciągłym kontakcie, a brak stałej relacji może spowodować pojawianie się u niej uczucia lęku.. Dodatkowo opiekun często zna „rytuały” swojego podopiecznego, przez co może się on czuć bezpieczniej i bardziej komfortowo. Opiekun zaspokaja także potrzebę porozumiewania się i kontaktów społecznych osoby z niepełnosprawnością. Istotną rolę w zaspokajaniu potrzeb psychicznych pełnią tzw. osoby znaczące, którymi początkowo są rodzice, a następnie nauczyciele, wychowawcy, opiekunowie, terapeuci.

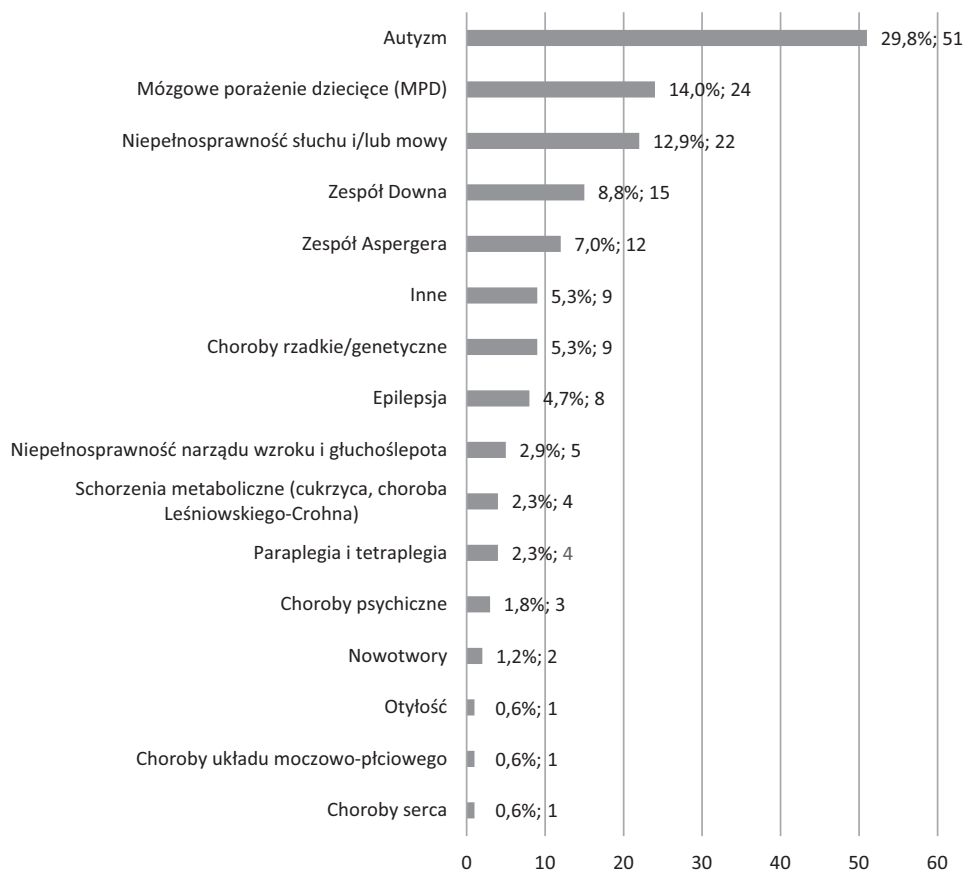
63% badanych odpowiedziało, że miejscem zamieszkania osób z niepełnosprawnością jest miasto. Z kolei 37% wskazała wieś. Z tego 11 opiekunów nie mieszka w miejscowości swojego podopiecznego. 88% ankietowanych wskazało, że mieszka w miejscowości podopiecznego.

46% badanych posiada 1. poziom niepełnosprawności, 33% badanych posiada 3. poziom niepełnosprawności, pozostali, czyli 21% badanych posiada 2. poziom niepełnosprawności. Według badanych 41% osób z niepełnosprawnością posiada umiarkowany stopień niepełnosprawności, 34% ankietowanych osób stopień znaczny niepełnosprawności, a 25% stopień lekki.

Rodzaje niepełnosprawności zostały zdefiniowane przy wykorzystaniu informacji ze strony poświęconej osobom z niepełnosprawnością¹⁹. Z danych ankietowych wynika (wykres 1), że najwięcej osób to osoby: z niepełnosprawnością intelektualną (spektrum autyzmu – 29,8%, zespół Downa – 8,8%, zespół Aspergera – 7%), cierpiące na choroby neurologiczne w tym neurodegeneracyjne (mózgowe porażenie dziecięce MPD – 14%) oraz niepełnosprawność słuchu i/lub mowy – 12,9%.

Wśród pozostałych rodzajów niepełnosprawności znalazły się: epilepsja (4,7%), niepełnosprawność narządu wzroku i głuchoślepotą (2,9%), schorzenia metaboliczne (cukrzyca, choroba Leśniowskiego-Crohna) (2,3%), paraplegia i tetraplegia (2,3%), choroby psychiczne (1,8%), choroby serca (0,6%), choroby układu moczowo-płciowego (0,6%) oraz otyłość (0,6%). Rodzaj „inne” zawiera w sobie: małągłowie, niepełnosprawność umiarkowaną z wadą wzroku oraz niepełnosprawnością ruchową częściową, rozszczep kręgosłupa i przepuklinę oponowo-rdzeniową, zespół Retta, polineuropatię, niepełnosprawność ruchową. Zero głosów uzyskały odpowiedzi: stwardnienie rozsiane (SM), udar mózgu, choroba Alzheimera i demencja, choroba Parkinsona, amputacje, choroby reumatyczne, zespół Bräha-Kauffmanna, astma.

¹⁹ <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/203749> (dostęp: 2.01.2023).

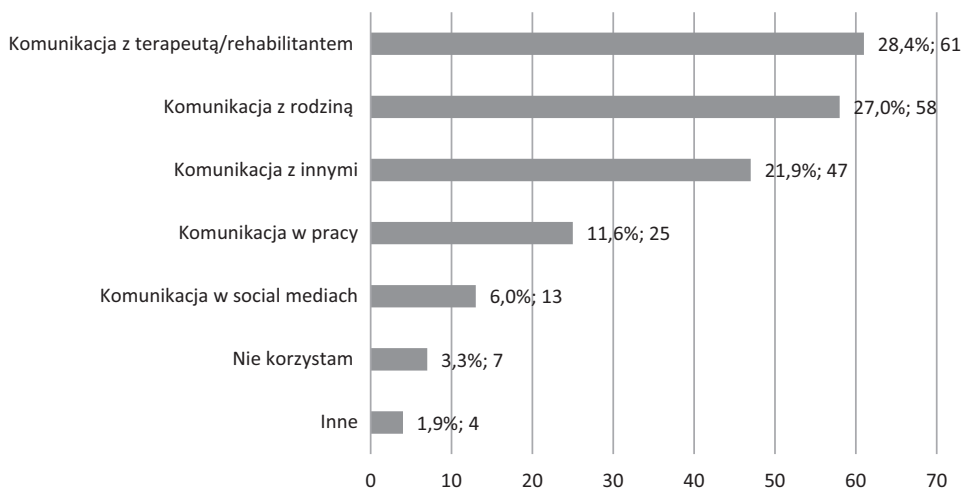


Wykres 1. Rodzaje niepełnosprawności

Źródło: opracowanie własne.

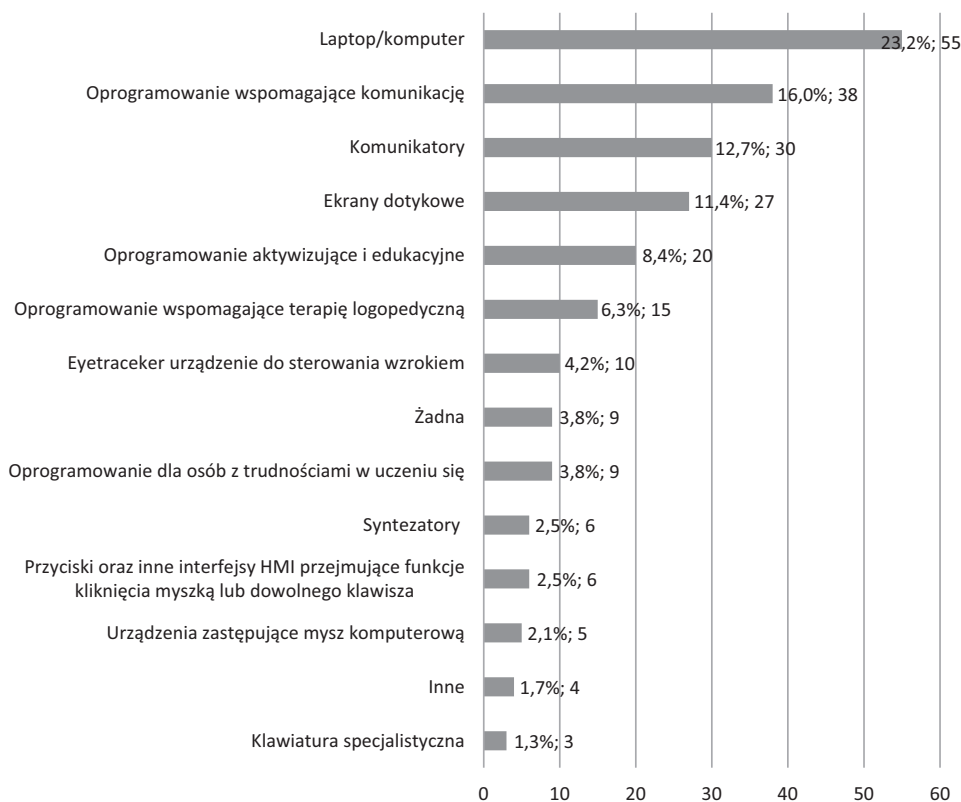
Obszary komunikacyjne, które są zaspokajane w codziennym życiu dzięki wykorzystaniu nowoczesnych technologii/aplikacji (wykres 2), to przede wszystkim: komunikacja z terapeutą/rehabilitantem (28,4%), z rodziną (27,0%), innymi (21,9%) oraz w pracy (11,6%). Najmniej głosów uzyskała komunikacja w social mediach (6%) oraz „inne” (1,9%), a dotyczyły one: wykorzystania w celach edukacyjnych (75%) i rozrywce (25%). 3,3% osób stwierdziło, że nie korzysta z takich aplikacji.

Najwięcej osób z niepełnosprawnością w komunikacji z otoczeniem korzysta z laptopa lub komputera (23,2%), następnie z oprogramowania wspomagającego komunikację (16%), z komunikatorów (urządzeń niezależnych) korzysta 30 osób, czyli 12,7%, z ekranów dotykowych – 11,4%, z oprogramowania aktywizującego i edukacyjnego – 8,4% osób, natomiast 6,3% osób przyznaje, że wykorzystuje oprogramowanie wspomagające terapię logopedyczną (wykres 3).



Wykres 2. Cel wykorzystania aplikacji/nowoczesnych technologii przez badanych

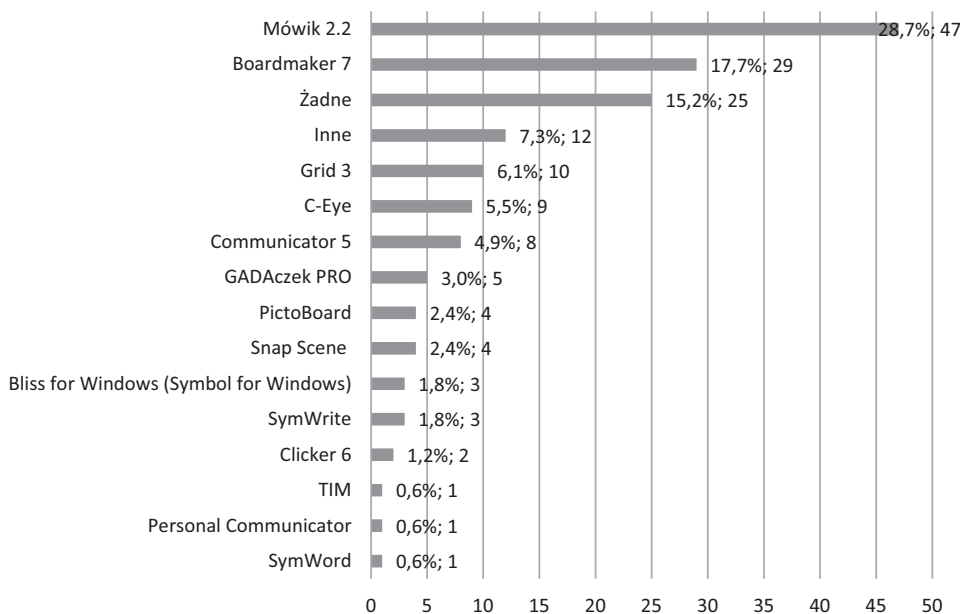
Źródło: opracowanie własne.



Wykres 3. Technologie wykorzystywane do wspomagania komunikacji z otoczeniem

Źródło: opracowanie własne.

Najczęściej wykorzystywanymi aplikacjami (wykres 4) są Mówik 2.2 (28,7% głosów), Boardmaker 7 (17,7%), Grid 3 (6,1%). W kategorii „inne” (7,3%) znalazły się takie aplikacje, jak: Cought Drop (33,3% głosów), Let Me Talk (16,7%), Boardmaker 6 (16,7%), Speaking Dynamically Pro (8,3%), Grid Player (8,3%) oraz Arasaac (8,3%), jedna osoba odpowiedziała (8,3%), że stosuje segregator papierowy. Natomiast 15,2% osób odpowiedziało, że nie korzysta z żadnego oprogramowania wspierającego komunikację.

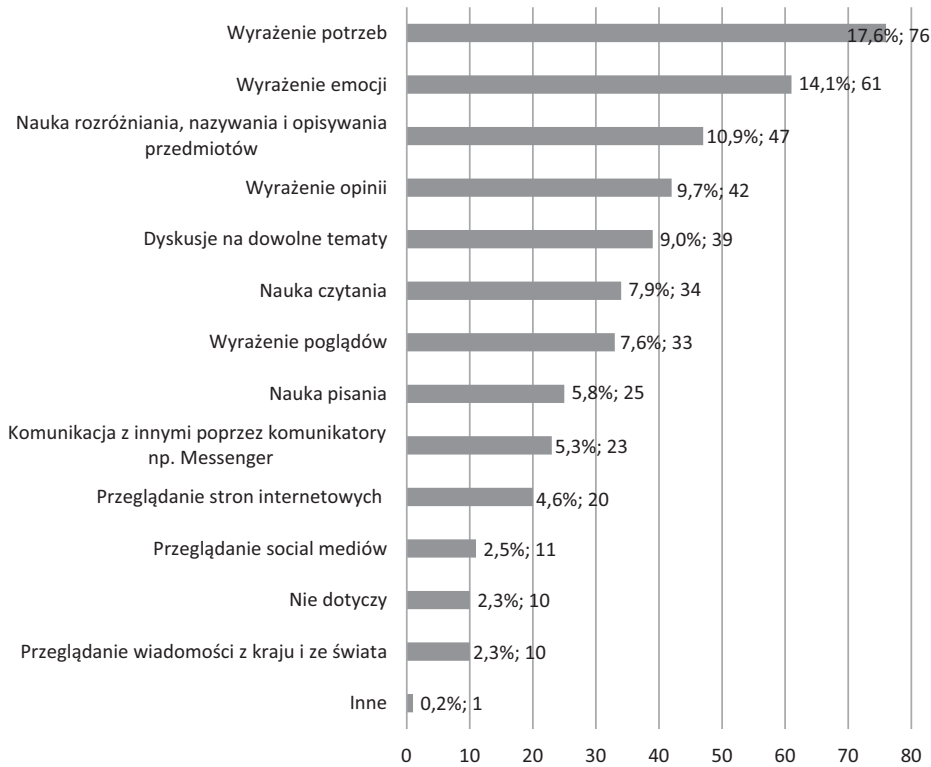


Wykres 4. Oprogramowanie wykorzystywane do wspomagania komunikacji

Źródło: opracowanie własne.

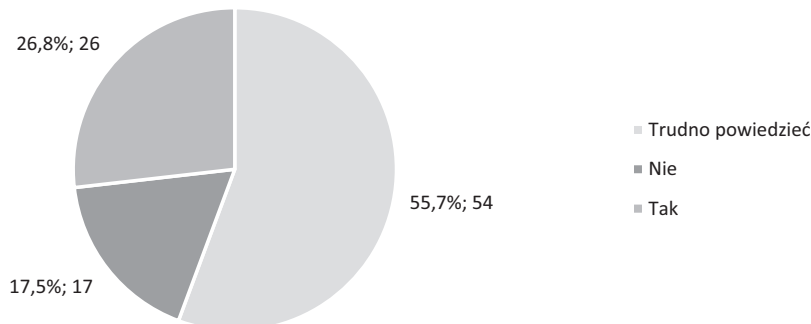
Technologie ICT oraz aplikacje komunikacyjne pozwalają osobom z niepełnosprawnością przede wszystkim na: wyrażanie potrzeb (17,6% głosów), wyrażanie emocji (14,1%), naukę nazywania, opisywania i rozróżniania przedmiotów (10,9%), wyrażanie opinii (9,7%), prowadzenie dyskusji na dowolne tematy (9,0%), naukę czytania (7,9%), naukę pisania (5,8%), możliwość prowadzenia komunikacji z innymi przez komunikatory, takie jak Messenger, WhatsApp (5,3%), przeglądanie stron internetowych (4,6%), przeglądanie social mediów (2,5%), przeglądanie wiadomości z kraju i ze świata (2,3%) oraz inne (0,2%), czyli wykorzystanie portali zakupowych oraz korespondencji mailowej. 2,3% osób uznało, że pytanie to ich nie dotyczy (wykres 5).

W badaniu zapytano o urządzenie eyetrackingowe w celach komunikacyjnych. 55,7% badanych trudno powiedzieć, czy chciałoby skorzystać z takiego urządzenia. 26,8% badanych chciałoby skorzystać, a 17,5% nie chciałoby (wykres 6).



Wykres 5. Motywacja użytkownika aplikacji/technologii do komunikacji

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 6. Motywacja użytkownika aplikacji/technologii do komunikacji

Źródło: opracowanie własne.

Dyskusja

Według badań Klaudii Piotrowskiej-Madej dotyczących sposobów komunikacji osób z głębszą niepełnosprawnością, metody wspomagające komunikację oraz komunikację alternatywną stosowano u 40% badanych. Wśród badanych

tylko jedna osoba posługiwała się programami Mówik. Autorka pracy skupiła się głównie na metodach wspomagających AAC: PCS, zdjęciach oraz systemie językowym Makaton (Piotrowska-Madej, 2014, s. 127–138). Obecnie, po przeprowadzonych badaniach, można stwierdzić, że zainteresowanie programami komputerowymi AAC zwiększyło się na przestrzeni lat. Klaudia Piotrowska-Madej, Paweł Lewandowski oraz Łukasz Madej wskazują na potrzebę poszukiwania rozwiązań edukacyjnych i terapeutycznych, które uwzględniają rosnące znaczenie cyfrowych technologii, takich jak rzeczywistość wirtualna (VR) i rzeczywistość rozszerzona (AR). Obie technologie mogą być wykorzystane w edukacji i terapii, ale powinny stanowić uzupełnienie procesu edukacyjnego, a nie go zastępować. Rozszerzona rzeczywistość może być skutecznym środkiem dydaktycznym, który uzupełni bazę dydaktyczną szkół (Piotrowska-Madej, Lewandowski, Madej, 2019, s. 110–123).

Wyniki badań Christosa Dimitropoulosa i współpracowników wykazały, że korzystanie z komputerów i urządzeń wspomagających wzmacnia samodzielność i socjalizację osób z niepełnosprawnością. Autorzy dodają, że powinny być organizowane rządowe programy szkoleniowe w zakresie ICT w celu wypełnienia luki w dostępie do tej technologii wśród różnych osób i grup społecznych (Dimitropoulos i in., 2022, s. 29).

Z kolei badacze Taxiarchis Vouglanis i Anna Maria Drigas (2023) podkreślają znaczenie technologii cyfrowych w edukacji, a także w zakresie włączenia osób z niepełnosprawnością. Technologie te są bardzo skuteczne, ułatwiają i usprawniają ocenę, interwencję, procedury edukacyjne i integracyjne. Ponadto głównymi czynnikami wspierającymi edukację są różne aplikacje ICT (Drigas, Ioannidou, 2011).

Podsumowanie

W dzisiejszym świecie, w którym występuje ogromna ilość danych i informacji, korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT) jest istotne dla osób z niepełnosprawnością. Rozwój człowieka zależy w dużej mierze od warunków życia i interakcji z innymi ludźmi. Osoby z niepełnosprawnością często borykają się z brakiem niezależności, trudnościami w komunikacji interpersonalnej i innymi barierami, które utrudniają im rozwój. Nowoczesne technologie, zwłaszcza ICT, mogą stanowić szansę dla tych osób na poprawę jakości życia, zwiększenie autonomii, lepsze relacje z otoczeniem, zdobycie nowych umiejętności, dostęp do edukacji, możliwości aktywizacji zawodowej oraz skuteczniejszą rehabilitację.

Jakość życia osób z niepełnosprawnością jest pojęciem wielowymiarowym i subiektywnym. Istnieje wiele definicji tego terminu, ale ogólnie jakość życia odnosi się do zaspokojenia potrzeb pozamaterialnych, relacji interpersonalnych, aktywności zawodowych i innych aspektów życia społecznego. Rozwój technologii ICT przyczynia się do poprawy jakości życia osób z niepełnosprawnością. Dzięki technologiom ICT mogą one zwiększać swoje poczucie niezależności i autonomii, prowadzić własne strony internetowe, blogi i profile społecznościowe.

Technologie ICT mają również duże znaczenie w obszarze edukacji i terapii. Komputery i oprogramowanie wspomagające komunikację alternatywną umożliwiają osobom z niepełnosprawnościami uczestnictwo w procesie nauki, rozwijanie umiejętności czytania, pisania, liczenia oraz komunikację z otoczeniem. Istnieje wiele aplikacji, takich jak Mówik, Boardmaker, Grid 3, C-Eye, Communicator 5, Let Me Talk, które wspomagają komunikację, terapię i rozwój osób z różnymi niepełnosprawnościami. Te narzędzia umożliwiają generowanie komunikatów za pomocą symboli, tekstu i mowy, a także posiadają funkcje dostosowane do różnych metod dostępu, takich jak ekran dotykowy, sterowanie wzrokiem czy klawiatury.

Bibliografia

- Borowiecki, P. (2016). Jakość życia osób z niepełnosprawnością i ich rodzin w perspektywie zewnętrznej i wewnętrznej – przegląd wybranych badań. *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, 3(20), 81–91.
- Dimitropoulos, C., Katsigera-Svoronou, C., Rizou, A., Hantziara, S.M., Hasioti, A., Loukeris, D., Drigas, A. (2022). The Use of ICTs by Children and Young People with Mental Retardation and Syndrome Down in Domains of their Daily Life. *Technium Sustainability*, 2(5), 16–38.
- Drigas, A.S., Ioannidou, R.E. (2011). ICTs in special education: A review. W: *World Summit on Knowledge Society* (s. 357–364). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Garwol, K. (2019). Rola technologii informacyjno-komunikacyjnych w aktywizowaniu osób z niepełnosprawnościami. *Dydaktyka informatyki*, 14, 30–41.
- Godek, K. (2019). Wpływ projektów współfinansowanych z EFS na jakość życia osób niepełnosprawnych. W: W. Nowak, K. Szalonka (red.), *Zdrowie i style życia. Wyzwania ekonomiczne i społeczne* (s. 411–434). Wrocław: Wydział Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Grzyb, B., Kowalska, G. (2018). Eyetracker i system C-Eye w nauce komunikacji dzieci niepełnosprawnych. Nowe wyzwania dla współczesnej pedagogiki specjalnej. W: E. Sadowska, A. Wiśniak, I. Łukasiewicz (red.), *Dokąd zmierzamy* (s. 123–135). Chorzów: Wyższa Szkoła Bankowa.
- Kochanowicz, A.M. (2019). Eyetracking w diagnozie, terapii i edukacji dzieci z niepełnosprawnością sprzężoną – zarys problematyki. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 14, 109–119.
- Plichta, P., Jagoszewska, I., Gładyszewska-Cylulko, J., Szczupał, B., Drzazga, A., Cytowska, B. (2017). *Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z niepełnosprawnościami. Charakterystyka, specyfika edukacji i wsparcie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Palak, Z., Lewicka, A., Bujanowska, A. (2006). *Jakość życia a niepełnosprawność – konteksty psychopedagogiczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Piotrowska-Madej, K. (2014). Sposoby komunikowania się osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, LXVII, 127–138.
- Piotrowska-Madej, K., Lewandowski, P., Madej, Ł. (2019). AR i VR w edukacji i terapii dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Paedagogica*, 12, 110–125.
- Rola, B. (2020). Technologie informacyjno-komunikacyjne jako zagrożenia i szanse dla rozwoju małego dziecka z dysfunkcjami. W: N. Bednarska (red.), *Dziecko – media – rozwój* (s. 159–181). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Schaffer, H.R. (2006). *Rozwój społeczny*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

- Straś-Romanowska, M., Frąckowiak, T. (2007). Personalistyczno-egzystencjalna koncepcja poczucia jakości życia a doświadczanie niepełnosprawności. W: M. Flanczewska-Wolny (red.), *Jakość życia w niepełnosprawności – mity a rzeczywistość*. Gliwice–Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szagan, D. (2020). Sposoby pozyskiwania życzliwości odbiorców w prośbach o wsparcie na podstawie portalu Siepomaga. pl. *Poznańskie Studia Polonistyczne*, 27, 213–225.
- Urbanik, W. (2018). Aktywność zawodowa osób z niepełnosprawnością w wymiarach ich jakości życia w świetle badań. *Problemy Profesjologii*, 1, 139–153.
- Vouglanis, T., Drigas, A.M. (2023). Zagrożenia, nierówności i problemy osób niepełnosprawnych w pandemii COVID-19 oraz rola ICT. *Dziennik TechHub*, 4, 45–58. Pobrane z <http://techhubresearch.com/index.php/journal/article/view/86>
- Wassilew, A.Z. (2009). Technologia ICT a jakość życia. *Roczniki Kolegium Analiz Ekonomicznych/Szkoła Główna Handlowa*, 20, 129–144.
- Włodarczyk, K. (2013). *Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w aktywizacji osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Fundacja Aktywizacja.

Netografia

- Czechowska, Z., Majkowska, J. (2020). LetMeTalk – darmowa aplikacja wspierająca komunikację alternatywną. Pobrane z: <https://www.specjalni.pl/2020/09/letmetalk-darmowa-aplikacja-wspierajaca.html>
- Dąbska, O. (2021). Co to jest niepełnosprawność? Jakie są rodzaje i stopnie niepełnosprawności?. Pobrane z: https://www.aptelia.pl/czytelnia/a84-Co_to_jest_niepelnosprawnosci
<http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/203749>
<https://assistech.eu/pl/c-eye/>
<https://www.harpo.com.pl/sklep/sprzet-wspomagajacy-komunikacje/oprogramowanie-wspomagajace-komunikacje/communicator-5/>
<https://aulaabierta.arasaac.org/en/letmetalk-for-mobile-devices-0-home>
<https://www.harpo.com.pl/zakupy/sprzet-wspomagajacy-komunikacje/oprogramowanie-wspomagajace-komunikacje/>
<https://presenters.aacconference.com/videos/UVRkQk1Uaz0=>
<https://www.harpo.com.pl/sklep/sprzet-wspomagajacy-komunikacje/oprogramowanie-wspomagajace-komunikacje/mowik-2-2/>
<https://www.harpo.com.pl/sklep/sprzet-wspomagajacy-komunikacje/oprogramowanie-wspomagajace-komunikacje/boardmaker-7/>
<https://www.harpo.com.pl/sklep/sprzet-wspomagajacy-komunikacje/oprogramowanie-wspomagajace-komunikacje/grid-3/>
<http://idn.org.pl/>
<https://aktywizacja.org.pl/o-nas/>
- Janicka, M. (2015). Dane demograficzne. Pobrane z: <https://niepelnosprawni.gov.pl/p,78,dane-demograficzne>
- Jendrzewski, R. (2019). Ile jest osób z niepełnosprawnościami w Polsce?. Pobrane z: <https://www.gov.pl/web/popcwsparcie/ile-jest-osob-z-niepelnosprawnościami-w-polsce>

Akty prawne

- Ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych* z 27 sierpnia 1997 r., Dz.U. z 2023 r., poz. 100.
- Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych* z 13 grudnia 2006 r., Dz.U. z 2012 r., poz. 1169.

**ACCESS TO AND IDENTIFICATION OF MODERN TECHNOLOGIES
THAT IMPROVE THE QUALITY OF LIFE OF PEOPLE WITH
DISABILITIES IN THE LIGHT OF OWN RESEARCH**

Abstract

The article presents modern ICT technologies that can improve the quality of life of people with disabilities. The focus is on their access to technologies and the possibility of using them for communication. An important issue for people with disabilities is the possibility of living can with dignity in society, not only with a guaranteed subsistence minimum, but also good quality of life. The purpose of the article is to identify modern technologies used by people with disabilities. The study involved ninety-seven caregivers of people with disabilities, including five people with disabilities.

Keywords: modern technologies, ICT, AAC, applications supporting communication

MARTA POREMBSKA
https://orcid.org/0000-0002-2986-8773
mporembska@aps.edu.pl
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
ALEKSANDRA DZIEŁAK
https://orcid.org/0009-0003-0748-2452
dzielakaleksandra34@gmail.com

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0054.2507
Data wpływu: 10.11.2023
Data przyjęcia: 22.11.2023

PROCES USAMODZIELNIENIA WYCHOWANKÓW ZAKŁADÓW POPRAWCZYCH¹

Artykuł omawia proces usamodzielnienia wychowanków zakładów poprawczych. Wprowadzenie przybliża pojęcie samodzielności oraz przedstawia proces usamodzielnienia wychowanków zakładów poprawczych w świetle prawa. Badaniem metodą sondażu diagnostycznego objęto czterdziestu pięciu mężczyzn, przebywających w sześciu zakładach poprawczych w Polsce. Wyniki badań ujawniły, że zdecydowana większość wychowanków uważa, że pobyt w zakładzie przygotował ich do samodzielnego życia, a samodzielność postrzegają w kategoriach niezależności finansowej i materialnej, podejmowania pracy zarobkowej, zaspokajania własnych potrzeb życiowych oraz niezależności od innych. Ponad połowa wychowanków zakładów poprawczych deklaruje, że tworzyła plan usamodzielnienia przy pomocy opiekuna. Wśród osób wskazanych przez wychowanków jako tych, które odgrywają kluczową rolę na etapie ich procesu usamodzielniania, znaleźli się głównie pracownicy zakładu poprawczego (wychowawca, pedagog, dyrektor).

Słowa kluczowe: zakłady poprawcze, proces usamodzielnienia, samodzielność, nieprzystosowanie społeczne, demoralizacja nieletnich, resocjalizacja młodzieży

Wprowadzenie

W resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie jednym z ważniejszych zadań jest rozwijanie samodzielności. Wielu badaczy zwraca uwagę, że nadrzędnym celem pracy w placówkach resocjalizacyjnych jest przygotowanie nieletnich do odpowiedzialnego życia w warunkach pozainstytucjonalnych. Ważne jest przekazanie młodym ludziom takich wzorców, które pozwolą im na samodzielne funkcjonowanie, na wypełnianie ról społecznych, zgodnie z przyjętymi normami.

Według Michała Winiarskiego (2000) samodzielność można określić jako stan niezależności życiowej. Jednostkę samodzielną cechuje niezależność od innych ludzi, radzenie sobie z różnymi sytuacjami życiowymi bez pomocy innych, a także wolność od władzy innych. Janina Świrko-Pilipczuk (2003) zauważa, że

¹ Artykuł powstał na podstawie pracy magisterskiej Aleksandry Dzielak „Proces usamodzielnienia wychowanków zakładów poprawczych”, obronionej w 2021 r. na Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

samodzielność jest cechą, która w różnych okresach życia człowieka może występować w różnym stopniu i zakresie. Jako przygotowanie do samodzielności uznać można całość procesu wychowania jednostki od narodzin aż do jej dorosłości. Naturalne wdrażanie dziecka do obowiązkowości, poprzez nakładanie na niego kolejnych zadań, a zarazem uczenie go ponoszenia konsekwencji podejmowanych decyzji, można określić jako proces usamodzielnienia. Właściwe byłoby wykonywanie tych zadań przy jednoczesnym zachowaniu obowiązujących norm i wartości społecznych. Tutaj niemałą rolę odgrywa środowisko, w jakim dziecko się wychowuje (Liciński, 2014).

Nie można zapominać, że „osiąganie samodzielności jest naturalnym, ale i długotrwałym procesem rozwoju człowieka, polegającym na wykorzystywaniu potencjałów rozwojowych” (Zięciak, 2020, s. 29). Człowiek, przechodząc przez kolejne etapy swojego życia, pokonuje coraz to nowe wyzwania – początkowo przy wsparciu ze strony najbliższego otoczenia, poprzez nabywanie nowych doświadczeń, staje się istotą coraz bardziej niezależną. I tak realizując stawiane przed nim zadania rozwojowe, udowadnia, że samodzielność jest jednym z nich. Natomiast ze strony wychowawców, rodziców czy opiekunów wymaga się odpowiedzialności i wprowadzania dopasowanych do możliwości dziecka oddziaływań usamodzielniających.

Wbrew pozorom proces wychowania nie kończy się w chwili osiągnięcia przez wychowanka samodzielności. Wówczas bowiem wychowanie zmienia się w samowychowanie, polegające na samorealizacji. Zatem nie sama w sobie samodzielność, lecz umiejętność kierowania własnym rozwojem jest jednym z głównych celów wychowania. Od postaw prezentowanych przez wychowawców zależy rozwijanie samodzielności podopiecznych. To właśnie z prezentowanych przez wychowawców wzorów zachowań kształtują oni umiejętność podejmowania czynności usamodzielniających (Zięciak, 2020).

Można przyjąć, że samodzielność to swego rodzaju zdolność radzenia sobie w życiu, przejawiająca się indywidualnym, zdroworozsądkowym podejmowaniem decyzji, które są zgodne z przyjętymi normami społecznymi. Jej celem zaś jest umiejętność zaspokajania zauważonych osobistych potrzeb przy uwzględnieniu możliwości wewnętrznych i zewnętrznych. Ponadto, jak stwierdziła Monika Zięciak (2020, s. 22), pomimo rozciągniętego w czasie dążenia do uzyskania samodzielności, w przypadku wychowanków placówek resocjalizacyjnych, można wyznaczyć jej wielkość poprzez wskazanie „zakresu sfer życiowych, w których wychowanek sam podejmuje decyzję o przejawianiu, zmianie lub zaniechaniu określonej aktywności ze względu na szansę zaspokojenia odczuwanych przez niego potrzeb”.

Tadeusz Wolan (2005) uwzględniając perspektywę wychowawcy, stwierdza, że usamodzielnianie to umiejętne zmotywowanie wychowanka do podjęcia samodzielnego życia, nieuleganie wpływom dysfunkcyjnego środowiska, nauczenie sposobów radzenia sobie z przeciwnościami oraz przekazanie umiejętności organizowania swojego życia. Proces ten końcowo powinien doprowadzić do osiągnięcia przez młodego człowieka maksymalnej samodzielności. Zadaniem wychowawcy w placówce resocjalizacyjnej jest nie tylko stwarzanie warunków, w których wychowankowie będą mogli wyznaczać sobie cele skupione wokół

zaspokajania potrzeb bez ingerencji innych osób, lecz także rozwijanie u podopiecznych umiejętności efektywnego działania.

Co ważne – bardzo często ukończenie 18. roku życia, czyli osiągnięcie w świetle polskiego prawa pełnoletności, nie ma przełożenia na codzienne funkcjonowanie. Jest to bez wątpienia moment dla jednostki i jej rodziny bardzo ważny – dziecko staje się bowiem osobą dorosłą, jednak bardzo często nadal mieszka z rodzicami, kontynuuje naukę, zaczyna poszukiwać pracy i cały czas liczy na wsparcie ze strony najbliższych. W większości przypadków okazuje się, że dzień przed osiemnastymi urodzinami jest taki sam jak dzień po osiemnastych urodzinach – nie zachodzi żadna spektakularna zmiana. Zatem następuje swego rodzaju odroczenie rozpoczęcia samodzielnego życia na późniejszy czas. Nieco inaczej kwestia ta wygląda w przypadku wychowanków placówek resocjalizacyjnych/zakładów poprawczych. Bardzo często moment ukończenia osiemnastego roku życia zmusza ich do usamodzielnienia się, do opuszczenia placówki, do rozpoczęcia dorosłego życia. Zatem tak ważne jest, aby od początku pobytu nieletniego w placówce planować takie działania, które w efekcie pozwolą mu na realizację zadań tego dorosłego życia (Szafrńska, 2016).

Proces usamodzielnienia wychowanków zakładów poprawczych – aspekty prawne

Sposoby pomocy dla osób usamodzielnianych zostały uregulowane prawnie w rozdziale czwartym Ustawy z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej. W art. 88 ustawy wskazano, że pełnoletnia osoba, która opuszcza zakład poprawczy, zostaje objęta pomocą w celu usamodzielnienia i integracji ze środowiskiem. Ustawodawca przewidział następujące formy pomocy osobie usamodzielnianej:

- pomoc pieniężna na usamodzielnienie,
- pomoc finansowa, która ma umożliwić kontynuowanie nauki,
- pomoc w znalezieniu odpowiednich warunków mieszkaniowych, także w mieszkaniu chronionym,
- pomoc w znalezieniu pracy,
- pomoc w formie rzeczowej – na zagospodarowanie.

Co istotne, zgodnie z przepisami wychowanek musi przebywać w zakładzie poprawczym co najmniej rok, by przysługiwała mu pomoc pieniężna na usamodzielnienie oraz na kontynuowanie nauki.

Kolejny warunek uzyskania pomocy brzmi następująco: osoba usamodzielniania jest zobowiązana do sporządzenia wspólnie z opiekunem indywidualnego programu usamodzielnienia oraz realizowania go. Opiekun ma za zadanie wspierać osobę usamodzielnianą w kolejnych podejmowanych przez nią działaniach. Opiekunem usamodzielnienia mogą być następujące osoby: pracownik socjalny powiatowego centrum pomocy rodzinie, wychowawca, psycholog lub pracownik socjalny zakładu poprawczego, inna osoba, która została wskazana przez osobę usamodzielnianą.

Art. 89 ustawy określa wysokości kwot, w jakich jest udzielana pomoc pieniężna. Wsparcie finansowe można otrzymywać do czasu ukończenia nauki, jednak nie dłużej niż do momentu osiągnięcia przez osobę usamodzielnianą

25. roku życia. Pomoc pieniężna będzie udzielana, jeśli dochód wychowanka nie przekracza określonej kwoty kryterium dochodowego.

Warto zwrócić uwagę na możliwość uzyskania przez osoby opuszczające placówki resocjalizacyjne, których sytuacja życiowa jest trudna, lokalu socjalnego lub komunalnego. Lokal socjalny przyznawany jest jako okresowa forma pomocy, ponieważ w przypadku zwiększenia dochodów i poprawy sytuacji finansowej takie mieszkanie może zostać odebrane. Lokal komunalny jest przyznawany na stałe, jednak osoba która uzyska do niego dostęp, musi go zamieszkiwać i nie może go wynająć. Aby usamodzielniający się wychowanek zakładu poprawczego miał szansę na uzyskanie któregoś z wymienionych mieszkań, powinien napisać specjalny wniosek (uzyskując niezbędną pomoc w tym zakresie ze strony pracownika socjalnego z powiatowego centrum pomocy rodzinie lub ośrodka pomocy społecznej).

Inną opcją jest możliwość pobytu w mieszkaniu chronionym pod opieką specjalistów. Rozróżnia się dwa rodzaje mieszkań chronionych: treningowe i wspierane. Tego rozgraniczenia używa się w zależności od tego, w jakim celu udzielane jest tam wsparcie. Pierwszy z wymienionych przeznaczony jest m.in. dla usamodzielniających się wychowanków opuszczających placówki resocjalizacyjne, zaś mieszkania chronione wspierane są dla osób z niepełnosprawnością fizyczną lub z zaburzeniami psychicznymi, a także dla tych w podeszłym wieku i przewlekle chorych. Mieszkanie chronione treningowe ma spełniać następujące zadania: zapewnienie potrzeb bytowych, zapewnienie nauki, wdrażanie do samodzielności lub zwiększanie poziomu samodzielności, podnoszenie sprawności w czynnościach samoobsługowych, rozwijanie umiejętności właściwego pełnienia ról społecznych przy jednoczesnej współpracy ze społecznością lokalną. Wszystko to ma na celu stworzenie możliwości samodzielnego życia.

Wychowankowie przebywający w zakładach poprawczych, dla których powrót do środowiska jest niewskazany, mają możliwość przed usamodzielnieniem się czasowo zamieszkać w jednym z działów zakładu, zwanego hostelem. W indywidualnym planie resocjalizacji należy uwzględnić pobyt w tym dziale zakładu poprawczego obejmujący okres od 3 do 6 miesięcy zanim wychowanek zostanie z placówki zwolniony. Jednym z zadań procesu resocjalizacji wychowanków przebywających w zakładach poprawczych jest stworzenie im możliwości integracji społecznej oraz usamodzielnienia się. Przepisy zobowiązują pracowników zakładu, w którym przebywa wychowanek m.in. do tego, aby poinformować go o tym, jaka przysługuje mu pomoc w usamodzielnieniu. Należy to uczynić co najmniej pół roku przed zwolnieniem podopiecznego z placówki.

Po umieszczeniu w hostelu wychowankowi zostaje wyznaczony opiekun usamodzielnienia, w osobie pracownika lub wychowawcy zakładu. Następnie tworzony jest indywidualny program usamodzielnienia (który może być modyfikowany i uzupełniany wraz z przebiegiem procesu usamodzielnienia), gdzie należy zawrzeć informacje o:

- posiadanych i koniecznych do zdobycia dokumentach,
- przebiegu kształcenia,
- dotychczasowym zatrudnieniu i wskazaniu pracodawcy,
- dotychczasowym zachowaniu nieletniego w hostelu.

Każdy z pracowników związanych z usamodzielnieniem wychowanka odgrywa konkretne role. Opiekun usamodzielnienia powinien aktywnie uczestniczyć w kontaktach wychowanka ze szkołą, pracodawcą i organami pomocy społecznej. Powinien także nadzorować realizację zadań, które zostały zawarte w indywidualnym programie usamodzielnienia. Zgodnie z ustawą za prowadzenie dokumentacji dotyczącej nieletnich, przebywających w hostelu, odpowiada dyrektor lub kierownik. Do obowiązków kierownika hostelu należy przekazywanie kwartalnych informacji do sądu rodzinnego w zakresie zachowania podopiecznego, postępów w realizacji programu usamodzielnienia.

Najistotniejsze jest, by wychowanek, który uczestniczy w procesie usamodzielnienia, zdobył jak najwięcej wiadomości dotyczących nie tylko możliwości poszukiwania pomocy, lecz także sposobów na rozwiązywanie zwykłych codziennych problemów, z którymi może się zetknąć. Wskazana jest konieczność zapiekania się wychowankami do czasu pełnego usamodzielnienia. Istotą całego procesu jest wzbudzenie w nich przekonania, że posiadając odpowiednie zasoby, są w stanie osiągnąć postawione cele.

Metodologia badań własnych

W badaniu wzięło udział 45 wychowanków w wieku 16–21 lat, z sześciu zakładów poprawczych znajdujących się w różnych częściach Polski (ZP w Trzemesznie, ZP w Jerzmanicach-Zdroju, ZP w Barczewie, ZP w Tarnowie, ZP w Grodzisku Wielkopolskim oraz ZP w Studzieńcu). O możliwość przeprowadzenia badań zawniosowano za pośrednictwem poczty elektronicznej do dyrekcji 23 zakładów poprawczych w Polsce, które przeznaczone są dla mężczyzn. Pozytywną odpowiedź uzyskano w przypadku wymienionych sześciu zakładów poprawczych. Wszyscy wychowankowie otrzymali wersje papierowe przesłanych kwestionariuszy. Wypełnione ankiety zostały odesłane za pośrednictwem poczty tradycyjnej. Z powodu ograniczenia objętości prezentowanego artykułu zostaną przedstawione jedynie wybrane dane, służące odpowiedziom na postawione pytania badawcze.

W badaniach przeprowadzonych metodą sondażu diagnostycznego wykorzystany został autorski kwestionariusz ankiety, składający się z 31 pytań. We wstępie do ankiety poinformowano badanych o celu badań oraz zapewniono o anonimowości oraz dobrowolności udziału. Warunkiem udziału w badaniu było objęcie wychowanka procesem usamodzielniania na terenie placówki.

Głównym celem pracy było przedstawienie przebiegu procesu usamodzielnienia z perspektywy wychowanków zakładów poprawczych. W związku z tak sformułowanym problemem głównym sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Jak wychowankowie zakładów poprawczych postrzegają samodzielność?
2. Jaką rolę w procesie usamodzielnienia wychowanków zakładów poprawczych odegrały w ich opinii działania podejmowane przez pracowników placówki oraz opiekuna procesu usamodzielnienia?
3. Jaką wiedzę i umiejętności w obszarach niezbędnych do samodzielnego życia deklarują wychowankowie zakładów poprawczych przed opuszczeniem placówki?

Analiza wyników badań własnych

W trakcie przeprowadzania badań zadano uczestnikom pytanie dotyczące tego, czym dla nich jest samodzielność. Udzielone przez nich odpowiedzi pogrupowano w kategorii zawarte w tabeli 1. Najliczniejsza grupa badanych (27%) przez samodzielność rozumie podejmowanie pracy, zarabianie na swoje potrzeby, nieco mniej (24%) uważa, że samodzielność to samodzielne rozwiązywanie problemów.

Tabela 1. Samodzielność w opinii wychowanków zakładów poprawczych

Czym jest dla Ciebie samodzielność?	Liczba	%
Podejmowanie pracy, zarabianie na swoje potrzeby	12	27
Samodzielne rozwiązywanie problemów/radzenie sobie z problemami	11	24
Odpowiedzialność za swoje decyzje, dojrzałość	7	15
Zaspokajanie własnych potrzeb materialnych i życiowych	3	7
Radzenie sobie poza zakładem, wolność	3	7
Niezależność od innych	3	7
Założenie rodziny	3	7
Wypełnianie obowiązków dorosłego życia	2	4
Sztuka dbania o siebie	1	2
Łącznie	45	100

Źródło: opracowanie własne.

Zapytano respondentów o instytucje, z którymi podejmowali współpracę na etapie procesu usamodzielnienia. Jak wynika z przeprowadzonych badań, ponad połowa (58%) badanych korzystała z pomocy pracowników szkoły – pedagogów, nauczycieli, wychowawców klas. Niecała połowa (47%) korzystała z pomocy Powiatowego Centrum Pomocy Rodzinie, 36% z pomocy Powiatowego Urzędu Pracy, zaś 31% – z pomocy Ośrodka Pomocy Społecznej. Po pomoc do Poradni psychologiczno-pedagogicznej udało się 18% wychowanków zakładów poprawczych.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, większość respondentów (63%) wskazała jako opiekuna usamodzielnienia wychowawcę z zakładu poprawczego. 22% badanych wybrało „inną osobę”, wśród nich wymieniając: pedagoga (18%), psychologa (2%) oraz wychowawcę z domu dziecka (2%). Rodzic był opiekunem usamodzielnienia u 9% badanych, a inny członek rodziny – u 4%. Jeden z respondentów (2%) wskazał pracownika socjalnego z Powiatowego Centrum Pomocy Rodzinie.

Na podstawie danych z tabeli 2 można stwierdzić, że kluczową rolę w procesie usamodzielnienia zdaniem wychowanków odegrał wychowawca z zakładu poprawczego (62%). Ponad połowa (60%) wskazuje na „inną” osobę, w tym: 33% wskazuje na pedagoga, 16% na psychologa, 9% na terapeutę, a 2% na partnerkę. 36% badanych deklaruje, że kluczową rolę odegrał dyrektor zakładu poprawczego, zaś 27%, że był to rodzic. O nauczycielu jako istotnej postaci w procesie usamodzielnienia wspomniało

16% ankietowanych, po 4% wskazało na pracownika socjalnego i innego niż rodzic członka rodziny. Nikt nie dokonał wskazania na znajomych.

Tabela 2. Osoby, które odegrały kluczową rolę w procesie usamodzielnienia respondentów

Kto odegrał kluczową rolę w procesie Twojego usamodzielnienia?*	Liczba	%
Wychowawca z zakładu poprawczego	28	62
Inna osoba	27	60
Dyrektor zakładu poprawczego	16	36
Rodzic	12	27
Nauczyciel	7	16
Inny członek rodziny	2	4
Pracownik socjalny	2	4
Znajomi	0	0

* Można było dokonać wielokrotnego wyboru.

Źródło: opracowanie własne.

Ponad połowa (63%) wychowanków zakładów poprawczych deklaruje, że tworzyła Indywidualny Plan Usamodzielnienia przy pomocy opiekuna. Samodzielne tworzenie planu, który opiekun jedynie zatwierdził, wskazało 16% badanych. 13% respondentów wskazało, że zaakceptowali jedynie plan stworzony przez opiekuna. Tak samo liczne grupy – po 4% ankietowanych – ani nie czytało swojego planu usamodzielnienia, ani jeszcze nie utworzyło Indywidualnego Planu Usamodzielnienia.

Tabela 3. Przygotowanie do samodzielnego życia w opinii respondentów

Czy uważasz, że zakład poprawczy przygotował Cię do samodzielnego życia?	Liczba	%
zdecydowanie tak	16	35
raczej tak	15	33
trudno powiedzieć	7	16
raczej nie	4	9
zdecydowanie nie	3	7
Łącznie	45	100

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3 zawiera informację, że 35% wychowanków zakładów poprawczych z całą pewnością stwierdza, że zakład poprawczy przygotował ich do samodzielnego życia. Jedna trzecia badanych (33%) odpowiedziała, że czuje się raczej przygotowana przez zakład do samodzielnej egzystencji. 16% respondentów nie potrafiło jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie. Raczej nieprzygotowanymi do samodzielności czuje się 9% badanych, zaś 7% wskazało, że zakład poprawczy w ogóle ich nie przygotował.

W ramach przeprowadzonych badań pytano wychowanków także o ich obawy związane z opuszczeniem zakładu poprawczego. Uzyskane odpowiedzi

pozwalają stwierdzić, że zdecydowana większość (84%) badanych nie ma obaw związanych z opuszczeniem zakładu poprawczego. Jedynie 16% wychowanków obawia się powrotu do społeczeństwa. Respondenci zapytani o to, czego najbardziej się obawiają, odpowiedzieli: „nie wiem, co będę miał robić, bo od zawsze jestem w placówce”, „nie wiem, czy znajdę dobrą pracę”, „zastanawiam się, czy znajdę pracę, gdzie będę mieszkał”, „muszę wtedy wszystko sam ogarniać”, „może zdarzyć się próba wejścia w złe towarzystwo i popadnięcie w narkotyki”, „powrót do starych nawyków”, „nie wiem, czy znajdę mieszkanie”.

Tabela 4. Zakres informacji uzyskanych przez respondentów w trakcie procesu usamodzielnienia

Czy podczas etapu usamodzielnienia otrzymałeś jakąkolwiek informację na poniższe tematy?	Wystarczające informacje		Trochę informacji		Żadnej informacji	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Możliwości poszukiwania pracy	35	78	8	18	2	4
Dbanie o zdrowie	32	71	10	22	3	7
Dbanie o rozwój osobisty i emocjonalny	31	69	10	22	4	9
Możliwości dalszej edukacji	31	69	11	24	3	7
Uzyskanie wsparcia finansowego	30	66	12	27	3	7
Uzyskanie mieszkania	27	60	13	29	5	11

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 4 wskazano odpowiedzi, jakich udzielili wychowankowie zakładów poprawczych na pytanie dotyczące poziomu ich wiedzy na temat kluczowych kwestii związanych z ich dalszym życiem w społeczeństwie. Ponad połowa (60%) badanych otrzymała wystarczającą informację dotyczącą uzyskania mieszkania po opuszczeniu zakładu, 29% uzyskało trochę informacji, zaś 11% nie uzyskało żadnej wiedzy w tym zakresie. Większość respondentów (69%) deklaruje, że wystarczająco wie, jak zadbać o swój rozwój osobisty i emocjonalny, w czasie gdy 22% wie na ten temat niewiele, a 9% nie wie nic. Ponad dwie trzecie (69%) wychowanków uważa, że uzyskało wystarczające informacje dotyczące możliwości dalszej edukacji, 24% uzyskało w tym zakresie znikome wskazówki, a 7% – żadnych. Zdecydowana większość (78%) chłopców poznała możliwości poszukiwania pracy, 18% ma w tym zakresie niewielką wiedzę, a 4% – nie ma żadnej. W kwestiach dbania o zdrowie – 71% badanych wskazało, że uzyskało wystarczającą informację, 22% – uzyskało w tym zakresie trochę informacji, zaś 7% nie dowiedziało się na ten temat niczego. Dwie trzecie ankietowanych (66%) podczas procesu usamodzielnienia dowiedziało się, w jaki sposób uzyskać wsparcie finansowe, 27% uzyskało w tym zakresie znikome informacje, a 7% nie uzyskało żadnej informacji, jak sobie poradzić.

Przeprowadzone badania pozwoliły na zebranie deklaracji wychowanków zakładów poprawczych w zakresie pozyskanych przez nich wiedzy i umiejętności, które są niezbędne do samodzielnego życia (tabela 5). Ponad połowa (51%) badanych uważa/deklaruje, że bardzo dobrze radzi sobie z gotowaniem, 42% uważa, że dość dobrze to potrafi, a 7% wcale tego nie potrafi. Duża grupa respondentów

(72%) deklaruje, że potrafi robić zakupy, 28% wystarczająco radzi sobie z tym zadaniem. Najmniej wskazań otrzymały obszary związane z kontaktami i załatwieniem spraw urzędowych/bankowych (11% badanych podało, że nie uzyskało żadnej wiedzy w tym zakresie). Zapewne wynika to z ograniczonych możliwości placówki (np. dowieszenie wychowanków do siedziby danej instytucji), jednakże wskazuje na konieczność podejmowania różnorodnych działań w tym obszarze, np. organizacji spotkań na terenie zakładu poprawczego z przedstawicielami urzędów i treningu w zakresie wypełniania wniosków/formularzy.

Tabela 5. Poziom wiedzy i umiejętności w obszarach niezbędnych do samodzielnego życia w opinii respondentów

Jak ocenisz poziom swojej wiedzy i umiejętności niezbędnych do samodzielnego życia w podanych niżej obszarach?	Bardzo dobrze sobie radzę		Wystarczająco sobie radzę		Nie uzyskałem żadnej wiedzy w tym zakresie/ nie potrafię tego	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Gotowanie	23	51	19	42	3	7
Robienie zakupów	32	72	13	28	0	0
Tworzenie budżetu domowego	23	51	20	45	2	4
Dbanie o zdrowy styl życia	29	65	15	33	1	2
Dbanie o higienę osobistą	33	73	12	27	0	0
Bezpieczny seks	29	65	13	28	3	7
Zapobieganie uzależnieniom	19	42	24	54	2	4
Zawieranie znajomości	27	60	16	36	2	4
Wiedza dotycząca sposobów kontaktowania się z władzami, urzędami	26	58	14	31	5	11
Umiejętność załatwiania spraw w urzędzie, w banku	25	56	15	33	5	11
Umiejętność szukania potrzebnych informacji	29	65	14	31	2	4

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 6. Stopień samodzielności w opinii respondentów

W jakim stopniu uważasz się za osobę samodzielną? (1 – bardzo mało, 5 – całkowicie)	Liczba	%
1	1	2
2	2	4
3	4	9
4	24	54
5	14	31
Łącznie	45	100

Źródło: opracowanie własne.

Analiza badań pozwoliła na stwierdzenie, że ponad połowa (54%) badanych na pięciostopniowej skali oceny swojej samodzielności (gdzie 1 oznacza bardzo mało, zaś 5 – całkowicie) w chwili badania przyznało sobie stopień 4, a jako całkowicie samodzielnych oceniło się 31% wychowanków – tabela 6. W połowie skali – jako 3 – swój poziom wskazało 9% badanych. Dwóch wychowanków (4%) określiło się na poziomie 2, a jeden z nich (2%) określił się jako osobę bardzo mało przygotowaną do samodzielnego życia.

Bibliografia

- Dzielak, A. (2021). *Proces usamodzielnienia wychowanków zakładów poprawczych*. Niepublikowana praca magisterska, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Liciński, M. (2014). *Opis modelu usamodzielnienia. Z opieki w dorosłość. Model usamodzielnienia*. Pobrano z: https://www.tpp.org.pl/pliki/Z_opieki_w_doroslosc_-_model_usamodzielnienia.pdf (dostęp: 30.09.2023).
- Sikora, A. (2016). *Pierwsze chwile wolności. Instrukcja obsługi*. Warszawa: Fundacja Po Drugie.
- Szafrńska, K. (2016). Usamodzielnianie wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych. *Resocjalizacja Polska*, 12, 59–75.
- Świrko-Pilipczuk, J. (2003). Sytuacje edukacyjne podstawą procesu kształcenia i rozwijania samodzielności. W: K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Proces kształcenia i jego uwarunkowania* (s. 70–75). Szczecin: Agencja Wydawnicza „Kwadra”.
- Winiarski, M. (2000). *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Wolan, T. (2005). *Resocjalizacja. Uwarunkowania, doświadczenia, projekty zmian*. Chorzów: Biuro Wydawnictw i Upowszechnień Kontrakt.
- Zięciak, M. (2020). *Samodzielność i usamodzielnianie wychowanków w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich z dnia 17 października 2001 r. Dz.U. z 2001 r., nr 124, poz. 1359.
- Ustawa o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 r. Dz.U. z 2004 r., nr 64, poz. 593.

PROCESS OF BECOMING INDEPENDENT WARDS OF REFORMATORIES

Abstract

This article is devoted to the process of becoming independent wards of reformatories. The introduction describes the concept of independence and presents the process of becoming independent wards of reformatories in the light of the law. The study using the diagnostic survey method included forty-five men staying in six reformatories in Poland. The research results revealed that most wards believe that their stay in the facility has prepared them for independent life, and they perceive self-dependence in terms of financial and material independence, taking up paid work, meeting their own life needs and independence from others. More than half of wards of reformatories declare that they have created an independence plan with the help of a caregiver. The people indicated by the wards as playing a key role in their process of becoming independent included mainly employees of the reformatory (educator, pedagogue, director).

Keywords: reformatories, process of becoming independent, independence, social maladjustment, demoralisation of juveniles, youth resocialisation

NARZĘDZIE POMIARU POSTAW WOBEC OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ – PL-MAS¹

W artykule zamieszczono polską zaadaptowaną wersję MAS – narzędzie pomiaru postaw wobec osób z niepełnosprawnościami, które stworzyły izraelskie autorki Liory Findler, Noa Vilchinsky i Shirli Werner (2007). Procedurę walidacyjną narzędzia przeprowadzono w 2019 r. na grupie 440 dorosłych Polek i Polaków. Do określenia trafności pomiaru posłużyła Skala Wrażliwości Empatycznej (SWE) Marii Kaźmierczak, Mieczysława Płopy i Sylwiusza Retowskiego (2007). PL-MAS składa się z trzech komponentów (zachowania, wiedzy/przemyśleń, emocji) i ma dobre właściwości psychometryczne.

Słowa kluczowe: postawy, osoby z niepełnosprawnością, narzędzie, skala, PL-MAS

Przeprowadzona kwerenda źródeł ujawniła dużą różnorodność narzędzi wykorzystywanych w Polsce, służących ujawnianiu postaw wobec osób z niepełnosprawnościami (Ostrowska, 2015; Papuda-Dolińska, 2012; Wciórka, Wciórka, 2008; Sękowski, 1994). Dają one możliwość zgromadzenia bogatego materiału empirycznego, jednak zazwyczaj tworzone na doraźne potrzeby badań rzadko dostępne są dla innych badaczy². Spośród zagranicznych propozycji szczególnie interesującym narzędziem jest skala o nazwie *Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons with Disabilities (MAS)* autorstwa Liory Findler, Noa Vilchinsky i Shirli Werner (2007) z Izraela, która zaadaptowana została w wielu krajach o różnych kulturowych i geopolitycznych uwarunkowaniach, m.in. w Turcji (Yelpaze i Türküm, 2018), Korei (K-MAS) (Lu, Kim, 2017), Kolumbii (S-MAS) (Stevens i in., 2013), Niemczech (G-MAS) (Wöhrle, Franke, Kissgen, 2018). Dla każdego badacza niezwykle cenne są dane z różnych kontynentów pozyskane narzędziem zweryfikowanym, dostosowanym, o dobrych właściwościach psychometrycznych. Podjęto zatem próbę adaptacji MAS w Polsce, zakładając, że zebrane na jej podstawie informacje umożliwią obiektywne porównanie postaw Polek i Polaków wobec osób z niepełnosprawnościami z postawami mieszkańców innych krajów.

¹ Proces adaptacji skali w języku polskim opisano w: Kulesza, E.M. (2022). Polska Wielowymiarowa Skala Postaw wobec Osób z Niepełnosprawnościami (PL-MAS) – Adaptacja Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons with Disabilities (MAS) L. Findler, N. Vilchinsky, S. Werner (2007). *Studia z Teorii Wychowania*, T. XIII, 3(40), 239–250. DOI: 10.5604/01.3001.0016.1135.

² Polscy badacze najczęściej wykorzystują Skalę Postaw wobec Osób Niepełnosprawnych Andrzeja Sękowskiego (1994), która charakteryzuje się dobrymi właściwościami psychometrycznymi.

Adaptacji Wielowymiarowej Skali Postaw wobec Osób z Niepełnosprawnościami (MAS) Findler, Vilchinsky, Werner (2007) dokonano w ramach grantu Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej BSTP 9/19 I. Całą procedurę walidacji MAS przeprowadzono w 2019 r., bazując na wytycznych Krystyny Jaracz (2001), Marty Gawlik i Donaty Kurpas (2014)³. Na podstawie badań dorosłych Polek i Polaków bez niepełnosprawności (440 osób) wyróżniono – podobnie jak w izraelskiej MAS – trzy komponenty postaw: zachowanie ($\alpha = 0,91$), wiedza (przemyslenia) ($\alpha = 0,90$) i emocje ($\alpha = 0,85$). Ich rzetelności były zbliżone do oryginalnej wersji skali. Do określenia trafności pomiaru wykorzystano Skalę Wrażliwości Empatycznej (SWE) Marii Kaźmierczak, Mieczysława Płopy i Sylwiusza Retowskiego (2007). Wykazano, że zaadaptowana Wielowymiarowa Skala Postaw wobec Osób z Niepełnosprawnościami (PL-MAS) jest narzędziem rzetelnym i trafnym. W kwestionariuszu wykorzystano najpopularniejsze w 2018 r. imiona polskie: Maria i Jan (*Najpopularniejsze imiona w Polsce*).

Bibliografia

- Findler, L., Vilchinsky, N., Werner, S. (2007). The Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities (MAS): Construction and Validation. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50(3), 166–176.
- Gawlik, M., Kurpas, D. (2014). Zasady walidacji kwestionariuszy na przykładzie Kwestionariusza Caregiver Quality Of Life-Cancer [Principles of questionnaires' validation on the example of the Caregiver Quality of Life-Cancer (CQOL-C) questionnaire]. *Puls Uczelni*, 8(3), 26–29.
- Jaracz, K. (2001). Adaptacja kulturowa narzędzi badawczych do oceny jakości życia. W: L. Wołowicka (red.), *Jakość życia w naukach medycznych* (s. 281–289). Poznań: Akademia Medyczna im. Karola Marcinkowskiego.
- Kaźmierczak, M., Płopa, M., Retowski, S. (2007). Skala Wrażliwości Empatycznej. *Przegląd Psychologiczny*, 50(1), 9–24.
- Kulesza, E.M. (2022). Polska Wielowymiarowa Skala Postaw wobec Osób z Niepełnosprawnościami (PL-MAS) – Adaptacja Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons with Disabilities (MAS) L. Findler, N. Vilchinsky, S. Werner (2007). *Studia z Teorii Wychowania*, T. XIII, 3(40), 239–250. DOI: 10.5604/01.3001.0016.1135 (dostęp: 21.12.2023). <https://sztw.chat.edu.pl/resources/html/article/details?id=233412>
- Kulesza, E.M. (2019). Polish adaptation of Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities (MAS) by L. Findler, N. Vilchinsky, S. Werner. W: *12th International Conference of Education, Research and Innovation. ICERI2019 Proceedings* (2697–2703). Publisher: IATED. DOI: 10.21125/iceri.2019.0701. Pobrane z: <https://library.iated.org/view/KULESZA2019POL> (dostęp: 21.12.2023).
- Lu, J., Kim, K.H. (2017). Understanding self-report Multidimensional Attitudes Scale Toward People with Disabilities: An exploratory analysis. *Rehabilitation Psychology*, 62(2), 110–118.

³ Po raz pierwszy psychometryczne właściwości skali PL-MAS opublikowano w: Kulesza, E.M. (2019). Polish adaptation of Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons with Disabilities (MAS) by L. Findler, N. Vilchinsky, S. Werner. W: *12th International Conference of Education, Research and Innovation. ICERI2019 Proceedings* (2697–2703). Publisher: IATED.

- Najpopularniejsze imiona w Polsce*. Pobrano z: <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/imiona/> (dostęp: 25.02.2019).
- Ostrowska, A. (2015). *Niepełnosprawni w społeczeństwie 1993–2013*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Papuda-Dolińska, B. (2012). *Postawy wobec osób z niepełnosprawnościami: na podstawie w opinii polskich i holenderskich studentów*. Pobrano z: https://www.researchgate.net/publication/313109459_Postawy_wobec_osob_z_niepelnosprawnoscia_na_podstawie_opinii_polskich_i_holenderskich_studentow (dostęp: 21.12.2023).
- Sękowski, A. (1994). *Psychospołeczne determinanty postaw wobec inwalidów*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Stevens, L.F., Getachew, M.A., Perrin, P.B., Olivera, D., Plaza, S.L. (2013). Factor analysis of the Spanish Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons with Disabilities. *Rehabilitation Psychology*, 58(4), 396–404.
- Wciórka, B., Wciórka, J. (2008). *Osoby chore psychicznie w społeczeństwie*. Pobrano z: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2008/K_124_08.PDF (dostęp: 27.08.2022).
- Wöhrle, J., Franke, S., Kissgen, R. (2018). The German Multidimensional Attitude Scale Toward Persons With Disabilities (G-MAS): A factor analytical study among high-school students. *Rehabilitation Psychology*, 63(1), 83–91.
- Yelpaze, İ., Türküm, A.S. (2018). Adaptation and Validation of Turkey Version of Multidimensional Attitudes toward Persons with Disabilities. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(14), 167–187. DOI: 10.26466/opus.377906 Pobrano z: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/454693> (dostęp: 20.11.2023).

TOOL FOR MEASURING ATTITUDES TOWARDS PEOPLE WITH DISABILITIES – PL-MAS

Abstract

The article presents the Polish adapted version of MAS, a tool for measuring attitudes towards people with disabilities created by Israeli authors Liora Findler, Noa Vilchinsky and Shirli Werner (2007). The validation procedure of the tool was carried out in 2019 on a group of 440 adult Poles. The Empathic Sensitivity Scale (SWE) by Maria Kaźmierczak, Mieczysław Plopa and Sylwiusz Retowski (2007) was used to determine the accuracy of the measurement. PL-MAS consists of three components (behaviors, knowledge/thoughts, emotions) and has good psychometric properties.

Keywords: attitudes, people with disabilities, tool, scale, PL-MAS

Wielowymiarowa Skala Postaw wobec Osób z Niepełnosprawnościami – PL-MAS

Polska wersja Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons with Disabilities (MAS) autorstwa Liora Findler, Noa Vilchinsky, Shirli Werner (2007) – adaptacja Ewa M. Kulesza (2019)

Szanowna Pani/Szanowny Panie

Zwracam się z uprzejmą prośbą o wypełnienie kwestionariusza, którego celem jest rozpoznanie postaw wobec osób z niepełnosprawnością. Badanie jest jednorazowe i anonimowe. Zebrane informacje będą tajne i nie zostaną udostępnione osobom trzecim. Dane będą przetworzone wyłącznie na użytek prowadzonych badań zgodnie z przepisami o ochronie danych osobowych (RODO).

Z góry dziękuję za wypełnienie kwestionariusza

METRYCZKA

1. Płeć: kobieta mężczyzna inna
2. Wiek: _____
3. Miejsce zamieszkania
 - wieś
 - miasto od 20 tys. do 100 tys.
 - miasto do 20 tys.
 - miasto powyżej 100 tys.
4. Wykształcenie
 - podstawowe magisterium
 - zawodowe podyplomowe
 - średnie inne (proszę wskazać jakie)
 - licencjat
5. Zawód/specjalność: _____
6. Osobista znajomość z osobą z niepełnosprawnością: tak nie
7. Okoliczności, w jakich poznano lub zna się osobę z niepełnosprawnością (można zaznaczyć więcej niż jedną odpowiedź)
 - małżonek/małżonka rodzina przyjaciel sąsiad
 - w szkole/na uczelni współpracownik kościół inne
8. Czy jesteś osobą z niepełnosprawnością: tak nie

KONTEKST SYTUACYJNY

Wyobraź sobie następującą sytuację: Jan/Maria wybrał(a) się ze znajomymi/przyjaciółmi do restauracji na lunch. W restauracji pojawia się i dołącza do ich grupy mężczyzna/kobieta na wózku inwalidzkim, którego(rej) Jan/Maria nie zna. Jan/Maria zostaje przedstawiony(na) tej osobie i wkrótce potem wszyscy znajomi/przyjaciele wychodzą, zostawiając samych przy stole Jana/Marię i mężczyznę/kobietę na wózku inwalidzkim. Jan/Maria jeszcze 15 minut będzie czekać na taksówkę.

Znajdując się w takiej sytuacji, ludzie odczuwają szereg różnych *emocji*. Poniżej znajduje się lista możliwych emocji, które mogą pojawiać się przed, w trakcie i/lub po takim zdarzeniu. W każdej linijce określ (stawiając X) stopień prawdopodobieństwa, że u Jana/Marii pojawi się dana *emocja*.

Emocje		Stopień prawdopodobieństwa				
		ani trochę				bardzo
1.	napięcie	1	2	3	4	5
2.	stres	1	2	3	4	5
3.	bezradność	1	2	3	4	5
4.	nerwowość	1	2	3	4	5
5.	wstyd	1	2	3	4	5
6.	odprężenie	1	2	3	4	5
7.	spokój	1	2	3	4	5
8.	opanowanie	1	2	3	4	5
9.	przygnębienie	1	2	3	4	5
10.	strach	1	2	3	4	5
11.	zaniepokojenie/zdenerwowanie	1	2	3	4	5
12.	poczucie winy	1	2	3	4	5
13.	onieśmielenie	1	2	3	4	5
14.	litość	1	2	3	4	5

Znajdując się w takiej sytuacji, ludzie mają szereg różnych *przemysłów*. Poniżej znajduje się lista możliwych przemysłów (myśli), które mogą pojawiać się przed, w trakcie i/lub po takim zdarzeniu. W każdej linijce określ (stawiając X) stopień prawdopodobieństwa, że u Jana/Marii pojawi się dane *przemyslenie*.

Przemyslenia		Stopień prawdopodobieństwa				
		ani trochę				bardzo
1.	Wydaje się być interesującym(cą) mężczyzną/kobietą.	1	2	3	4	5
2.	Wydaje się być w porządku.	1	2	3	4	5
3.	Możemy nawiązać naprawdę dobry kontakt.	1	2	3	4	5
4.	Wygląda przyjaźnie/sympatycznie.	1	2	3	4	5
5.	Lubię poznawać nowych ludzi.	1	2	3	4	5
6.	Poznawanie mnie sprawi jemu/jej radość. On/ona będzie zadowolony(na), poznając mnie.	1	2	3	4	5
7.	Zawsze mogę porozmawiać z nim/nią o rzeczach, które nas oboje interesują.	1	2	3	4	5
8.	Mogę sprawić, aby poczuł(a) się bardziej komfortowo/swobodniej.	1	2	3	4	5
9.	Może warto jego/ją lepiej poznać?	1	2	3	4	5
10.	Będzie wdzięczny(na), jeśli zacznę rozmowę.	1	2	3	4	5

Znajdując się w takiej sytuacji, ludzie przejawiają szereg różnych *zachowań*. Poniżej znajduje się lista możliwych zachowań, które mogą pojawiać się przed, w trakcie i/lub po takim zdarzeniu. W każdej linijce określ (stawiając X) stopień prawdopodobieństwa, że Jan/Maria *zachowa się* w następujący sposób:

Zachowanie		Stopień prawdopodobieństwa				
		ani trochę				bardzo
1.	Odsunie się.	1	2	3	4	5
2.	Wstanie i wyjdzie.	1	2	3	4	5
3.	Będzie czytać gazetę lub rozmawiać przez telefon.	1	2	3	4	5
4.	Będzie dalej robić to, co robił(a).	1	2	3	4	5
5.	Znajdzie pretekst, żeby wyjść.	1	2	3	4	5
6.	Prześiądzie się do innego stolika.	1	2	3	4	5

WYKORZYSTANIE AUTORSKIEJ ADAPTACJI PROGRAMU MOVE TO LEARN (RUCH DLA UCZENIA SIĘ) W PRACY Z UCZNIAMI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W STOPNIU LEKKIM I UMIARKOWANYM W SZKOLE SPECJALNEJ

Aktywność ruchowa stanowi jeden z warunków prawidłowej pracy układu nerwowego. Liczne badania dowodzą, że aktywność fizyczna wpływa korzystnie na procesy wykonawcze i w konsekwencji na sukcesy w nauce. Udowodniono, że metody oparte na aktywności fizycznej z dużym sukcesem wspierają proces kształcenia. Celem artykułu jest przedstawienie autorskiej wersji programu MOVE TO LEARN – Ruch dla uczenia się jako skutecznej formy wspierającej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym w szkole specjalnej.

Słowa kluczowe: program MOVE TO LEARN, aktywność ruchowa, trudności w uczeniu się, niepełnosprawność intelektualna

Kilka słów o rozwoju ruchowym

Rozwój motoryczny dzieci jest kluczowym wyznacznikiem ich rozwoju fizycznego. Okres wczesnego dzieciństwa cechuje się dynamicznie przebiegającym wzrostem i zmianami. Rozwój sensoryczno-motoryczny odbywa się według określonej sekwencji¹ i zachowaniem m.in. dwóch praw rozwojowych: cefalokaudalnym i proksymodystalnym. Prawa te określają kierunek postępowania rozwoju. Pierwsze prawo wskazuje na kierunek od głowy w kierunku kończyn dolnych. Oznacza to, że dziecko opanowuje najpierw kontrolę głowy, a potem rozwija umiejętność poruszania się. Z kolei drugie prawo wskazuje rozwój od centrum ciała na obwód, co przejawia się tym, że dziecko najpierw kontroluje środek ciała, a potem dystalne, czyli oddalone od centrum części ciała (Banaszek, 2004; Matyja, Gogola, 2010; Borkowska, 1997, 1999, 2018; Borkowska,

¹ W przypadku dzieci rozwijających się neurotypowo.

Gellea, 2015). Zdobyte rozwojowe małego dziecka nazywane są kamieniami milowymi².

Znajomość zasad i praw rządzących tym etapem rozwoju sensoryczno-motorycznego stanowi niezbędną wiedzę do prawidłowej oceny motoryczności dziecka w ogóle. Najważniejszymi aspektami rozwoju ruchowego małego dziecka są prawidłowy rozwój odruchowy, prawidłowy rozwój napięcia mięśniowego i mechanizmu antygravitacyjnego, rozwój orientacji wokół środkowej (pionowej) linii ciała (Nowotny, 2003; Borkowska, 2018).

Rozwój odruchowy

Wrodzone reakcje ruchowe stanowią bazę dla rozwoju ruchowego. Jednymi z ważniejszych reakcji odruchowych są tzw. odruchy postawy, które wpływają na rozwój postawy ciała i zapewniają możliwości przyjmowania właściwej postawy w spoczynku i w czasie wykonywania różnych czynności ruchowych (Nowotny, 2003; Banaszek, 2004; Goddard Blythe, 2004, 2015). Do odruchów postawy należą m.in.: toniczny odruch błędnikowy (TOB – mechanizm antygravitacyjny), asymetryczny toniczny odruch szyjny (ATOS), symetryczny toniczny odruch szyjny (STOS), reakcje nastawcze lub prostujące (zapewniają przyjęcie prawidłowej postawy po nieprawidłowym ustawieniu), odruchy równowagi (zapewniają równowagę w momencie przesunięcia się środka ciężkości ciała).

Odruchy nie tylko zapoczątkowują różne ruchy, lecz także zawierają w swojej strukturze tzw. wzorce ruchowe. W procesie wielokrotnego powtarzania ruchów wzorce motoryczne ulegają utrwaleniu, a reakcje odruchowe – wyhamowaniu (Nowotny, 2003). Dojrzewający układ nerwowy toruje drogę do posługiwania się ruchami coraz bardziej celowymi, zależnymi od woli dziecka. W ruchach celowych, kierowanych dominująco przez korę mózgową, można dostrzec elementy reakcji odruchowych. W miejsce wyhamowywanych reakcji odruchowych pojawiają się odruchy równowagi oraz tzw. reakcje ułożenia. Te drugie zmieniają swój charakter w kolejnych fazach rozwoju. Ma to związek ze zmianami rozkładu napięcia mięśniowego (Nowotny, 2003; Borkowska, 1999). Nabywanie prawidłowych wzorców ruchowych odbywa się przez: trening, powtarzanie i naśladowanie.

Napięcie mięśniowe

Napięcie mięśniowe zaczyna się kształtować już w okresie prenatalnym. Po urodzeniu noworodek i niemowlę słabo kontrolują ruchy głowy i tułowia

² Kamienie milowe rozwoju to uśrednione terminy pojawiania się określonych funkcji (np. w 9. m.ż. dziecko powinno siedzieć) oraz terminy graniczne (szersze o 2–4 miesiące od terminów średnich). Wśród dzieci, które realizują daną umiejętność rozwojową w terminie granicznym, będą zarówno te, które rozwijają się prawidłowo, jak i te, u których w przyszłości rozwiną się trudności rozwojowe. Zalecane jest na tym etapie monitorowanie i stymulowanie rozwoju dziecka bez stawiania przedwczesnych diagnoz. Warto pamiętać o nieharmonijnym rozwoju dziecka, polegającym na osiągnięciu poszczególnych funkcji w różnych terminach, np. dziecko 8-miesięczne siedziało w 7. miesiącu, ale komunikuje się z otoczeniem jak dziecko 9-miesięczne.

przeciwko sile grawitacji. Stopniowo, w miarę dojrzewania układu nerwowego mechanizm kontroli postawy poprawia się (Matyja, Gogola, 2010). Prawidłowe napięcie mięśni wpływa na właściwe ustawienie się względem siebie najważniejszych partii ciała, czyli głowy, obręczy barkowej i obręczy biodrowej. Odpowiednia pozycja głowy i tułowia wpływa na rozwój kluczowych umiejętności ruchowych takich jak: siadanie, stanie, chodzenie czy swobodne ruchy rąk. Właściwy tonus mięśniowy umożliwia skoordynowane: utrzymywanie postawy ciała przeciwko działaniu siły grawitacji, delikatne rozciąganie podczas ruchu, pojawianie się reakcji prostowania i reakcji równoważnych oraz wykonywanie ruchów selektywnych (Nowotny, 2003; Borkowska, Gellela, 2015).

Orientacja wokół linii środkowej ciała

Jedną ze składowych rozwoju motorycznego jest orientacja wzdłuż linii środkowej ciała (długiej, pionowej osi ciała). Dzieje się to poprzez aktywności symetryczne (angażujące obydwie strony ciała) oraz te związane z przekraczaniem linii środkowej. Świadomość długiej osi ciała kształtuje się w wyniku symetryzacji i wyrównania posturalnego w różnych pozycjach (Nowotny, 2003; Matyja, Gogola, 2010; Wiśniewska, Osiecka, 2017).

Znaczenie ruchu w rozwoju dziecka

Podstawą rozwoju człowieka jest ruch. Doskonalenie zdolności motorycznych na każdym etapie rozwoju dziecka daje podstawy do zdobywania nowych umiejętności oraz stanowi podwaliny dobrego zdrowia. Ruch stymuluje rozwój centralnego układu nerwowego, toruje procesy uczenia się, zapamiętywania, warunkuje rozwój zdolności psychospołecznych oraz adaptacyjnych. Od poziomu rozwoju motorycznego zależy m.in. postawa ciała, sprawność ręki w czynnościach grafomotorycznych, mówienie (tj. praca aparatu artykulacyjnego wymaga właściwej kinestezji, planowania i koordynacji ruchu). Istnieje coraz więcej danych naukowych wskazujących, że mała aktywność fizyczna i niski poziom sprawności wiążą się z niskimi wynikami w szkole, pogorszeniem funkcji poznawczych, niekorzystnymi zmianami w metabolizmie mózgowym, jak i w strukturze mózgu (Makarowski i in., 2009; Rymarczyk, 2016, 2019). Wykazano także, że dzieci aktywne fizycznie lepiej się koncentrują, są bardziej kreatywne i uzyskują lepsze wyniki w szkole w porównaniu do swoich nieaktywnych fizycznie rówieśników (Makarowski i in., 2009; Alesi i in., 2016; Janssen, Leblanc, 2010). Istotne jest, że poprawie w zakresie funkcjonowania poznawczego u dzieci aktywnych fizycznie towarzyszy wzrost objętości niektórych struktur mózgowych. Dzieci uzyskują wyższe wyniki w testach pamięciowych, czemu towarzyszy zwiększona objętość hipokampa, struktury mózgu odpowiadającej za zapamiętywanie informacji (Rymarczyk, 2019) oraz w zakresie koncentracji uwagi (Scudder i in., 2014). Podczas ćwiczeń fizycznych aktywne mięśnie wysyłają sygnały chemiczne do mózgu. Ten proces biochemiczny prowadzi do wydzielania czynnika wzrostu nerwów BDNF (ang. *brain-derived neurotrophic*

factor)³, który pobudza rozwój neuronów i synaps (Nelson i in., 2010; Kazana, Zabłocka, 2020).

Niektóre trudności edukacyjne, np. obniżony poziom graficzny pisma, obniżony poziom umiejętności czytania mogą wynikać z trudności neuromotorycznych (Ayres, 1991; Goddard Blythe, 2004, 2015; Pheloung, 2006; Olechowska, 2011; Borkowska, 2018). Sprawność ręki warunkowana jest m.in. odpowiednim napięciem posturalnym (zwłaszcza w centralnej części ciała), dobrą pracą obręczy barkowej, rotacją przedramienia (umiejętnością ustawienia przedramienia w pronacji i supinacji) i nadgarstka oraz sprawnością palców (Matyja, Doroniewicz, 2016). Z kolei umiejętność czytania jest związana m.in. z prawidłową pracą gałek ocznych, którymi porusza sześć par mięśni. Zgodnie z prawem proksymodystalnym właściwe napięcie w centrum ciała, dobra jakość stabilizacji centralnej stwarza odpowiednie warunki do dystrybucji napięcia na obwód ciała, czyli m.in. do dłoni i do oczu (Borkowska, 2018).

Zatem uwzględnienie programów percepcyjno-motorycznych we wspieraniu rozwoju umiejętności szkolnych dzieci rozwijających się typowo, jak i dzieci z zakłóceniami w rozwoju ma uzasadnienie naukowe.

Program MOVE TO LEARN

Metody i programy terapeutyczne oparte na ruchu mogą być wsparciem dla dzieci z trudnościami w uczeniu się. Przykładem takiego programu jest MOVE TO LEARN⁴, czyli Ruch dla Ucznia się stworzony przez Barbarę Pheloung⁵ (Pheloung, 2006; Olechowska, 2011). Australijski program terapii percepcyjno-motorycznej jest skierowany do wszystkich dzieci z trudnościami rozwojowymi i szkolnymi, zwłaszcza do tych, które mają opóźniony rozwój psychoruchowy, manifestujący się m.in.: obniżonym poziomem napięcia posturalnego, mechanizmów równoważnych i koordynacyjnych, obniżoną świadomością ciała, nieprawidłową pracą systemów sensorycznych (zwłaszcza systemu przedsionkowego) (Pheloung, 2006; Olechowska, 2011).

Jak wskazuje autorka programu, może być on wykorzystywany także do pracy z młodzieżą i osobami dorosłymi, w tym z osobami z niepełnosprawnością inte-

³ Neurotroficzny czynnik pochodzenia mózgowego (BDNF) należy do grupy polipeptydów wydzielniczych, tzw. neurofin. Wraz z innymi białkami bierze udział w funkcjonowaniu neuronów i wpływa na pracę ośrodkowego i obwodowego układu nerwowego. Stężenie BDNF mierzone w hipokampie – strukturze mózgu odpowiedzialnej za pamięć – zwiększa się wraz z wydłużeniem czasu wykonywanych ćwiczeń fizycznych. Obniżenie poziomu neurotrofiny poprzez narażenie na stres, stany depresyjne, czy u osób starszych prowadzi natomiast do pogorszenia zdolności zapamiętywania wyznaczonych zadań.

⁴ <https://www.movetolearn.com.au/>

⁵ Edukatorka specjalna, założycielka prywatnego centrum dla dzieci z trudnościami w uczeniu się – The Beach House w Sydney w Australii. Autorka publikacji poświęconych trudnościom w uczeniu się.

lektualną lub/i ruchową⁶. MOVE TO LEARN opiera się na aktywnościach sensoryczno-motorycznych uporządkowanych według sekwencji naturalnego rozwoju.

Celem programu percepcyjno-motorycznego MOVE TO LEARN jest zapobieganie wystąpieniu, lub minimalizowanie skutków opóźnień neurorozwojowych u dzieci poprzez specjalnie skonstruowany plan ćwiczeń ruchowych, pojawiających się kolejno w prawidłowym rozwoju ruchowym (Olechowska, 2011).

Program ten od wielu lat realizowany jest w Polsce w placówkach przedszkolnych i szkolnych⁷, a jego certyfikowaną terapeutką jest dr hab., prof. APS Agnieszka Olechowska⁸.

Prostota programu pozwala wykorzystać go niemal w każdej przestrzeni placówki. Zajęcia mogą być prowadzone w małych grupach lub z całą klasą. Program może być częścią ogólnego procesu stymulowania rozwoju sensoryczno-motorycznego oraz uzupełnieniem zajęć edukacyjnych. Czas trwania jednorazowych sesji to około 15 minut. Program składa się z dwóch części: rozgrzewki i sekwencji ruchów. Rozgrzewka to m.in. oddychanie, ćwiczenia oczu, ćwiczenia orientacji w przestrzeni, ćwiczenia koncentracji na dźwiękach. Na szczególną uwagę w rozgrzewce zasługują ćwiczenia oczu (tzw. okulomotoryka) pozostające w bezpośrednim związku z techniką czytania. W czasie ćwiczeń okulomotoryki rozwijane są ruchy wodzenia wertykalnego, horyzontalnego, wergencyjnego niezbędne do pisania, przepisywania z tablicy i czytania.

Sedno programu MOVE TO LEARN stanowi sekwencja ruchów, w której skład wchodzi dziesięć ćwiczeń. Są to: świadomość własnego ciała, turlanie się, ślizganie się na brzuchu, jednostronne pełzanie, naprzemienne pełzanie, pełzanie na brzuchu i plecach, kołysanie się, jednostronne chodzenie na czworakach, naprzemienne chodzenie na czworakach, naprzemienne chodzenie. Zaleca się, aby sekwencje ruchów były wykonywane regularnie, w 10–20-minutowych sesjach każdego dnia.

Na każde ćwiczenie poświęca się tyle czasu, ile potrzeba dziecku do opamiętania prawidłowego wzorca. W momencie automatyzacji ruchów wchodzących w skład sekwencji można dołączać do danego ćwiczenia różne aktywności, np. turlanie się z zawiązanymi oczami, chodzenie naprzemienne z liczeniem co dwa, recytowaniem wiersza itp.

Sekwencja ruchów zaproponowana przez autorkę programu nie jest przykładowa. Wynika z sekwencji rozwojowej, która wskazuje na rozwój od pozycji z pełnym podparem (świadomość ciała, turlanie się, ślizgi na brzuchu, pełzanie),

⁶ Więcej informacji na temat wykorzystania programu w pracy z młodzieżą i dorosłymi znajduje się na stronie: <https://www.movetolearn.com.au/about/program-for-all-ages/>

⁷ <https://www.movetolearn.com.au/about/international/poland/>

⁸ Dyrektorka Instytutu Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie. Autorka projektu Program Ruch dla Ucznia się (Move to Learn Program) w polskiej praktyce edukacyjnej. Doniesienie z badań pilotażowych prowadzonych w latach 2008–2010 w ramach projektu Metody terapii opóźnień neurorozwojowych u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Źródło: Olechowska, A. (2011). Ruch dla ucznia się. W: E. Kulesza (red.), *Ruch – wzrok – słuch podstawa uczenia się* (s. 71–92). Warszawa: Wydawnictwo APS.

przez pozycję z czteropunktowym podparciem (kołysanie się, chodzenie na czworakach) do pozycji dwupunktowego podporu (naprzemienne chodzenie).

Badania nad skutecznością tego programu prowadziła jego autorka, B. Pheloung wraz z Ch. Chapparo i S. la Greco w 2005 r. (Olechowska, 2011), a ich rezultaty zostały opublikowane w pracy C.R Fredericks, S.J. Kokot, S. Krog (2006). Wynika z nich, że zastosowanie programu MOVE TO LEARN przyniosło poprawę w zakresie rozumowania przestrzennego, matematycznego i umiejętności czytania w porównaniu z grupą kontrolną.

W Polsce badania nad efektami programu MOVE TO LEARN prowadziła A. Olechowska w latach 2008–2009 w ramach projektu *Metody terapii zaburzeń neurorozwojowych u dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym* (2011). W badaniach pilotażowych wzięło udział łącznie 147 dzieci w wieku od 5 do 8 lat, z czego 67 dzieci stanowiło grupę kontrolną. Zastosowano następujące narzędzia badawcze: wywiad, obserwacja, test pedagogiczny i analizę wytworów. Dzieci realizowały program przez 10 tygodni. Uzyskane rezultaty wskazują na poprawę ogólnego funkcjonowania w zakresie sfery emocjonalnej, społecznej, poziomu graficznego rysunku.

Cel badań, problemy i hipotezy badawcze

Głównym celem badań własnych było określenie wpływu regularnych zajęć według autorskiej adaptacji programu MOVE TO LEARN na funkcjonowanie uczniów szkoły specjalnej. Badania miały posłużyć także do opracowania projektu dalszych badań dotyczących wykorzystania programu w praktyce edukacyjnej oraz opracowania rekomendacji dla nauczycieli nauczania zintegrowanego.

Pytania badawcze

Pytanie główne: Czy organizacja zajęć w ramach innowacji pedagogicznej „Mózg lubi ruch” na podstawie programu MOVE TO LEARN wpłynie korzystnie na rozwój ruchowy oraz poziom technik szkolnych uczniów szkoły specjalnej?

Z tego pytania wynikają pytania szczegółowe:

1. Czy włączenie zajęć „Mózg lubi ruch” to IPET poprawi funkcjonowanie uczniów w obszarze rozwoju ruchowego, zwłaszcza w zakresie mechanizmu antygravitacyjnego (odruch TOB)?
2. Czy udział w zajęciach „Mózg lubi ruch” wpłynie korzystnie na poziom technik szkolnych w zakresie czytania?
3. Czy uczestnictwo w zajęciach „Mózg lubi ruch” będzie sprzyjało poprawie sprawności ręki?

Postawiono hipotezę ogólną:

Systematyczny udział uczniów w innowacji pedagogicznej „Mózg lubi ruch” wpłynie korzystnie na rozwój ruchowy oraz poziom technik szkolnych.

Opis warunków, w jakich odbywały się zajęcia, i charakterystyka grupy

Innowacja pedagogiczna „Mózg lubi ruch” była realizowana w Szkole Podstawowej Specjalnej nr 213 jako autorska adaptacja programu MOVE TO LEARN.

Autorska adaptacja programu polegała na włączeniu do jednej jednostki lekcyjnej wszystkich dziesięciu aktywności, które były już znane uczestnikom innowacji z innych zajęć ruchowych. Uczniowie przechodzili od rozgrzewki przez ćwiczenia świadomości ciała do sekwencji ruchów w czasie jednej jednostki. Również czas realizacji programu był inny względem oryginału i wynosił 45 minut.

Innowacja była wdrożona zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz.U. z 2002 r., nr 56, poz. 506). Do innowacji zostało włączonych siedmioro dzieci z klas II i III z orzeczeniami o lekkim i umiarkowanym stopniu niepełnosprawności intelektualnej, które nie uczestniczyły w żadnych nowych i dodatkowych zajęciach. Oto krótka charakterystyka uczniów biorących udział w zajęciach.

Dziecko 1: chłopiec, wiek 11 lat

Niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim. Cechy mutyzmu. Nerwica szkolna. Przeniesiony do szkoły specjalnej ze szkoły masowej w bieżącym roku szkolnym. Niska stymulacja środowiskowa.

Dziecko 2: dziewczynka, wiek 11 lat

Niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim. Umiarkowana stymulacja środowiskowa.

Dziecko 3: chłopiec, wiek 11 lat

Niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym. Autystyczne spektrum zaburzeń. Mózgowe porażenie dziecięce. Uszkodzenie pnia mózdzku. Wysoka stymulacja środowiskowa. Wada wzroku.

Dziecko 4: dziewczynka, wiek 10 lat

Niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim. Autystyczne spektrum zaburzeń. Wysoka stymulacja środowiskowa.

Dziecko 5: chłopiec, wiek 10 lat

Niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim. Autystyczne spektrum zaburzeń. Umiarkowana stymulacja środowiskowa.

Dziecko 6: chłopiec, wiek 9 lat

Niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim. FAS. Skrajne zaniedbanie środowiskowe. Skrajnie niska stymulacja środowiskowa. Uczeń umieszczony w placówce opiekuńczo-wychowawczej w maju 2023.

Dziecko 7: chłopiec, wiek 11 lat

Niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim. Uczeń pochodzenia romskiego. Bardzo niska stymulacja środowiskowa.

Przebieg zajęć

Czas realizacji programu obejmował okres: wrzesień 2022 roku – czerwiec 2023 roku. Zajęcia „Mózg lubi ruch” odbywały się raz lub dwa razy w tygodniu.

Uczniowie chętnie przystąpili do realizacji autorskiej adaptacji programu MOVE TO LEARN. Rozgrzewka oraz pierwsze ruchy z sekwencji (ćwiczenia:

świadomość swojego ciała, turlanie, ślizganie się na brzuchu) były dla nich stosunkowo łatwe. Znali te aktywności z zajęć integracji sensorycznej (SI) i gimnastyki korekcyjnej. Trudności nastroczało jednostronne pełzanie i naprzemienne pełzanie. Na te ćwiczenia poświęcono kilka kolejnych zajęć.

Na początku prowadzące demonstrowały poprawne wykonanie ruchu. Następnie dane ćwiczenie wykonywał jeden uczeń a pozostali przyglądali się technice. Po kilku zajęciach niektórzy uczniowie różnicowali prawidłowe i nieprawidłowe wykonania. Prowadzące, w sytuacjach koniecznych ze względu na specyfikę grupy, udzielały także wskazówek słownych oraz jednocześnie poprawnie układały głowę, kończyny dolne i górne.

Kolejne ruchy, tj. pełzanie na brzuchu, pełzanie na plecach, kołysanie się, jednostronne chodzenie na czworakach, naprzemienne chodzenie na czworakach nie sprawiały większych trudności uczniom. Opanowanie ostatniego ruchu z sekwencji, tj. naprzemiennego chodzenia, zajęło kilka zajęć.

Zgodnie z założeniami programu na kolejne sekwencje ruchowe poświęcano tyle czasu, ile było potrzebne uczniom do ich poprawnego opanowania. Kładziono nacisk, aby ruchy były wykonywane wolno i dokładnie. W czasie zajęć można było wielokrotnie zauważyć, że uczestnicy mają świadomość dotyczącą poprawności wykonywanych ćwiczeń. Wówczas komentowali to i zaczęli zadanie od początku, czasem używając autokorekty słownej.

W przypadku jednego ucznia udało się rozszerzyć ćwiczenia o zadania dodatkowe, np. turlanie się z ringo, czołganie się z ringo na plecach czy wykonanie pełnej sekwencji z zamkniętymi oczami.

Ostatecznie po siedmiu miesiącach zajęć uczniowie wykonywali całą sekwencję ruchów w ciągu 30 minut.

Zastosowane narzędzia pomiaru i interpretacja wyników

W innowacji „Mózg lubi ruch” na podstawie autorskiej adaptacji programu MOVE TO LEARN wzięło udział łącznie siedmiu dzieci. Do badań nie udało się włączyć grupy kontrolnej ze względu na udział pozostałych uczniów w innowacjach pedagogicznych opartych na aktywności motorycznej. Do oceny jakościowej rozwoju ruchowego oraz umiejętności czytania uczniów wykorzystano:

- *Arkusze jakościowy do oceny pracy ręki oraz próbek pisma M. Wiśniewskiej*, który zawiera następujące pozycje: stan napięcia posturalnego, reakcje posturalne w tle/postawa, chwyt przyboru pisarskiego, orientację w schemacie ciała, orientację w przestrzeni. Arkusz stosowany jest w szkole od kilku lat. Służy do rejestracji jakości poszczególnych umiejętności ważnych z perspektywy opanowywania techniki pisania.
- *Obserwację kliniczną J.A. Ayres – próba TOB – mechanizm antygravitacyjny w pozycji pronacyjnej i supinacyjnej. Ocena jakościowa i ilościowa zdolności do utrzymywania ciała w pozycjach przeciwnych do siły grawitacji. Zdolność do przyjęcia pozycji przeciwko sile grawitacji (związana z wycofywaniem się odruchu TOB)* stanowi ważny wyznacznik dla rozwoju stabilizacji centralnej,

która zgodnie z prawem proksymodystalnym warunkuje mięśniową sprawność obręczy barkowej i gałek ocznych.

- *Test do badania techniki czytania głośnego dla klas I–VII J. Konopnickiego.* Badany uczeń czyta go głośno przez jedną minutę w obecności wyłącznie nauczyciela słowa. Test jest przeznaczony dla uczniów klas I–VII. Zaczyna się go czytać zawsze od początku.

Podstawowym elementem edukacji polonistycznej w kształceniu jest nabywanie przez dzieci umiejętności czytania i pisania. Na czytanie według Eve Malmquist (1982) składają się: wrażenia wzrokowe przekazywane do mózgu, percepcja, czyli zrozumienie wyrazów i zdań, funkcje mięśni oczu, zapamiętywanie przeczytanego tekstu, działalność asocjacyjna i przetwarzająca czytany tekst. Umiejętność czytania wymaga: znajomości znaków języka pisanego, umiejętności rozszyfrowywania lub tłumaczenia tych znaków, zdolności ujmowania przy jednorazowym spojrzeniu na tekst napisany coraz większej liczby znaków graficznych. Najważniejszym elementem umiejętności czytania jest rozumienie tekstu napisanego. Aby to osiągnąć, dzieci muszą znać litery i rozszyfrowywać je kompleksowo, co najmniej na poziomie wyrazu. Czytanie „po literze” utrudnia proces rozumienia czytanego tekstu, należy dążyć do czytania wyrazowego.

Wykorzystanie narzędzi do oceny miało miejsce dwukrotnie, tj. we wrześniu w formie diagnozy wstępnej oraz w czerwcu w formie ewaluacji postępów poczynionych przez uczniów.

Wyniki badań

Analiza wyników *Arkusza jakościowego do oceny pracy ręki oraz próbek pisma M. Wiśniewskiej* wskazuje, że u uczniów występowały: nieprawidłowy chwyt pisarski (5 uczniów), nieprawidłowa postawa podczas zajęć stolikowych i szybka męczliwość podczas zajęć sedenteryjnych (5 uczniów), obniżone napięcie posturalne (7 uczniów), trudności w nazywaniu i rozpoznawaniu kierunków w przestrzeni (6 uczniów) oraz trudności w świadomym użyciu ciała w działaniu motorycznym (5 uczniów). Wyłonione w ocenie początkowej trudności utrzymywały się także pod koniec realizacji innowacji, ale w zakresie chwytu pisarskiego, pozycji ciała, napięcia posturalnego, kierunkowości oraz planowania ruchu nastąpiły zmiany. W grupie objętej innowacją nastąpił przyrost umiejętności zarówno w czasie, jak i jakości utrzymywania pozycji antygravitacyjnych w pronacji i supinacji. W wyniku zajęć uczniowie wzmocnili napięcie posturalne, czyli tzw. stabilizację centralną, co przyczyniło się do poprawy mechanizmu antygravitacyjnego i w konsekwencji pracy obręczy barkowej i czynności grafomotorycznych. Szczegółowe wyniki zestawione zostały w tabeli 1.

Również w zakresie techniki szybkiego czytania u uczniów objętych innowacją pedagogiczną nastąpił wzrost umiejętności. Tempo czytania u jednej uczennicy było większe względem klasy, w której się uczy. W pozostałych przypadkach (czterech uczniów) tempo czytania poprawiło się, ale nadal było mniejsze względem klasy. W dwóch przypadkach uczniowie nie opanowali techniki czytania. Szczegółowe wyniki zestawione zostały w tabeli 2.

Tabela 1. Zestawienie wyników zdolności do otrzymania pozycji antygravitacyjnych

Uczennica/ uczeń	Wiek	Czas i jakość utrzymania pozycji pronacyjnej/wyprostnej		Czas i jakość utrzymania pozycji supinacyjnej/zgięciowej	
		wrzesień 2022	czerwiec 2023	wrzesień 2022	czerwiec 2023
1 H.D.	11 lat	10 sekund Pozycja utrzymywana z dużym wysiłkiem.	39 sekund	18 sekund	38 sekund
2 A.S.	11 lat	3 sekundy	14 sekund	8 sekund	17 sekund
3 I.B.	11 lat	8 sekund Pozycja utrzymywana z dużym wysiłkiem. Ugięte kończyny górne. Uda oparte o materac.	9 sekund	15 sekund	21 sekund
4 N.S.	10 lat	7 sekund	9 sekund	11 sekund	13 sekund
5 H.T.	10 lat	Pozycja utrzymywana z dużym wysiłkiem. Ugięte kończyny górne. Uda oparte o materac.	22 sekundy	10 sekund	20 sekund
6 P. N.	9 lat	9 sekundy Pozycja utrzymywana z dużym wysiłkiem. Ugięte kończyny górne.	22 sekundy	9 sekund	24 sekundy
7 F.F.	11 lat	Niezdolność do przyjęcia pozycji. Próba przyjęcia pozycji w sposób jednostronny z podporem. Bardzo duża męczliwość.	3 sekundy	2 sekundy	7 sekund

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Zestawienie wyników uzyskanych w teście szybkiego czytania

Uczennica/ uczeń	Wiek	Klasa	Wynik Testu do badania techniki czytania głośnego dla klas I–VII J. Konopnickiego		Uzyskany wynik
			wrzesień 2022	czerwiec 2023	
1 H.D.	11 lat	III	10 Wolne tempo. Sylabi- zowanie. Zgadywanie.	14 Wolne tempo czy- tania. Liczne po- myłki.	Poziom klasy I
2 A.S.	11 lat	III	28 Dobre tempo czytania.	40	Poziom klasy II/III

Tabela 2 cd.

3 I.B.	11 lat	III	9 Wolne tempo. Sylabizowanie.	17	Poziom klasy I
4 N.S.	10 lat	II	24 Dobre tempo czytania. Trudności z rozumieniem.	75	Poziom klasy III
5 H.T.	10 lat	II	26 Dobre tempo czytania. Trudności z rozumieniem. Zachowania zakłócające pracę	34	Poziom klasy I/II
6 P. N.	9 lat	II	Nie opanował techniki czytania.	Nie opanował techniki czytania. Rozpoznaje większość liter.	–
7 F.F.	11 lat	II	Nie opanował techniki czytania. Zna wybrane litery.	Nie opanował techniki czytania. Rozpoznaje większość liter. Czyta sylaby otwarte z głoskami [p], [m], [t].	–

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki wskazują, że w grupie objętej programem percepcyjno-motorycznym nastąpił wzrost umiejętności czytania (tempa czytania) i mechanizmów posturalnych. Świadczą o tym wyniki testu szybkiego czytania zamieszczone w tabeli 2 oraz wyniki próby klinicznej: mechanizm antygravitacyjny (tabela 1). W przypadku dwóch uczniów (uczeń nr 6, uczeń nr 7) nie udało się uzyskać poprawy w zakresie umiejętności czytania. Może to wynikać z bardzo trudnej sytuacji rodzinnej uczniów, zaniedbań medycznych (m.in. brak danych na temat stanu fizycznego wzroku i słuchu) i bardzo niskiej stymulacji środowiskowej. Natomiast uzyskano poprawę w zakresie czasu i jakości mechanizmu antygravitacyjnego.

Podsumowanie i wnioski

Wyniki przeprowadzonych obserwacji potwierdzają słuszność założenia, że systematyczny udział uczniów w innowacji pedagogicznej „Mózg lubi ruch” wpłynął korzystnie na ich rozwój ruchowy oraz poziom technik szkolnych. Uzyskane dane potwierdzają postawioną hipotezę.

Wnioski z realizacji innowacji trzeba traktować z dużą ostrożnością ze względu na małą liczebność grupy oraz brak grupy kontrolnej. Należy także zaznaczyć, że badana grupa brała także udział w zajęciach specjalistycznych wynikających z orzeczenia

o potrzebie kształcenia specjalnego oraz z IPET, tj. w zajęciach gimnastyki korekcyjnej, integracji sensorycznej, terapii pedagogicznej i zajęciach dydaktycznych, w tym w zajęciach wychowania fizycznego. Uzyskane zmiany mogą być zatem wynikiem stymulacji środowiskowej, lecz także efektem naturalnego procesu rozwoju. Może to sugerować, że postępy w rozwoju i nabywaniu umiejętności, także szkolnych, u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i niepełnosprawnościami sprzężonymi mogą następować w wyniku stymulacji środowiskowej, naturalnego procesu rozwoju oraz kumulacji działań terapeutycznych nastawionych na zbliżone cele.

Rekomendacje

Sprawność ruchowa współczesnych dzieci jest zagadnieniem omawianym zarówno z perspektywy medycznej, jak i edukacyjnej. Coraz więcej dzieci spędza wolny czas oglądając telewizję, grając w gry komputerowe czy przeglądając Internet. Takie działania sprzyjają sedentaryjemu trybowi życia. Prowadzą do powikłań zdrowotnych w postaci, np. niższej sprawności ruchowej, wad postawy, otyłości, problemów oddechowo-krażeniowych, ale także do obniżenia się wyników w nauce.

Wykorzystanie w edukacji, zwłaszcza edukacji specjalnej programów percepcyjno-motorycznych ma szczególne uzasadnienie. Intensyfikacja ćwiczeń związanych z czytaniem, pisanem, nauką ortografii czy liczeniem nie powinna być jedynym obszarem działań interwencyjnych względem tych uczniów. Zaprojektowane programy ruchowe, oparte na prymarnym rozwoju neurofizjologicznym (np. pełzaniu, obracaniu się, czworakowaniu, wzmacnianiu mechanizmów antygrawitacyjnych, integrowaniu pracy systemów sensorycznych) mogą znacząco wesprzeć dzieci w ogólnym rozwoju, a tym samym poprawiać sprawność w zakresie technik szkolnych i wyniki w nauce.

Na podstawie przeprowadzonych badań rekomenduje się wykorzystanie programu MOVE TO LEARN w wersji oryginalnej lub zaadaptowanej w czasie zajęć przedszkolnych i przerw śródlekcyjnych w szkole z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną.

Dyskusja

Brak grupy kontrolnej utrudnił analizę uzyskanych rezultatów. Wyłonienie takiej grupy związane byłoby z pozbawieniem części uczniów z niepełnosprawnością intelektualną dostępu do zajęć terapeutycznych zgodnych z ich potrzebami rozwojowymi. Takie działania z punktu widzenia badań naukowych są zasadne, ale z punktu widzenia praktyki terapeutycznej wzbudzają wiele dylematów. Ocena wielkości oddziaływania lub skuteczności oddziaływania terapeutycznego jest ogólną trudnością w badaniach naukowych.

Bibliografia

- Alesi, M., Bianco, A., Luppina, G., Palma, A., Pepi, A. (2016). Improving children's coordinative skills and executive functions: The effects of a Football Exercise Program. *Percept. Mot. Skills*, 122, 27–46.

- Ayres, J.A. (1991). *Sensory Integration and the Child*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Banaszek, G. (2004). *Rozwój niemowląt, jego zaburzenia a rehabilitacja metodą Vojtę*. Bielsko Biała: Alfa Medica Press.
- Borkowska, M. (red.). (1997). *Dziecko niepełnosprawne ruchowo*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Borkowska, M. (1999). *Uwarunkowania rozwoju ruchowego i jego zaburzenia w mózgowym porażeniu dziecięcym*. Warszawa: Wydawnictwo Zaulek.
- Borkowska, M. (2018). *Integracja sensoryczna w rozwoju dziecka. Podstawy neurofizjologiczne*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Borkowska, M., Gelleta, I. (2015). *Wady postawy i stóp u dzieci. Jak korygować, jak zapobiegać*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Fredericks, C.R., Kokot, S.J., Krog, S. (2006). Using a developmental movement programme to enhance academic skills in grade 1 learners. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 28(1), 29–42.
- Goddard Blythe, S. (2004). *Odruchy, uczenie i zachowanie*. Międzynarodowy Instytut Neurokinezylogii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów.
- Goddard Blythe, S. (2015). *Niedojrzałość neuromotoryczna dzieci i dorosłych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Janssen, I., Leblanc, A.G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(40), 3–16.
- Kazana, W., Zabłocka, A. (2020). Czynniki neurotroficzne pochodzenia mózgowego jako potencjalne narzędzie terapeutyczne w leczeniu schorzeń układu nerwowego. *Postępy Higieny i Medycyny Doświadczalnej* (online), 74, 517–531.
- Konopnicki, J. (1961). *Problem opóźnienia w nauce szkolnej*. Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.
- Makarowski, R., Lipowski, M., Marszał, M., Czarnowski, W. (2009). Temperamental determinants of physical activity as preventive factor of heart diseases – In the search of the model. *Polish Journal of Sports Medicine*, 25, 83–94.
- Malmquist, E. (1982). *Nauka czytania w szkole podstawowej*. Warszawa: WSiP.
- Matyja, M., Doroniewicz, I. (2016). Neurorozwojowe podstawy rozwoju mowy i terapii logopedycznej. W: K. Kaczorowska-Bray, S. Milewski (red.), *Wczesna interwencja logopedyczna* (s. 54–71). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- Matyja, M., Gogola, A. (2010). *Edukacja sensomotoryczna niemowląt*. Katowice: AWF.
- Nelson, A.J., Juraska, J.M., Ragan, B.G. i in. (2010). Effects of exercise training on dendritic morphology in the cardiorespiratory and locomotor centers of the mature rat brain. *Journal of Applied Physiology*, 108 (6), 1582–1590.
- Nowotny, J. (2003). *Edukacja i reedukacja ruchowa. Podręcznik dla studentów fizjoterapii i fizjoterapeutów*. Poznań: Wydawnictwo Kasper.
- Olechowska, A. (2011). Ruch dla uczenia się. W: E. Kulesza (red.), *Ruch – wzrok – słuch podstawa uczenia się* (s. 71–92). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Pheloung, B. (2006). *School floors. effective perceptual movement programs for your classroom*. Published by Iceform Pty Ltd.
- Rymarczyk, K. (2016). Co się dzieje w głowie małego dziecka – o wpływie doświadczeń na rozwój mózgu. Aktywność ruchowa a mózg. W: R. Piotrowicz (red.), *Małe dziecko – dużo pomysłów. Wybrane obszary wspomaganie rozwoju dziecka* (s. 52–71). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Rymarczyk, K. (2019). Aktywność fizyczna szansą na zwiększanie potencjału rozwojowego dzieci i lepsze wyniki w nauce. *Kwartalnik Integracja Sensoryczna*, 3, 14–25.

- Scudder, M.R., Lambourne, K., Drollette, E.S., Herrmann, S.D., Washburn, R.A., Donnelly, J.E., Hillman, C.H. (2014). Aerobic capacity and cognitive control in elementary school-age children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 46, 1025–1035.
- Wiśniewska, M., Osiecka, I. (2017). Wywiad i obserwacja aktywności sensomotorycznej małych dzieci – praktyczne wskazówki do diagnozy i terapii na podstawie doświadczeń własnych i w oparciu o literaturę. *Kwartalnik Integracja Sensoryczna*, 4, 50–54.

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki z dnia 9 kwietnia 2002 r., Dz.U. z 2002 r., nr 56, poz. 506.

**THE USE AUTHOR'S ADAPTATION OF THE MOVE TO LEARN
PROGRAMME IN WORK WITH STUDENTS WITH MILD AND
MODERATE INTELLECTUAL DISABILITIES IN A SPECIAL SCHOOL**

Abstract

Physical activity is one of the conditions for the proper functioning of the nervous system. Numerous studies prove that physical activity has a positive effect on executive processes and, consequently, on learning success. It has been proven that methods based on physical activity support the educational process with great success. The aim of the articles is to present the author's version of the MOVE TO LEARN programme as an effective form of supporting students with mild and moderate intellectual disabilities in a special school.

Keywords: MOVE TO LEARN programme, physical activity, learning difficulties, intellectual disability

R E C E N Z J E

KATARZYNA CHOSZCZYK
<https://orcid.org/0000-0001-7043-1672>
katarzyna.choszczyk@vp.pl

ISSN 0137-818X

**Jana Chojcka, Maciej Muskała: *Uwarunkowania gotowości do resocjalizacji.*
Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2021, ss. 196**

Niedostosowanie społeczne we współczesnym dyskursie naukowym oraz społecznym stanowi bardzo ważne zagadnienie. Na przestrzeni lat ukazywane było w różnych ujęciach. Metody oddziaływań resocjalizacyjnych wraz z biegiem lat również ulegają zmianom. O skuteczności tego procesu decyduje w dużej mierze sama gotowość sprawcy do zmiany. O tym traktuje recenzowana publikacja. Proces skutecznej resocjalizacji jednostki zależy od jej osobowościowych uwarunkowań, jak również od jej wewnętrznej motywacji oraz pomocy otrzymywanej z zewnątrz. Nie każdy bowiem posiada w swojej osobowości takie cechy, które stanowią determinant skutecznej resocjalizacji. Nie jest jednak powiedziane, że nad czynnikami osobowościowymi nie da się w żaden sposób pracować i dążyć do ich pozytywnej zmiany.

We wstępie książki autorzy zwrócili uwagę na konieczność występowania oddziaływań resocjalizacyjnych wobec jednostki niedostosowanej społecznie, jednocześnie zwracając uwagę na pewne niedociągnięcia w obrębie tychże działań.

Autorzy koncentrują swoje rozważania wokół jednolitej, która pomimo czerpania pomocy z zewnątrz – jednostki penitencjarnej czy też różnego rodzaju form wsparcia – sama odpowiedzialna jest za swój proces dążący do zmiany. Aby proces resocjalizacji był zgodny z obowiązującą w Polsce zasadą poszanowania godności jednostki, powinien cechować się dobrowolnością. Ten aspekt również budzi w autorach wiele zastrzeżeń. Są bowiem

w naszym kraju uregulowania prawne, które w pewien sposób „przymuszają” jednostkę do działań o charakterze naprawczym. Nie jest jednak naukowo potwierdzone, że działania te przyniosą mniejszy efekt niż w przypadku zgłoszenia się dobrowolnego (np. na terapię) przez jednostkę niedostosowaną. Z kolei przymus odbycia terapii wiąże się jedynie z „koniecznością bycia” w danym miejscu, nie zaś z osobistą chęcią. Co za tym idzie, osoba poddana takim działaniom nie ma wewnętrznej motywacji do zmiany, która jest bardzo ważnym jej uwarunkowaniem. Autorzy słusznie zwrócili uwagę, że owa „dobrowolność” może być również związana z pewnego rodzaju przymusem. Osadzony w zakładzie karnym może bowiem czuć potrzebę zgłaszania się do wszelkiego rodzaju programów oddziaływań resocjalizacyjnych nie z powodu osobistej chęci do zmiany, lecz zwyczajnie z obawy przed konsekwencjami z powodu nie przystąpienia do owych działań lub z nadzieją na uzyskanie z tego dla siebie jakiejś korzyści. W tym przypadku nie można mówić o motywacji wewnętrznej sprawcy.

Książka składa się z dwóch rozdziałów. Pierwszy rozdział koncentruje się na osobie sprawcy i jego wszelkich uwarunkowaniach, które mogłyby się przyczynić do zmiany. Drugi ma charakter praktyczny. Prezentuje dialog motywujący, podejście skoncentrowane na rozwiązaniach oraz trening uważności jako metody przydatne, a także wspierające w procesie dążenia do zmiany w resocjalizacji.

Monografia może stanowić wsparcie dla praktyków resocjalizacji i zostać uznana za swoistego rodzaju poradnik wspomagający projektowanie oddziaływań resocjalizacyjnych.

W pierwszym rozdziale autorzy zwracają uwagę na czynniki determinujące proces zmiany. Jako pierwszy wymieniają motywację, którą nazywają „wewnętrzna siła, która popycha jednostkę do działania”. Podkreślają jednocześnie, jak trudne jest pobudzenie tejże siły w skazanych, którzy w pewnym sposób zmuszani są do udziału w procesie resocjalizacji. Sam proces resocjalizacji klóci się bowiem nieco z samą jego ideą, jako że pojęcie resocjalizacji oznacza wtórną socjalizację. Jak zatem przygotować jednostkę do życia w społeczeństwie, jednocześnie izolując ją od niego? Autorzy zwrócili uwagę również na bardzo istotny fakt: sama motywacja sprawcy do zmiany nie wystarczy. Oprócz motywacji należy bowiem zwrócić uwagę na szereg innych elementów. Należą do nich między innymi zdolność do wprowadzenia samej zmiany oraz rozpoznawanie sygnałów aktywujących. Kolejny, wymieniony przez autorów czynnik, to reaktywność. Są to wszelkiego rodzaju działania zmierzające do nakłonienia sprawcy do nabywania wiedzy stosownie do jego indywidualnych możliwości i mocnych stron.

Osadzeni w zakładach karnych mają w pewien sposób przetrącony kręgosłup moralny. W wielu publikacjach na temat resocjalizacji czytamy, że żadne działania nie będą miały pozytywnego wydźwięku, jeśli skazany nie wyrazi na nie chęci. Przekonania jednostki na temat samego procesu resocjalizacji wpływają bowiem na jego późniejsze efekty. Postrzeganie otaczającego świata przez osobę pozbawioną wolności znacznie odbiega od normy. Pewnego rodzaju zniekształcenia, polegające na błędnym postrzeganiu siebie oraz popełnionego przez siebie czynu, znacznie ograniczają jego gotowość do zmiany. Skazany często minimalizuje swoją dewiację, a innych postrzega jako wrogów.

Niewątpliwie takie zniekształcenia utrudniają proces resocjalizacji. Warto dodać, że autorzy skupili się nie tylko na ograniczeniach sprawcy, które utrudniają skuteczny przebieg procesu resocjalizacji. Na sam jego przebieg ma również wpływ klimat społeczny instytucji. W ostatnich latach znacznie wzrosło zainteresowanie pojęciem klimatu społecznego wśród badanych. Nie tylko w odniesieniu do jednostek penitencjarnych, lecz także szkół czy ośrodków wychowawczych i socjoterapeutycznych. Badania przeprowadzane w tym zakresie jednoznacznie wskazują, że w tego typu placówkach panuje głównie klimat restrykcyjno-kontrolujący, co może się także przyczyniać do obniżonej efektywności podejmowanych działań.

W drugim rozdziale książki przedstawiono metody pracy z jednostką niedostosowaną społecznie. Opisano w nim dialog motywujący, który nie jest odzwierciedleniem terapii. Stawia on bowiem rozmówców na równi, tym samym wypiera ich hierarchizację. Z analizy literatury jasno wynika, że klimat restrykcyjno-kontrolujący stawia wychowawcę wyżej od wychowanka czy też osadzonego. Może to skutkować obniżonym poczuciem własnej wartości osadzonego, sprawić, że czuje się poniżony. Osoba, która rozmawia ze skazanym, nie jest mentorem, który mówi, co jest dobre, a co złe. Jest osobą wspierającą go w trudnych decyzjach, jednocześnie ma za zadanie poprowadzić rozmowę w taki sposób, aby uwidocznic motywację skazanego do zmiany. Metoda ta ma zmierzać do tego, by osadzony poznał swój system wartości, zwiększając tym samym szansę na zmianę jego motywacji zewnętrznej na tę pożądaną – wewnętrzną.

Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach to metoda stosowana nie tylko w pedagogice. Istnieje wiele publikacji poświęconych tematyce podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach. Można je stosować w pracy z jednostką niedostosowaną, jak również w pracy z całą rodziną. Metoda ta bardzo często stosowana jest przez asystentów rodziny, o czym

w bardzo przejrzysty i zrozumiały sposób pisze Izabela Krasiejko. To, co istotne w przypadku osób skazanych, to fakt, że podejście to nie skupia się na przyczynach pojawienia się danego zachowania, lecz bazując na zasobach, dąży do znalezienia rozwiązania.

Jako ostatnią metodę autorzy zaprezentowali *mindfulness*, która znacznie redukuje poziom stresu oraz wpływa na regulację emocji. Bardzo ciekawe jest przedstawienie tej metody jako czynnika wspomagającego dążenie do zmiany wśród skazanych.

Podsumowując, książka stanowi implikację teoretyczną opisującą zagadnienie gotowości do zmiany osób niedostosowanych społecznie. Autorzy dokonali wnikliwej analizy czynników wpływających na skuteczność tego procesu oraz zaprezentowali narzędzia przydatne w pracy resocjalizacyjnej. Publikacja ze względu na swoje nowatorstwo znacznie wzbogaca polską literaturę dotyczącą resocjalizacji, tym samym dostarcza wsparcia teoretyczno-metodycznego kadrze realizującej zadania w tym zakresie.

SPRAWOZDANIE Z VI OGÓLNOPOLSKIEJ KONFERENCJI NAUKOWEJ
BAŚNIE I BAJKI JAKO PRZEDMIOT
INTERDYSCYPLINARNYCH BADAŃ NAUKOWYCH,
1 CZERWCA 2023, ONLINE

VI Ogólnopolska Konferencja Naukowa *Baśnie i bajki jako przedmiot interdyscyplinarnych badań naukowych* została zorganizowana przez Fundację na rzecz promocji nauki i rozwoju TYGIEL. Wydarzenie spotkało się z bardzo dużym zainteresowaniem specjalistów, reprezentujących m.in. literaturoznawstwo, folklorystykę, kulturoznawstwo, psychologię i pedagogikę. Swoje referaty przedstawili zarówno goście honorowi, jak i uczestnicy konferencji.

Panel wystąpień gości honorowych otworzyła dr hab. Joanna Bocheńska (Uniwersytet Jagielloński), która w czasie konferencji przebywała poza granicami Polski, lecz dzięki formie online mogła wziąć czynny udział w tym wydarzeniu. W referacie *Kurdyjski folklor jako światowe dziedzictwo myśli i inspiracji w odniesieniu do kurdyjskiej literatury współczesnej i kurdyjskich kolekcjonerów folkloru w Bakurze (Kurdystan turecki)* powołała się na realizowany przez siebie projekt badawczy, dotyczący zbierania folkloru przez współczesnych Kurdów. Kurdystan aktualnie wchodzi w skład czterech państw: Turcji, Syrii, Iraku i Iranu. Język kurdyjski nie został uznany za język mniejszości narodowej (poza Kurdystanem Irackim), dlatego grozi mu wymarcie i stąd konieczna jest jego „rewitalizacja”. Sprzyja temu, nadal popularne w różnych częściach Kurdystanu, ustne przekazywanie baśni, legend i pieśni przez tradycyjnych wykonawców kurdyjskich, tzw. opowiadaczy i pieśniarzy. W zależności od rodzaju

wykonywanych utworów są oni różnie nazywani, np. ten, kto opowiada baśnie, jest nazywany dengbeżem (dengbeż to dosłownie *opowiadający baśnie*). Bohaterem baśni często był najmłodszy lub najstarszy syn, a bohaterkami zazwyczaj księżniczki, które należało uchronić np. przed smokiem. Niekiedy jednak księżniczki były bardzo dzielne i same pokonywały różne przeszkody. Baśnie opowiadane przez dengbeżów były przez nich zapamiętywane tzw. segmentami, a nie *wyraz po wyrazie* (jak w przypadku baśni zapisanej), dlatego za każdym razem były opowiadane w nieco inny sposób, ale tak, by zachować ich sens. Dziś wielu młodych Kurdów (mężczyzn i kobiet) zajmuje się zbieraniem folkloru, w tym baśni kurdyjskich. Od końca XX wieku coraz więcej jest pisarzy, którzy spisują baśnie opowiadane przez dengbeżów. Baśnie te (także legendy i pieśni) stają się inspiracją dla współczesnej kultury kurdyjskiej, w szczególności filmu, teatru i muzyki pop. Daje to nadzieję, że język ten pozostanie nadal żywy.

Wystąpienie dr hab. Agnieszki Miernik, prof. UJK (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) miało temat *W poszukiwaniu sensu egzystencji – „Zagubiona dusza” Olgi Tokarczuk i Joanny Concejo jako baśniowy projekt ikonotekstowy*. Wspomniana książka, jak zaznaczyła referująca, jest jedyną w całej twórczości autorki pozycją skierowaną do czytelnika młodszego jako swoista przestroga. Opowiadanie ukazuje negatywne skutki dzisiejszego stylu życia,

który charakteryzuje się pośpiechem, płytkimi relacjami międzyludzkimi, brakiem czasu na kontakt z naturą. Bohater, pracownik korporacji, w pewnym momencie zapomina, jak się nazywa... Lekarz diagnozuje symptom zgubienia przez niego swojej duszy i ordynuje pacjentowi zmianę dotychczasowego trybu życia. Zastosowawszy się do wskazówek lekarskich, bohater przenosi się na wieś, gdzie opiekuje się ogrodem, spotyka różne zwierzęta, wykonuje codzienne czynności. Po długim czasie wraca do niego dusza. Książka jest pomyślana jako *picture book*, dlatego ważnym elementem fabuły są ilustracje Joanny Concejo i zastosowane przez nią zabiegi edytorskie, które odzwierciedlają aktualną sytuację życiową bohatera (np. kartki książki są czasem takie, jak w zeszytach w kratkę – monotonne, innym razem jest to kartka ze spinaczem).

Następne wystąpienie, dr hab. Małgorzaty Jakubowskiej, prof. UŁ (Uniwersytet Łódzki), nt. *Filmoterapia aktywna – realizacja filmowej bajki w funkcji terapeutycznej* pozwoliło słuchaczom zapoznać się z projektem (realizowanym we współpracy z fundacją *Krwinka*, Uniwersytetem Medycznym w Łodzi i ekipą filmową), który miał na celu zbadanie możliwości zastosowania filmoterapii aktywnej, w ramach psychoterapii dzieci (w wieku 4–17 lat), będących pacjentami onkologicznymi. Projekt realizowany był w formie warsztatów, podczas turnusów rehabilitacyjno-wypoczynkowych w latach 2015–2020. Każdego roku zwieńczeniem warsztatów był pokaz premierowy powstałego filmu. Bajki filmowe były realizowane na podstawie wybranych tekstów literackich (bajek), lecz ważne było przy tym wykorzystanie walorów krajobrazowych i atrakcji turystycznych miejsca turnusu. I tak np. podczas turnusu w Rogowie, gdzie był piękny ogród oraz Muzeum kolejki wąskotorowej, powstała bajka filmowa *Alicja w krainie lokomotyw*. Dzieci bardzo chętnie uczestniczyły w projekcie, dzięki któremu mogły zapomnieć, że są pacjentami, mogły być aktywne (w konsultacji z lekarzem

onkologiem, na tyle, na ile pozwalał ich stan zdrowia). Rodzice z kolei brali udział w tworzeniu scenografii (głównie ojcowie) i szyciu strojów (mamy). W trakcie realizacji projektu opracowano model warsztatów, który opierał się na teorii *resiliency* – tj. wzmacniania psychicznej odporności osoby w trudnej, traumatycznej sytuacji (w tym przypadku związanej z chorobą nowotworową).

Po krótkiej przerwie panel wystąpień uczestników rozpoczął dr hab. Maciej Wojtyński (Uniwersytet Warszawski), referatem *„Bajki dla Dorosłych” w TVP. Zarys problematyki*. W swoim wystąpieniu przedstawił fenomen, jakim były kilkuminutowe bajki, emitowane w polskiej telewizji w niedzielne wieczory, w latach 70. XX wieku. Cieszyły się one, jak zaznaczył, ogromną popularnością wśród dorosłych widzów. Bardzo ważną osobą był narrator (Jan Kobuszewski), który zachęcał do ich obejrzenia tradycyjnym wstępem: *Dawno, dawno, temu...* a kończył je morałem. Bajki te najczęściej nie były osadzone w aktualnej rzeczywistości (Polska za czasów PRL), choć czasem zdarzało się nawiązanie do współczesnych problemów. Telewizja Polska wydała je na płytach DVD około 10 lat temu, lecz nie ma już tak dużego zainteresowania nimi, gdyż, jak podkreślił referent, wielu dzisiejszych dorosłych nie rozumie kontekstu czasów, w których były emitowane.

Kolejna prelegentka, dr hab. Emilia Tomczyk, prof. SGH (Szkoła Główna Handlowa w Warszawie) wygłosiła referat nt. *Strategie, koalicje i szczęśliwe zakończenia: teoria gier w baśniach*. W swoich rozważaniach zasygnalizowała, że narzędzia teorii gier są stosowane zarówno w przypadku tradycyjnych baśni, jak i powieści fantasy (które mają pewne cechy baśni) czy fantastyki naukowej, przy czym mają one zastosowanie głównie do analizy możliwych rozstrzygnięć sytuacji konfliktowych. Wykorzystując modele matematyczne, można np. ocenić, czy zachowanie bohatera zaproponowane przez autora jest zgodne z przewidywaniami teorii gier. Takich

analiz doczekały się m.in. znane powieści fantasy *Władca pierścieni* oraz *Gra o tron*.

Mgr Łukasz Fuglewicz (specjalista ds. edukacji, Słowiński Park Narodowy) zwrócił uwagę uczestników konferencji na walory przyrodnicze Słowińskiego Parku Narodowego, które znajdują swoje odzwierciedlenie przede wszystkim w wielu obrazach stanowiących uzupełnienie dla słowa pisanego, oraz w legendach, które próbują wyjaśnić pochodzenie tajemniczych miejsc bądź zjawisk, i nieco rzadziej w baśniach. W tym przypadku opisy różnych miejsc służą głównie jako tło opowiadania baśniowego, budując nastrój tajemniczości.

Doktor hab. Beata Orłowska (Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim) w swoim wystąpieniu skoncentrowała się na ukazaniu znaczenia baśni, bajek i legend dla zachowania tożsamości mniejszości narodowych na przykładzie kultury łemkowskiej. Stwierdziła, że dzięki ustawie o mniejszościach narodowych i etnicznych (przyjętej w Polsce w roku 2005) zaistniały warunki, by podtrzymywać tradycję i kulturę m.in. tej mniejszości etnicznej. Jak zauważyła, obecnie tworzy się, na podstawie opowiadań ludzi starszych, baśnie, bajki i legendy, by zainteresować tą kulturą i przekazać ją młodszemu pokoleniu. Ważna jest też nauka języka łemkowskiego, będącego istotnym elementem tej grupy kulturowej; jest to możliwe dzięki przekładowi znanych bajek i baśni na ten język oraz opracowaniu *Elementarza łemkowskiego*.

Referat nt. *Bajka jako element socjalizacji dziewczynek w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Rola naśladownictwa* przedstawiła Aleksandra Dąbkowska, studentka Uniwersytetu w Białymstoku. Odwołując się do znanych bajek, realizowanych przez wytwórnię Walta Disneya, których bohaterkami są księżniczki, dokonała podziału na trzy okresy, w których stopniowo ulegała zmianie rola kobiety, a tym samym przedstawiane były różne wzorce kobiecości. Bajki pierwszego okresu, takie jak np. *Kopciuszek*, *Królowna Śnieżka*

i *siedmiu krasnoludków*, *Śpiąca Królowna*, przedstawiały zdaniem prelegentki tradycyjne/stereotypowe role kobiece. Księżniczki były odizolowane od świata, a ich marzeniem było znalezienie księcia, który pojmie je za żonę. Bohaterki bajek okresu drugiego (np. *Piękna i Bestia*, *Mulan*) mają bogatszą osobowość, lecz nadal miłość jest dla nich bardzo ważna. Natomiast bohaterki bajek z trzeciego okresu, np. *Merida Waleczna* czy *Elza z Krainy Lodu*, łamią stereotypy, są asertywne, stawiają na swoim, wątek miłosny nie ma tu już takiego znaczenia, często w ogóle się nie pojawia. Bohaterki nadal mają typowe cechy kobiece – wszystkie są dobre. Dziewczynki, które uczęszczają do przedszkola lub do pierwszych klas szkoły podstawowej, oglądając bajki, poznają różne wzory kobiecości i naśladują ich bohaterki. Jeżeli spotyka się to z akceptacją otoczenia, zachowania te zostają utrwalone.

Doktor Ewelina Mitera (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie) poświęciła swoje wystąpienie zagadnieniu *Nauczania języka obcego dzieci poprzez baśń na przykładzie języka francuskiego*. Zdaniem prelegentki „baśni przygotowuje uczniów klas młodszych do kolejnych etapów nauczania i uatrakcyjnia proces nauczania”. Na przykładzie baśni *Kopciuszek* wskazała na zagadnienia, jakie można realizować w nauczaniu języka obcego (tu: francuskiego), np. nauka przedstawiania wydarzeń z zastosowaniem właściwych określeń dotyczących czasu, nauka określania godziny, trybu czasownika itp. W drugiej części swojego wystąpienia prelegentka przedstawiła propozycje konkretnych ćwiczeń, w tym zastosowanie platform edukacyjnych, które pozwalają na wykorzystanie bajki jako materiału edukacyjnego w kształceniu językowym.

Z kolei dr Dorota Ryszkowska i studentka Julia Szczygieł (Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie) przedstawiły referat *Zastosowanie Modelu COO do opisu turystycznych bajkowych miejsc edukacyjnych*.

Przybliżyły w nim ideę powstających w Polsce wiosek tematycznych, szlaków, miejsc i wiosek bajkowych, wskazując, że sprzyjają one zaangażowaniu dzieci poprzez stwarzanie możliwości rozwiązywania zagadek w terenie, poszukiwania skarbów, spotkań z bohaterami baśniowymi itp. W drugiej części wystąpienia autorki odwołały się do wyników przeprowadzonych przez siebie badań, w których dokonały opisu wybranych turystycznych miejsc edukacyjnych (siedmiu wiosek należących do *Baśniowego Szlaku Suwalszczyzny* oraz opisu *Europejskiego Centrum Bajki w Pacanowie*) według kryteriów modelu COO, takich jak: nowoczesność, jakość, różnorodność i prestiż. Jak się okazało, każde z analizowanych miejsc spełniało w dużym zakresie te kryteria.

Następnie mgr Marta Bożek (Uniwersytet Łódzki) wygłosiła referat *Biblioterapia w praktyce – cykl Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Łodzi, analiza propozycji książek biblioterapeutycznych (w latach 2021–2023)*. Poinformowała słuchaczy o przedsięwzięciu mającym na celu stworzenie pogłębionej, dobrze skategoryzowanej (kategorie tematyczne) bazy tekstów biblioterapeutycznych, umożliwiającej efektywne wyszukiwanie przez biblioterapeutów (bibliotekarzy i nauczycieli) przydatnej dla określonej grupy odbiorców literatury. W tym celu przeanalizowały 92 posty, zamieszczane w mediach społecznościowych przez PBW w Łodzi, w cyklu *Biblioterapia w praktyce*, w których taka literatura była opisywana w latach 2021–2023.

Kolejna prelegentka, mgr Aleksandra Sobańska (doktorantka Uniwersytetu Śląskiego), w referacie *Doświadczenia polskich bibliotekarzy w prowadzeniu zajęć biblioterapeutycznych* przedstawiła wyniki badań własnych w tym obszarze. Wśród 123 bibliotekarzy z bibliotek publicznych i szkolnych, którzy wzięli udział w badaniach, większość pracowała w tym zawodzie ponad 20 lat, przy czym 95% badanych miało wykształcenie wyższe. Niemal wszyscy (99%) słyszeli o biblioterapii jako

metodzie pracy terapeutycznej, a prawie 70% badanych wykorzystywało ją w praktyce. Najczęściej była to praca z uczniami szkół podstawowych, głównie z klas IV–VIII, rzadziej z uczniami szkół ponadpodstawowych i osobami starszymi.

Po krótkiej przerwie mgr Magdalena Słowik (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski), wygłosiła referat *Arteterapia a profilaktyka przemocy i rozwijanie kompetencji dzieci*. Referująca wskazała na znaczenie arteterapii i bajkoterapii (w tym prowadzenia rozmów, wykonywania prac plastycznych, odgrywania scenek), w kształtowaniu kompetencji emocjonalno-społecznych dzieci oraz ich funkcji wychowawczej. Zwróciła uwagę na fakt, że bajki terapeutyczne pomagają dzieciom m.in. obniżyć poziom lęku, uczyć odróżniania dobra od zła, nawiązywania relacji oraz unikania niebezpiecznych sytuacji. Charakteryzują się tym, że są zawsze pogodne. Prelegentka wskazała na możliwość zastosowania tego typu bajek na terenie szkoły, np. w ramach zajęć rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne czy zajęć socjoterapeutycznych.

Kolejne wystąpienie miało tytuł: *Kolorowe sylaby z akcentem na żółte i niebieskie – biblioterapia w praktyce*. Klaudia Makasów z Wojewódzkiej i Miejskiej Biblioteki Publicznej im. Zbigniewa Herberta w Gorzowie Wielkopolskim przedstawiła różnorodne zainicjowane na terenie biblioteki działania na rzecz dzieci/uchodźców wojennych z Ukrainy. Początkowo były to spontanicznie zorganizowane zajęcia plastyczne, z czasem wprowadzono naukę języka polskiego (dla dzieci młodszych i osobno dla starszych, w wieku 7–14 lat) oraz biblioterapię (z wykorzystaniem książek i materiałów niedrukowanych), ukierunkowaną na rozmowę o emocjach, obniżenie poczucia lęku, poznanie tradycji polskiej i ukraińskiej. Działania te, jak podkreśliła autorka, służą jednocześnie inkluzji społecznej. Stwierdziła, że „to w bibliotece dzieci ukraińskie otrzymały pierwszą pomoc, potem poszły do polskich szkół i przedszkoli”. Spotkania

prowadzone są nadal. W 60 przeprowadzonych spotkaniach wzięło udział 638 dzieci z Ukrainy.

Doktor Bogna Kosmulska (Uniwersytet Warszawski) w referacie *Baśni o autyzmie? Dwie wersje historii o Jasiu-Jeżyku* zwróciła uwagę na możliwe pierwsze wzmianki na temat autyzmu zawarte w tej baśni. Odwołując się do baśni w oryginalnym języku (niemieckim) i jej wersji litewskiej, wskazała na pewne różnice istniejące między nimi – np. inny opis przyuczyny, która spowodowała, że urodził się chłopiec-jeż. W omawianej baśni, jak zauważyła, pojawia się pewien trop autystyczny w opisie zachowań chłopca-jeża. Jest on dzieckiem, które żyje swoim życiem, niewrażliwym emocjonalnie (kłuje kolcami córki króla), a jednocześnie jest uzdolniony muzycznie. Nie znaczy to jednak, jak podkreśliła, że faktycznie baśń mówi o chłopcu z autyzmem, jednak „zawsze jeż będzie symbolem osoby, z którą trudno nawiązać kontakt”. Kończąc swoje wystąpienie, wskazała na możliwość wykorzystania wspomnianej baśni w terapii dzieci ze spektrum autyzmu oraz w pracy z ich rodziną.

Na rzadko spotykany aspekt bajek terapeutycznych zwróciła uwagę uczestników konferencji mgr Paulina Szmit (Uniwersytet Szczeciński) w wystąpieniu *Chromoterapia w bajkach terapeutycznych Marii Molickiej*. Stwierdziła, że kolory mają duże znaczenie dla naszych emocji; można je znaleźć w tytułach filmów i książek. Odpowiedni dobór kolorów może być pomocny dla osiągnięcia określonych celów, w tym w bajkach terapeutycznych. Powołując się na konkretne tytuły bajek terapeutycznych Marii Molickiej, m.in.: *Lustro* (lęk przed śmiercią), *Kurek i Kwaczus* (lęk przed adopcją), *Mrok i przyjaciele* (lęk przed ciemnością) i związane z nimi kolory (odpowiednio: niebieski, różowy, czarny), wskazała, że kolory pomagają zwiualizować przeżywane przez dziecko emocje, a tym samym odgrywają leczniczą/ terapeutyczną funkcję w każdej ze wspomnianych bajek.

Magister Iwona Nowakowska (logopeda, surdologopeda, pracownik szkoły podstawowej) poświęciła swój referat tematowi: *Bajki i baśnie w terapii logopedycznej*. Powołując się na wieloletnią praktykę własną, podkreśliła przydatność bajek w pracy z dziećmi, u których występują zaburzenia mowy. Wskazała, że logopeda sam może dokonywać przekształcenia tekstu bajek tak, by pozwalały na ćwiczenia aparatu artykulacyjnego i były jednocześnie atrakcyjne dla dzieci. Na przykładzie bajki *Czerwony Kapturek* przedstawiła konkretne ćwiczenia tego typu. Wspomniała również, jak ważnym ćwiczeniem logopedycznym jest łączenie go z różnymi działaniami dzieci, jak np. układanki logopedyczne, loteryjki, domina, puzzle itp.

Całkowicie innej tematyce było poświęcone wystąpienie Kacpra Miki (studenta Uniwersytetu Śląskiego), który zapoznał słuchaczy z referatem *Chimera czy hybryda? Rzecz o baśniowych metamorfozach... Hybrydyzacja oraz intertekstualność w powieściach Radka Raka i Katarzyny Puzyńskiej*. Referujący wskazał m.in. na cechy baśniowe powieści fantasy, występujące u obu wspomnianych autorów, przede wszystkim na „brak silnej reakcji na ranę” czy „działanie baśniowych praw”. Jednocześnie zauważył pomieszanie różnych gatunków literackich, tj. powieści rycerskiej, kryminału i horroru, w wspomnianych powieściach.

Anna Ronewicz (studentka Uniwersytetu Szczecińskiego) wygłosiła referat *Za siedmioma górami, w najwyższej komnacie najwyższej wieży. Kobiety w baśniach jako bohaterki tekstów gotyckich*. Na początku wyjaśniła uczestnikom konferencji, czym jest tekst gotycki, zwracając uwagę na jego cechy, które przez odpowiednie zabiegi (np. scenografię – mroczny zamek czy wprowadzenie elementów horroru) budują nastrój grozy, wywołują niepokój i strach. Wskazała przy tym na konkretne elementy, nawiązujące do tekstu gotyckiego, w znanych baśniach: *Kopciuszek* (śmierć matki, zła macocha, magia), *Królowna Śnieżka i siedmiu krasnoludków* (próby popełnienia

morderstwa przez złą królową, zamknięcie w szklanej trumnie, magia – zwierciadło, jabłko; horror – zadana bohaterce krzywda cielesna). Odwołując się do bardziej współczesnych bajek, jak np. *Mała syrenka*, wykazała, że ich bohaterki coraz częściej są *bohaterkami gotyckimi*, gdyż prezentują typowe dla nich cechy: mają własny system wartości, są niezależne, sprawcze, decydują o sobie, nie czekają biernie na swego wybawcę/uwodziciela. Zwróciła uwagę, że w niektórych baśniach, jak np. *Sinobrody*, w której również występuje *bohaterka gotycka* (żona Sinobrodego), pojawia się dodatkowo mroczna, typowa dla tekstu gotyckiego, oprawa.

Na propagowanie pewnych idei w bajkach zwróciła uwagę dr hab. Marzena Kubisz, prof. UŚ (Uniwersytet Śląski) w referacie *Wyobraźnia zaangażowana. Bajka wegetariańska w wiktoriańskiej Anglii*. Poinformowała, że początki wegetariańskiej literatury dziecięcej (bajki o tej tematyce publikowane w czasopismach wegetariańskich) przypadają na koniec XIX wieku, a jej rozwój nastąpił na początku XXI wieku. Bajki te poruszają głównie tematykę dobrostanu zwierząt, zdrowej żywności. Ich celem jest kształtowanie świadomości dzieci w tych obszarach.

Następną referentką była dr Małgorzata Makowska (Uniwersytet Jana Kochanowskiego, filia w Sandomierzu), która poświęciła swoje wystąpienie tematu *Moc zaklęć z powieści o Harrym Potterze jako zestaw narzędzi coachingowych do pracy z nastolatkami*. Na początku zwróciła uwagę słuchaczy na fakt, że współczesne filmy i powieści fantasy zawierają wiele cech baśni (np. fantastyczne kraje, w których dzieje się akcja, wymyślone postacie, magia), a tematem głównym bardzo często jest walka między dobrem a złem. Wśród młodzieży szczególnym zainteresowaniem cieszy się cykl powieści J.K. Rowling, której bohaterem jest Harry Potter. Autorka wystąpienia odwołała się do realizowanego przez siebie autorskiego programu *Akademia Młodych Odkrywców Umysłu* (prowadzonego od dwóch lat),

ukierunkowanego na pracę z młodzieżą w wieku 13–17 lat. Program ma na celu zastosowanie zaklęć z powieści o Harrym Potterze jako narzędzi coachingu, które mają służyć do wzmacniania sił, doskonalenia siebie, by przezwyciężać tkwiące w nas blokady, wywołujące lęk i utrudniające podejmowanie działań. Podkreśliła, że niezwykle ważne jest, by „obsmiać swój lęk”. Jak się okazuje, dzieci bardzo chętnie uczestniczą w projekcie.

Po przerwie mgr Piotr Kaczka (Uniwersytet Śląski w Katowicach) przybliżył uczestnikom konferencji twórczość George Sand w wystąpieniu *Specyfika bajki George Sand: teorie naukowe i filozofia w tomiku bajek „Mówiący dąb. Opowiadanie babuni”*. Referujący stwierdził, że pisane przez autorkę bajki, oprócz typowych cech bajek są silnie nacechowane dydaktycznie – odzwierciedlają różne teorie naukowe, m.in. teorię ewolucji i filozofię socjalistyczną. Bajki zawarte we wspomnianym tomiku nawiązują nie tylko do „ekonomii natury, która dąży do zachowania kapitału planety”, lecz także „do życia w zgodzie z naturą”. Dydaktyczny charakter bajek George Sand wynika z potrzeby edukacji *dzieci proletariackich* w czasach, w których tworzyła.

Następnie dr Joanna Wawryk (Uniwersytet Zielonogórski) przedstawiła referat *Baśni o Rumpelsztyku we współczesnej prozie fantastycznej*. Jak się okazuje, niektórzy baśniowi bohaterowie, jak np. Rumpelsztyk (z baśni braci Grimm), są inspiracją dla dzisiejszych twórców literatury fantasy. Postać ta znajduje swoje odzwierciedlenie w bohaterach różnych utworów literackich, np. *Karzeł* (autorstwa Michaela Cunninghama) czy *Baśniowa opowieść* (autorstwa Stephena Kinga), których adresatami jest młodzież bądź dorośli. Rumpelsztyk, jako bohater baśni braci Grimm, jest mroczny, mściwy i podstępny. Natomiast we współczesnych transformacjach literackich jego negatywne cechy są bądź wyostrome, bądź ukazane w sposób łagodniejszy.

Kolejna prelegentka, Edyta Orman (freelancer), przybliżyła słuchaczom *Wątki religijne w legendach pomorskich*. W odniesieniu

do fragmentów wybranych legend, zebranych przez Stanisława Świrko w zbiorze *W krainie Gryfitów. Podania, legendy i baśnie Pomorza Zachodniego*, przedstawiła niektóre wierzenia i obrzędy panujące niegdyś na terenie Pomorza Zachodniego. Jak zaznaczyła, w zbiorze legend znajdują się też takie, które pokazują proces przechodzenia od wierzeń pogańskich do przyjęcia chrześcijaństwa, np. po doznaniu zawodu, związanego z brakiem pomocy ze strony bóstwa, w trudnej sytuacji.

Na *Obraz dorosłości ukazany w bajkach* zwróciła uwagę uczestników konferencji mgr Kornelia Kordiak (doktorantka Uniwersytetu Wrocławskiego). Baśnie, jak stwierdziła, „prezentują różne aspekty dorosłości, zawierają ukryte przesłanie”, pokazują, jakie cechy warto kultywować w dorosłym życiu. W tym zakresie promują odpowiedzialność, wytrwałość, samodzielność, rozwój osobisty. Wiele baśni ukazuje *rytuał*, tj. symboliczne przejście bohatera z etapu dzieciństwa do etapu dorosłości (inicjację w dorosłość), pod wpływem przeżytych przygód i doświadczeń. Odwołując się do wybranych baśni, takich jak: *Kopciuszek*, *Czerwony Kapturek*, *Królowna Śnieżka i siedmiu krasnoludków*, *Jaś i Małgosia*, *Dziewczynka z zapalkami*, przeanalizowała proces przemiany bohatera, ich inicjację w dorosłość. Wskazała

kluczowe momenty, które miały wpływ na dokonujące się w nich zmiany, w drodze do podjęcia wyzwań dorosłego życia. Zwróciła przy tym uwagę, że przejście to dotyczy nie tylko bohatera baśni, lecz także czytelnika, który „przeżywa przygody razem z głównym bohaterem”, a przy tym „dokonuje własnego przejścia”.

Następny referent, mgr Kamil Antczak (Uniwersytet Szczeciński), w wystąpieniu *Bracia Grimm a Herman Hesse: transformacje typologiczne w wybranych baśniach literatury niemieckojęzycznej* zapoznał słuchaczy z procesem kształtowania się różnych typów baśni w kolejnych okresach literackich. Zwrócił uwagę m.in. na różnice między baśniami ludowymi, w których ukazana jest walka dobra ze złem (tego typu baśnie zawarł w swoich zbiorach bracia Grimm), a baśniami literackimi, które są wielowątkowe, zaś bohater jest postacią pogłębianą psychologicznie. Szczególną uwagę zwrócił na baśń psychologiczną, której autorem jest Herman Hesse. Jej początki są związane z teorią psychoanalizy Zygmunta Freuda oraz Carla Gustava Junga. Ten typ baśni ma na celu pokazanie drogi do poznania samego siebie.

Organizatorzy, dziękując wszystkim osobom, które wzięły udział w konferencji, wyrazili nadzieję, że do podobne spotkanie uda się również zorganizować za rok.

**SPRAWOZDANIE Z JUBILEUSZOWEGO X MIĘDZYKONKRESU INKLUZJI SPOŁECZNEJ
INKLUZJA SPOŁECZNA W CZASACH NIEPEWNOŚCI,
SIEDLCE, 12–13 PAŹDZIERNIKA 2023**

O potrzebie wymiany myśli i doświadczeń na temat inkluzji mówiło się od lat, aż w 2014 r. prof. Lesław Pytka, pracujący wówczas na Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznych w Siedlcach, zaproponował pierwszy Kongres, który od początku miał być areną międzynarodowej wymiany poglądów.

O ile pierwszy Kongres próbował ogólnie podkreślić wagę inkluzji społecznej, o tyle każdy kolejny zajmował się różnymi jej aspektami. I tak, II Kongres nosił tytuł *Edukacja inkluzyjna*, III Kongres – *Inkluzja społeczna w Europie Środkowo-Wschodniej*, IV Kongres – *Inkluzja społeczna – wdrożenia – wersje i kontrowersje*, V Kongres – *Przyszłość inkluzji społecznej – jej prognozy i zagrożenia. Ryzyko i nadzieja*, VI Kongres – *Synergia i kompleksowość działań inkluzyjnych w polityce społecznej i edukacyjnej*, VII Kongres – *Inkluzja społeczna seniorów*, VIII Kongres (online) – *Dostępność i projektowanie uniwersalne w perspektywie edukacyjnej*, IX Kongres – *W poszukiwaniu antropologii pedagogicznej. Nadzieje i rozczarowania edukacji inkluzyjnej*. X Kongres odbył się pod hasłem *Inkluzja społeczna w czasach niepewności*. Liczne badania, teorie, poglądy, o których dyskutowano podczas tych kongresów, zebrane zostały w 24 publikacjach zbiorowych, które ukazały się na przestrzeni 10 lat (2014–2023).

Każdego roku Kongres stawiał pytania o inkluzję społeczną w nawiązaniu do aktualnych wyzwań. Również jego dziesiąta edycja, biorąc pod uwagę niespokojną sytuację za naszą wschodnią granicą (wojna

w Ukrainie) oraz nasilony konflikt na Bliskim Wschodzie, każe inaczej patrzeć na dzisiejsze zadania inkluzji społecznej. Znaczenie tej tematyki podkreślał m.in. dr hab. inż. Zbigniew Karczmarzyk, Prorektor ds. Nauki, który w imieniu prof. dr. hab. Mirosława Minkiny, J.M. Rektora Uniwersytetu w Siedlcach, witał przybyłych gości. Nawiązywał do tego również senator Krzysztof Borkowski, właściciel Dworku Mościbrody, w którym odbywał się Kongres. Dla niego jako przedsiębiorcy (jest właścicielem m.in. zakładów mięsnych) inkluzja społeczna imigrantów z innych krajów, zwłaszcza zza naszej wschodniej granicy, odgrywa bardzo ważną rolę.

Niewątpliwym walorem Kongresów Inkluzji Społecznej jest to, że oprócz przedstawicieli świata nauki spotykają się na nich także lokalni działacze i samorządowcy, którzy są żywo zainteresowani wymianą myśli i doświadczeń. Na przestrzeni 10 lat wśród interesariuszy Kongresu znalazły się takie instytucje, jak: Stowarzyszenie Pomocy Osobom Niepełnosprawnym i Autystycznym „SPONIA – Węgrów”, Zespół Szkół im. Jana Pawła II w Sokolowie Podlaskim, Centrum Kształcenia i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych UPH, Centrum Inkluzji Społecznej UwS, Centrum Integracji Społecznej Caritas Siedlce, Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy w Stoku Lackim, Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Stoku Lackim, Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Samorządowe Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli,

Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie. Obecny na Kongresie Henryk Brodowski, wójt gminy Siedlce, podkreślał znaczenie Uniwersytetu dla regionu i to, że uczelnia stale wzbogaca swoją ofertę edukacyjną o nowe kierunki kształcenia.

W dotychczasowych Kongresach wzięli udział zarówno przedstawiciele wielu ośrodków akademickich z kraju (Uniwersytet Warszawski, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Ignatianum w Warszawie, Uczelnia Korczaka w Warszawie, Pedagogium w Warszawie), jak i zza granicy (Uniwersytet Sofijski, Centralny Uniwersytet w Wenezueli, Uniwersytet w Palmie Grand Canaria, Uniwersytet Lancashire w Anglii, Uniwersytet Kijowski, Białoruski Uniwersytet Państwowy w Mińsku, Białoruski Instytut Technologiczny w Mińsku, Uniwersytet Techniczny w Ankonie we Włoszech, Omski Uniwersytet Państwowy, Państwowy Instytut Kultury w Moskwie, Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny w St. Petersburgu, Smoleński Uniwersytet Państwowy, Uniwersytet Pedagogiczny w Tule, Uniwersytet Medyczny w Warnie, Państwowy Uniwersytet w Grodnie, Akademia Muzyczna w Płowdiw w Bułgarii, Uniwersytet im. Prof. Dr. Assena Zlatarova w Burgas w Bułgarii, Katolicki Uniwersytet w Ružomberoku).

Tegoroczna edycja Kongresu została przygotowana i poprowadzona przez dr hab. Tamarę Zacharuk, prof. UwS oraz jej współpracowników, m.in. dr Ewę Jótko oraz dr Małgorzatę Wiśniewską. W organizację zostali również włączeni studenci z Koła Naukowego INCLUSION.

Obrazy plenarne rozpoczęło wystąpienie prof. dr hab. Lesława Pytki, który

wyłosił referat pt. *Zwątpienia i nadzieje w inkluzji społecznej*. Profesor odniósł się do historii Kongresów i stwierdził, że wszystkie miały tak naprawdę jedno hasło – nadzieję. Podkreślił, że inkluzja społeczna jest zadaniem trudnym, zwłaszcza w dobie kryzysów. Zauważył również, że powoli zagadnienie inkluzji społecznej się wyczerpuje i – jego zdaniem – robi miejsce pojęciu *resilience*. Następnie głos zabrał prof. dr hab. Ryszard Rosa z Uniwersytetu w Siedlcach, który wyłosił referat pt. *Inkluzja – Filozofia i nie tylko*. Profesor podkreślał w trakcie swojego wystąpienia, że zarówno inkluzji, jak i całej pedagogice potrzebna jest filozofia, która zapewnia bezpieczeństwo i gwarantuje, że idee inkluzji i pedagogiki zostały oparte na fundamentalnych prawach i wartościach. Z kolei dr hab., prof. APS Irena Pospiszyl postanowiła w swoim wystąpieniu zatytułowanym *Orientacja apercypcyjna czy zadaniowa – dlaczego pokolenie Facebooka czuje się tak wyalienowane i bezużyteczne* zająć się naszą współczesną młodzieżą. Zauważyła ona, że dzisiejsze pokolenie Facebooka jest wprawdzie traktowane bardzo podmiotowo, a mimo to czuje się bardzo osamotnione. Profesor postulowała przy tym, aby w działaniach wychowawczych odejść od orientacji podmiotowej na rzecz orientacji zadaniowej, którą postrzega jako bezpieczniejszą dla psychiki młodych pokoleń. Prof. dr hab. Nela Ivanova z Sofijskiego Uniwersytetu w Bułgarii, z którą połączono się online, omówiła na podstawie swoich badań i obserwacji kluczowe kompetencje w edukacji języka bułgarskiego i literatury wśród uczniów klas I–IV. Tę część zakończyło wystąpienie dr hab., prof. UwS Anny Klim-Klimaszewskiej pt. *Marginalizacja dzieci wykorzystywanych do pracy*.

Po wspólnym spacerze połączonym ze zwiedzaniem Dworku Mościbrody przystąpiono do drugiej części obrad, które miały bardziej praktyczny charakter. Rozpoczęły się one od wystąpień przedstawicieli lokalnych organizacji społecznych. Agata Ługowska, kierowniczka Centrum

Integracji Społecznej Caritas Diecezji Siedleckiej oraz ks. Paweł Zazuniak, dyrektor Caritas Diecezji Siedleckiej opowiedzieli o swoich doświadczeniach z integracją społeczną. Następnie Aneta Żochowska, dyrektorka Fundacji Leny Grochowskiej podzieliła się swoimi refleksjami z realizacji innowacyjnego modelu integracji zawodowej osób z niepełnosprawnościami. Wątek praktyczny zamknęło wystąpienie dr. hab., prof. UJK Sławomira Kozieja dotyczące *Możliwości wykorzystania sztucznej inteligencji do wspierania edukacji inkluzyjnej*. W tej części Kongresu wystąpiło wielu znamienitych Profesorów, a każdy z nich poruszał inny aspekt inkluzji społecznej. Dr hab., prof. AMW Elżbieta Gawęł-Luty zajęła się zagadnieniem jakości życia osób starszych, dr hab., prof. UwS Hanna Żuraw próbowała przedstawić dylematy inkluzji, dr hab., prof. UwS Janina Florczykiewicz skupiła się na realizacji idei inkluzji społecznej w praktyce edukacyjnej,

a dr hab., prof. UwS Sławomir Sobczak zwracał uwagę na wykluczenie cyfrowe osób ze szczególnymi potrzebami. Tradycyjnie dyskusja przeniosła się w kuluary i trwała do późnych godzin wieczornych podczas wspólnej kolacji.

Drugi dzień Kongresu przeznaczono tradycyjnie na pracę w sekcjach; dwie z nich zarezerwowano dla doktorów, a trzecia była okazją do transferu myśli pomiędzy doktorantami i studentami, ciekawych doniesień z badań, refleksji oraz wymiany poglądów.

X Międzynarodowy Kongres Inkluzji Społecznej *Inkluzja społeczna w czasach niepewności* stał się okazją dla przedstawicieli różnych dyscyplin do pochylenia się nad tym zagadnieniem. I chociaż, jak zauważał prof. Lesław Pytka, idea inkluzji powoli ustępuje miejsca nowym trendom, to wielu przedstawicieli świata nauki i sektora społecznego czeka na kolejną odsłonę Kongresu w przyszłym roku.



Uczestnicy X Międzynarodowego Kongresu Inkluzji Społecznej przed wejściem do Dworku Mościbrody, w którym odbywały się obrady
Fot. Archiwum

MARTA POREMBSKA
<https://orcid.org/0000-0002-2986-8773>
mporembska@aps.edu.pl
TOMASZ GŁOWIK
<https://orcid.org/0000-0002-0712-0318>
tglowik@aps.edu.pl
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ISSN 0137-818X

„POMOC DRUGIEMU CZŁOWIEKOWI – W OBLICZU WSPÓŁCZESNYCH WYZWAŃ” – NIEMIECCY STUDENCI PRACY SOCJALNEJ Z WIZYTĄ STUDYJNĄ W APS, WARSZAWA, 15–20 PAŹDZIERNIKA 2023

Zakład Psychopedagogiki Resocjalizacyjnej APS współpracuje od 2018 r. z wydziałem pracy socjalnej niemieckiej uczelni Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim (HAWK University of Applied Sciences and Arts) w Holzmin-den. Dotychczas odbyły się dwie wizyty studyjne studentów APS w Niemczech (spotkania w latach 2018 i 2022 miały miejsce w Evangelische Akademie w Loccum, w formie wymiany doświadczeń i konferencji). W 2019 r. studenci z Niemiec odwiedzili z kolei Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Od 15 do 20 października 2023 r. grupa niemieckich studentów po raz drugi zawitała do APS. Tym razem gościliśmy dwunastu studentów pracy socjalnej wraz z dwiema opiekunkami naukowymi – prof. Stefanie Deibel i prof. Maike Schmieta. Tegoroczne spotkanie w ramach współpracy międzynarodowej odbyło się pod hasłem „Pomoc drugiemu człowiekowi – w obliczu współczesnych wyzwań” i poświęcono je pięciu zagadnieniom tematycznym (pomoc społeczna, resocjalizacja, praca z młodzieżą, osoby uzależnione, osoby z niepełnosprawnością), do których wystąpienia przygotowali studenci obu uczelni. Całemu wydarzeniu towarzyszyły wizyty w różnych warszawskich ośrodkach, które zajmują się pracą w tych obszarach.

Pierwszy dzień wizyty gości z Niemiec rozpoczęliśmy od porannego spaceru po parku z uwagi na alarm ewakuacyjny

w APS. Następnie udaliśmy się do sali Senatu APS, gdzie uroczystego powitania grupy niemieckiej dokonała dr hab., prof. APS Ewa Kulesza, dyrektor Instytutu Pedagogiki Specjalnej, a niezastąpieni studenci IV i V roku pedagogiki resocjalizacyjnej przedstawili najważniejsze informacje o funkcjonowaniu naszej uczelni, a także oprowadzili niemieckich gości po kampusie. Potem wysłuchaliśmy polskiego i niemieckiego wykładu o zasadach pracy socjalnej po obu stronach naszej zachodniej granicy i podyskutowaliśmy o zasadności niektórych socjalnych świadczeń. Po obiedzie wspólnie przygotowaliśmy kanapki dla podopiecznych Fundacji Daj Herbatę i wyruszyliśmy w stronę Dworca Centralnego, aby przekazać je osobom w kryzysie bezdomności. Na zakończenie dnia podziwialiśmy wspólnie Warszawę z tarasu widokowego w Pałacu Kultury i Nauki.

Drugiego dnia wymiany polsko-niemieckiej zajęcia rozpoczęliśmy od wizyty pani Anny Rasińskiej, absolwentki pedagogiki resocjalizacyjnej APS, która opowiedziała o pracy z młodzieżą metodą teatru FORUM, a także przedstawiła swoje doświadczenia w tym obszarze. Następnie odbyło się spotkanie wykładowców polskich i niemieckich z prorektorem APS prof. dr hab. Anną Odrowąż-Coates w celu omówienia zasad współpracy pomiędzy uczelniami. Wysłuchaliśmy także wykładów studentów niemieckich i polskich na temat oferty pomocowej każdego z krajów dostępną dla

rodzin, dzieci i młodzieży w trudnych sytuacjach życiowych. Po południu udaliśmy się do Domu dla Młodzieży prowadzonego przez Fundację po DRUGIE, gdzie jej prezeska, Agnieszka Sikora opowiedziała nam o codzienności mieszkańców domu i formach pomocy oferowanej w tym miejscu młodym dorosłym dotkniętym kryzysem bezdomności. Późnym popołudniem i wieczorem grupa niemiecka wraz ze studentami pedagogiki resocjalizacyjnej APS zwiedzała warszawską Starówkę.

Kolejny dzień rozpoczęliśmy od zabaw integracyjnych, trenując przy okazji wymowę polskich i niemieckich słówek; goście z Niemiec przekazali nam pamiątkowe podarki z logo ich uczelni – HAWK. Następnie odbyły się wykłady obu grup na temat systemu pomocy dla osób uzależnionych od substancji psychoaktywnych. Opiekunowie spotkali się z dyrektorem studiów dr Ewą Bilską, aby omówić kierunki dalszej współpracy i zaplanować rewizytę polskiej grupy w Niemczech w 2024 r. W tym czasie studenci we własnym gronie dyskutowali o ważnych dla nich kwestiach, m.in. resocjalizacji i odpowiedzialności karnej nieletnich w każdym z krajów. Po południu mogliśmy w praktyce poznać jedną z omawianych wcześniej placówek oraz metody pracy z nieletnimi – na zaproszenie dr Joanny Moledy z Zakładu Psychopedagogiki Resocjalizacyjnej udaliśmy się na ul. Barską do Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego Księża Orionistów.

Ostatniego dnia odwiedziliśmy Zespół Placówek Szkolno-Wychowawczo-Rewalidacyjnych nr 1, gdzie dzięki uprzejmości

Sylwii Żebrowskiej, wicedyrektor placówki, mogliśmy poznać nie tylko metody pracy terapeutycznej, lecz także obejrzeć piękny spektakl w wykonaniu uczniów pt. „Muzyczne podróże”. Na stronie internetowej placówki można przeczytać, że „była to dobra okazja, by kolejny raz przekonać się, że sztuka, zwłaszcza taniec i muzyka, stanowią uniwersalny język łączący ludzi niezależnie od ich narodowości, wieku i sprawności intelektualnej”. Po powrocie na uczelnię wysłuchaliśmy wykładów polsko-niemieckich na temat funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami w obu krajach, a gościom z Niemiec zostały przedstawione udogodnienia i formy wsparcia dla studentów w Akademii Pedagogiki Specjalnej. Późnym popołudniem spotkaliśmy się na warszawskiej Starówce, aby podsumować czas spędzony w Warszawie, zjeść dobrą pizzę oraz wspólnie zatańczyć poloneza.

Pracownicy Zakładu Psychopedagogiki Resocjalizacyjnej APS składają serdeczne podziękowania studentom IV i V roku pedagogiki resocjalizacyjnej, którzy przygotowali interesujące wykłady oraz wspólnie opiekowali się niemieckimi gośćmi podczas ich pobytu w Warszawie. Specjalne podziękowania należą się Patrycji Bartosińskiej, absolwentce pedagogiki resocjalizacyjnej, która przygotowała wykład nt. pracy socjalnej w Polsce oraz przez dwa dni była naszą polsko-niemiecką tłumaczką.

Kolejne spotkanie w ramach współpracy międzynarodowej zaplanowano na koniec kwietnia 2024 r. Do zobaczenia w Loccum.