

RUCH PEDAGOGICZNY

5-6



WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXIV Warszawa 2003

Dwumiesięcznik

RUCH

PEDAGOGICZNY

można zamówić

w *Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP*
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
tel. (0-22) 330-57-49, fax 330-57-38

www.wsp.edu.pl

cena numeru 11 zł

RUCH PEDAGOGICZNY

5-6



WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP

Rok LXXIV Warszawa 2003

Skład redakcji:

Andrzej Hankała, Elżbieta Hoffmann (sekretarz redakcji),
Genowefa Koć-Seniuch, Bogumiła Kwiatkowska-Kowal, Stefan Mieszalski (redaktor
naczelny)

Adres redakcji:

„Ruch Pedagogiczny” Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP,
ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa
tel. (022) 828 1357

Recenzent: prof. dr hab. Andrzej Bugaj

Informacja dla autorów

Redakcja przyjmuje materiały autorskie w maszynopisie lub na dyskietkach (z wydrukiem).

Przy tekście autorzy proszeni są o podanie imienia, nazwiska i miejsca pracy.

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian i niezbędnych skrótów.



SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

Joanna Głodkowska: Przestrzeń rehabilitacyjna w otoczeniu osób z niepełnosprawnością intelektualną – ujęcie koncepcyjne	7
Grzegorz Szumski: Przez kształcenie integracyjne do integracji społecznej	24
Mariusz Cichosz: Teoretyczne podstawy pedagogiki społecznej – kontekst wybranych założeń i koncepcji z przełomu XIX i XX wieku	40

RELACJE Z BADAŃ

Grażyna Dryżałowska, Hanna Żuraw: Studenci niepełnosprawni w szkołach wyższych	51
Karol Bidziński: Wartości młodzieży niepełnosprawnej ruchowo i jej pełnosprawnych rówieśników	69

MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY, OPINIE

Katarzyna Dmitruk-Sierocińska: Kontrowersje wokół pojęcia upośledzenia umysłowego w stopniu lekkim – obraz dziecka w wieku szkolnym	81
---	----

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

Iwona Zaporowska-Stachowiak: Warunki funkcjonowania dziecka z głębokim ubytkiem słuchu w szkole masowej	91
---	----

RECENZJE

Ludwik Malinowski: Ewa Wapiennik, Radosław Piotrowicz: <i>Niepełnosprawny i pełnosprawny obywatel Europy</i>	95
Aldona Kopik: Barbara Wilgocka-Okoń: <i>Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich</i>	98
Monika Zielonka-Jenek: Dariusz Rosiński: <i>Nauczyciel wobec zaburzeń procesu socjalizacji u uczniów</i>	102
Tadeusz Lewowicki, Henryk Bednarczyk: Tadeusz Wujek: <i>Polska bibliografia oświaty dorosłych</i>	104
Teresa Sagan, Tomasz Kupidura: Pod redakcją Henryka Bednarczyka: <i>Innowacje w edukacji ekologicznej »Co się dzieje w gniazdach?« Raport</i>	106

KRONIKA

Genowefa Koć-Seniuch: Szkolnictwo i oświata polska na Zachodzie w czasie drugiej wojny światowej	109
Grażyna Dryżałowska, Hanna Żuraw: Integracja społeczna osób niepełnosprawnych	114
Elżbieta Buchcic, Ilona Żeber-Dzikowska: Edukacja środowiskowa we współczesnej szkole	117
Henryk Bednarczyk, Marian Piotrowski, Mirosław Żurek: Akademyjne Biuro Karier i Targi Pracy „Edukacja i Praca Socjalna”	120

Natalia Bednarczyk-Jama: Jakość kształcenia – szanse na rynku pracy	123
Henryk Bednarczyk, Janusz Figurski: Współpraca w kształceniu i rozwoju naukowym pedagogów pracy	125

BIBLIOGRAFIE

Anita Rudaś: Społeczna integracja dzieci i młodzieży niepełnosprawnej. Nauczanie i wychowanie integracyjne (bibliografia w wyborze za lata 1993–2003)	127
--	------------

CONTENTS

PAPERS

Joanna Głodkowska: Rehabilitation space in the environment of people with learning disabilities – a concept frame	7
Grzegorz Szumski: Through special needs education to social inclusion	24
Mariusz Cichosz: Theoretical bases of social pedagogy – the context of selected assumptions and concepts from the turn of 19 th and 20 th century	40

RELATION FROM RESEARCH

Grażyna Dryżałowska, Hanna Żuraw: Students with disabilities in higher schools	51
Karol Bidziński: Values represented by youths with physical disabilities and of their healthy peers	69

MATERIALS FOR DISCUSSION – VIEWS, OPINIONS

Katarzyna Dmitruk-Sierocińska: Controversy over the term “light mental handicap” – the picture of a school-age child	81
--	----

AID MATERIALS FOR STUDENTS

Iwona Zaporowska-Stachowiak: Conditions of functioning of a child with severe hearing impairment in an ordinary school	91
--	----

REVIEWS

Ludwik Malinowski: Ewa Wapiennik, Radosław Piotrowicz: <i>Disabled and healthy citizens of Europe</i>	95
Aldona Kopik: Barbara Wilgocka-Okoń: <i>Readiness of six-year children for attending school</i>	98
Monika Zielonka-Jenek: Dariusz Rosiński: <i>A teacher in the face of disruption of the process of social integration of students</i>	102
Tadeusz Lewowicki, Henryk Bednarczyk: Tadeusz Wujek: <i>Polish bibliography of adult education</i>	104
Teresa Sagan, Tomasz Kupidura: Pod redakcją Henryka Bednarczyka: <i>Innovations in environmental education “What’s going on in the nests?” Report</i>	106

CHRONICLE

Genowefa Koć-Seniuch: Polish education in the west during the second world war ..	109
Grażyna Dryżałowska, Hanna Żuraw: Social inclusion of people with disabilities	114
Elżbieta Buchcic, Ilona Żeber-Dzikowska: Environmental education in the contemporary school	117
Henryk Bednarczyk, Marian Piotrowski, Mirosław Żurek: University career office and jobs fair “Social education and work”	120
Natalia Bednarczyk-Jama: Quality of education – chances on the labour market ..	123

Henryk Bednarczyk, Janusz Figurski: Co-operation in education and scientific development of educators

125

BIBLIOGRAPHIES

Anita Rudaś: Social integration of children and youths with disabilities. Special needs education and upbringing (a selection of the bibliography form the years 1993–2003)

127

Joanna Głodkowska
*Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej*

PRZESTRZEŃ REHABILITACYJNA W OTOCZENIU OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ – UJĘCIE KONCEPCYJNE

Pomiary inteligencji z początku wieku XX dokonały istotnej zmiany w postrzeganiu osób odbiegających od normy w rozwoju intelektualnym. Zaznaczono granicę, która zaczęła coraz bardziej rozdzielać „odrębne światy intelektualne” – świat osób w normie i świat osób upośledzonych umysłowo. Ten arbitralny podział wskazywał na intelektualne możliwości poznawania, rozumienia i wyznaczał różne szanse życiowe, oczekiwania – różne miejsce w świecie społecznym. Systematycznie tworzył się i utrwał wizerunek osoby z upośledzeniem umysłowym – tego oto „biedaka od urodzenia”. Wymagało czasu, szczególnej troski i systematycznie prowadzonych badań, by zmienić to, co przez wiele lat nabrało kształtu utrwalonego schematu do opisu zaburzeń rozwoju i funkcjonowania osoby z upośledzeniem umysłowym, diagnozowania jej ograniczeń, przewidywania trudności i planowania działań rehabilitacyjnych.

Sformułowanie istoty rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną to wciąż ponawiane próby poszukiwania odpowiedzi na pytania podstawowe. W nich zastanawiamy się: co wiemy o możliwościach rehabilitacji i co jesteśmy w stanie osiągnąć, jaki kształt rehabilitacji oferujemy i jaki system opieki, terapii może być najbardziej korzystny, co jest naszym wyzwaniem dziś – jaka jest wiodąca idea rehabilitacji?

Zmieniający się w ciągu wieku wizerunek osoby z upośledzeniem umysłowym, implikował poszukiwanie takiego kształtu rehabilitacji, który zapewniłby szanse rozwoju osobie, mimo jej upośledzenia umysłowego. W problemach badawczych pojawiły się liczne próby nazywania i kontrolowania czynników sprzyjających i utrudniających rozwój osoby z upośledzeniem umysłowym (m.in. Kościelska, 1984, 1995; Rubinsztein, 1979; Zigler, Hodapp, 1986). Pojawiły się również koncepcje, które dawały nadzieję przekaraczania granic rozwoju (Wygotski, 1978). W działaniach rehabilitacyjnych poszukiwano różnych sposobów i możliwości terapii. Jednym z nich jest stymulacja, organizowanie intensywnych doświadczeń, wzmacniających funkcjonowanie poznawcze i przystosowawcze osób z niepełnosprawnością intelektualną (Heber, Garber, Hoffman, Falander, 1978).

Innym podejściem rehabilitacyjnym jest precyzyjne nauczanie, czemu mają służyć, między innymi, metody pracy z dzieckiem z uszkodzonym mózgiem G. Domana (1996) oraz wskazania do pracy z dzieckiem z upośledzeniem umysłowym J. Carra (1984), O.I. Lovassa (1993). Jeszcze innym sposobem jest rehabilitacja z zastosowaniem psychoterapii ukierunkowanej na odblokowanie rozwoju przez uzyskanie wglądu, wydobywanie z podświadomości traumatycznych przeżyć i organizowanie doświadczenia w kontakcie z drugim człowiekiem (Kościelska, 1995). Dziś możemy stwierdzić, że wiele wiemy o niepełnosprawności intelektualnej, a umiejętności pedagogów specjalnych, terapeutów, wychowawców nakreślają obraz rehabilitacji z szansami i spełnianymi nadziejami. Jednak nie możemy zapomnieć, że pytań dotyczących rehabilitacji osób niepełnosprawnych intelektualnie jest więcej niż jednoznacznie sformułowanych odpowiedzi.

W tym opracowaniu podejmę próbę nakreślenia przestrzeni rehabilitacyjnej w otoczeniu osób z niepełnosprawnością intelektualną, która ma zapewniać szansę korzystniejszych warunków rozwoju i życia. Analizy będą przebiegały od ustaleń terminologicznych dotyczących upośledzenia umysłowego, przez definiowanie procesu rehabilitacji wraz z istotnymi założeniami koncepcyjnymi do wyeksponowania cech przestrzeni sprzyjających rehabilitacji.

Jak nazywać i badać? – poszukiwania terminologiczne „upośledzenia umysłowego” i poszukiwania procedur badawczych

Rozpatrując istotę rehabilitacji podejmowano ustalenia terminologiczne, konstruowano modele koncepcyjne, poszukiwano uwarunkowań upośledzenia umysłowego, tworzono ofertę rehabilitacyjną i oceniano jej skuteczność (Coulter, 1996; Giangreco, 2001; Greenspan, Granfield, 1992; Greenspan, 1999; Hodapp, 1995; Luckasson, Reeve, 2001; Reiss, 1994; Zigler, Balla, Hodapp, 1984; Zigler, Hodapp, 1986). Próby zmian terminologicznych w określeniu zjawiska niepełnosprawności intelektualnej człowieka są wynikiem dążenia do tego, by stosować nazewnictwo niewyłączające godności. Pojawiały się różne nazwy: deficyt umysłowy, defektywność, niepełnosprawność umysłowa, specjalne trudności w uczeniu się, specjalne potrzeby edukacyjne, a także dzieci wolniej uczące się, inaczej uczące się. Niektóre z tych określeń wypracowano w koncepcjach naukowych, a także w praktyce edukacyjnej, rehabilitacyjnej. Nie ulega jednak wątpliwości, że tak w nauce, jak i w praktyce potrzebna jest jasna i jednoznaczna terminologia oraz kryteria definicyjne, dające możliwość nie tylko nazwania, ale i trafnego klasyfikowania, bo to jest podstawą działań rehabilitacyjnych.

W latach sześćdziesiątych nastąpiły istotne zmiany w ujmowaniu zjawiska niepełnosprawności ludzkiej. W pojawiających się koncepcjach zwracano uwagę na ścisłe powiązania między doświadczanymi przez osoby niepełnosprawne ograniczeniami a środowiskiem, w którym żyją. Koncepcje te odchodziły od biologicznego zdeterminowania ograniczeń i niepełnosprawności oraz wskazywały, że środowisko życia może pełnić rolę o wiele bardziej znaczącą niż dotychczas mu przypisywano. Rozwijał się nurt koncepcji niepełnosprawności, który za pod-

stawę przyjmował założenia ekologiczne (Landesman-Dwyet, 1981; Romer, Heller, 1983; Schalock, 1999, 2001). To znalazło swoje odzwierciedlenie w przyjętej przez Światową Organizację Zdrowia trójwymiarowości ograniczeń człowieka (WHO, 2001). Biologicznym wyznacznikom ograniczeń odpowiada termin uszkodzenie (*impairment*), psychologicznym termin niepełnosprawność (*disability*). Upośledzenie (*handicap*) to termin definiowany w kategoriach ograniczeń uczestniczenia w życiu społecznym, w pełnieniu ról społecznych. Określenie to zdaje się najbardziej odzwierciedla związek trudności doświadczanych przez osoby niepełnosprawne z warunkami życia w środowisku.

W tym ekologiczno-społecznym kręgu rozważań można analizować upośledzenie umysłowe, aktualną definicję i wielowymiarowość w definiowaniu, a także klasyfikację i model funkcjonalny niepełnosprawności intelektualnej (Luckasson i in., 1992; Luckasson, Reeve, 2002). Należy jednak odpowiedzieć na pytanie podstawowe: jak nazwać osoby o istotnie niższym funkcjonowaniu intelektualnym i społecznym? Odpowiedź i dziś, po wielu latach podejmowanych prób, nie jest jednoznaczna. Należy zauważyć, że w nauce terminologia nie jest problemem wyizolowanym. Nazwa niesie znaczące informacje, których efektem jest wartościowanie zjawiska. Nazwa świadczy o preferowanych wartościach i ma siłę w wyznaczaniu relacji międzyludzkich – akceptacji lub odrzucenia, przyzwolenia lub niechęci, uznania lub wrogości. Stąd też właściwe, jednoznaczne nazwanie bez stygmatyzowania osób jest ważnym zadaniem nauk zajmujących się niepełnosprawnością człowieka. Można przewidywać, że nowe nazwy będą wносиły także nowe modele i adekwatne do nich definicje upośledzenia umysłowego. I jest prawdopodobne, że w najbliższej przyszłości termin „upośledzenie umysłowe” ulegnie zmianie, choć system nazywania, definiowania i klasyfikowania zachowuje dotychczasowy termin „upośledzenie umysłowe” (Luckasson, red., 2002, s. 16). W tym opracowaniu zamiennie będę stosowała określenia: upośledzenie umysłowe, niepełnosprawność intelektualna oraz osoby z upośledzeniem umysłowym, osoby z niepełnosprawnością intelektualną.

Jednoznaczna terminologia, adekwatne koncepcje wyznaczają jakość poszukiwań naukowych, także budują podstawy metodologiczne pedagogiki specjalnej. To zapewnia trafność w nakreślaniu i penetrowaniu obszarów badawczych. Aktualnie wskazuje się na potrzebę modyfikacji w podejściu badawczym do upośledzenia umysłowego i projektowania badań w tym zakresie. Podkreśla się znaczenie badań longitudinalnych nad upośledzeniem umysłowym oraz potrzebę konstruowania rzetelnych założeń metodologicznych, umożliwiających analizy porównawcze i ewaluację rezultatów badań (Schalock, 2001). R. Luckasson i współpracownicy (2002) wskazują, że można przewidywać kilka istotnych zmian w badaniach nad upośledzeniem umysłowym:

- Zwiększoną precyzję w opisie osób z upośledzeniem umysłowym, z uwzględnieniem wielowymiarowej charakterystyki, obejmującej poziom inteligencji, zachowania przystosowawczego, intensywność potrzebnego wsparcia oraz etiologię.

- Podejmowanie takich strategii działań badawczych, które włączają praktyków do projektowania, realizacji i analizy badań oraz ich rezultatów.

– Przyjęcie metodologicznego pluralizmu (stosowanie zarówno analiz ilościowych, jak i jakościowych) do pomiaru indywidualnych osiągnięć osób z upośledzeniem umysłowym.

– Wykorzystywanie różnych projektów badawczych, które pozwalają określić osobowe i środowiskowe czynniki decydujące o osiągnięciach rozwojowych osób z upośledzeniem umysłowym (Luckasson, red., 2002, s. 206).

W projektach badawczych powinien być położony większy nacisk na środowisko i system wsparcia jako zmienne niezależne. Z wnikliwością powinny być analizowane takie zmienne zależne, jak: samodzielność życiowa osób z niepełnosprawnością intelektualną, ich możliwości współdziałania, podejmowania uczestniczenia, realizacji zadań rozwojowych, a także poziom i rodzaj samooceny, poczucie własnej wartości, poczucie życiowej pomyślności.

Jak zdefiniować? – poszukiwania koncepcyjne rehabilitacji

Analizy koncepcyjne tego opracowania wymagają podjęcia próby ponownego zdefiniowania pojęcia podstawowego – rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną.

R E H A B I L I T A C J A

osób z niepełnosprawnością intelektualną to celowy, zorganizowany, systematycznie stosowany, indywidualnie zróżnicowany proces, który:

wyznacza:

- jakość życia tych osób,

obejmuje:

- spełnianie zadań rozwojowych
- wspieranie, wspomaganie ogólnego rozwoju psychofizycznego
- kształtowanie kompetencji, sprawności, zdolności adaptacyjnych
- autorehabilitację, wzmacnianie, dynamizowanie sił rozwojowych

umożliwia:

- uzyskanie poprawy w funkcjonowaniu
- osiągnięcie, odpowiedniego do stopnia niepełnosprawności, zakresu samodzielności, niezależności życiowej.

Na podstawie tej definicji wyeksponuję stwierdzenia, które wymagają głębszej, bardziej szczegółowej analizy i zastanowień.

Rehabilitacja to proces indywidualnie zróżnicowany

Indywidualne zróżnicowanie w procesie rehabilitacji ma służyć rozwojowi każdej osoby z niepełnosprawnością intelektualną, zgodnie z jej możliwościami, ograniczeniami, siłami i słabościami. Liczne analizy teoretyczne udokumentowane wynikami badań empirycznych, eksponują indywidualne zróżnicowanie osób z upośledzeniem umysłowym. Zróżnicowanie w funkcjonowaniu musi znaleźć odzwierciedlenie w zróżnicowanym indywidualnie procesie rehabilitacji, a także w formułowaniu podstaw do konstruowania systemu rehabilitacji.

W praktyce zróżnicowanie indywidualne osób z upośledzeniem umysłowym wspomagane jest analizą profilową, stosowaną zarówno w diagnozowaniu, jak i oddziaływaniu rehabilitacyjnym. Wartość tej metody polega na możliwości graficznej prezentacji poszczególnych zdolności, co może być ważną informacją o siłach rozwojowych i ograniczeniach osoby (Głodkowska, 1999, 2000). Należy jednak zauważyć, że całościowa analiza profilu często ma charakter raczej intuicyjny, jakościowy i rzadko jest poparta analizą psychometryczną i statystyczną (Brzeziński, 1996).

Z diagnozy profilowej H. Gardner (1993) wyprowadza pozytywny model uczenia się i edukacji, który może także służyć budowaniu modelu rehabilitacji osoby z upośledzeniem umysłowym. Opierając się na wykreślonym profilu rozwoju, można skonstruować program ćwiczeń rehabilitacyjnych lub korekcyjno-usprawniających, dostosowany pod względem stopnia trudności do możliwości i utrudnień rozwojowych osoby niepełnosprawnej. W tym zakresie rozważań jako niezwykle ważne jest wskazanie edukacyjno-rehabilitacyjne: nie możemy marnować wysiłku dziecka o ograniczonych możliwościach na uczenie go treści zbędnych, przekraczających jego możliwości poznawcze, czy też niewłaściwie umiejscowionych w jego czasie rozwojowym. Należy tak konstruować proces rehabilitacji, aby był w zgodzie z możliwościami i rytmem rozwojowym dziecka upośledzonego umysłowo, z jego profilem rozwojowym (Głodkowska, 1999).

Działania rehabilitacyjne wobec osób z upośledzeniem umysłowym muszą być poprzedzone rzetelną wiedzą diagnostyczną. W diagnozie tej należy:

- pozytywnie patrzeć na osobę, by szukać w niej sił rozwojowych,
- poznawać zróżnicowane profile rozwojowe, by indywidualizować,
- obserwować i rejestrować zmiany, by widzieć rozwój,
- interpretować wyniki diagnozy, by prognozować, przewidywać,
- diagnozować kompleks informacji, by widzieć całą osobę,
- gromadzić wszelkie informacje, które mogą sprzyjać rehabilitacji, nakreślając skuteczne programy sprzyjające rozwojowi osoby z upośledzeniem umysłowym (Głodkowska, 1999).

W programach rehabilitacji konieczne jest uwzględnianie indywidualnych możliwości i ograniczeń, sił i słabości rozwojowych osoby niepełnosprawnej umysłowo.

A. Lewis (1992) podejmuje dokładną analizę możliwych odmian różnicowania w procesie edukacji ze względu na specjalne potrzeby edukacyjne zróżnicowanego zespołu klasowego. Poddaje pod rozwagę wiele aspektów różnicowania: treść (różne

ujęcie tego samego tematu, różne czynności do jego opracowania), zainteresowania (różne doświadczenia i źródła motywacji uczniów), poziom (umożliwienie pracy nad podobnymi zadaniami na różnych poziomach, zgodnie ze stanem dotychczasowych osiągnięć uczniów), dostęp (materiał nauczania przedstawiany różnymi kanałami, tzn. wzrokowym, słuchowym, dotykowym, w sposób konkretny lub symboliczny), struktura (zakres uporządkowania, etapowość, stopień zintegrowania przekazywanej wiedzy), sekwencja (różny stopień uporządkowania wewnętrznego materiału nauczania), tempo (preferowanie różnego tempa uczenia się), reakcja (przewidywanie różnych reakcji uczniów na podobne zadania), a także zróżnicowanie czasu i intensywności wsparcia dydaktycznego, stylu nauczania i stylu uczenia się oraz zróżnicowane formy pracy. R. Byers i R. Rose (2002) proponują zastosowanie specjalnego arkusza do planowania pracy edukacyjnej, rehabilitacyjnej z uwzględnieniem różnicowania ze względu na specjalne potrzeby edukacyjne ucznia.

W aktualnym systemie definicyjno-klasyfikacyjnym R. Luckasson i współpracownicy (2002, s. 10) podkreślają podejście wieloaspektowe, wielowymiarowe do niepełnosprawności intelektualnej. Utworzony model upośledzenia umysłowego obrazuje rozumienie zjawiska w pięciu wymiarach:

- zdolności intelektualne (*Intellectual Abilities*),
- zachowanie przystosowawcze (*Adaptive Behavior*),
- uczestniczenie (*Participation*), interakcje, współdziałanie (*Interactions*), pełnienie ról społecznych (*Social Roles*),
- stan zdrowia (*Health*),
- uwarunkowania, „kontekst” (*Context*).

Pełniejsze zrozumienie upośledzenia umysłowego wymaga – zdaniem autorów – uwzględnienia istotnych interpretacji. Konieczne jest uznawanie równoważności dwóch aspektów upośledzenia umysłowego, tj. zarówno funkcjonowania intelektualnego, jak i zachowania przystosowawczego. W procesie diagnozy należy rozpoznawać stan zdrowia i etiologię zaburzeń, co ma znaczenie w klasyfikacji i planowaniu indywidualnego wsparcia rehabilitacyjnego. Zrozumienie osoby z upośledzeniem umysłowym łączy się również z uznawaniem potrzeby analizy istotnych aspektów jej środowiska życia oraz uwzględnianiem osiągnięć osoby niepełnosprawnej w planowaniu dla niej programu wsparcia rehabilitacyjnego (Luckasson, 2002, s. 200).

Indywidualne zróżnicowanie osób z upośledzeniem umysłowym przejawia się zróżnicowaniem zarówno w funkcjonowaniu intelektualnym, jak i zachowaniu przystosowawczym. W proponowanym modelu autorzy podkreślają bezpośredni związek i współzależność tych wymiarów definicyjnych. Integralne rozumienie upośledzenia umysłowego w aspekcie inteligencji i zachowania przystosowawczego, pozwala budować „parasolowy konstrukt indywidualnych kompetencji” osoby z upośledzeniem umysłowym (Luckasson, 2002, s. 201; Greenspan, 1999; Schallock, 1999). To w konsekwencji staje się ważnym wskazaniem diagnostycznym, w którym znaczącą rolę odgrywa rzetelny pomiar funkcjonowania osoby z obrazowany profilem indywidualnych kompetencji (zarówno wymiarów inteligencji, jak i zachowania przystosowawczego). Taki profil wskazuje na mocne stro-

ny funkcjonowania i ograniczenia, a to jest istotną informacją do zapewniania możliwie korzystnych warunków uczenia się i zdobywania indywidualnych osiągnięć. Istotną implikacją takiego całościowego ujmowania inteligencji i zachowania przystosowawczego jest konieczność uaktywnienia badań naukowych, niezbędnych w identyfikacji integralnych wskaźników kompetencyjnych zachowań adaptacyjnych i różnych typów inteligencji (Luckasson, 2002). To zadanie dotyczy rozstrzygnięć metodologicznych, istotnych tak w postępowaniu diagnostycznym, jak i w planowaniu procesu rehabilitacji.

Należy zauważyć, że w analizach diagnostycznych istotne jest znaczenie diagnozy pozytywnej, która powinna wskazywać na sprzyjające rozwojowi właściwości, mechanizmy osobowości oraz korzystne wpływy środowiskowe (Obuchowska, 1997). Mocne strony są czynnikami stymulującymi rozwój osoby, a jego różnorodne deficyty i zaburzenia pełnią rolę hamującą. Stąd w pewnym sensie diagnoza pozytywna jest ważniejsza od negatywnej. Rehabilitacja powinna opierać się przede wszystkim na tym, co jest sprawne, co może dawać siłę osobie w ograniczaniu tego, co zaburzone, niesprawne. Z metodologicznego punktu widzenia stosowanie diagnozy pozytywnej wymaga posługiwania się technikami, bateriami testów, skal, które poddane procedurze normalizacyjnej, pozwalają rzetelnie i trafnie wykreślić profil jako graficzny obraz diagnozy mocnych i słabych stron osoby z niepełnosprawnością intelektualną (Głodkowska, 1999).

Rehabilitacja to troska o jakość życia osoby z niepełnosprawnością intelektualną

Analiza aktualnej literatury psychologicznej pozwala odnotować intensywność w podejmowaniu trudnego wyzwania, jakim jest budowanie nowego naukowego podejścia do jakości życia. Koncepcje te są bardziej skoncentrowane na pożądanym aspekcie psychicznego i społecznego funkcjonowania człowieka, niż na ludzkich słabościach i ograniczeniach. Zaproponowano, aby koncepcje te określać w kontekście psychologii pozytywnej (*positive psychology* – Seligman, Csikszentmihalyi, 2000; Snyder, McCullough, 2000) lub szerzej jako naukę o szczęściu (*science of happiness* – Diener, 2000). W koncepcji jakości życia pojawiają się badania dotyczące kompetencji psychicznych i społecznych, dzięki którym ludzie zdolni są sprostać własnym celom i oczekiwaniom innych, wymaganiom spotykanych zdarzeń.

W ostatnich latach wzbogacana jest wiedza o jakości życia, o szczęściu osób z upośledzeniem umysłowym. Autorzy proponują narzędzia do pomiaru uczucia szczęścia, ukazują szczęście jako cel terapii. Badania dotyczą także strategicznego planowania „szczęśliwego” zatrudnienia¹.

W naukowym podejściu do szczęścia punktem centralnym jest pojęcie jakości życia. Termin ten nadaje wartościującą charakterystykę sytuacji, w jakiej znajduje się osoba, grupa czy zbiorowość. Jakość życia bywa sprowadzana do szeregu obiektywnych czynników, takich jak stan zdrowia, sytuacja rodzinna, poziom wykształcenia, wysokość dochodów, posiadanie pewnych dóbr czy uprawnień, trwałość i bliskość więzi z innymi ludźmi, ale także – dostęp do informacji, są-

siedztwo, bezpieczeństwo publiczne, sytuacja ekonomiczna kraju (Levine, 1995). Za szczególnie ważne kryterium i wskaźnik jakości życia przyjmuje się subiektywną ocenę różnych elementów własnej sytuacji, która wyraża się w określonych stanach emocjonalnych i przekonaniach, oczekiwaniach i nadziejach.

Poglądy na temat psychologicznych aspektów jakości życia to ważny obszar rozważań dla pedagogów, terapeutów, wychowawców, którzy praktycznie wpływają na to, jak żyją, jak powinny żyć, jak chcą żyć osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Aktualnie proponowany system wsparcia dla osób z niepełnosprawnością intelektualną eksponuje założenia jakościowej rewolucji w rehabilitacji. Ta znacząca przemiana wyraża się w szczególnej dbałości o jakość życia osoby rehabilitowanej oraz w stosowaniu coraz korzystniejszych modeli rehabilitacji, pozwalających osiągać wyższe jakościowo rezultaty (Luckasson, red., 2002, s. 204). Badacze wyrażają przekonanie, że odpowiednie wsparcie, systematycznie stosowane, umożliwi polepszenie funkcjonowania osoby z upośledzeniem umysłowym, wyrażające się także w podwyższeniu jakości jej życia, doświadczaniu poczucia szczęścia i pomyślności życiowej.

Rehabilitacja to umożliwianie spełniania zadań rozwojowych od wczesnego dzieciństwa do późnej dorosłości

Pojęcie rehabilitacji można analizować także z punktu widzenia faktu, na ile, w jakim zakresie, z jaką samodzielnością osoba może spełniać zadania rozwojowe. Stąd też analiza tego istotnego w definicji stwierdzenia powinna obejmować refleksję nad możliwością zastosowania teorii R. Havighursta (1981) w rehabilitacji.

Rozpocznę od stosownego w tym miejscu przesłania: człowiek rozwija się przez całe życie. Dotyczy to człowieka sprawnego, ale i człowieka z różnymi organicznymi, także utrudnieniami w funkcjonowaniu intelektualnym. Stąd rehabilitacja osoby z niepełnosprawnością intelektualną musi być postrzegana jako proces ciągły, permanentny, systematycznie ponawiany, bo człowiek podejmuje wciąż nowe zadania życiowe, wyznaczone przez kolejne etapy jego rozwoju.

Teoria zadań rozwojowych amerykańskiego socjologa edukacji R. Havighursta (1981) służy opisaniu poszczególnych faz rozwoju człowieka. Na podstawie opracowanej diagnostyki, możliwa jest analiza różnic i podobieństw między zachowaniami ludzi w różnych sytuacjach, w spełnianiu różnych zadań. To pozwala formułować założenia prawidłowości rozwojowych, a także szacować zaburzenia czy ograniczenia. Według R. Havighursta, spełnienie zadania rozwojowego, pojawiającego się na pewnym etapie życia człowieka, daje poczucie sukcesu i zadowolenia, niespełnienie zaś prowadzi do poczucia porażki, niepowodzenia, społecznej dezaprobaty i trudności w spełnianiu następnych zadań rozwojowych.

Nie ulega wątpliwości, że istotne aspekty teorii zadań rozwojowych można odnaleźć w modelowych założeniach rehabilitacji. Wspomnieć tu choć należy istotne zagadnienia znaczenia okresów sensytywnych w rozwoju, także w rozwoju zaburzonem. Można także analizować znaczenie nie tylko wieku inteligencji, ale także wieku chronologicznego w postępowaniu rehabilitacyjnym. Pojęcie zadań rozwojowych zasięgiem swym obejmuje nie tylko okres rozwojowy do 18 roku życia, ale całe

życie człowieka, w którym poszczególne okresy są najbardziej wrażliwe na specyficzne doświadczenia. W niniejszych rozważaniach ważne jest również stwierdzenie R. Havighursta, że brak akceptacji i odrzucenie ze strony społeczeństwa oraz poczucie osobistej przegranej, zaniża poczucie kompetencji i utrudnia realizację następnych zadań rozwojowych. Można też przypomnieć teorię B. Nirje (1969). Zwrócił on uwagę na pewien rodzaj niepełnosprawności umysłowej – świadomość własnej niepełnosprawności, która hamuje rozwój i aktywność społeczną człowieka, a jest wynikiem doświadczanego odrzucenia, niechęci w środowisku społecznym.

R. Havighurst (1981) w swojej teorii podkreśla indywidualny charakter zadań, z którymi każdy człowiek sam, indywidualnie musi sobie poradzić. Fakt ten można analizować z punktu widzenia aspektu podmiotowego rehabilitacji. To samodzielność gwarantuje poczucie powodzenia i jest źródłem siły w pokonywaniu następnych zadań, jest wskaźnikiem przystosowania do warunków, oczekiwań oraz źródłem osobistego zadowolenia. Natomiast brak samodzielności powoduje poczucie porażki, niespełnienia, przewidywania trudności w wykonywaniu następnych zadań rozwojowych. Poczucie powodzenia w radzeniu sobie z zadaniami R. Havighurst wiąże z momentem wyuczalności, czyli stanem całkowitego przygotowania człowieka pod względem biologicznym, motywacyjnym i kulturowym. Postępowanie się tą teorią w rehabilitacji uświadamia konieczność rozpoznania momentu, w którym nastąpiło załamanie w rozwoju, przeszkoda uniemożliwiająca realizację danego zadania. Pozwala również na analizowanie utrudnień rozwojowych, dając pojęcie złożoności czynników decydujących o powodzeniu lub niepowodzeniu w spełnianiu zadań.

Analizując zadania rozwojowe spełniane od wczesnego dzieciństwa do późnej dorosłości, można budować system rehabilitacji, włączając refleksję nad złożonością rehabilitacji „prostych umysłów”, osób z upośledzeniem umysłowym. Pierwszy obszar refleksji to wnikliwe i rzetelne koncepcje upośledzenia umysłowego, z których rodzi się aktualny – jakże inny od tego z początku XX wieku – wizerunek osób z upośledzeniem umysłowym². Drugi obszar to rzetelność, trafność postępowania diagnostycznego. Trzeci to wzbogacane i coraz bardziej efektywne metodyki postępowania terapeutycznego, rehabilitacyjnego, które podkreślają znaczenie wczesnej interwencji i odpowiadają na pytania: jak pracować z tymi osobami, jakimi zasadami kierować się, w jakie istotne doświadczenia osoby te wprowadzać, jakie zadania przed nimi stawiać adekwatnie do wieku inteligencji, ale i wieku życia. Czwarty obszar to ogólna tendencja rehabilitacyjna, wyznaczana ideą integracji, w której poszukuje się miejsca dla osób z upośledzeniem umysłowym w społeczeństwie, a zatem jak zapewnić warunki samodzielności, poczucia niezależności życiowej, osobowej stosownie do możliwości od wczesnego dzieciństwa do późnej dorosłości.

Rehabilitacja to uznawanie znaczenia wieku chronologicznego i „praktykowanie życia”

Aktualne postrzeganie procesu rehabilitacji wychodzi poza stereotyp ilorazu inteligencji. Nadaje większego znaczenia procesowi przystosowania, podkreśla znaczenie wieku chronologicznego osoby z upośledzeniem umysłowym i stwarzania warunków do „praktykowania” życia. E. Zigler, D. Balla, D. Hodapp (1984) zauwa-

żąją, że chociaż iloraz inteligencji i wiek inteligencji mają znaczący wpływ na zachowanie człowieka, to jednak wiek chronologiczny nie powinien być pomijany. Sugerują, że ważne jest dla celów rehabilitacji rozstrzygnięcie problemu, jakie typy zachowań człowieka są poddawane wpływowi wieku życia. Badacze stwierdzają, że wiek chronologiczny ma duże znaczenie dla zachowania przystosowawczego i rodzaju przejawianych przez człowieka zainteresowań. Pewne zachowania, by były opanowane, wymagają odpowiedniej liczby ćwiczeń i powtórzeń. Przez kierowane nauczanie, obserwację innych, wykorzystanie środków masowego przekazu osoba z upośledzeniem umysłowym przyswaja wiele zachowań właściwych dla jej wieku chronologicznego. Tak też wykonywanie codziennych czynności, sprawności samoobsługowe opierają się na wieku chronologicznym, niezależnie od wieku inteligencji i ilorazu inteligencji. E. Zigler, D. Balla, D. Hodapp (1984) zauważają, że brak jest prac badawczych, podejmujących opis zachowań, które są wrażliwe na wiek chronologiczny. Ten obszar diagnostyczny wymaga podjęcia bardziej wnikliwych analiz. Swój „tabu” w badaniach empirycznych i dociekaniach teoretycznych jest zagadnienie seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną. Zagadnienie to wykracza poza wskaźnik ilorazu inteligencji, a wnika w zainteresowania, zachowania wyznaczane także wiekiem życia.

Pojęcie „stosowności do wieku życia” nie powinno jednak stać się dogmatem rehabilitacji. Może się bowiem zdarzyć, że niektóre osoby niepełnosprawne z prawdziwą radością podejmują działania, które są dla nich odpowiednie rozwojowo (wiek inteligencji), a nie chronologicznie (wiek życia). M. Nind i D. Hewett (1994) przekonywają argumentując za wprowadzaniem działań rehabilitacyjnych, które nie uwzględniają wieku chronologicznego uczniów doświadczających głębokich trudności w porozumiewaniu się. Istnieją jednak silne argumenty za opracowywaniem takich planów pracy rehabilitacyjnej, które oferują uczniom – w miarę ich dorastania – dostęp do ciągle poszerzających się możliwości wyboru różnych doświadczeń. Jest to szczególnie ważne w rehabilitacji osób z upośledzeniem umysłowym, które mają ograniczone możliwości doświadczania samodzielności, gdyż są często chronione i izolowane od świata poza domem i szkołą i którym może być trudno uniezależnić się od rodziców i dzieciństwa (Griffiths, 1994).

W rehabilitacji ważne jest również akcentowanie praktycznych, funkcjonalnych zastosowań umiejętności wyuczonych w placówce specjalnej. Zachęcanie uczniów do stosowania w życiu codziennym umiejętności kształtowanych w procesie rehabilitacji oznacza coś więcej niż „zmianę miejsca”. W ten sposób niepełnosprawni intelektualnie uwalniają się od zależności, od wsparcia nauczycieli, wychowawców, od przyzwolenia dorosłych. To może wzbudzać poczucie niezależności, zaangażowanie w czynności samodzielne, wynikające z własnej motywacji. Pokonywanie czy choć zmniejszanie stanu zależności od dorosłych i czynności kontrolowanych przez dorosłych jest ważne w nabywaniu samodzielności, radzenia sobie w praktycznych działaniach, zorientowanych na życie w szerszym środowisku społecznym (Sebba, Byers, Rose, 1993).

Rozwiązania rehabilitacyjne, uznające znaczenie wieku chronologicznego i „praktykowania życia” pozwolą rzetelniej, a może inaczej – spojrzeć na osoby

z upośledzeniem umysłowym, także na możliwości i przebiegu procesu ich adaptacji, usamodzielniania, osiągnięcia niezależności osobistej i życiowej.

Autorehabilitacja to oczekiwana skuteczność wsparcia osoby z niepełnosprawnością intelektualną

Ten zakres rozważań akcentuje istotne wyznaczniki postępowania rehabilitacyjnego: zapewnienie osobie z niepełnosprawnością intelektualną poczucia godności, autonomii, tożsamości, podmiotowości.

Założenia edukacji humanistycznej, która za najwyższą wartość uznaje podmiotowość osoby, stają się także wiodącą ideą działań rehabilitacyjnych. W rehabilitacji podmiotowej człowiek niepełnosprawny jest uznawany jako osoba. W jej wizerunku dostrzegana jest słabość i siła, ograniczenia i możliwości, pragnienia, potrzeba doznawania zadowalającej jakości swojego życia. W procesie rehabilitacji każdy z tych osobowych wymiarów jest ważny.

Minęło już ponad 30 lat od czasu, gdy B. Nirje (1969) w sformułowanej przez siebie koncepcji upośledzenia umysłowego wręcz żądał uznawania życzeń, decyzji osób niepełnosprawnych. Minęło też przeszło 20 lat od czasu, gdy M. Hahn (1981) sformułował prawo do decydowania o samym sobie, które uznał za centralne ogniwo rehabilitacji w pedagogice specjalnej. Nie ulega jednak wątpliwości, że z oporami, niekiedy uprzedzeniami pełnosprawni godzą się na to, by osoby z upośledzeniem umysłowym mogły być „autorami swojego życia”. W słowach tych wyrażana jest idea autonomii w rehabilitacji. Powszechnie widzi się te osoby jako niesamodzielne, zależne nawet w najprostszych codziennych czynnościach. A jeszcze trudniej jest przyznać im autorstwo w sprawach życia osobowego i społecznego. Istnieje potrzeba uświadomienia, że autonomia, zróżnicowana co do poziomu i zakresu, jest dostępna każdemu niepełnosprawnemu człowiekowi. Jest to także jego prawo, by być osobą wolną, niezależną na miarę swoich potrzeb i możliwości.

Jeżeli pragniemy uznać podmiotowość, autonomię, poczucie tożsamości za ważne wyznaczniki rehabilitacji, powinniśmy zdać sobie sprawę z tego, że nie tylko osoby niepełnosprawne, ale też ich opiekunowie muszą się uczyć nowych ról. Nauczyć się takiego postępowania, wzajemnego kontaktu, w którym godność osoby niepełnosprawnej będzie uznaną realną wartością (Głódkowska, 2003). Nie ulega wątpliwości, że taka postawa wymaga zwiększonej cierpliwości, troski i odpowiedzialności nie tylko tych, którzy bezpośrednio towarzyszą osobom niepełnosprawnym umysłowo, ale także całego społeczeństwa – stosunek do niepełnosprawnych jest miarą jego dojrzałości.

Realizowanie rehabilitacji ku autonomii jest procesem złożonym i wymaga szczególnego zróżnicowania w zależności od wieku i możliwości osoby niepełnosprawnej. W procesie tym konieczne jest uczestniczenie osoby z upośledzeniem umysłowym w różnego rodzaju wyborach, by z czasem (zgodnie ze swoimi możliwościami) wyborów tych mogła dokonywać w miarę samodzielnie. Konieczne są także jej doświadczenia we współdecydowaniu, by z czasem mogła podejmować decyzje na swoją miarę. Proces ten w rehabilitacji, niestety, nie jest prostym efektem

oddziaływania pedagogicznego, w którym skutkiem przemyślanego, celowego postępowania pedagogicznego będzie konkretny, jednoznaczny, przewidywalny efekt. Wymaga wielu zabiegów, konstruowania różnych sytuacji, umiejętnego wprowadzania w doświadczenia, które z czasem mogą stać się własnością osoby z upośledzeniem umysłowym. Przede wszystkim jednak wymaga to uświadomienia sobie i uznania tej prawdy, że każdy ma prawo być autorem swojego życia.

Zgodnie z koncepcją psychologii humanistycznej podstawową właściwością natury ludzkiej jest rozwój, uwarunkowany przez czynniki wewnętrzne. Siły decydujące o przebiegu rozwoju tkwią w człowieku, a nie poza nim. Stąd też sił rozwojowych – także osoby z upośledzeniem umysłowym – należy poszukiwać w niej samej. Rozpoznanie sił rozwojowych i umiejętność wykorzystanie w procesie rehabilitacji jest sztuką nauczyciela, wychowawcy, terapeuty – pedagoga specjalnego. Celem i zarazem metodą pracy pedagogicznej jest dążenie do wzbudzania autorehabilitacji (odpowiedzialności za swój rozwój, pokonywania niepełnosprawności), a w dalszym działaniu do jej wzmacniania i rozwijania.

Musimy sobie uświadomić, że w jednolicie nazwanej grupie niepełnosprawnych intelektualnie są osoby z lekkim, umiarkowanym, znacznym i głębokim upośledzeniem umysłowym, a ich możliwości postrzegania, poznawania i rozumienia świata, siebie, innych – niezależnie od wieku życia – odpowiadają możliwościom umysłowym dzieci w normie intelektualnej, w wieku od kilku miesięcy do kilkunastu lat. Zatem może pojawić się wątpliwość, czy przy takim zróżnicowaniu możliwości jest szansa na jednoznaczne sformułowanie istoty rehabilitacji tych osób w kontekście podmiotowości, autorehabilitacji, autonomii. Należy uznać, że problemem nie jest odpowiedź na pytanie: „czy można?“, ale problemem jest odpowiedź na pytanie: „na ile możliwe i jak sprawić, by dać szansę autonomii, podmiotowości, dokonywania wyborów?“. Sformułowane wyżej pytania wymagają poszukiwania odpowiedzi w diagnozie (na ile możliwe?) oraz w bliskiej i akceptowanej przez osobę niepełnosprawną aktywności rehabilitacyjnej (jak sprawić?). Od rzetelności i trafności odpowiedzi na te pytania zależy przebieg i efekty procesu rehabilitacji każdej osoby z upośledzeniem umysłowym.

O co należy zadbać? – w zapewnianiu jakości przestrzeni rehabilitacyjnej

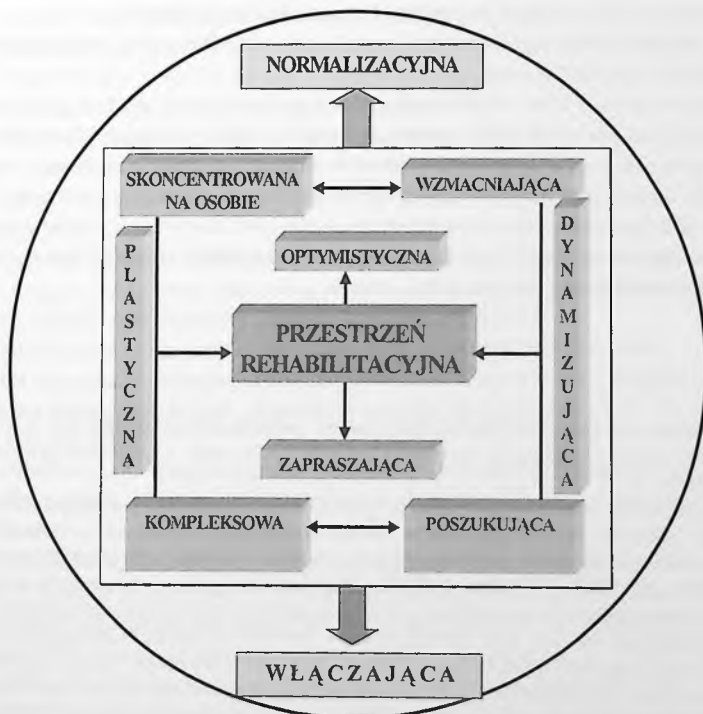
W analizach istoty rehabilitacji nie może zabraknąć stwierdzenia, że każda osoba ma coś do zaoferowania światu. Każda osoba, to także osoba z różnymi ograniczeniami, także osoba z najcięższymi postaciami niepełnosprawności intelektualnej, także ta „głęboko niezrozumiana“. Chcemy w to uwierzyć i chcemy, by ta wiara miała realne odniesienia, spełniała się w towarzystwie tym osobom, w kształtowaniu dla nich oraz z nimi ich i naszej przestrzeni życiowej, przestrzeni edukacyjnej, przestrzeni społecznej, przestrzeni wsparcia, przestrzeni rehabilitacyjnej. Każda z tych przestrzeni ma swoją szczególną charakterystykę, właściwości, niesie specyficzne informacje o cechach, zależnościach, relacjach. A oto pytania, które powinny wzbudzać głębszą refleksję:

- Czy i na ile umiemy sprawić, że ta przestrzeń rehabilitacyjna, którą z wytrwałością od XIX wieku próbujemy tworzyć, była przestrzenią integrującą, zapraszającą, przestrzenią zdobywania siły, poczucia tożsamości, samodzielności, niezależności?

- Czy i na ile umiemy sprawić, że osoba z niepełnosprawnością intelektualną będzie, może być autorem swojego życia, mieć poczucie sprawstwa, poczucie tożsamości i poczucie bycia OSOBA?

- Czy oferta rehabilitacji skutecznie wspiera osoby z niepełnosprawnością intelektualną od dzieciństwa do późnej dorosłości?

W przestrzeni rehabilitacyjnej dokonują się konkretne działania wyznaczone celem, charakterystyką przebiegu i efektami. Przestrzeń tę można postrzegać w kategoriach jej funkcjonalności, to znaczy odpowiednich, zapewniających realizację założonych celów. Można wymienić pewne istotne cechy tak zarysowanej przestrzeni rehabilitacyjnej. Zapewnienie tych charakterystyk daje możliwość uzyskania korzystnej i oczekiwanej jakości oddziaływania rehabilitacyjnego. Można zastanowić się nad rolą takich cech przestrzeni, jak: skoncentrowana na osobie, przestrzeń wzmacniająca, dynamiczna, optymistyczna, przestrzeń rehabilitacyjna, przestrzeń zapraszająca, przestrzeń plastyczna, kompleksowa, poszukująca, zapraszająca, przestrzeń włączająca – systematycznie modyfikowana do potrzeb osoby niepełnosprawnej (Schemat 1).



Schemat 1. Charakterystyka przestrzeni rehabilitacyjnej

Istotnym, ogólnym wyznacznikiem tej przestrzeni jest dążenie do normalizacji, zacierania granicy między światem normy a światem upośledzenia umysłowego. Zauważane jest to w stopniowym przechodzeniu od oferowania życia w izolacji do włączania osób niepełnosprawnych do normalnego życia w otwartym środowisku. W tak rozumianym procesie normalizacji zadaniem rehabilitacji jest niesienie pomocy osobie z upośledzeniem umysłowym w możliwie samodzielnym realizowaniu jej potrzeb, rozwijaniu zdolności, respektowaniu jej praw do godnego życia.

Mimo wielu nieudomówień, niepewności, narastających problemów musimy zauważyć, że jesteśmy świadkami przeobrażeń w rehabilitacji, które zbliżają, uwarażliwiają, próbują odkrywać prawdę o możliwościach i szansach rozwoju oraz funkcjonowania w społeczeństwie osób z upośledzeniem umysłowym.

Mam nadzieję, że opracowanie to wzbudzi refleksję, że zmiany, które się dokonały w pedagogice, zajmującej się osobami z upośledzeniem umysłowym, są ukierunkowane na „normalność”. W rehabilitacji i poprzez nią chcemy wspomóc osobę z upośledzeniem umysłowym w tworzeniu jej wizerunku osoby godnej, samodzielnej, ciekawej świata, która ma prawo do marzeń i do samostanowienia w granicach swoich możliwości. I to, mimo że wydaje się zmianą rewolucyjną, jest normalną konsekwencją naturalnego postrzegania osób z upośledzeniem umysłowych, ich spraw, problemów, oczekiwań i potrzeb.

W charakterystyce zarysowanej przestrzeni rehabilitacyjnej podkreślę cechę – przestrzeń optymistyczna.

Optymistyczne idee rehabilitacji pozwalają wierzyć, że można przekraczać to, co wydaje się nie do przekroczenia, że można i należy wychodzić poza stereotypy w poszukiwaniu szans rozwojowych dla osób z upośledzeniem umysłowym i że rozwój jest możliwy niezależnie od stopnia niepełnosprawności. Nadzieja ta jest konieczna, by rozszerzać znaczenie idei humanistycznych, wzbogacać ofertę jakości życia osób z niepełnosprawnością intelektualną i konstruować przestrzeń rehabilitacyjną dla nich i z nimi.

Przypisy

¹ American „Journal on Mental Retardation” poświęcił w roku 2000 cały numer na zaprezentowanie aktualnych koncepcji jakości życia osób z niepełnosprawnością intelektualną.

² W moim artykule *Wizerunek osoby z upośledzeniem umysłowym na początku XXI wieku w refleksji pedagoga specjalnego* można znaleźć rozwinięcie istotnych tez aktualnego kształtowania obrazu osoby z upośledzeniem umysłowym. Przytoczę tylko istotne hasła: NIE BOIMY SIĘ TEGO, CO JEST JUŻ ZNANE (Od intuicyjnego rozumienia przyczyn upośledzenia umysłowego do wnikliwego i wielowymiarowego poznawania uwarunkowań tej niepełnosprawności). NIE ODRZUCAMY NAWET ZŁUDNYCH NADZIEI NA PRAWIDŁOWY ROZWÓJ DZIECKA UPOŚLEDZENIEM UMYSŁOWYM (Od uznawania dobrodziejstw wychowania i stosowania opieki charytatywnej do zapobiegania upośledzeniu umysłowemu, a także prób włączania w proces rehabilitacji leczenia farmakologicznego). NIE WIERZYMY, ŻE LICZBY POWIEDZĄ NAM WSZYSTKO

(W koncepcjach upośledzenia umysłowego wychodzenie poza stereotyp ilorazu inteligencji). NIE CHCEMY STYGMATYZOWAĆ I RANIĆ SŁOWEM (Nazewnictwo niewłaczające godności, postrzeganie upośledzenia umysłowego w szerszej kategorii – specjalnych potrzeb edukacyjnych, wielowymiarowość definicyjna upośledzenia umysłowego, model funkcjonalny upośledzenia umysłowego). NIE ZNAMY JESZCZE GRANIC REHABILITACJI OSÓB Z UPOŚLEDZENIEM UMYSŁOWYM (Upośledzenie umysłowe jest kategorią dynamiczną, może ulec istotnej poprawie zarówno ogólny poziom inteligencji, jak i poziom przystosowania społecznego). NIE WAŻNE JEST TYLKO TO, CO ZABURZONE, ALE TAKŻE TO, CO JEST SIŁĄ ROZWOJOWĄ DZIECKA (Wizerunek osoby z upośledzeniem umysłowym wynikający z diagnozy przyjaznej rozwojowi dziecka), (Głodkowska, 2002).

Bibliografia

- Bronfenbrenner U.: *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. MA:Harvard University Press, Cambridge 1979.
- Brzeziński J.: *Metodologia badań psychologicznych*. PWN, Warszawa 1996.
- Byers R., Rose R.: *Jak zaplanować pracę z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Opracowanie metodyczne dla nauczycieli*. Wydawnictwo APS, Warszawa 2002.
- Carr J.: *Pomoc dziecku upośledzonemu*. PZWL, Warszawa 1984.
- Coulter D.L.: *Prevention as a form of support*. „Mental Retardation” 1996, 34.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Fourth Edition, DSM IV, American Psychiatric Association, Washington D.C. 1994.
- Diener E.: *Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index*. „American Psychologist” 2000, 1.
- Doman G.: *Jak postępować z dzieckiem z uszkodzonym mózgiem..?* Wyd. PROTEST, Poznań 1996.
- Gardner H.: *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books, New York 1993.
- Giangreco M.F.: *Interactions among program, placement, and services in educational planning for students with disabilities*. „Mental Retardation” 2001, 39.
- Głodkowska J.: *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*. WSiP, Warszawa 1999.
- Głodkowska J.: *Wizerunek osoby z upośledzeniem umysłowym na początku XXI wieku w refleksji pedagoga specjalnego*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej” nr 12/13, Wydawnictwa APS, Warszawa 2002.
- Głodkowska J.: *Specyfika kontaktu z osobami z upośledzeniem umysłowym* (w druku).
- Greenspan S.: *What is meant by mental retardation?* „International Review of Psychiatry” 1999, 11.
- Greenspan S., Granfield M.: *Reconsidering the construct of mental retardation: Implications of a model of social competence*. „American Journal on Mental Retardation” 1992, 96.
- Griffiths M.: *The role of education for young people with severe learning difficulties*. Fulton, London 1994.
- Hahn M.: *Behinderung als soziale Abhängigkeit*. Reinhardt, Munchen 1981.
- Havighurst R.: *Developmental Tasks and Education*, LONGMAN N.Y. and London 1981.

- Heber R., Garber H., Harrington S., Hoffman C.: *Program wczesnej stymulacji rozwoju dziecka*. W: J.Kostrzewski (wybór i opracowanie): *Z zagadnień psychologii dziecka upośledzonego*. WSiP, Warszawa 1978.
- Hodapp R.M.: *Definitions in mental retardation. Effects on research, practice, and perceptions*. „School Psychology Quarterly” 1995, 10.
- Kościńska M.: *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*. PWN, Warszawa 1984.
- Kościńska M.: *Oblicza upośledzenia*. PWN, Warszawa 1995.
- Landesman-Dwyet S.: *Living in the community*. „American Journal of Mental Deficiency” 1981, 86.
- Lewis A.: *From planning to practice*. „British Journal of Special Education” 1992, 19.
- Levine S.: *The meaning of health, illness and quality of life*. W: I.Guggenmoos-Holtzman, K.Bloomfield, H.Brenner i U.Flick (red): *Quality of life and health*. Blackwell, Berlin 1995.
- Lovass O.I.: *Nauczanie dzieci niepełnosprawnych umysłowo*. WSiP, Warszawa 1993.
- Luckasson R. (red.): *Mental Retardation. Definition, Classification, and System of Supports*. American Association on Mental Retardation, Washington 2002.
- Luckasson R., Cauter D.L., Pollaway E.A., Reiss S., Schalck R.S., Snell M.E., Spitalnik D.M., Stark J.A.: *Mental Retardation: Definition, Classification and Systems Supports*. American Association on Mental Retardation, Washington D.C. 1992.
- Luckasson R., Reeve A.: *Naming, defining, and classifying in mental retardation*. „Mental Retardation” 2001, 34.
- Nind M., Hewett D.: *Access to Communication*. Fulton, London 1994.
- Nirje B.: *The Normalization Principle and its Human Management Implications* W: Symposium on Residential Care. ILSMH, Frankfurt 1969.
- Obuchowska I.: *Diagnoza psychologiczna w poradniach psychologiczno-pedagogicznych*. „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego” 1997, 27.
- Romer D., Heller T.: *Social adaptation of mentally retarded adults in community setting. A social-ecological approach*. „Applied Research in Mental Retardation” 1983, 4.
- Rubinsztein L.S.: *Psychologija umstwiennio otstalowo szkolnika*. Moskwa, Proswieszczenije, Moskwa 1979.
- Schalock R.L.: *The concept of adaptive behavior*. W: R.L.Schalock (red.): *Adaptive behavior and its measurement: Implications for the field of mental retardation*. American Association on Mental Retardation, Washington 1999.
- Schalock R.L.: *Outcome-based evaluation*. Kluwer Academic, New York 2001.
- Sebba J., Byers R., Rose R.: *Redefining the Whole Curriculum for Pupils with Learning Difficulties*. Fulton, London 1993.
- Seligman M.E.P., Csikszentmihalyi M.: *Positive psychology: an introduction*. „American Psychologist” 2000, 1.
- Snyder, McCullough: *A positive psychology field of dreams: „If you build it, they will come...”*. „Journal of Social and Clinical Psychology” 2000, 1.
- Ustun T.B.: *Towards a Common Language for Functioning and Disablement: ICIDH-2. The International Classification of Impairments, Activities and Participation*. World Health Organization, Geneva 1998.
- World Health Organization: *International classification of functioning disability and health (ICF)*. Geneva 2001.

Wygotski L.S.: *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. PWN, Warszawa 1978.

Zigler E., Hodapp R.M.: *Understanding mental retardation*. Cambridge University, London 1986.

Zigler E., Balla D., Hodapp D.: *On the definition and classification of mental retardation*. „American Journal of Mental Deficiency” 1984, vol. 89, 3.

Summary

In the author's opinion, psychological aspects of the standard of living are an important area for consideration for teachers, therapists and educators who influence the way people with mental disabilities live, the way they should live and the way they want to live. The current support system for these people represents a quality revolution in the field of rehabilitation.

This transformation is characterised by special attention paid to the quality of living of people undergoing rehabilitation and to the application of more comprehensive models of rehabilitation which help to achieve better results.

PRZEZ KSZTAŁCENIE INTEGRACYJNE DO INTEGRACJI SPOŁECZNEJ

Jednym z najczęściej badanych aspektów funkcjonowania niesegregacyjnych form kształcenia są społeczne relacje, jakie zachodzą między uczniami zdrowymi i niepełnosprawnymi. Gros wyników tychże badań – tak krajowych, jak i zagranicznych – dowodzi, że uczniowie niepełnosprawni nie są traktowani jak równoprawni koledzy i partnerzy, co jest niekorzystne z punktu widzenia ich potrzeb rozwojowych. Na tej podstawie pedagodzy specjaliści wnioskujeją z reguły, że dzieci niepełnosprawne nie są społecznie zintegrowane w klasie szkolnej. Co więcej, ta niekorzystna sytuacja ma miejsce zarówno w tak zwanej integracji ukrytej, a zatem wtedy, gdy dzieci niepełnosprawne uczęszczają do typowych klas ogólnodostępnych, jak w klasach i szkołach integracyjnych, stworzonych specjalnie dla wspólnego nauczania zdrowych i niepełnosprawnych.

Wyniki badań nad społeczną integracją w niesegregacyjnych formach kształcenia wymagają z pewnością wyjątkowo starannej analizy i pogłębionej refleksji. Odnoszą się one bowiem do sensu istnienia najbardziej dziś żywej i – jak pisze R. Ossowski (1999) – „przyszłościowej” idei rewalidacji osób niepełnosprawnych. O tym, że kształcenie integracyjne jest wiodącą ideą pedagogiki specjalnej ostatnich lat świadczy ogromna – i lawinowo powiększająca się – liczba projektów badawczych, konferencji i publikacji poświęconych tej problematyce. Równie silną pozycję zajmuje ono we współczesnej polityce oświatowej. Dowodzi tego poszerzający się – przynajmniej w krajach wysoko rozwiniętych – obszar praktyki wspólnego nauczania dzieci zdrowych i niepełnosprawnych, choć proces ten ma różną dynamikę w poszczególnych krajach i w odniesieniu do różnego typu niepełnosprawności (por. np. Bürli, 1997; Meijer, 1998). Kształcenie integracyjne będzie się prawdopodobnie dalej upowszechniać, gdyż zostało uznane za pożądaną kierunek reform edukacyjnych w deklaracjach polityczno-oświatowych o zasięgu międzynarodowym (Deklaracja z Salamanki 1994, Karta Luksemburska 1997) oraz krajowym (np. „Green Paper” – DfEE 1997 w Anglii i Walii, WSNS 1990 w Holandii). Fundamentalne znaczenie ma w końcu fakt, że aktualny status idei niesegregacyjnego kształcenia jest w znacznym stopniu wynikiem walki samych zainteresowanych, to znaczy środowisk osób niepełnosprawnych i ich rodzin, przeciw segregacyjnym formom kształcenia i innych usług społecznych.

Jeśli społeczną integrację traktuje się jako oczekiwany rezultat niesegregacyjnego kształcenia, to empiryczne dowody jej braku mogą wieść do dwojakiego rodzaju wniosków.

Zgodnie z pierwszą możliwą interpretacją niesegregacyjne formy kształcenia nie prowadzą do pożądaných następstw w postaci społecznej interpretacji niepełnosprawnych. Konkluzja taka stawia jednak pod znakiem zapytania celowość upowszechniania kształcenia w formach niesegregacyjnych, które wszak stanowią tylko jeden ze sposobów organizacji edukacji niepełnosprawnych. Pogląd taki dość jednoznacznie wyraziła ostatnio M. Chodkowska (2001, s. 86), pisząc: „Brak lub niepełne wypełnianie (...) zadań przez szkołę integracyjną będzie określał stopień jej dysfunkcyjności, co ze społecznego punktu widzenia oznacza podważenie zasadności kierowania dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych do takiej placówki”. Ponadto, brak wyraźnych różnic w poziomie integracji społecznej uczniów niepełnosprawnych w klasach ogólnodostępnych i integracyjnych podważa podstawowe założenia współczesnej pedagogiki specjalnej, a przynajmniej świadczy o jej niskiej wartości praktycznej. Pedagogika ta bowiem za aksjomat traktuje tezę głoszącą, że rozbudowa specjalnych pedagogicznych środków wsparcia w szkole ogólnodostępnej jest konieczna do podniesienia jakości edukacji uczniów niepełnosprawnych. Tymczasem wyniki badań nad społeczną integracją tezy tej nie potwierdzają. Nie można oczywiście wykluczyć, że praktyka edukacyjna w klasach integracyjnych może być nadal doskonała zgodnie z postulatami zgłaszanymi przez pedagogów specjalnych (por. np. Maciarz, 1987, s. 34–35). Trudno zarazem znaleźć racjonalne przesłanki nadziei, że po 25. latach intensywnych badań, które zaowocowały paletą modeli klas integracyjnych, pedagodzy specjalni opracują rozwiązania radykalnie efektywniejsze.

Wyniki badań nad społeczną integracją uczniów niepełnosprawnych pozwalają jednak postawić i drugą hipotezę, w myśl której kontrolowane przez akademickich pedagogów zmienne są drugorzędne z punktu widzenia istoty niesegregacyjnego kształcenia i jego efektów. Zgodnie z tą interpretacją głęboko zakorzeniony w tradycji pedagogiki specjalnej i szeroko rozpowszechniony sposób badania integracji społecznej obciążony byłby błędem, który metodologia określa jako nietrafność.

Spośród naszkicowanych powyżej perspektyw pedagogom specjalnym bardziej atrakcyjna wydać się musi druga. Ona bowiem nie zmusza do odrzucenia podstawowych założeń uprawianej przez nich dyscypliny. Rewizja taka zresztą musiała by zostać uznana za niedorzeczną w świecie, w którym idea integracji niepełnosprawnych tak silnie zakorzeniła się w szerokiej świadomości społecznej. Jednocześnie przyznanie, że utrwalony w tradycji badawczej sposób pomiaru społecznej integracji nie jest trafny nakłada na badaczy zadanie poszukiwania nowych sposobów jej operacjonalizacji. Trzeba w tym kontekście przypomnieć o tym, że intensywnym badaniom empirycznym muszą towarzyszyć równie intensywne poszukiwania teoretyczne. W przeciwnym bowiem razie narastająca lawinowo ilość danych empirycznych nie daje się sensownie zinterpretować przez nieadekwatne konstrukty teoretyczne. Jest wielce prawdopodobne, że analizowane w tej pracy paradoksy, polegające na tym, że formy kształcenia integracyjnego są chętnie wybierane przez samych niepełnosprawnych, mimo iż badania wskazują na ich niską jakość oraz na tym, że badania nie rejestrują poprawy

efektów wraz z rozbudową środków specjalnego pedagogicznego wsparcia są następstwem tego, co K. Kruszewski (1987, s. 76) nazwał kiedyś „abstrakcyjnym empiryzmem”. Do rozwiązania tych sprzeczności potrzebne są zatem badania poprzedzone staranną analizą sensu podstawowych pojęć z zakresu integracji niepełnosprawnych oraz ich wzajemnych relacji. Szczególną uwagę należy poświęcić integracji społecznej.

Integracja społeczna

W pedagogice specjalnej silnie zakorzeniona jest tradycja traktowania integracji jako zjawiska stopniowego. Chociaż poszczególni autorzy używają odmiennych terminów na określenie poszczególnych poziomów integracji, a niejednokrotnie także nieco inaczej określają ich sens, to wspólne jest im przekonanie, że integracja jest zjawiskiem hierarchicznym. Mimo iż większość badaczy używa dzisiaj podziałów wielostopniowych, to szczególnie istotny wydaje się podział dychotomiczny. W jego ramach wyróżnić można integrację instytucjonalną, zwaną także zewnętrzną, która automatycznie prowadzi do integracji fizycznej oraz integrację społeczną.

Pod pojęciem integracji instytucjonalnej kryją się praktyki udostępniania osobom niepełnosprawnym, przeważnie po odpowiedniej adaptacji, ogólnodostępnych instytucji społecznych w miejsce – funkcjonujących dawniej – instytucji tworzonych celowo dla osób niepełnosprawnych, takich jak: przedszkola i szkoły specjalne, zakłady pracy chronionej, domy pomocy społecznej. Ogólnodostępne instytucje społeczne tworzą wspólną przestrzeń fizyczną, w której żyją osoby zdrowe i niepełnosprawne. Powstająca tym sposobem możliwość, a nawet konieczność wzajemnego kontaktu określana jest mianem integracji fizycznej.

Myślenie pedagogów specjalnych o integracji instytucjonalnej obarczone jest z pewnością dużą dozą nieufności. Jak podkreśla E. Kobi (1988, s. 58) w nader często cytowanym w światowej literaturze tekście *Was bedeutet Integration? – Analyse eines Begriffs*, „obejmuje ona tylko zewnętrzne, obiektywne; niezależne od osób aspekty administracyjnego, terminologicznego, ekologicznego i organizacyjnego rodzaju”. Użyte w tej wypowiedzi słowo „tylko” wyraźnie wskazuje, że pedagodzy specjalni z pewnością nie traktują integracji instytucjonalnej jako celu samego w sobie, lecz jako środek, który ma wieść do celu właściwego. Tym właściwym, ostatecznym celem wszelkich działań prointegracyjnych jest zaś – w zgodnej opinii pedagogów specjalnych – integracja społeczna.

Uważam, że tradycja różnicowania integracji jako środka i integracji jako celu, a zarazem wyodrębniania integracji instytucjonalnej i społecznej jest, ogólnie rzecz ujmując, zasadna. Różnicowania te bowiem posiadają dużą wartość poznawczą, pod warunkiem jednak, że wyodrębnione pojęcia są odpowiednio stosowane. Godna upowszechnienia jest przy tym propozycja J. Pańczyka (1999, s. 77), aby integrację instytucjonalną nazywać niesegregacyjnymi formami świadczenia usług społecznych.

Po pierwsze zatem, integracja instytucjonalna nie może być utożsamiana z integracją fizyczną, choć istnieje między tymi zjawiskami bezpośrednia zależność przyczynowo-skutkowa. Choć integracja instytucjonalna w sposób bezwarunkowy prowadzi do kontaktu między osobami niepełnosprawnymi i zdrowymi, to kontakt ten nie wyczerpuje jej istoty i następstw ważnych z pedagogicznego punktu widzenia. Myślenie pedagogów specjalnych o roli integracji instytucjonalnej zdominowane jest najczęściej przez tak zwaną hipotezę kontaktu. Hipoteza ta głosi, że fizyczny kontakt z osobami niepełnosprawnymi, który zapewnia integracja instytucjonalna, prowadzi do powstawania wzajemnie pozytywnych ustosunkowań i zachowań, a w konsekwencji do więzi emocjonalnych (por. Trommsdorff, 1987, s. 38). Jeżeli hipoteza ta nie daje się potwierdzić w badaniach empirycznych, a bywa tak często, to pedagodzy specjaliści uznają integrację instytucjonalną za nieefektywną. Wtedy przywołuje się argumenty na rzecz wyższości form segregacyjnych, w których niepełnosprawni stykają się z podobnymi sobie i łatwiej jest im o wzajemne, głębokie kontakty. Integracja instytucjonalna jest zatem traktowana jako warunkowa. Uznaje się, że jej stosowanie ma sens wtedy, gdy prowadzi do oczekiwanych następstw. Uważam, że taki sposób myślenia jest niepełny i dlatego nie wyczerpuje istoty integracji instytucjonalnej. Nie odrzucając zasadności powyższego rozumowania, którego pełniejszej analizie poświęcona będzie dalsza część niniejszego szkicu, należy stwierdzić, że integracja instytucjonalna prowadzi (także) do integracji społecznej w sposób bezwarunkowy. Dzieje się tak dlatego, że zapewniając osobom niepełnosprawnym dostęp do ogólnodostępnych instytucji stwarza się im okazję pełnienia wyżej cenionych ról społecznych. Nie można wszak lekceważyć faktu, że rola społeczna ucznia szkoły ogólnodostępnej jest bardziej wartościowa niż rola ucznia szkoły specjalnej.

Na znaczenie pełnionych przez osoby niepełnosprawne ról społecznych zwrócił uwagę W. Wolfenberger w stworzonej przez siebie koncepcji dowartościowania ról społecznych (podaje za: Söder, 1997, s. 21–22). Mimo iż prace Wolfenberga należą do kanonu pedagogiki specjalnej, nie wiadomo czemu jego teoria jest często pomijana w badaniach, zwłaszcza nad integracją szkolną.

Na marginesie głównych rozważań warto zauważyć, że koncepcja dowartościowania ról nie jest także brana dostatecznie pod uwagę przy projektowaniu innych instytucji dla niepełnosprawnych w naszym kraju. Tytułem egzemplifikacji: koncepcja funkcjonowania warsztatów terapii zajęciowej w Polsce, która kładzie silny nacisk na aspekty rehabilitacyjne kosztem produkcyjnych, pozbawia niejednokrotnie osoby niepełnosprawne szans na pełnienie, jakże cennej dla ludzi dorosłych, roli zawodowej. Tymczasem, przykładowo, warsztaty w Niemczech, oczywiście dotowane, organizują produkcję, której wytwory znajdują odbiorców na wolnym rynku. Trzeba zobaczyć dumę osób, także ze znaczną niepełnosprawnością intelektualną, aby zrozumieć, jak ważna jest dla nich możliwość pracy zawodowej. Tyle tytułem dygresji. Podsumowując zaś główny wątek naszych rozważań, należy stwierdzić, że integracja społeczna jest zjawiskiem złożonym, wieloaspektowym. Z kolei integracja instytucjonalna prowadzi do pewnych rodzajów integracji społecznej w sposób bezpośredni, do osiągnięcia innych zaś jest jedynie środkiem o probabilistycznej mocy sprawczej.

Po drugie, przedstawione powyżej rozważania uzupełniają znaczenie pojęcia integracja społeczna, nie dają jednak jego pełnej eksplikacji. Jej przeprowadzenie jest jednak konieczne, jeśli pragnie się udzielić wyczerpującej odpowiedzi na tytułowe pytanie niniejszego szkicu. Przedwczesne bowiem zamknięcie rozważań na temat zakresu pojęcia integracja społeczna nieuchronnie musi prowadzić do nieuzasadnionego ograniczenia liczby wskaźników integracji społecznej, a nawet do wyboru wskaźników o niskiej trafności.

W niniejszym szkicu integracja społeczna interesuje nas jako pożądaný efekt kształcenia niesegregacyjnego. Umieszczenie integracji społecznej w kontekście szkolnej edukacji czyni zasadne wyszczególnienie dwóch perspektyw czasowych: okresu nauki szkolnej oraz okresu następującego po ukończeniu szkoły. Można zatem mówić o integracji społecznej, która zachodzi w klasie szkolnej oraz o roli szkoły w przygotowaniu do integracji społecznej w życiu dorosłym. Nie ma żadnych zasadnych powodów, aby którąkolwiek z tych perspektyw lekceważyć. Szkoła jest istotna zarówno jako miejsce życia dzieci, jak i ważna instytucja wspomagająca proces ich socjalizacji i przygotowania do aktywności społecznej, zawodowej i rodzinnej. Badania pedagogiczne nad rolą szkoły w integracji społecznej niepełnosprawnych powinny zatem uwzględniać obie perspektywy. Gdy jednak wyniki tych badań pragnie się traktować jako kryteria praktycznych wyborów na rzecz poszczególnych form organizacji kształcenia dzieci niepełnosprawnych, należy brać pod uwagę możliwość wystąpienia konfliktu. Nie można wykluczyć, że trudności w osiągnięciu społecznej integracji w klasie są ceną, jaką trzeba zapłacić za lepsze przygotowanie do integracji w życiu dorosłym, ani też tego, że ceną za sukcesy integracyjne w dzieciństwie jest społeczna izolacja w wieku późniejszym.

Zanim niesegregacyjne formy kształcenia zyskały swój obecny status, punkt ciężkości kładziono na integrację w wieku dorosłym. Pedagodzy specjalni przypisywali szkole przede wszystkim funkcję przygotowania młodego pokolenia do możliwie samodzielnego funkcjonowania społeczno-zawodowego. Ponieważ przygotowanie to odbywało się w szkołach specjalnych, niektórzy współcześni pedagodzy specjalni (np. Kobi, 1988, s. 59; Krauze, 2002, s. 70) mówią o paradoksie, polegającym na tym, że droga do integracji wiodła przez segregację. Paradoks ten może być jednak niczym więcej, jak efektem gry językowej. Nie można *a priori* wykluczać, że segregacyjne formy kształcenia lepiej przygotowują do integracji społecznej w życiu dorosłym niż formy niesegregacyjne. Rozstrzygające w tym względzie mogą być dopiero takie zjawiska, jak, na przykład, poziom gotowości do niezależnego, samodzielnego życia oraz pełnienia ról społecznych o wyższym prestiżu. Z kolei wraz z upowszechnieniem się idei integracji szkolnej pedagodzy specjalni zaczęli się koncentrować przede wszystkim na integracji społecznej zachodzącej w klasie szkolnej. Temu zagadnieniu poświęcona jest zdecydowana większość współczesnych badań i analiz.

Na przedstawiony powyżej podział integracji społecznej, którego podstawowym kryterium jest okres życia osoby niepełnosprawnej, można nałożyć drugi podział, także o charakterze dychotomicznym. Kryterium tego podziału jest

z kolei rodzaj stosunków społecznych, w jakich pozostają osoby zdrowe i niepełnosprawne. Możemy bowiem wyróżnić stosunki o charakterze osobistym, prywatnym. W tym wypadku przedmiotem zainteresowania i działania osób w toku wzajemnej styczności są cechy i sprawy osobiste partnerów. Ten rodzaj relacji J. Szczepański (1970, s. 170) określa przenośnie mianem „ludzkiej”. Gdy integrację społeczną utożsamia się z tym typem relacji, to za jej miarę przyjmuje się „poziom psychospołeczny zbliżenia”, który – jak twierdzi E. Kobi (1988, s. 58) – „można odczytać z zakresu, intensywności i częstotliwości społecznych procesów wymiany”.

We współczesnej pedagogice specjalnej dominuje utożsamianie integracji społecznej z – nacechowanymi silnymi pozytywnymi ładunkami emocjonalnymi – stosunkami o charakterze towarzyskim (prywatnym), takimi jak: akceptacja, przyjaźń czy miłość. Obok stosunków osobistych istnieją także stosunki rzeczowe, a zatem takie, którym nie towarzyszy zainteresowanie osobowością człowieka, lecz przedmiotem czy usługą, którą on dysponuje. Ten rodzaj stosunków jest silnie powiązany z instytucjonalizacją społeczeństwa i systemem ról społecznych. Choć stosunki o charakterze rzeczowym oraz relacje interpersonalne wynikające z pełnionych ról instytucjonalnych nie są wystarczające do przełamania społecznej izolacji jednostki, to nie powinno się ich lekceważyć w badaniach nad społeczną integracją niepełnosprawnych. Po pierwsze bowiem, relacje rzeczowe mogą prowadzić do powstania relacji osobistych. Przykładowo, z badań przeprowadzonych w USA przez Taylora i Bogdana wynika, że personel i wolontariusze dość często nawiązują wielowymiarowe stosunki z osobami niepełnosprawnymi, które po godzinach pracy można opisać jako relacje przyjacielskie (za: Söder, 1997, s. 25). Po drugie zaś, co ważniejsze, głównym miernikiem efektywności działania takich instytucji społecznych, jak szkoła nie mogą być relacje interpersonalne o charakterze prywatnym. W zakresie relacji międzyludzkich szkoła jest także, jeśli nie przede wszystkim, regulatorem zinstytucjonalizowanych stosunków społecznych, których główną cechą są nierówności. Poprzez złożone mechanizmy selekcyjne dystrybuje ona nierówno wykształcenie wśród dzieci, co w konsekwencji różnicuje ich miejsca w strukturze społecznej. Kształcenie niepełnosprawnych, jak element publicznego systemu edukacji, jest także uwikłane w pełnienie funkcji selekcyjnej. Nie ma zatem racjonalnych przesłanek, aby wyłączać je z analiz w kategoriach społecznych funkcji szkolnictwa.

Krzyżując omówione wyżej dwie klasyfikacje, można otrzymać cztery sposoby rozumienia społecznej integracji niepełnosprawnych. Każdy z tych sposobów implikuje inną hierarchię celów edukacji niepełnosprawnych oraz inną wizję pożądanego miejsca tychże osób w społeczeństwie. Za każdym z tych sposobów stoi inna, przeważnie przez pedagogów specjalnych nieuświadomiana, koncepcja funkcjonowania społeczeństwa. Wydaje się, że warunkiem jakościowego postępu badań nad społeczną integracją niepełnosprawnych jest pogłębienie refleksji ontologicznej, nad istotą tego zjawiska.

Badania nad integracją społeczną w klasie szkolnej za pomocą metod socjometrycznych

Najczęściej stosowaną przez pedagogów specjalnych miarą społecznej integracji niepełnosprawnych w klasie szkolnej jest status socjometryczny. Jak piszą U. Haerberlin i in. (1990, s. 57), „żaden indyktor integracji uczniów z trudnościami w uczeniu się – a sąd ten można z powodzeniem rozciągnąć na pozostałe rodzaje niepełnosprawności – nie został prawdopodobnie lepiej przebadany, niż pozycja socjometryczna w klasie szkolnej”. Ci sami autorzy dokonali reprezentatywnego przeglądu badań anglojęzycznych i niemieckojęzycznych na temat integracji społecznej. Przygotowane przez nich zestawienie rezultatów 9 studiów na temat pozycji socjometrycznej uczniów z trudnościami w uczeniu się w klasach regularnych (bez specjalnej pomocy pedagogicznej) wiedzie do konkluzji, że dzieci te są mniej lubiane i częściej odrzucane niż ich klasowi koledzy (por. tab. 1). Tylko bowiem w badaniach Studera nie stwierdzono różnic w pozycji socjometrycznej uczniów niepełnosprawnych i zdrowych na poziomie istotności $p < 0,05$, ale i tu wystąpiła taka tendencja. Należy zwrócić uwagę, że uzyskiwane w badaniach wyniki są względnie niezależne od wyboru odmiany metody socjometrycznej. W cytowanych przez U. Haberlina i in. badaniach stosowano zarówno klasyczną metodę socjometryczną, jak i technikę szeregowania rangowego.

Tabela 1. Zestawienie wyników badań statusu socjometrycznego uczniów z trudnościami w uczeniu się w klasach ogólnodostępnych

Hipoteza: <i>Uczniowie z trudnościami w uczeniu się w klasach ogólnodostępnych bez dodatkowej pomocy mają gorszy status socjometryczny niż ich klasowi koledzy</i>				
Rok	Autor	Metoda badawcza	Potwierdzenie hipotezy	Uwagi
1950	Johnson	Wybory socjometryczne	Tak	Za mała próba
1950	Johnson, Kirk	Wybory socjometryczne	Tak	
1955	Muggenthaler	Wybory socjometryczne	Tak	
1956	Miller	Szeregowanie rangowe	Tak	
1958	Baldwin	Szeregowanie rangowe	Tak	
1959	Jordan	Wybory socjometryczne	Tak	
1959	Catrell	Wybory socjometryczne	Tak	
1961	Rick	Wybory socjometryczne	Tak	
1968	Studer	Wybory socjometryczne	Częściowo	

Źródło: U. Haerberlin, G. Bless, U. Moser, R. Klaghofer: *Die Integration von Lernbehinderten*. Bern-Stuttgart 1991, s. 58.

U. Haerberlin i in. dokonali także zestawienia wyników 21 badań statusu socjometrycznego uczniów z trudnościami w uczeniu się w klasach integracyjnych z dodatkową pomocą specjalną, które przeprowadzono między 1974 a 1986 rokiem. Chociaż wyniki tych badań są mniej jednoznaczne, to tylko w trzech wypadkach istnieją przesłanki do odrzucenia hipotezy głoszącej, że pozycja socjometryczna uczniów z trudnościami w uczeniu się jest gorsza niż ich klasowych kolegów (por. tab. 2). W dodatku dwa spośród tych studiów budzą poważne

Tabela 2. Zestawienie wyników badań statusu socjometrycznego uczniów z trudnościami w uczeniu się w klasach integracyjnych (ze specjalną pomocą pedagogiczną)

Hipoteza: <i>Uczniowie z trudnościami w uczeniu się w klasach integracyjnych mają gorszy status socjometryczny niż ich klasowi koledzy</i>			
Rok	Autor	Metoda badawcza	Potwierdzenie hipotezy
1974	Iano, Ayers i in.;	Wybory socjometryczne	Tak
1972	Gottlieb i in.;	Wybory socjometryczne	Tak
1975		Szeregowanie rangowe	
1974	Bruininks, Rynders, Gross;	Szeregowanie rangowe	Nie
1974	Bryan;	Wybory socjometryczne	Tak
		Szeregowanie rangowe	
1976	Bryan;	Wybory socjometryczne	Tak
		Szeregowanie rangowe	
1976	Hagelgans, Selbmann;	Wybory socjometryczne	Tak
1978	Bryan, Bryan;	Wybory socjometryczne	Tak
		Szeregowanie rangowe	
1978a	Bruininks;	Szeregowanie rangowe	Tak
1978b	Bruininks;	Szeregowanie rangowe	Tak
1978	Sheare;	Szeregowanie rangowe	Tak
1978	Siperstein, Bopp, Bak;	Wybory socjometryczne	Tak
1979	Scranton, Ryckman;	Wybory socjometryczne	Tak
1980	Garrett, Crump;	Wybory socjometryczne	Tak
1981	Horowitz;	Wybory socjometryczne	Tak
1981	Prillamann;	Wybory socjometryczne	Tak
1983	Bursuck;	Wybory socjometryczne	Nie
		Szeregowanie rangowe	
1983	Perlmutter, Crocker, Cordray, Garstecki;	Szeregowanie rangowe	Tak
1983	Sainato, Zigmund, Strein;	Szeregowanie rangowe	Nie
1985	Flicek, Landau;	Wybory socjometryczne	Tak
1996	Bless;	Szeregowanie rangowe	Tak
1986	Gottlieb, Gottlieb, Berkell, Levy;	Wybory socjometryczne Obserwacje	Tak

Źródło: U. Haeberlin, G. Bless, U. Moser, R. Klaghofer: *Die Integration von Lernbeherten*. Bern-Stuttgart 1991, s. 75.

zastrzeżenia metodologiczne (Burschuck, 1983; Seinato, Zigmund, 1983). Niski status socjometryczny uczniów z trudnościami w uczeniu się stwierdzono także w dwóch cytowanych przez Haberlina i in. badaniach eksperymentalnych klas integracyjnych (por. tab. 3).

Obok głównych hipotez w wielu badaniach omawianych przez Haeberlina i in. testowano także hipotezy poboczne. Niektóre spośród tych badań rzucają pewne światło na interesujący pedagogów specjalnych problem możliwości podnoszenia poziomu integracji społecznej niepełnosprawnych poprzez celowe zabiegi pedagogiczne. Armstrong i in. zaobserwowali, że stosowanie kooperacyjnych form nauczania prowadzi do wyższego statusu socjometrycznego uczniów niepełnosprawnych w porównaniu z nauczaniem zindywidualizowanym. Zaob-

Tabela 3. Wyniki badań statusu socjometrycznego uczniów z trudnościami w uczeniu się w integracyjnych klasach eksperymentalnych

Hipoteza: <i>Uczniowie z trudnościami w uczeniu się w integracyjnych klasach eksperymentalnych mają gorszy status socjometryczny niż ich klasowi koledzy</i>			
Rok	Autor	Metoda badawcza	Potwierdzenie hipotezy
1976	Hutton, Polo;	Wybory socjometryczne	Tak
1981	Armstrong, Johnson, Balow	Wybory socjometryczne Szeregowanie rangowe	Tak

Źródło: U. Haeblerlin, G. Bless, U. Moser, R. Klaghofer: *Die Integration von Lernbehinderten*. Bern-Stuttgart 1991, s. 93.

serwowano także, że korzystny wpływ na status uczniów niepełnosprawnych w grupie wywiera pozytywna postawa nauczyciela.

Analogiczne wyniki, jak w przeglądzie dokonany przez fryburskich badaczy, uzyskują także pedagodzy, prowadzący badania uczniów upośledzonych umysłowo. Przegląd wyników tych badań, dokonany przez S.F.N. Freeman i M.C. Alkin (2000), dość jednoznacznie dowodzi, że uczniowie z upośledzeniem umysłowym zajmują niskie pozycje socjometryczne w klasie szkolnej (por. tab. 4). Co więcej, pozycje te są niezależne od obranego sposobu organizacji niesegregacyjnego kształcenia. Można zatem stwierdzić, że przynajmniej uczniowie z dysfunkcjami intelektualnymi, którzy wszak stanowią najliczniejszą – obok uczniów z zaburzeniami w zachowaniu – grupę niepełnosprawnych nie osiągają w klasach integracyjnych wysokiego statusu socjometrycznego.

Tabela 4. Zestawienie wyników badań statusu społecznego uczniów upośledzonych umysłowo w klasach integracyjnych

Autor	Badana zmienna	Poziom integracji	Wyniki
Baldwin, 1958	Pozycja społeczna	Pełna integracja (niejasne)	U.U. < Z.
Brewer & Smith, 1989 Bruininks, Rynders, Gross, 1974	Status socjometryczny Status socjometryczny	Pełna integracja od 3 lat Oddzielne zajęcia 2 h dziennie	U.U. < Z. Niejednoznaczne
Evens, Sailsbury, Palombaro, Berymann, Hollowood, 1992 Hudson, Clunies-Ross, 1984	Akceptacja społeczna Interakcje społeczne Status socjometryczny	Silna integracja (niejasne) Integracja w normalnej szkole podstawowej	Niejednoznaczne Niejednoznaczne
Iano, Ayers, Heller, McGettigan, Walker, 1974 Roberts, Zubrick, 1992	Status socjometryczny Status społeczny	Integracja w klasach ogólnodostępnych Między 25% A 100% czasu nauki w tygodniu	U.U. < Z. U.U. < Z.
Rucker, Howe, Snider, 1969	Status socjometryczny	Więcej niż 1 dnia szkolnego, w czasie zajęć o różnym charakterze.	U.U. < Z.

Objaśnienia: U.U. – uczniowie upośledzeni umysłowo, Z. – uczniowie zdrowi (o typowym rozwoju).

Źródło: S.F.N. Freeman, M.C. Alkin: *Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings*. „Remedial and Special Education” 2000/1, s. 7.

Co to jest społeczność – krytyka badań socjometrycznych

Wyniki badań statusu socjometrycznego uczniów niepełnosprawnych w klasach integracyjnych nie mogą być traktowane jako miernik ich społecznej integracji, a zarazem kryterium oceny użyteczności niesegregacyjnych form kształcenia. Za prawdziwością tej tezy przemawiają przy tym nie tylko – sprzeczne z tymi wynikami – dążenia prointegracyjne samych niepełnosprawnych, ale przede wszystkim argumenty natury teoretyczno-metodologicznej.

Jak trafnie zauważył M. Söder (1997, s. 21), za dominującą praktyką badań społecznej integracji stoi, przyjęte przez badaczy *implicite*, a przez to nie poddane wnikliwej analizie, błędne pojęcie społeczności. Ma rację M. Söder (1997, s. 22), gdy twierdzi, że obraz społeczności, który można zrekonstruować na podstawie tych badań, jest bezzasadnie uproszczony, a zarazem nadmiernie wyidealizowany. Zacznijmy od mankamentu drugiego.

Stwierdzenie, że niekorzystna pozycja ucznia w strukturze socjometrycznej klasy jest wskaźnikiem jego słabego zintegrowania społecznego jest jednoznaczne z przyjęciem założenia, że relacje społeczne o charakterze emocjonalnym są najważniejszym czynnikiem istnienia społeczności, a nawet stanowią o jej istocie. Tym sposobem łatwo dojść do przekonania, że społeczność jest tożsama ze zgodą, przynależnością, życzliwością i przyjaźnią jej członków.

Jednym ze źródeł takiego wyidealizowanego obrazu społeczności są bez wątpienia pewne interpretacje teorii socjometrycznej Moreno. Główna teza tej teorii głosi, że u podstaw społeczeństwa ludzkiego tkwi rzeczywistość, dynamiczna struktura, zwana strukturą socjometryczną. Jest to struktura atrakcyjności – odpychania, a zatem ma ona charakter czysto emocjonalny (Szmátka, 1989, s. 138). Zadaniem Moreno, istnienie względnie trwałej i zdolnej do działania grupy jest możliwe dzięki równowadze pomiędzy siłami odśrodkowymi i dośrodkowymi (Szmátka, 1989, s. 142). Siły te w teorii socjometrycznej utożsamiane są z emocjonalnymi nastawieniami interpersonalnymi. Aby grupa mogła istnieć, między jej członkami muszą dominować relacje emocjonalne o pozytywnym charakterze. Zgodnie z tradycją badań socjometrycznych ich istnienie odczytuje się po pozytywnych wyborach w badaniach socjometrycznych. Jednak liczne badania socjologiczne dowodzą, że traktowanie spójności grupy jako pochodnej wzajemnej atrakcyjności interpersonalnej jej członków prowadzi do nieuzasadnionego uproszczenia rzeczywistości społecznej. Istnieje bowiem wiele innych źródeł spójności grupowej, np.: ważność zadania, jakie grupa spełnia; prestiż, jaki wypływa z członkostwa w grupie; satysfakcja z różnych aspektów życia grupowego (Szmátka, 1989, s. 237).

Wyidealizowany obraz społeczności ma charakter jednostronny. Pomija się w nim to, że immanentną cechą społeczności są także wewnętrzne podziały i różnicowanie, że grupa jest polem, na którym występują sprzeczne interesy i konflikty. Życie w społeczeństwie oznacza zatem także konieczność stawiania tym konfliktom czoła.

Socjometria jest koncepcją teoretyczną *par excellence* socjologiczną. Moreno interesował się przede wszystkim warunkami powstawania i trwałości grup spo-

lecznych, a nie sytuacją poszczególnych jednostek w tych grupach. Temu celowi służyła też empiryczna część teorii w postaci testów socjometrycznych. Ich stosowanie zatem do innych, niż pierwotny, celów wymaga szczególnej ostrożności. Z pewnością w tych wypadkach należy pamiętać, że wynik badania socjometrycznego daje bardzo zgeneralizowany obraz relacji wewnątrz grupowych. Rezultaty uzyskiwane przez poszczególne jednostki informują nas o tym, jaka jest ich pozycja względem wszystkich pozostałych członków grupy. Nie powinno zatem nikogo dziwić, że osoby niepełnosprawne rzadko zajmują pozycje wysokie. Wszak na wybory socjometryczne wpływ mają zarówno odniesienia emocjonalne, jak i motywy instrumentalne w postaci oczekiwanych korzyści własnych płynących ze współdziałania z wybraną osobą (Szmatka, 1989, s. 147). Status socjometryczny jest zatem w znacznej mierze pochodną cech osobowościowych i fizycznych jednostki. Tymczasem istota niepełnosprawności polega na tym, że jednostka nią dotknięta posiada cechy osobowe, które w danej społeczności traktowane są jako mniej korzystne, a zatem, że osoba ta negatywnie różni się od innych. Oczekiwanie, że integracja instytucjonalna jest w stanie różnicę tę unieważnić, jest tożsame z przekonaniem, że może ona zlikwidować niepełnosprawności.

Niekorzystny status socjometryczny osób niepełnosprawnych nie jest dowodem braku ich społecznej integracji dlatego, że badania socjometryczne informują bardziej o preferencjach członków grupy i wewnętrznej, hierarchicznej strukturalizacji grupy, niż o faktycznych relacjach społecznych w grupie zachodzących. Są zatem te badania potwierdzeniem zdroworozsądkowej wiedzy, że osoby niepełnosprawne mają małe szanse zostać wybranymi na przewodniczących klasowego samorządu czy też zainicjować z powodzeniem wspólne przedsięwzięcie. Jednak od badań naukowych oczekuje się czegoś więcej niż potwierdzenia faktów wszystkim znanych. Pedagodzy specjalni powinni zatem wypracować takie instrumenty badawcze, które rejestrują rzeczywiste interakcje społeczne w klasie, istotne z punktu widzenia społecznego przystosowania osób niepełnosprawnych. Badania socjometryczne są zbyt zgrubne, aby można było na ich podstawie uzyskać dokładny obraz intensywności i charakteru interakcji, zakresu pomocy, na jaki może liczyć uczeń niepełnosprawny ze strony kolegów, charakteru i częstotliwości konfliktów oraz sposobów ich rozwiązywania, poziomu satysfakcji uczniów niepełnosprawnych z przynależności do grupy itp. Dopiero znajomość takich zjawisk czyni obraz społecznej integracji niepełnosprawnych w klasie szkolnej pełniejszym. I to jednak nie jest wystarczające.

Należy pamiętać, że klasa szkolna jest przede wszystkim elementem wyspecjalizowanej instytucji edukacyjnej powołanej do realizacji określonych zadań, nie zaś nieformalną grupą społeczną. Miarą tego, w jakim stopniu jednostka niepełnosprawna jest członkiem klasy szkolnej, jest zatem także, jeśli nie przede wszystkim, jej zaangażowanie w wypełnianie zadań edukacyjnych. Do planowania badań nad udziałem dzieci niepełnosprawnych w procesie zbiorowego uczenia się niewiele jednak może wnieść teoria i praktyka socjometrii. Potrzebne są raczej konceptualizacje *stricte* pedagogiczne, które uwzględniają zarówno spontaniczne interakcje zachodzące w klasie szkolnej, jak i sposoby strukturalizacji

sytuacji dydaktycznych przez nauczyciela. Badania empiryczne, korzystające z takich modeli, pozwoliłyby poznać sposób wykorzystania czasu uczniów niepełnosprawnych w formach niesegregacyjnych, role społeczne, jakie uczniowie ci pełnią podczas zajęć oraz efektywność ich pełnienia. Ogólnie rzecz ujmując, dałyby one odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu są oni częścią klasy szkolnej, w jakim zaś są wyizolowani. Badania nad rolą niesegregacyjnych form kształcenia w integracji społecznej niepełnosprawnych nie powinny w końcu pomijać roli szkoły w przygotowaniu do integracji w życiu dorosłym.

Perspektywy badań społecznej integracji niepełnosprawnych

Podjmując krytykę wykorzystywania testów socjometrycznych do diagnozy poziomu społecznej integracji niepełnosprawnych, sygnalizowaliśmy niektóre, pożądane kierunki rozwoju badań tego zjawiska. Zasadne wydaje się jednak poświęcenie temu zagadnieniu bardziej systematycznej uwagi.

Badania nad rolą niesegregacyjnych form kształcenia w integracji społecznej niepełnosprawnych mogą się rozwijać poprzez poszukiwanie bardziej subtelnych narzędzi pomiaru stosunków emocjonalnych między niepełnosprawnymi a zdrowymi, niż testy socjometryczne, przede wszystkim zaś poprzez wyjście poza te stosunki. Wydaje się, że najtrafniejszymi obecnie sposobami badania stosunków osobistych jest obserwacja relacji interpersonalnych uczniów zdrowych i niepełnosprawnych, zarówno w trakcie zajęć edukacyjnych, jak i poza nimi. Z pewnością pożądane byłyby badania na temat związku tych relacji z przebiegiem procesu nauczania-uczenia się w klasie szkolnej. Sam ten proces z kolei należy z pewnością do najbardziej zaniedbanych obszarów badawczych pedagogiki specjalnej. Tymczasem to właśnie udział uczniów niepełnosprawnych we wspólnych ze zdrowymi zajęciach edukacyjnych jest ważnym miernikiem ich włączenia w życie klasy szkolnej. Pedagogika specjalna dysponuje dzisiaj modelami teoretycznymi, które mogą stanowić podstawę konceptualizacji takich badań. Jednym z ciekawszych jest teoria wspólnych sytuacji edukacyjnych H. Wockena. Podstawowa teza tej teorii głosi, że nauczanie integracyjne jest trudnym do osiągnięcia balansem – między indywidualną ofertą edukacyjną, która jest dopasowana do możliwości poszczególnych dzieci, a wspólnymi sytuacjami dydaktycznymi, które sprzyjają społecznej integracji grupy. Za wspólne sytuacje dydaktyczne uchodzą te, w których dzieci uczą się przy udziale swoich kolegów. Jądrym teorii Wockena jest dwustopniowa typologia wspólnych sytuacji dydaktycznych. Obejmuje ona cztery typy główne: sytuacje koegzystencjalne, komunikatywne, substydiujące i kooperacyjne. Ponadto H. Wocken dokonał dalszego podziału dychotomicznego dwóch ostatnich typów.

Chociaż koncepcja H. Wockena została pomyślana jako typowa teoria dydaktyczna i ma służyć przede wszystkim doskonaleniu organizacji nauczania w klasach integracyjnych, to może być ona z powodzeniem wykorzystana także do interesujących nas tu celów. Może ona służyć za podstawę do badań nad pozio-

mem udziału uczniów niepełnosprawnych we wspólnych sytuacjach edukacyjnych. Przede wszystkim za pomocą obserwacji można ustalać, jak często uczniowie niepełnosprawni biorą aktywny udział w sytuacjach dydaktycznych wymagających komunikowania się z innymi uczniami oraz jaki jest ich wkład w osiągnięcie celów ucznia się. Ponadto pożądane są badania nad wpływem organizacji nauczania w klasach integracyjnych na tworzenie się nieformalnych więzi między uczniami zdrowymi i niepełnosprawnymi. Hipoteza, głosząca, że ustrukturalizowane sytuacje dydaktyczne skłaniające dzieci zdrowe i niepełnosprawne do wzajemnej komunikacji wpływają na powstawanie nieformalnych więzi między nimi – jak dotąd – nie jest wystarczająco zweryfikowana.

Ciekawym przykładem badań nad relacjami społecznymi w klasach integracyjnych jest studium autorów holenderskich (Pijl, Scheepstra, 1996). Autorzy objęli badaniami uczniów z zespołem Downa w klasach integracyjnych. Poszukiwali odpowiedzi na trzy pytania:

1. Jak dzieci z zespołem Downa spędzają czas w klasie w porównaniu z pozostałymi uczniami?
2. Jak dzieci z zespołem Downa porozumiewają się ze swoimi kolegami w klasie i nauczycielami w porównaniu z pozostałymi uczniami?
3. Jak koledzy z klasy oceniają zachowanie nauczycieli w stosunku do uczniów z zespołem Downa w porównaniu z pozostałymi uczniami?

Badania te pokazały, że uczniowie z zespołem Downa, częściej niż ich koledzy angażowani są w prace indywidualne kosztem nauczania grupowego i frontального. Rozbieżność ta wzrasta w klasach starszych. Kontroli empirycznej poddano także charakter i treść interakcji społecznych w klasie. Wykazano, że zespół Downa nie różnicuje treści interakcji poziomych: uczeń – uczeń. Różnice dotyczą za to inicjacji kontaktu. Uczniowie z zespołem Downa rzadziej rozpoczynają interakcje. Ponadto, częściej niż uczniowie zdrowi komunikują się oni z nauczycielem. Holenderscy badacze wykryli także specyfikę podejścia nauczycieli w stosunku do uczniów z zespołem Downa. Ogólnie można powiedzieć, że stosunek ten jest bardziej pobłażliwy niż wobec pozostałych uczniów w klasie. W podsumowaniu swoich badań Pijl i Scheepstra (1996, s. 319) napisali: „Oczywiste jest, że uczniowie z zespołem Downa zajmują specjalne miejsce w klasie. Uczniów tych traktuje się indywidualnie, część czasu poświęcają oni odrębnym działaniom, mają własny wzór komunikowania się i są inaczej traktowani przez nauczyciela. Pod wieloma jednak względami uczniów z zespołem Downa uważa się za część klasy i angażuje w podobne działania, jak pozostałych uczniów. Zważywszy wszystko należy stwierdzić, że można być jednocześnie częścią grupy i pozostać poza nią”. Szczególnie konkluzja tej wypowiedzi wydaje się istotna dla planowania badań nad społeczną integracją w klasie szkolnej i interpretacją uzyskiwanych wyników. Pijl i Scheepstra słusznie sugerują, że choć specyfiki sposobu funkcjonowania uczniów niepełnosprawnych w klasach szkolnych i nieformalnych grupach nie da się usunąć, nie znaczy to jednak, że nie mogą oni być członkami tych grup. Co więcej, korzyści z takiego udziału w życiu społecznym mogą odnosić zarówno niepełnosprawni, jak i cała społeczność. Uważam, że studium

holenderskich autorów może stanowić wzorzec metodologiczny badań nad społeczną integracją w niesegregacyjnych formach kształcenia. Autorzy ci bowiem dowiedli, jak ważne jest stosowanie takich metod badawczych, które ukazują złożoność i wielopłaszczyznowość relacji społecznych zachodzących w klasach integracyjnych. Korzystanie z takich metod daje pełniejszy obraz społecznej integracji uczniów niepełnosprawnych. Ponadto cenna jest wskazówka, aby nie absolutyzować i nie dramatyzować wszystkich różnic w społecznym funkcjonowaniu osób niepełnosprawnych.

Do oceny wpływu kształcenia niesegregacyjnego na społeczną integrację niepełnosprawnych w większym niż dotychczas zakresie powinno się wykorzystywać także badania podłużne. Badania tego typu dają możliwość uchwycenia zróżnicowanych konsekwencji różnych form kształcenia dla życia dorosłych osób niepełnosprawnych. Godne poznania są przy tym zarówno następstwa obiektywne, do których zaliczyć należy: pracę zawodową, zawarcie małżeństwa, krąg towarzyski, jak i subiektywne, takie jak poczucie satysfakcji życiowej (por. Levine, Edgar, 1994).

Uwagi końcowe

Kształcenie niesegregacyjne, jak każda inna forma działania pedagogicznego, posiada swoje cele. W pedagogice specjalnej przyjęła się praktyka językowa, zgodnie z którą główny cel kształcenia niesegregacyjnego określa się mianem integracji społecznej. Nie wydaje się, aby zmienianie tego stanu rzeczy miało sens. Istnieje za to potrzeba pogłębionej refleksji nad znaczeniem pojęcia społecznej integracji i sposobami pomiaru tego zjawiska. W kręgach pedagogów specjalnych panuje zgodne przekonanie, że integracja społeczna osób niepełnosprawnych oznacza ich włączenie w życie społeczności, co jest możliwe dzięki zniesieniu praktyk izolacyjnych i dyskryminacyjnych w funkcjonowaniu instytucji publicznych (por. np.: Dykcik, 1997, s. 329; Maciarz, 1999, s. 11) oraz podnoszeniu kompetencji osób niepełnosprawnych. Dla tak rozumianej integracji społecznej pedagogzy specjalni nie zawsze jednak znajdują trafne sposoby pomiaru. Dzieje się tak wtedy, gdy integracja społeczna badana jest jako pożądany wynik niesegregacyjnego kształcenia. W tych bowiem wypadkach szczególnie często ogranicza się jej rozumienie do stosunków społeczno-emocjonalnych zachodzących w klasie szkolnej. Takie zawężenie zakresu integracji społecznej nie znajduje teoretycznego uzasadnienia.

Potrzebę rewizji dominującej praktyki badawczej uzasadnia przede wszystkim troska o społeczne znaczenie akademickiej pedagogiki specjalnej. Wybór między segregacyjnymi a niesegregacyjnymi formami kształcenia niepełnosprawnych stanowi przedmiot decyzji polityczno-oświatowych, którym od lat towarzyszy ożywiona publiczna debata. Akademicy pedagogzy ani decyzji tych nie są władni podejmować, ani nie mogą ponosić za nie odpowiedzialności. Ich społeczna misja polega jednak na prowadzeniu badań, których rezultaty ułatwiają

podejmowanie trafnych wyborów praktycznych. Jak zauważył U. Preuss-Lausitz (1987, s. 241), sposób prowadzenia badań nad efektami niesegregacyjnych form kształcenia pełnieniu tej misji nie sprzyja. Przeciwnicy i zwolennicy tego rozwiązania są zgodni co do tego, że „naukowa ewaluacja nie jest już w stanie odegrać istotnej roli, a co najwyżej może objaśnić szereg dydaktyczno-organizacyjnych detali” (Preuss-Lausitz, 1988, s. 241).

Bibliografia

Bürli A.: *Sonderpädagogik international*. Luzern: Edition SZH. 1997.

Charta von Luxemburg (November 1996). http://european-agency.org/publications/guiding_principles/charta_lux_d.html.

Chodkowska M.: *Socjopedagogiczne aspekty edukacji integracyjnej – nadzieje i realia w warunkach reformy systemu oświaty*. W: Z.Palak (red.): *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*. Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.

Deklaracja z Salamanki oraz Wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych. UNESCO 1994. Maszynopis.

DfEE: *Excellence for All Children: Meeting Special Educational Needs*. Department for Education and Employment, London 1997.

Dykcik W.: *Problemy autonomii i integracji społecznej osób niepełnosprawnych w środowisku życia*. W: W.Dykcik (red.): *Pedagogika specjalna*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1997.

Freeman S.F.N., Alkin M.C.: *Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Settings*. „Remedial and Special Education” 2000, 1.

Haerberlin U., Bless G., Moser U., Klaghofer R.: *Die Integration von Lernbehinderten*. Verlag Paul Haupt, Bern und Stuttgart 1991.

Kobi E.E.: *Was bedeutet Integration? – Analyse eines Begriffs*. W: H.Eberwein (Hrsg.): *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam*. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1998.

Krauze A.: *Trzy poziomy integracji – konsekwencje dla teorii i praktyki*. W: M. Chodkowska (red.): *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*. Wydawnictwo UMCS, Lublin 2002.

Kruszewski K.: *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*. PWN, Warszawa 1987.

Levine P., Edgar E.: *Respondent Agreement in Follow-Up Studies of Graduates of Special and Regular Education Programs*. „Exceptional Children” 1994, 4.

Maciarz A.: *Integracja społeczna dzieci niepełnosprawnych*. WSiP, Warszawa 1987.

Maciarz A. (red.): *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.

Meijer C.: *Integration in Europe: Provision for Pupils with Special Educational Needs: Trends in 14 European Countries*. Mieddelfart: European Agency for Development in Special Needs Education 1998.

Ossowski R.: *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*. Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1999.

Pańczyk J.: *Przesłanki i uwarunkowania niesegregacyjnego kształcenia osób niepełnosprawnych*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej” 1999, 10.

Pijl S.J., Scheepstra J.M.: *Being apart or a part of the group: the position of pupils with Down's syndrome in Dutch regular schools*. „European Journal of Special Needs Education” 1996, 3.

Preuss-Lausitz U.: *Zum Stand der Integrationsforschung*. W: H. Eberwein (Hrsg.): *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam*. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim und Basel. Beltz Verlag 1988.

Söder M.: *A research perspective on integration*. W: S.J. Pijl, C.J.W. Meijer, S. Hegarty (Ed.): *Inclusive Education. A global agenda*. London and New York:Routledge 1997.

Szczepeński J.: *Elementarne pojęcia socjologii*. PWN, Warszawa 1970.

Szmatka J.: *Małe struktury społeczne*. PWN, Warszawa 1989.

Trommsdorff von G.: *Behinderte in der Sicht verschiedener Kulturen*. W: K.J. Klauer, W. Mitter (Hrsg.): *Vergleichende Sonderpädagogik*. Carl Mahrhold Verlag, Berlin 1987.

Wocken H.: *Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts*. <http://hans.wocken.bei.t-online.de/Texte/text23.htm>.

Summary

The author claims that there is a need for reflection on the meaning of the term 'Social inclusion' and the ways of measurement of this phenomenon. Special educators are convinced that social inclusion of people with disabilities should lead to the inclusion of these people into the social life. This can be possible thanks to the limitation of isolation and discrimination practices in the functioning of public institutions as well as thanks to the improvement of competencies of people with disabilities.

TEORETYCZNE PODSTAWY PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ – KONTEKST WYBRANYCH ZAŁOŻEŃ I KONCEPCJI Z PRZEŁOMU XIX I XX WIEKU

Teoretyczne podstawy każdej nauki są źródłem metodologicznego określenia tej nauki oraz jej naukowej charakterystyki. Wyodrębnienie podstaw metodologicznych przyczynia się do wyznaczenia kierunku rozwoju danej nauki, co ostatecznie może doprowadzić do określenia jej tożsamości.

Coraz częściej dyskutowany jest status metodologiczny pedagogiki społecznej. Skoncentrowanie się przedstawicieli tej subdyscypliny pedagogiki na opisywaniu i badaniu wyznaczanych obszarów życia społecznego, natomiast bardzo rzadkie analizowanie jej podstaw teoretycznych, prowadzi do tego, że współczesna pedagogika społeczna utrwała swój instrumentalny charakter, ograniczając się – w obliczu różnych problemów społecznych – do formułowania dyrektyw postępowania praktycznego. We współczesnej pedagogice społecznej dominuje charakter praktyczny i prakseologiczny. Z metodologicznego punktu widzenia bardzo potrzebna jest metarefleksja nad pedagogiką.

Aktualne jest więc pytanie, czy pedagogika społeczna jest dziedziną tylko działania praktycznego, nieszukającą swoistych uzasadnień dla tego co robi, wykorzystującą inne nauki społeczne, czy też jest nauką samodzielną, w której stawiane są swoiste problemy i budowana jest odrębna metodologia. Czy w tym sensie jej praktycyzm jest tylko metodologiczny, czy też epistemologiczny, a więc przyjmujący filozoficzne wizje zarówno człowieka, jak i społeczeństwa?

Gdzie należy szukać teoretycznych podstaw każdej nauki? Do jakich obszarów podstawy te się odnoszą? Odpowiedź na te pytanie w dużej mierze zależy od opcji metodologicznych, jakie w tej kwestii się przyjmie, opcji mogących akceptować różne typy ontologii i teorii poznania, a co za tym idzie wyznaczać obszary i sposoby metodologicznego uprawomocnienia wiedzy naukowej. Inna jest bowiem w tym względzie żywa jeszcze tradycja pozytywistyczno-scjentyistyczna, inna tradycja humanistyki – zwłaszcza o rodowodzie z przełomu XIX i XX wieku, a jeszcze inne są współczesne inspiracje, które odrzucają dotychczasowe podziały i dychotomie oraz szukające uzasadnień w odmiennej przestrzeni teoretycznej.

Przyjęty model badawczy

Obszarami badań – za S. Kamińskim – do których przyjmuje się określone założenia naukowe, zwłaszcza w naukach społecznych, także w pedagogice społecznej, są: przedmiot, cel, metoda, logiczna struktura i język (Kamiński, 1981, s. 92–95; Stępień, 1995, s. 17; Such, 1997). Są to wyznaczniki każdej nauki. Szczególnie ważny jest przedmiot wiedzy naukowej. Każda nauka w tym ujęciu, by być nauką, musi w sposób jednoznaczny i aspektywny wskazywać przedmiot swoich zainteresowań, przedmiot, który bada (Kamiński, 1992, s. 183–184). Przedmiot jest najważniejszym z wymienionych determinantów. On bowiem określa zarówno metodę – sposób jego badania, cele, język – to, w jaki sposób określamy świat, który badamy oraz specyfikę uzasadnień przyjmowanych rozstrzygnięć (logiczna struktura) – z punktu widzenia wyjaśniania badanej rzeczywistości oraz formułowania dyrektyw postępowania praktycznego, jak to jest w przypadku pedagogiki. Tak więc na gruncie przyjętych determinantów: przedmiot, cel, metoda, logiczna struktura i język, należy poszukiwać założeń. Szczególnie ważne, jak to było wyżej powiedziane, są rozstrzygnięcia dotyczące przedmiotu wiedzy naukowej. Są one uwikłane w określoną filozofię i jest to fakt obiektywny, niezależny od przyjętej opcji metodologicznej i składanych deklaracji afilozoficzności, tak jak ma to miejsce np.: we współczesnych nurtach rozumienia tego, czym jest nauka (Paszkievicz, 1983; Nowak, 1983, s. 14–20). Założenia filozoficzne, jako źródłowe, zawsze określają i charakteryzują przedmiot nauki. W ogólnej metodologii nauk mówi się o założeniach ontologicznych – odnoszących się do struktury ontycznej poznawanej rzeczywistości, o założeniach epistemologicznych – mówiących o tym, co i jak poznajemy, jak można i na ile poznać rzeczywistość – i w końcu – o założeniach aksjologicznych, a więc o wartościach, jakie są.

Determinanty, zwłaszcza założenia filozoficzne odnoszące się do przyjmowanego przedmiotu, są niezależne od sposobu rozumienia nauki, w tym także pedagogiki. Może być ona rozumiana jako nauka przyrodnicza bądź humanistyczna, tam gdzie chodzi o specyfikę przedmiotu poznania, czy też jako nauka bardziej lub mniej indukcyjna (empiryczna), tam gdzie chodzi o sposób badania tego przedmiotu, czy też jako nauka bardziej praktyczna lub bardziej teoretyczna – jeżeli chodzi o stawiany cel. Przyjęcie wyżej wskazanych determinantów nauki wydaje się również niezależne od przyjętej tradycji rozumienia nauki, świata, a więc niezależne od przyjęcia: perspektywy racjonalizmu i empiryzmu w teorii bytu czy też podejść intuicyjnych, a nie tylko empirycznych.

Próbując przeanalizować podstawy teoretyczne pedagogiki z wykorzystaniem takich determinantów, jak określenie przedmiotu, metody, języka itd., należy zapytać o sposób analizy, o to, jaki obrać model badawczy. Idąc za propozycją Bogusława Śliwerskiego, we współczesnych badaniach nad teorią wychowania możliwe są co najmniej trzy modele podejścia badawczego: 1) rekonstrukcja pozytywna teorii wychowania, 2) krytyka hermeneutyczna teorii wychowania, 3) badania porównawcze teorii wychowania (Śliwerski, 1998, s. 21–25). Pomijając szczegółową analizę modeli badawczych, w niniejszych rozważaniach wykorzy-

stano jeden sposób przeprowadzania badań zlokalizowany czy też przypisany do pierwszego modelu, a mianowicie metodę historyczną (strukturalizm genetyczny). W metodzie tej chodzi przede wszystkim o pokazanie rozwoju teorii i koncepcji pedagogicznej, od momentu jej powstania aż do momentu przeprowadzenia badań. Podejście to jest trafne i potrzebne, gdyż teorie, koncepcje, prądy pedagogiczne nie są systemami zamkniętymi, lecz otwartymi, rozwijającymi się i przekształcającymi. Można więc wewnątrz każdej teorii bądź koncepcji odróżnić etapy przejściowe, które prowadzą do nowych rozwiązań. Ostatecznie więc w ramach teorii, koncepcji czy też prądu można mówić o ich historycznej ewolucji. Ważny jest również związek badanej teorii, koncepcji lub prądu z innymi teoriami, koncepcjami czy też prądami przyjmowanymi w innych naukach (Śliwerski, 1998, s. 23). Kontekst ideowy epoki jest bardzo ważny, gdyż żadna teoria ani koncepcja nie powstaje w intelektualnej próżni.

W związku z zaproponowaną metodą historyczną, warto przytoczyć ciekawy i pomocny sposób badania W. Ciczkowskiego. Autor proponuje model rekonstrukcji teorii wychowania, odnoszący się do ukazania mechanizmów rozwoju danej nauki, jej genezy i etapów przekształcania się. W modelu rekonstrukcji autor wyodrębnia następujące etapy analizy teorii (Ciczkowski, 1995, s. 95): etap pierwszy, w którym chodzi o określenie genezy teorii, szczególnie zaś jej powiązań z innymi teoriami pedagogicznymi dominującymi w czasie, kiedy dana teoria powstawała. W etapie drugim proponuje zwrócić szczególną uwagę na etap rozwoju danej teorii pedagogicznej. Szczególny nacisk kładzie na to, że zmianie i przekształceniom mogą podlegać tylko pewne elementy teorii, np. przedmiot i zadania (zakres zadań) albo metodologia badań lub też aparatura pojęciowa. Na tym etapie trzeba zwrócić uwagę na ciągłość wiedzy o tym, czy zachowane zostały cechy wspólne na poszczególnych etapach przekształcania teorii, jak również o tym, czy i na ile w poszczególnych etapach przekształceń zachowano lub zaniegowano poglądy poprzedników oraz jakie relacje zachodzą pomiędzy poszczególnymi elementami teorii. W ostatnim zaś, trzecim, etapie powyższych analiz powinno się podjąć próby aktualizacji określonych koncepcji w obecnych warunkach (Śliwerski, 1998, s. 23).

Wykorzystując do badania teoretycznych podstaw pedagogiki społecznej powyższe procedury, modele badawcze i sposoby analizy, należy przede wszystkim określić to, jaki był ideowy kontekst jej powstawania, jakie były dominujące wówczas nurty filozoficzne, które dyktowały typy ontologii i epistemologii, również w przyjmowanych modelach poznania naukowego. Bardzo ważne jest więc w tych poszukiwaniach określenie prekursorów pedagogiki społecznej, a więc tych którzy mieli zdecydowany wpływ na ostateczne ukształtowanie się i wyodrębnienie właśnie tej dyscypliny – pedagogiki społecznej – przy jednoczesnym wykazaniu szerszego, filozoficznego kontekstu ich twórczości jako bardziej źródłowego dla tego typu analiz i poszukiwań.

Dominujące podejścia i przemiany w nauce przełomu XIX i XX wieku

Traktując pracę Heleny Radlińskiej pt: *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, wydaną w roku 1935, jako pierwszy poważniejszy zarys pedagogiki społecznej, można przyjąć, że pedagogika społeczna zaczęła się kształtować jako odrębna nauka na przełomie lat dwudziestych i trzydziestych XIX wieku (Theiss, 1984, 1997). W tym więc okresie należy poszukiwać ideowych inspiracji pedagogiki społecznej, a okres ten charakteryzuje się bardzo zróżnicowanymi kierunkami, trendami i prądami naukowymi.

Przede wszystkim możemy mówić o bardzo dużej i żywej wówczas tradycji pozytywistycznej, przyjmującej określony – scjentystyczny model poznania naukowego, odwołującego się głównie do ilościowego poznawania świata na drodze doświadczenia empirycznego. Wzorem dla tego typu poznawania były nauki przyrodnicze, które opisują fakty, uzyskane w doświadczeniu empirycznym, i na tej podstawie formułują prawa i budują teorie. Podkreślano jednocześnie wyraźnie praktyczne zadania nauki (Herbut, 1997). W tak ukształtowany model poznania naukowego wpisywały się ówczesne teorie naukowe, np. ewolucjonizm Herberta Spencera, empiryzm Johna Stuarta Mila, empiriokrytycyzm Richarda Awenariususa i Ernsta Macha, wcześniej pozytywizm Augusta Comta – z koncepcją w tym duchu sformułowanej socjologii, czy w końcu teoria genetyki Gregora Mendla oraz naturalizmu Ludwiga Feuerbacha. Dla nauk społecznych szczególnie ważne były postacie i twórczość: Wilhelma Wundta – twórcy psychologii eksperymentalnej, Augusta Comta – twórcy socjologii oraz Johanna Friedricha Herbart. Jednocześnie na przełomie XIX i XX wieku, przy dominującym scjentystycznym modelu uprawiania nauki, na gruncie nauk humanistycznych pojawiła się w stosunku do niego opozycja. Ze względu na naturę przedmiotu humanistyki i sposób jego badania zaczęto głosić odmienną humanistyki i przyrodoznawstwa. Przedmiotem humanistyki bowiem nie jest świat zewnętrzny badany na drodze doświadczenia, zwłaszcza empirycznego, lecz są to fakty natury obiektywno-duchowej poznawane dzięki intuicji i wartościowaniu: Wilhelm Dilthey, Wilhelm Windelband, Heinrich Rickert, Max Weber (Kamiński, 1981; Tatarkiewicz, 1978). Przełom i opozycja w humanistyce doprowadziły w nauce do powstania wielu antynaturalistycznych kierunków, odwołujących się do świata wartości i kultury oraz posługujących się odmienną procedurą badawczą, co w konsekwencji w późniejszym rozwoju nauki doprowadziło do różnych ujęć fenomenologicznych i hermeneutycznych. Dla nauk społecznych, szczególnie zaś dla pedagogiki, bardzo ważne były w tym okresie postacie Wilhelma Diltheya – twórcy kierunku aksjologicznego w pedagogice, czy Eduarda Sprangera – jednego z twórców pedagogiki kultury (Chmaj, 1993, s. 353).

Ostatecznie można powiedzieć, że przełom XIX i XX wieku wprowadził i ugruntował dychotomiczność w nauce, wprowadził dwie drogi naukowego poznania świata. Drogę poznania racjonalnego, opartego na doświadczeniu – przede wszystkim empirycznym (naturalizm) oraz drogę opartą na rozumieniu, wartościowaniu i intuicji (antynaturalizm), (Marciszewski, 1998, s. 123–126). Odtąd każda dyscyplina

naukowa mogła być uprawiana z wykorzystaniem tych wzorów i modeli. Odnosiło się to również do nauk społecznych: socjologii, pedagogiki i psychologii.

Spór między naturalizmem a antynaturalizmem o prawomocność poznania naukowego współcześnie jest odrzucony. Filozofia obecnie zdaje się poszukiwać odmiennej przestrzeni teoretycznej dla poruszanych problemów oraz innego sposobu ich penetracji. Charakterystyczne są w tym względzie inspiracje postmodernistyczne (Melosik, 1996; Zeidler, 1992, s. 63–71), na podstawie których przyjęto i wprowadzono do rozważań pluralizm metodologiczny oraz postawę irracjonalizmu i sceptycyzmu jako wiodącą i programową.

Kształtowanie się pedagogiki społecznej

Wyżej zaprezentowane trendy i kierunki w nauce na przełomie XIX i XX wieku znalazły bardzo wyraźne odbicie w powstającej wówczas polskiej pedagogice społecznej. Nauki społeczne, jakie w Polsce się kształtowały, a więc socjologia, psychologia i pedagogika, w tym pedagogika społeczna, były wówczas pod dużym wpływem teorii pozytywistycznych, niosących określony sposób rozumienia nauki, jej zadań, celów i przyjmowanych procedur badawczych. Należy wspomnieć, że to właśnie w tym okresie tłumaczono w Polsce dzieła Augusta Comta, Johna Stuarta Milla, Herberta Spencera i to właśnie ci autorzy inspirowali do badań przedstawicieli różnych nauk w naszym kraju (Wołoszyn, 1998, s. 20).

Współcześni badacze omawianego okresu, np. Ryszard Wroczyński, Danuta Drynda, Stefan Wołoszyn, przyjęli zgodnie, że dominującym wówczas kierunkiem w pedagogice była empiryczna pedagogika naukowa (Wołoszyn, 1998; Drynda, 1987; Araszkiewicz, 1978). Spośród prekursorów pedagogiki społecznej taki właśnie kierunek reprezentowali Jan Władysław Dawid, Aniela Szcówna czy Stanisław Karpowicz. Sam Jan Władysław Dawid studiował w Lipsku w laboratorium u Wilhelma Wundta, co zdaje się mocno wpłynęło na jego poglądy (Wroczyński, 1974, s. 17).

Biorąc za podstawę badania eksperymentalne, pedagogika rozwijała się wówczas w Polsce w wielu kierunkach. Możemy do nich zaliczyć: pedagogikę psychologiczną, szeroki nurt pedagogiki funkcjonalnej, progresywizm, pedagogikę pragmatyczną itd. Kierunki te, zachowując epistemologiczną i metodologiczną specyfikę zadań i celów wychowania, tworzyły lub nawiązywały do szerokiego ruchu Nowego Wychowania. Ruch ten, jako bardzo żywotny w rozwoju koncepcji wychowania w Polsce, nie był również obojętny dla rodzącej się wówczas pedagogiki społecznej. Bardzo istotnym w tym względzie, a często pomijanym przez badaczy tego zagadnienia, faktem jest to, iż H. Radlińska i M. Grzegorzewska były przewodniczącymi Sekcji Polskiej Ligi Nowego Wychowania (od roku 1930), co oczywiście nie mogło pozostać bez wpływu na kształt i oblicze pedagogiki społecznej i pedagogiki specjalnej (Lepalczyk, 2001, s. 94–104). Przykładem może być przyjęta przez H. Radlińską koncepcja sił duchowych. Koncepcja ta wyraźnie inspirowana jest założeniami przyjmowanymi przez Ligę Nowego Wychowania (Kunowski, 1993, s. 113–114).

W okresie tym szczególnie inspirujące dla pedagogiki społecznej były również, żywo wówczas podejmowane, rozważania co do zadań i roli „nowej”, a odradzającej się w Polsce szkoły. Realizacja obowiązku szkolnego przez całą generację dzieci i młodzieży oraz upowszechnianie oświaty wśród ludności dorosłej – było podstawową problematyką rodzącej się pedagogiki społecznej. Zagadnienie „akcji socjalnej” – pomocy społecznej zostało podjęte dopiero w drugiej kolejności (Wroczyński, 1984, s. 8–10).

Innym ważnym kierunkiem w dziedzinie pedagogiki społecznej, pozostającym w nurcie empirycznej pedagogiki naukowej, była rozwijająca się wówczas socjologia, a zwłaszcza socjologia wychowania – z takimi jej przedstawicielami, jak: Florian Znaniecki, Józef Chałasiński, Jan Stanisław Bystron, którzy pozostawali pod wpływem poglądów Emila Durkheima, reprezentanta kierunku socjologizmu pedagogicznego wyraźnie nawiązującego do tradycji socjologii Augusta Comta (Wołoszyn, 1998).

Podstawową myślą socjologii, z której rozwinęła się i z której czerpała pedagogika społeczna, była teza, iż wychowanie jest funkcją społeczną. Na tym tle zainteresowano się również analizą funkcji wychowawczej społeczeństwa jako związku grup społecznych (Wroczyński, 1987, s. 310–312). W tych obszarach zaczęły się rozwijać badania środowiskowe, tak bardzo charakterystyczne dla pedagogiki społecznej po dzień dzisiejszy. Charakterystyczne również dla pedagogiki społecznej i socjologii wychowania było nastawienie praktyczne i prakseologiczne, zwłaszcza gdy chodzi o cel badań naukowych.

Na powstanie polskiej pedagogiki społecznej bardzo duży wpływ miała ówczesna empiryczna pedagogika niemiecka, wyraźnie nawiązująca do pozytywistycznego modelu poznania naukowego – Paula Bergemanna, Paula Bartha, Adolfa Busemanna (Wroczyński, 1985; Kamiński, 1982). Wpływ ten jednak jest złożony i należy odróżnić ogólnie przyjętą przez polską pedagogikę społeczną ideę pojmowania wychowania jako funkcji społecznej od zróżnicowanej filozofii wychowania pedagogiki niemieckiej (Wujek, 1996, s. 371). Bardzo ważny i do końca nierozczytany, z punktu widzenia wyodrębniania się pedagogiki społecznej, jest wpływ niemieckiej pedagogiki idealistycznej Paula Natorpa (Sośnicki, 1967).

Inspiracje płynące z pedagogiki empirycznej od takich prekursorów pedagogiki społecznej, jak: Jan Władysław Dawid, Aniela Szcycówna, Stanisław Karpowicz, oraz z socjologii wychowania – Florian Znaniecki, Józef Chałasiński, Jan Stanisław Bystron – znajdujemy w dziełach przedstawicielki pedagogiki społecznej – Heleny Radlińskiej. Odnajdujemy w nich zarówno wpływ koncepcji biologizmu i ewolucjonizmu (pojmowanych często deterministycznie, tam gdzie chodzi o sposób rozumienia człowieka i jego funkcjonowania w środowisku), i wyraźny wpływ socjologizmu w całej koncepcji oddziaływań społecznych (Radlińska, 1935, 1939).

Wydaje się, że wiele innych nurtów wychowania przyjmowało wówczas natchylenie społeczne i że ówczesna pedagogika oraz namysł nad wychowaniem akcentował jego społeczny wymiar. Jako przykład można podać, między innymi, rodzącą się wówczas polską pedagogikę specjalną, na czele z Marią Grzegorzewską, której działalność i poglądy wyraźnie należy umieścić w nurcie społecznym i socjologicznym (Wołoszyn, 1998, s. 312–313).

Należy również dodać, że na pedagogikę społeczną ważny wpływ miała ówczesna pedagogika kultury. Na przykład, Helena Radlińska w koncepcji środowiska i oddziaływań społecznych dużo miejsca poświęca kulturze. Autorka ta posługiwała się pojęciem kręgu kulturowego oraz pojęciem twórczości, tak ważnymi dla pedagogiki kultury (Radlińska, 1961). Podobne tendencje odnajdujemy w pracach Kazimierz Korniłowicza – także pioniera i inspiratora pedagogiki społecznej, który zapoczątkował systematyczne charakterystyki polskich organizacji oświatowych, kulturalnych i społeczno-wychowawczych. Zwracał również uwagę, na tzw. „konsumpcję kulturalną” oraz problematykę upowszechniania twórczości kulturalnej (Korniłowicz, 1930). Problematyka kultury zdaje się w ówczesnych ujęciach w pedagogice społecznej mało „epistemologicznie” pogłębiona i sprowadzana głównie do wymiaru praktycznego, tj. do przygotowania do udziału w kulturze, w jej realnym przebiegu, który, między innymi, determinuje rozwój jednostki.

Poza wyżej wymienionymi inspiracjami ważnymi dla pedagogiki społecznej, płynącymi z określonego rozumienia nauki, jej zadań, celów oraz jej sposobu uprawiania bardzo ważne w sensie podstaw ideowych, wydają się ówczesne warunki społeczno-polityczne. Są one drugim filarem, na którym opiera się pedagogika społeczna. Przekonania społeczno-polityczne prekursorów i twórców pedagogiki społecznej są kluczowe w kształtowaniu się i ugruntowywaniu podstaw ideowych pedagogiki społecznej. Problem podstaw ideowych jest ważny dla koncepcji pedagogiki, w tym pedagogiki społecznej, gdyż przyjęte określone idee filozoficzne (ontologiczne, epistemologiczne, aksjologiczne), wyznaczają przedmiot badań, zakreślając jego obszary, co wiąże się z przyjmowaną metodologią (Wroczyński, 1975). Problematyka związku pedagogiki społecznej z polityką społeczną i oświatową wydaje się kluczową dla zrozumienia tej dyscypliny do dzisiaj.

Prekursorzy pedagogiki społecznej, np. Izabela Moszczeńska, Stanisław Karpowicz, oraz jej twórcy, np. Helena Radlińska, jak również wielu jej „wczesnych” przedstawicieli wyraźnie skłaniali się ku orientacji ideologicznej, wynikającej z programów społeczno-politycznych Polskiej Partii Socjalistycznej, niektórzy powiązani byli również z ruchem niepodległościowo-rewolucyjnym. Owocowało to nacychleniem pedagogiki społecznej na socjalny i społeczno-kulturowy aspekt wychowania oraz zorientowaniem jej na problematykę rodzących się potrzeb społecznych, których realizacja powinna być oparta na ideach i zasadach organizowania życia społecznego. Badacze tego okresu, właśnie dzięki tym inspiracjom, wpisali pedagogikę społeczną w nurt tzw. pedagogiki „wzmożenia duchowego” (Theiss, 2001, s. 14). Pedagogika ta zajmowała się problemem wychowania narodowego oraz głosiła radykalne hasła przebudowy społecznej: równość wobec praw, tolerancja narodowo-religijna, zniesienie nędzy, powszechny dostęp do oświaty i kultury (Araszkiewicz, 1978, s. 30–37).

Przedstawione rozważania są próbą ukazania teoretycznych podstaw pedagogiki społecznej, w okresie gdy wyodrębniała się ona i krystalizowała jako odrębna subdyscyplina pedagogiki w Polsce. Analiza tego okresu świadczy, że pedagogika społeczna u swoich początków przybrała wyraźną orientację socjolo-

giczną i empiryczną, choć z różnymi nachyleniami interpretacyjnymi. Od materialistyczno-biologistycznych i ewolucjonistycznych (tam, gdzie chodzi o sposób rozumienia relacji społecznych) do humanistycznych (tam, gdzie chodzi o sposób rozumienia człowieka jako nadawcy i odbiorcy określonych działań w konkretnych warunkach społecznych).

Do metodologii badań pedagogzy społeczni wykorzystywali procedury badawcze socjologii, wpisując się tym samym w charakterystyczne dla niej podejście empiryczno-racjonalne, oparte na modelu badań ilościowych. Nie zmienia tego również fakt, że przyjęte przez pedagogów społecznych niektóre metody, np. metoda indywidualnych przypadków czy metoda monograficzna, określane były przez nich jako metody jakościowe (Kamiński, 1974). Dzisiaj powszechnie uważa się, że były one „miękką” odmianą metod ilościowych i nie odbiegały w swoich założeniach od kanonów metodologii pozytywistycznej (Pilch, 1995; Lalak, 2001; Urbaniak-Zajac, 2001). Sprawa ta zresztą wymaga dokładnego rozważenia i badań, zwłaszcza z punktu widzenia podejmowanych na gruncie pedagogiki społecznej takich koncepcji, jak np. koncepcja badania w działaniu czy też koncepcja tzw. „wżywiania się w środowisko” (Theiss, 1979, s. 61–71). Koncepcje te proponowały realizację określonych procedur badawczych, które, jak można przypuszczać, mogły odbiegać od kanonów metodologii uprawianej według prawideł pozytywistycznych.

Przedstawiona próba rekonstrukcji teoretycznych podstaw pedagogiki społecznej wskazuje na jej dość jednoznaczny i jednolity rodowód. Jednak kształtowanie się teoretycznych podstaw tej dyscypliny jest procesem złożonym. Wskazywanie bowiem przez pedagogów społecznych nowych obszarów badawczych często nie idzie w parze z ich racjonalną penetracją i poszukiwaniem uzasadnień. Metarefleksja poświęcona przedmiotowi badań pedagogiki społecznej, podejmowanym procedurom badawczym, formułowaniu celów, a także refleksja nad stosowanym językiem i sposobami uprawomocniania stawianych tez jest szczególnie „spowolniona” przez dominujący praktyczny charakter pedagogiki społecznej i sprowadzanie jej często tylko do formułowania dyrektyw postępowania praktycznego. Było tak również u początku jej istnienia. Bardzo wymownym jest w tym względzie to, iż ówczesni pedagogowie społeczni, często współpracownicy i uczniowie H. Radlińskiej, zajmowali się przede wszystkim praktyczną działalnością społeczną, podejmując różne działania środowiskowe, w mniejszym zaś stopniu zajmując się analizami teoretycznymi. Można wymienić działalność, takich osób jak: Maria Aszoft, Anna Chmielewska, Henryk Dinter, Aleksandra Majewska, Emilia Manteuffel-Szoego, Tadeusz Szymański i wielu innych (Lepalczyk, 2001).

Patrząc z perspektywy lat można dzisiaj postawić pytanie, na ile pedagogika społeczna po latach swojego istnienia wyodrębniła się jako samodzielna nauka. Czy tam, gdzie chodzi o określenie przedmiotu zainteresowań, pedagogika społeczna czerpie tylko z innych nauk i teorii, wskazując tylko na pewne schematy i modele, czy też odniesienia jej do tych teorii są specyficzne i powstały w wyniku swoistych interpretacji? Czy w tym sensie można dzisiaj mówić o paradygmacie

pedagogiki społecznej i jej odrębności, czy buduje ona teorie i formułuje prawa, czy też czerpie tylko z innych nauk i ich teorii?

Bibliografia

- Araszkiewicz F.W.: *Ideaty wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*. Warszawa 1978.
- Chmaj L.: *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*. Warszawa 1963.
- Cichosz M.: *Poszukiwania za pomocą analizy kontekstu uzasadnienia twierdzeń. Próba nowego spojrzenia na badania teorii wychowania*. W: *Z problematyki metodologicznej teorii wychowania*. Red. A. Tchorzewski. Bydgoszcz 1994.
- Cichosz M.: *Założenia filozoficzne w pedagogice społecznej, pola poszukiwań*. W: *Pedagogika społeczna, tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*. Red. E. Trempała, M. Cichosz. Olecko 2001.
- Ciczkowski W.: *Metodologiczne aspekty badań nad rozwojem myśli pedagogicznej*. "Forum Oświatowe" 1995, nr 1–2.
- Ciczkowski W.: *Strukturalizm genetyczny w badaniu nad rozwojem myśli pedagogicznej*. W: *Stan i perspektywy historii wychowania*. Red. W. Jamrózek. Poznań 1995.
- Drynda D.: *Pedagogika Drugiej Rzeczypospolitej*. Katowice 1987.
- Herbut J.: *Nauka*. W: *Leksykon filozofii klasycznej*. Lublin 1997.
- Kamiński A.: *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*. W: *Metodologia pedagogiki społecznej*. Red. R. Wroczyński, T. Pilch. Wrocław 1974.
- Kamiński A.: *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa 1982.
- Kamiński St.: *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Wyd I. 1981, wyd II. Lublin 1995.
- Korniłowicz K.: *Pomoc w tworzeniu jako zadanie pracy kulturalnej*. W: *Zagadnienia oświaty dorosłych. Dwie konferencje*. Red. K. Korniłowicz. Warszawa 1930.
- Kunowski St.: *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa 1993.
- Lalak D.: *W poszukiwaniu nowej perspektywy badawczej, refleksje metodologiczne*. W: *Pedagogika społeczna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*. Red. E. Trempała, M. Cichosz. Olecko 2001.
- Lepalczyk I.: *Helena Radlińska, życie i twórczość*. Toruń 2001.
- Losse J.: *Wprowadzenie do filozofii nauki*. Warszawa 2001.
- Marciszewski W.: *Mała encyklopedia logiki*. Wrocław 1988.
- Marciszewski W.: *Metody analizy tekstu naukowego*. Warszawa 1981.
- Melosik Z.: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń-Poznań 1995.
- Melosik Z.: *Epistemologia postmodernizmu*. W: *Nieobecne dyskursy. Część III*, pod red. Z. Kwiecińskiego. Toruń 1993.
- Nowak S.: *Wizje człowieka i społeczeństwa w teoriach i badaniach naukowych*. Warszawa 1984.
- Paszkiewicz E.: *Struktura teorii psychologicznych*. Warszawa 1983.
- Pilch T.: *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa 1995.
- Radlińska H.: *Pedagogika społeczna*. Wrocław 1961.
- Sońnicki K.: *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*. Warszawa 1967.
- Stępień A.B.: *Wstęp do filozofii*. Lublin 1995.

- Śliwerski B.: *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków 1998.
- Such J., Szcześniak M.: *Filozofia nauki*. Poznań 1997.
- Tatarkiewicz W.: *Historia filozofii*. Tom III. Warszawa 1978.
- Theiss W.: *Radlińska*. Warszawa 1984.
- Theiss W.: *Pedagogika społeczna okresu II Rzeczypospolitej (Pytania o naukowy dyskurs)*. W: *Pedagogika społeczna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*. Red. E. Trempała, M. Cichosz. Olecko 2001.
- Urbaniak-Zajac D., Piekarski J.: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*. Łódź 2001.
- Wołoszyn St.: *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*. Kielce 1998.
- Wroczyński R.: *Pedagogika społeczna*. Warszawa 1985.
- Wroczyński R.: *Nurt pedagogiki społecznej w polskich koncepcjach wychowawczych*. „*Studia pedagogiczne*”, tom XLVI. Warszawa 1984.
- Wroczyński R.: *O niektórych właściwościach badań pedagogicznych*. W: *Metodologia pedagogiki społecznej*. Red. R. Wroczyński, T. Pilch. Warszawa 1974.
- Wroczyński R.: *Rozwój nauk pedagogicznych*. W: *Dzieje oświaty polskiej*. Warszawa 1987
- Wujek T.: *Wprowadzenie do andragogiki*. Warszawa 1996.
- Zeidler P.: *Spór o wartości poznawcze nauki doby postmodernizmu*. W: Zeidler-Janiszewska A. (red.): *Oblicza postmoderny*. Warszawa 1992.

Summary

In the paper, the author presents his attempt of the reconstruction of theoretical bases of social pedagogy. He proves a uniform origin of the social pedagogy. The author claims that metareflection on the subject of research of social pedagogy, procedures followed during the research, formulation of objectives, as well as reflection over the language and the ways of validation of proposed theses is slowed down by a dominant practical nature of social pedagogy and by amounting it to the formulation of directives of practical procedures.

RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 5-6/2003

Grażyna Dryżałowska, Hanna Żuraw
Uniwersytet Warszawski

STUDENCI NIEPEŁNOSPRAWNI W SZKOŁACH WYŻSZYCH

Prezentowane badania są częścią Pilot Project Copernico, realizowanego przez Pracownię Pedagogiki Rewalidacyjnej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego we współpracy z Polskim Związkiem Niewidomych, Fundacją Aktywnej Rehabilitacji – jako partnerami polskimi oraz Fundacją Uniwersytetu w Salamance (Hiszpania) i podobną organizacją w Aveiro (Portugalia).

Głównym celem projektu pilotażowego jest nadanie europejskiego wymiaru polskiemu systemowi wspomagania niepełnosprawnych absolwentów szkół wyższych na rynku pracy oraz dostosowanie go do priorytetów Wspólnoty, którymi są:

- poprawa jakości i zdolności stosowania innowacji w systemie wspomagania osób niepełnosprawnych na rynku pracy;
 - propagowanie i rozwój instytucji zajmujących się promocją osób niepełnosprawnych na rynku pracy;
 - wypracowanie metod samokształcenia w zakresie poszukiwania pracy, negocjowania, autoprezentacji i funkcjonowania w miejscu pracy przez osoby niepełnosprawne;
 - propagowanie współpracy w zakresie identyfikacji potrzeb i możliwości zatrudnienia osób niepełnosprawnych;
 - wspieranie polityki społecznej państwa i ukierunkowywanie jej na wyrównywanie szans ludzi niepełnosprawnych na rynku pracy bez jakiegokolwiek dyskryminacji;
 - opracowanie modelu poradnictwa i kształcenia ludzi niepełnosprawnych w zakresie technik poszukiwania pracy;
 - opracowanie modelu kształtowania kariery zawodowej od wyszukiwania miejsc praktyk, odbywania praktyk; wyszukiwania miejsc zatrudnienia oraz dochodzeniu poprzez zatrudnienie wspierane do uzyskiwania stałej pracy.
- Podjęmowane działania dotyczą rozpoznania, na podstawie badań pilotażowych sytuacji studentów szkół wyższych w Polsce oraz oceny możliwości wspierania zatrudnienia niepełnosprawnych absolwentów szkół wyższych.

Postępujący proces integracji Polski ze strukturami Unii Europejskiej związany jest z szeregiem zmian natury społecznej, technicznej i gospodarczej. Dotyczy to także dostosowania istniejących form rehabilitacji – w tym usprawniania w płaszczyznach społecznej i zawodowej osób w Polsce – do standardów krajów Wspólnoty. Dotychczasowe doświadczenia i stan badań empirycznych nad jakością życia ludzi niepełnosprawnych wykazały istnienie luk między poziomem wykształcenia i wskaźnikiem zatrudnienia osób pełnosprawnych a osobami niepełnosprawnymi, wśród których widoczny jest ogólnie niższy poziom edukacji oraz znacznie wyższe wskaźniki bezrobocia. Analizy wykazują, że polscy pracodawcy nie doceniają znaczenia pracy w rozwoju i funkcjonowaniu potencjałów ludzi niepełnosprawnych, także tych z dyplomami wyższych uczelni.

Pomysł projektu jest próbą zmiany negatywnego, niechętnego stosunku przedsiębiorców do zatrudniania osób niepełnosprawnych i ich instrumentalnego traktowania.

Ze względu na testowane w trakcie realizacji Projektu metody wypracowane w Unii Europejskiej możliwe będzie powielenie tych procedur praktycznie w każdej szkole wyższej. Potrzeby w tym zakresie zostały zdefiniowane na podstawie wcześniejszych działań badawczych Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego i organizacji społecznych – głównie Polskiego Związku Niewidomych, Towarzystwa Pomocy Głucho-Niewidomym, Fundacji Aktywnej Rehabilitacji zajmujących się wspieraniem ludzi niepełnosprawnych w Polsce. Konieczne zmiany w dostępie osób niepełnosprawnych do rynku pracy są przyczyną podjętych działań, a ich celem jest projektowanie rozwiązań funkcjonowania osób niepełnosprawnych w systemie zatrudnienia.

Projekt ma za zadanie przyczynić się do przezwyciężenia:

- braków w kompetencjach w zakresie poszukiwania pracy u osób niepełnosprawnych i ich opiekunów;
- luk informacyjnych pomiędzy wykształconymi osobami niepełnosprawnymi (absolwentami wyższych uczelni, niepracującymi lub pracującymi niezgodnie z poziomem wykształcenia) a instytucjami promującymi zatrudnienie niepełnosprawnych oraz ich potencjalnymi pracodawcami;
- braków w profesjonalnym doradztwie zawodowym dla niepełnosprawnych absolwentów szkół wyższych i stosownych rozwiązań systemowych;
- braków w wymianie informacji na temat personelu między biurami pośrednictwa pracy a pracodawcami.

Program skierowany jest przede wszystkim do:

- niepełnosprawnych absolwentów i studentów wyższych uczelni;
 - organów szkół wyższych powołanych do wspierania niepełnosprawnych studentów i absolwentów na rynku pracy;
 - doradców zawodowych i ekspertów w zakresie szkolenia, organizowania i zarządzania zasobami ludzkimi;
 - pracodawców z wybranych zakładów;
- a także do:
- pracodawców tworzących nowe miejsca pracy;
 - organów zajmujących się szkoleniami w zakresie technik poszukiwania pracy.

Końcowym efektem realizacji Projektu jest opracowanie systemu wspierania na rynku pracy osób kończących wyższe uczelnie oraz stworzenie dla nich spójnego systemu doradztwa. Integralnym składnikiem produktu jest metoda jego wdrażania. Wypracowany produkt i metoda są dostosowane do polskich warunków tak, aby sprostać wymogom rynku pracy w scalającej się Europie.

Zsynchronizowane, w ramach projektu, działania na trzy elementy rynku pracy (kształcenie, doradztwo oraz przedsiębiorstwa) umożliwiają stworzenie spójnego i kompleksowego systemu usług dla osób niepełnosprawnych kończących szkołę wyższą. Skorzystają z niego studenci i absolwenci, którzy będą mieli dostęp do doradztwa i zatrudnienia.

Diagnoza w obrębie wyżej wymienionych celów objęła gromadzenie informacji o:

- liczebności osób niepełnosprawnych fizycznie w Polsce;
- cech osób niepełnosprawnych – typ i stopień dysfunkcji, wiek, płeć, poziom wykształcenia, dostęp do pracy;
- liczebności populacji niepełnosprawnych studentów;
- działaniach organizacji państwowych i pozarządowych na rzecz wspierania zatrudnienia osób niepełnosprawnych, w szczególności absolwentów szkół wyższych;
- regulacji prawnych;
- dostępności informacji o zatrudnieniu dla osób niepełnosprawnych.

Informacji o liczbie niepełnosprawnych studentów poszukiwano w danych Głównego Urzędu Statystycznego, Ministerstwie Edukacji Narodowej i Sportu, organizacjach pozarządowych grupujących ludzi niepełnosprawnych – Polski Związek Głuchych, Polski Związek Niewidomych oraz w samych szkołach wyższych. Posługiwano się wywiadem i ankietą. Zadawane pytania dotyczyły liczby niepełnosprawnych studentów, ich kierunków studiów, typów oferowanych świadczeń, a w tym informacji o możliwościach zatrudnienia. Wywiady prowadzono z pracownikami odpowiedzialnymi za realizację wymienionych działań oraz z samymi niepełnosprawnymi studentami. Tą drogą poznawano ich losy edukacyjne i opinie na temat szans zatrudnienia w perspektywie studiów indywidualnych przypadków (*case study*).

Zebrane materiały ujęto w formie opisowej. Aby zwiększyć przejrzystość, wprowadzono tabele i wykresy. Prezentację właściwych wyników badań poprzedzono ogólną prezentacją rozmiarów zjawiska niepełnosprawności w Polsce.

Definicja i rozmiary zjawiska niepełnosprawności w Polsce

W Polsce obowiązuje definicja opracowana przez Zespół przy Pełnomocniku Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych określająca, iż „Niepełnosprawną jest osoba, której stan zdrowia fizycznego lub psychicznego powoduje trwałe lub długotrwałe utrudnienie, ograniczenie lub uniemożliwienie udziału w stosunkach społecznych i wypełnianie ról wg przyjętych kryteriów i obowiązujących norm”, w szczególności są to osoby, które uzyskały orzeczenie:

1) o zakwalifikowaniu przez organy orzekające do jednego z trzech stopni niepełnosprawności (znaczny, umiarkowany, lekki),

2) o całkowitej lub częściowej niezdolności do pracy lub

3) rodzaju i stopniu niepełnosprawności osoby, która nie ukończyła 16 roku życia.

Do głównych przyczyn niepełnosprawności (dane z 1995–2002) zalicza się choroby (w ok. 77% przypadków) – zwłaszcza zaś choroby układu krążenia (por. tabela 1), następnie wypadki, urazy i zatrucia (13%) i wady wrodzone (7%), które można włączyć do grupy czynników chorobotwórczych. Taką strukturę przyczyn obserwuje się również przy uwzględnieniu podziału według płci i miejsca zamieszkania. Charakterystyczne jest przy tym, że choroby częściej stanowią główne źródło niepełnosprawności wśród kobiet (różnica porównywanych udziałów

Tabela 1. Struktura i dynamika niepełnosprawności według charakterystyki niepełnosprawności i płci w latach 1995–2000 (za: Kostrubiec, 2001) – w procentach

Wyszczególnienie	Ogółem		Mężczyźni		Kobiety	
	1995	2000	1995	2000	1995	2000
Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Stopień niepełnosprawności						
Znaczny	2,2	4,8	4,6	1,4	1,4	4,9
Umiarkowany	30,0	29,5	33,1	28,8	28,8	23,8
Lekki	67,8	65,7	62,3	69,8	69,8	71,3
Trwałość inwalidztwa						
Inwalidztwo trwałe	66,0	60,1	62,3	65,4	65,4	57,0
Inwalidztwo okresowe	30,8	37,9	36,3	30,8	30,8	39,9
Niepełnosprawny nie wie	3,2	2,0	1,4	3,8	3,8	3,1
Grupa schorzenia						
Uszkodzenia narządu ruchu	41,8	39,2	38,0	41,3	41,3	41,3
Uszkodzenia wzroku	8,9	13,1	12,8	7,7	7,7	13,5
Uszkodzenia słuchu	6,1	4,4	4,9	3,1	3,1	3,6
Schorzenia układu krążenia	40,9	39,7	38,8	45,8	45,8	40,6
Schorzenia psychiczne	1,9	3,6	3,6	2,8	2,8	3,1
Upośledzenia umysłowe	1,6	1,2	0,8	0,7	0,7	1,8
Schorzenia neurologiczne	20,4	25,8	24,0	22,4	22,4	28,3
Inne schorzenia	16,3	15,8	14,8	18,2	18,2	17,5
Ocena stanu niesprawności						
Stały stan	27,8	24,4	27,7	23,4	23,4	19,3
Niepełnosprawność może się wycofać	2,3	1,7	1,6	2,8	2,8	1,4
Niesprawność może się pogłębiać	49,8	55,1	52,6	51,7	51,7	59,6
Niesprawność może się cofać i pogłębiać	9,0	9,0	8,5	10,1	10,1	9,4
Trudno powiedzieć	11,1	9,8	9,6	11,5	11,5	10,3
Rodzaj niesprawności						
Ograniczona sprawność fizyczna	92,3	88,3	88,3	92,0	92,0	88,4
Ograniczona sprawność psychiczna i umysłowa	4,2	4,2	4,1	4,9	4,9	4,0
Ograniczona sprawność fizyczna i umysłowa	3,5	7,5	7,6	3,2	3,2	7,6

wynosi ok. 12 punktów procentowych), zaś wypadki zatrucia i urazy znacznie częściej (ponad dwukrotnie) dotyczą mężczyzn (por. tabela 1).

Ogólne ostatnie dane, uwzględniające zarówno dzieci jak i osoby w wieku 15 lat i więcej, pochodzą z ankiety badania stanu ludności Polski przeprowadzonego przez GUS w 2002 roku. Z badania tego wynikało, że w gospodarstwach domowych było wówczas ok. 5430 tys. osób niepełnosprawnych około 14,3% ogółu ludności. Dzieci niepełnosprawnych w wieku 15 lat i więcej było 288,1 tys. (czyli 17,5% osób w tym wieku). Osoby niepełnosprawne prawnie stanowiły wówczas około 80% ogółu osób niepełnosprawnych, przy czym prawne potwierdzenia niepełnosprawności posiadało 75% niepełnosprawnych dzieci i 85% osób niepełnosprawnych w wieku 15 lat i więcej.

Według badań przeprowadzonych w II kwartale 2001 roku było 4280 tys. osób w wieku 15 lat i więcej prawnie niepełnosprawnych i stanowiły 13,9% ogółu ludności w tym wieku.

Dane powyższe pokazują, iż poważnie wzrosła liczba osób niepełnosprawnych. W przeliczeniu na 1000 ludności liczba ta wzrosła z 99 w roku 1988 do 143 w roku 2002. Szczególnie widoczny przyrost niepełnosprawności widoczny jest wśród ludności wsi z 99 do 155, w miastach z 98 do 136.

Według danych GUS osób niepełnosprawnych fizycznie jest w Polsce 6023,5 tys. – w tym 1371,8 tys. osób z uszkodzeniami słuchu, 2850,5 tys. osób z uszkodzeniami wzroku i 4467,9 tys. osób z uszkodzeniami narządu ruchu – dane te nie sumują się, gdyż u niektórych osób występują deficyty sprzężone.

Dane z tabeli 1 wykazują, iż wśród ogółu osób niepełnosprawnych w wieku 15 lat i więcej dominują osoby mające orzeczenie o lekkim stopniu niepełnosprawności lub równoważne (41%) i o umiarkowanym stopniu lub równoważne (36%). W zdecydowanej większości (74%) osoby niepełnosprawne mają przyznane orzeczenie w związku z uznaniem przez odpowiedni organ orzekający inwalidztwa jako stanu trwałego.

Tabela 2. Niepełnosprawni według stopnia niepełnosprawności w latach 1988–2002 – w procentach

Wyszczególnienie	1988	2002
Niepełnosprawności prawne:		
o znacznym stopniu niepełnosprawności	14,1	19,5
o umiarkowanym stopniu niepełnosprawności	36,6	26,1
o lekkim stopniu niepełnosprawności	28,8	36,0
o nieustalonej treści	0,0	4,6
w wieku 0–5 lat z uprawnieniami do zasiłku pielęgnacyjnego	0,2	2,5
Niepełnosprawności tylko biologiczne		
z całkowitym ograniczeniem sprawności	2,0	2,3
z poważnym ograniczeniem sprawności	10,8	16,2

W zdecydowanej większości (85%) niesprawność wiąże się z mniejszym lub większym ograniczeniem sprawności fizycznej. Dotyczy to w jednakowym stopniu mężczyzn, jak i kobiet oraz osób mieszkających w miastach i na wsi. Ponadto ustalono, iż co druga osoba niepełnosprawna uważa, że stan jej niesprawności będzie się pogłębiał z wiekiem, natomiast 31% osób ocenia ten stan jako stały. Prawie 7% osób niepełnosprawnych ocenia swój stan jako zmienny w sensie nasilania się bądź ustępowania dolegliwości, a tylko 1% uważa, że niesprawność może się cofać. Co jedenasta osoba niepełnosprawna miała trudności z oceną swego stanu niesprawności. Należy sądzić, iż oceny te w jakiejś mierze mogą mieć wpływ na zachowania osób niepełnosprawnych na rynku pracy.

Niezależnie od źródła danych, analiza charakteru niepełnosprawności wykazuje, że odsetek osób niepełnosprawnych w ogólnej liczbie ludności zwiększa się wraz z wiekiem. I tak, w II kw. 2001 roku w grupie wieku 15–29 lat niepełnosprawna prawnie była co 54 osoba, w grupie 30–39 lat, prawie co 27, w wieku 40–49 lat częściej niż co dziewięć, a wieku 50 i więcej lat częściej niż co trzecia – co pokazuje tabela 3. Dane z tabeli świadczą, iż struktura ludności według wieku jest zdecydowanie odmienna w populacjach osób niepełnosprawnych i sprawnych. Osoby starsze, tj. w wieku 60 lat i więcej, stanowiły w II kwartale 2001 roku 46,3% ogółu osób niepełnosprawnych i 17,6% ogółu sprawnych w wieku 15 lat i więcej. Z kolei osoby w wieku poniżej 40 lat stanowiły jedynie 8,1% populacji osób niepełnosprawnych.

Struktura populacji osób niepełnosprawnych w wieku 15 lat i więcej (według stopnia niepełnosprawności) układała się podobnie w kolejnych latach. Częściej niż co piąta osoba niepełnosprawna (w II kw. 2000 – 22,2%) miała orzeczenie o znacznym stopniu niepełnosprawności (lub orzeczenie równoważne). Udział osób posiadających orzeczenie o umiarkowanym stopniu niepełnosprawności (lub równoważne) nieco wyższy niż dwie piąte (35,8% w II kw. 2001 roku), a udział osób posiadających orzeczenie o lekkim stopniu niepełnosprawności (lub równoważne) nieco wyższy niż dwie piąte (41,9% w II kw. 2001 roku) ogółu osób niepełnosprawnych. Niepełnosprawność prawną wśród mężczyzn w wieku 15 lat jest z reguły nieco wyższa (14,1% w II kwartale 2001 roku) niż częstość niepełnosprawności prawnej wśród kobiet w tym wieku (13,7%). Ogółem liczba kobiet niepełnosprawnych wynosiła 2788,5 tys., a mężczyzn – 2568,2 tys. Należy zwrócić uwagę, że zdecydowana większość osób niepełnosprawnych, zarówno mężczyzn jak i kobiet, jest w wieku produkcyjnym (72% mężczyzn i 50% kobiet). Istniejące różnice w rozkładach wieku kobiet i mężczyzn polegają przede wszystkim na tym, że znacznie wyższy jest odsetek najstarszych kobiet (w wieku 65 lat i więcej) niż odsetek mężczyzn.

Specyfika struktury wieku posiada ważne znaczenie dla stanu cywilnego. Okazuje się, że najwyższy jest udział osób pozostających w związkach małżeńskich (prawie 79% wśród mężczyzn i około 59% wśród kobiet), zaś niższy – odsetek rozwiedzionych (odpowiedni: 3% i 5%). Podobną sytuację obserwuje się wśród ludności ogółem. Wyraźne są natomiast różnice odpowiednich udziałów wśród niepełnosprawnych w podzbiorowościach wydzielonych na podstawie płci i miejsca zamieszkania. Odsetek osób pozostających w związkach małżeńskich jest znacznie wyższy wśród

mężczyzn niż kobiet, zarówno w mieście jak i na wsi. Subpopulacja kobiet niepełnosprawnych cechuje się znacznie wyższym niż wśród mężczyzn, udziałem osób owdowiałych. Obserwowane wyższe udziały osób, które nie zawarły związków małżeńskich wśród ludności ogółem niż wśród osób niepełnosprawnych, stanowią przede wszystkim efekt różnic w strukturze wieku. Globalnie wśród niepełnosprawnych notuje się wysoki udział osób samotnych (szczególnie wśród kobiet), co ma znaczenie, między innymi, dla kształtowania się stanu rodzinnego tej grupy.

Poziom wykształcenia i zatrudnienie osób niepełnosprawnych

Odpowiednie kwalifikacje, zarówno dla osób niepełnosprawnych jak i pełnosprawnych, są warunkiem zaistnienia na rynku pracy, które charakteryzuje się stale rosnącą konkurencyjnością. Możliwość wylegitymowania się właściwymi kwalifikacjami jest podstawowym kryterium uzyskania zatrudnienia, zaś zatrudnienie dla osoby niepełnosprawnej, zgodnie z jej możliwościami i zainteresowaniami, jest nie tylko sposobem poprawy sytuacji ekonomicznej, ale także jest niezbędnym warunkiem poczucia własnej wartości i integracji ze środowiskiem. Edukacja jest pierwszym warunkiem i ogniwem rehabilitacji społecznej i zawodowej.

Analiza danych wskazuje, iż osoby niepełnosprawne są wyraźnie gorzej wykształcone niż osoby pozostałe. Udział osób z wykształceniem co najmniej średnim wyniósł w II kw. 2001 roku wśród osób niepełnosprawnych 26,0%, podczas gdy wśród osób pełnosprawnych – 42,0%. Słabsze wykształcenie osób niepełnosprawnych odnotowuje się we wszystkich grupach wieku.

Niekorzystna sytuacja w kształceniu młodzieży niepełnosprawnej na poziomie ponadpodstawowym wynikać może z faktu, że w większości województw dla niepełnosprawnych absolwentów szkół podstawowych nie ma innej oferty niż ogólnodostępna, najczęściej źle przygotowana do kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Sytuacja ta wymusza dalszą drogę kształcenia młodych osób niepełnosprawnych, których stan zdrowia nie pozwala na naukę w szkołach ogólnodostępnych, najczęściej w szkołach specjalnych.

Szczególnie niekorzystnie przedstawia się sytuacja edukacyjna osób niepełnosprawnych na poziomie studiów wyższych. W ostatnich latach nastąpił wyraźny wzrost liczby wyższych szkół prywatnych. Jednak wysokie czesne sprawia, że osoby niepełnosprawne nie podejmują w nich nauki.

Osoby niepełnosprawne pracują znacznie rzadziej niż pełnosprawni. W I kw. 2001 roku zatrudnionych było 16,1% osób niepełnosprawnych w wieku 15 lat i więcej, podczas gdy wskaźnik zatrudnionych wynosił 51,1% osób sprawnych w tym wieku. Charakterystyczny jest względnie niski wskaźnik zatrudnienia osób niepełnosprawnych w wieku teoretycznie najwyższej aktywności zawodowej, tj. (25–49 lat): wskaźnik zatrudnienia tych osób wynosił w II kw. 2001 roku (23,3%) i był ponad trzykrotnie niższy niż osób sprawnych w tym wieku (74,8%).

Jak wynika z powyższych analiz, niski poziom wykształcenia i skutki niepełnosprawności powodują, iż większość osób niepełnosprawnych jest bierna zawodowo (por. tabela 3).

Tabela 3. Aktywność ekonomiczna osób niepełnosprawnych w wieku 15 lat i więcej według wybranych cech w latach 2000–2001

Wyszczególnienie	Ogółem	Aktywni zawodowo					Współczynnik aktywności zawodowej	Wskaźnik zatrudnienia	Stopy bezrobocia	
		Razem	Pracujący		Bezrobotni	Bierni zawodowo				
			razem	w pełnym wymiarze czasu pracy						w niepełnym
				w tysiącach						w %
II kwartał 2001	4280	847	690	381	309	157	3433	19,8	16,1	18,5
II kwartał 2001 r. – według wieku										
15–24 lat	89	19	12	7	5	7	70	21,3	13,5	36,8
25–29	70	25	19	15		5	46	35,7	27,1	20,0
30–34	73	24	16	10	6	8	50	32,9	21,9	33,3
35–39	113	42	27	15	12	15	71	37,2	23,9	35,7
40–44	241	81	55	35	20	26	160	33,6	22,8	32,1
45–49	414	125	95	62	32	30	289	30,2	22,9	24,0
50–54	700	196	163	91	73	33	504	28,0	23,3	16,8
55–59	597	149	125	58	67	24	448	25,0	20,9	16,1
60–64	536	94	88	41	47	7	441	17,5	16,4	7,4
65 lat i więcej	1448	92	91	46	44		1356	6,4	6,3	
II kwartał 2001 r. – według stopnia niepełnosprawności										
osoby mające orzeczenie:										
o znacznym stopniu niepełnosprawności lub równoważne	952	45	39	17	23	5	907	4,7	4,1	11,1
o umiarkowanym stopniu niepełnosprawności lub równoważne	1534	245	210	96	113	36	1289	16,0	13,7	14,7
o lekkim stopniu niepełnosprawności lub równoważne	1794	557	441	267	174	116	1237	31,0	24,6	20,8
II kwartał 2001 r. – według płci										
Mężczyźni	2071	515	423	235	188	92	1556	24,9	20,4	17,9
Kobiety	2209	331	267	146	121	65	1877	15,0	12,1	19,6
II kwartał 2001 r. – według miejsca zamieszkania										
Miasta	2548	455	320	167	153	135	2093	17,9	12,6	29,7
z tego o liczbie ludności:										
100 tys. i więcej	1229	233	167	83	83	66	996	19,0	13,6	28,3
50.000–99.999	315	51	35	19	16	16	263	16,2	11,1	31,4
20.000–49.999	475	80	54	27	26	26	394	16,8	11,4	32,5
Poniżej 20.000	530	90	64	37	27	26	440	17,0	12,1	28,9
Wieś	1732	392	370	214	157	22	1340	22,6	21,4	5,6
II kwartał 2001 r. – według poziomu wykształcenia										
Wyższe	162	41	37	17	20		121	25,3	22,8	
Pośrednie i średnie zawodowe	694	176	134	68	66	42	518	25,4	19,3	23,9
Średnie ogólnokształcące	258	50	37	21	16	13	208	19,4	14,3	26,0
Zasadnicze zawodowe	1147	290	227	131	96	63	857	25,3	19,8	21,7
Podstawowe i niepełne podst.	2019	290	255	143	112	34	1729	14,4	12,6	11,7
IV kwartał 2000 r. – według województw										
OGÓŁEM	4405	859	701	373	328	158	3547	19,5	15,9	18,4
Dolnośląskie	341	61	41	22	19	20	281	17,9	12,0	32,8
Kujawsko-Pomorskie	259	42	33	19	15	8	217	16,2	12,7	19,0
Lubelskie	364	97	83	38	45	14	267	26,6	22,8	14,4
Lubuskie	173	27	22	9	13	5	146	15,6	12,7	18,5
Łódzkie	280	58	49	28	20	9	222	20,7	17,5	15,5
Małopolskie	564	112	99	44	55	13	452	19,9	17,6	11,6
Mazowieckie	450	98	82	49	33	16	352	21,8	18,2	16,3
Opolskie	88	12	8	3	5	4	77	13,6	9,1	33,3
Podkarpackie	199	44	41	22	19	4	155	22,1	20,6	9,1
Podlaskie	104	20	18	13	6	2	84	19,2	17,3	10,0
Pomorskie	193	38	29	19	10	10	154	19,7	15,0	26,3
Śląskie	417	85	62	30	32	23	332	20,4	14,9	27,1
Świętokrzyskie	148	34	30	16	14	4	114	23,0	20,3	11,8
Warmińsko-Mazurskie	186	23	16	13	3	7	163	12,4	8,6	30,4
Wielkopolskie	477	87	71	41	31	15	390	18,2	14,9	17,2
Zachodniopomorskie	161	22	17	9	8	5	139	13,7	10,6	22,7

Analizy zgromadzonych wyników wykazały ogromne trudności w aktywizacji zawodowej ludzi niepełnosprawnych. Współczynnik aktywności zawodowej ogółu ludności kraju w roku 2000 wynosił – 56,8% dla pełnosprawnych; a 18,3% dla niepełnosprawnych. Praktycznie kształtowały się na poziomie trzykrotnie niższym. Barięą jest w dużej mierze niski poziom wykształcenia. Badania GUS wykazują, iż w roku 2000 aktywność osób niepełnosprawnych z wykształceniem wyższym policealnym i średnim wynosiła 25%, podczas gdy z niepełnym podstawowym – 5,6%, z podstawowym pełnym – 13,3%. Wśród pracujących niepełnosprawnych – 70% stanowiły osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym.

W ciągu ostatnich pięciu lat struktura osób niepełnosprawnych, z punktu widzenia ich statusu na rynku pracy nieznacznie się zmieniła. Odsetek biernych zawodowo wzrósł z 79,5% w roku 1996 do 81,3% w roku 2001, a zmiany wśród pracujących i bezrobotnych są też nieznaczne (odsetek pracujących zmniejszył się z 17,7% do 15,6%, wzrósł odsetek bezrobotnych z 2,8% do 3,1%). Można więc stwierdzić, że sytuacja osób niepełnosprawnych na rynku pracy jest od lat stabilna i trudna.

Wśród pracujących najliczniejszą grupę stanowią osoby w wieku 45–54 lata, a ponad 76% nie miało 45 lat. Przeważająca część to mężczyźni (ponad 62%) oraz mieszkańcy miast (około 53%). Większość pracujących posiada orzeczenie o lekkim stopniu niepełnosprawności lub równoważnym (około 66%). Należą do tej grupy osoby o trwałej niepełnosprawności (60%). Ponad 88% pracujących charakteryzuje się ograniczoną sprawnością fizyczną, najczęściej z powodu uszkodzenia narządu ruchu, schorzeń układu krążenia i schorzeń neurologicznych (por. tabela 1). Można więc mniemać, iż dysfunkcje intelektualne lub/i choroby psychiczne połączone z uszkodzeniami zmysłowi narządu ruchu ograniczają szanse znalezienia pracy. Podobnie jest w przypadku dysfunkcji pogłębiających się.

Reasumując powyższe rozważania należy zauważyć, że:

- wskaźniki występowania niepełnosprawności w Polsce należą do najwyższych w Europie;
- jedną z barier w aktywności zawodowej jest niski poziom wykształcenia ludzi niepełnosprawnych, a także czynniki natury społeczno-psychologicznej po stronie osób niepełnosprawnych – niski poziom poinformowania, wyuczona bezradność oraz po stronie oddziaływań otoczenia – brak miejsc pracy, niechęć do zatrudniania ludzi niepełnosprawnych, wysokie koszty pracy, ograniczenia dostępu do usług rehabilitacyjnych. Niekorzystnie na aktywizację zawodową wpływa ponadto czynnik płci, wieku i zamieszkiwania na wsi. Zatem w najtrudniejszej sytuacji, pod względem znalezienia zatrudnienia oficjalnego są starsze kobiety niepełnosprawne mieszkające na wsi. Odznaczają się bowiem jeszcze niższym wykształceniem (por. Ostrowska, Sikorska, 1996).

Osoby niepełnosprawne w szkołach wyższych

W Polsce łączna liczba studentów wynosi 1800,5 tys., w tym na studiach dziennych, stacjonarnych jest 824,2 tys. studentów, na wieczorowych – 80,3 tys., na studiach zaocznych – 878,2 tys. słuchaczy.

Planowe działania związane z przyjmowaniem osób niepełnosprawnych na studia wyższe są uważane za jeden z istotniejszych mechanizmów wyrównywania szans, a zarazem za składnik rehabilitacji zawodowej. Kształcenie osób niepełnosprawnych na poziomie szkoły wyższej odbywa się zgodnie z przepisami zawartymi w ustawie z dnia 12 września 1990 roku O szkolnictwie wyższym (DzU Nr 65, poz. 385 z późniejszymi zmianami). Powyższa ustawa określa, między innymi, zadania uczelni, jak również prawa i obowiązki studentów. Stosownie do jej przepisów student ma prawo do:

- uzyskania urlopu od zajęć na uczelni w trybie i na zasadach określonych regulaminem studiów;
- przeniesienia z innej szkoły, w tym także zagranicznej, za zgodą dziekana wydziału uczelni przyjmującej, jeżeli wypełnił wszystkie obowiązki wynikające z przepisów obowiązujących w szkole wyższej, którą opuszcza;
- studiowania „poza” swoim kierunkiem podstawowym, na dowolnej liczbie kierunków lub dowolne przedmioty także w różnych uczelniach, jeżeli wypełnia wszystkie obowiązki związane z tokiem studiów na kierunku podstawowym;
- studiowania według indywidualnego planu i programu studiów na zasadach ustalanych przez radę wydziału lub inny organ wskazany w statucie uczelni;
- przygotowania się w charakterze asystenta-stażysty do podjęcia obowiązków nauczyciela akademickiego, na zasadach określonych w statucie uczelni;
- skorzystania z pomocy materialnej, w tym także stypendium socjalnego;
- skorzystania z 50% ulgi za przejazdy środkami komunikacji miejskiej;
- skorzystania ze świadczeń zakładów społecznych służby zdrowia na zasadach ustalonych dla pracowników.

Wyższe uczelnie należą do instytucji współtworzących system rehabilitacji zawodowej, plasując się jako drugie ogniwo systemu rehabilitacji zawodowej.

W chwili obecnej w szkołach wyższych zorganizowane są działania w formie pomocy socjalnej, doradztwa życiowego i rehabilitacyjnego. Nie ma wyspecjalizowanych agend zajmujących się kwestiami zatrudnienia niepełnosprawnych absolwentów. Mimo to dadzą się wyodrębnić dwie kategorie instytucji biorących formalnie udział we wspieraniu zatrudnienia osób niepełnosprawnych kończących szkoły wyższe. Są to:

- pełnomocnicy do spraw osób niepełnosprawnych zatrudnieni etatowo w szkołach wyższych i biura pełnomocników oraz
- biura karier.

Studenci niepełnosprawni mogą korzystać z uczelnianych biur karier przedstawiających oferty pracy i szkolenia w zakresie technik szukania pracy – biur jest 8 (adres podano poniżej wraz z informacjami o pełnomocnikach ds. osób niepełnosprawnych). Specjaliści zajmujący się sprawami osób niepełnosprawnych na uczelniach podejmują działania na rzecz wspierania zatrudnienia osób niepełnosprawnych i przeciwdziałania ich bezrobociu. Działania te realizują poprzez zachęcanie do dalszej nauki i wyszukiwanie miejsc pracy, np. w obrębie samych uczelni. Są to jednak działania mające charakter okazjonalny. Jak już wcześniej wspomniano brak jest wyspecjalizowanych agend uczelnianych, zajmujących się

wspieraniem zatrudnienia niepełnosprawnych studentów i absolwentów, jednak wszystkie osoby zajmujące się tym problemem widzą potrzebę podjęcia takich prac, gdyż pierwsze, liczne roczniki studentów niepełnosprawnych kończą studia. Grono bezrobotnych absolwentów jest też duże.

Pomoc niepełnosprawnym studentom w szukaniu pracy jest więc sprawą pilną.

Rozmiary niepełnosprawności wśród studentów

Większość polskich wyższych uczelni, o ile nie ma przeciwwskazań lekarskich, przyjmuje na studia wyższe osoby niepełnosprawne. Jednak nie ma szczegółowych zestawień liczbowych niepełnosprawnych studentów. W nielicznych szkołach takie dane są dopiero tworzone. Nie ma też danych o losach absolwentów.

Osoby niepełnosprawne, zazwyczaj, ubiegają się o przyjęcie na studia stacjonarne w uczelniach państwowych. Ten wybór wynika z bogatszej oferty kierunków studiów w szkołach państwowych oraz z powodu ich niższych kosztów studiowania. Dane szacunkowe wskazują, iż obecnie w szkołach wyższych uczy się około 4000 osób niepełnosprawnych. Przedstawione dane mogą być niepełne, gdyż odnoszą się jedynie do tych osób, które zarejestrowały się w uczelnianych agendach zajmujących się rekrutacją osób niepełnosprawnych. Rejestracja jest całkowicie dobrowolna.

Osoby niepełnosprawne studiują głównie na uczelniach i kierunkach humanistycznych. Najwięcej osób niepełnosprawnych jest studentami takich kierunków, jak pedagogika ogólna i pedagogika specjalna, prawo, historia, filologie – filologia polska oraz filologie kręgu kultury zachodnioeuropejskiej. Druga pod względem liczebności jest grupa osób niepełnosprawnych studiująca psychologię i nauki polityczne.

Osoby z uszkodzeniami wzroku i osoby niepełnosprawne fizycznie to najliczniejsze grupy wśród niepełnosprawnych studentów. Najmniej liczna jest grupa studentów z uszkodzeniami słuchu.

Zaprezentowane informacje wskazują, iż osoby niepełnosprawne studiują na takich kierunkach, które są zgodne z ich zachowanymi predyspozycjami, a charakter studiów i przyszła praca nie wymaga wysiłku fizycznego i stwarza szansę na kontakty z ludźmi.

Z badań H. Żuraw nad stylami życia ludzi niepełnosprawnych fizycznie (1999–2000) wynika, że studia wyższe zwiększają szansę zatrudnienia, ale go nie gwarantują. Osoby niepełnosprawne, które ukończyły studia wyższe, podejmują każdą oferowaną im pracę. Wyjątkami są osoby, którym udało się uzyskać pracę zgodną z kierunkiem i poziomem wykształcenia. Czynniki ułatwiające znalezienie pracy także dla wysoko wykształconych, to:

- wsparcie finansowe, informacyjne, intelektualne i emocjonalne ze strony rodziców – przede wszystkim rodziców mających swoją firmę, w której zatrudniają własne niepełnosprawne dziecko;

- dostęp do informacji i technologii informacyjnych;
- kompetencje w szukaniu pracy;
- posiadanie pozarodzinnych grup wsparcia – kolegów mających doświadczenie w szukaniu pracy;
- zamieszkiwanie w mieście;
- postawa otwartości, wola uczenia się i chęci ewentualnego przekwalifikowania.

Do czynników utrudniających znalezienie pracy osobom niepełnosprawnym po studiach wyższych zalicza się:

- niechęć pracodawców i ich niewiarę w kompetencje zawodowe osoby niepełnosprawnej – zwłaszcza gdy jest ona kobietą, nakładanie się niekorzystnych stereotypów słabości;
- wysokie koszty pracy;
- brak informacji wśród pracodawców o korzyściach z zatrudniania ludzi niepełnosprawnych;
- brak obecności ludzi niepełnosprawnych na tzw. wolnym rynku pracy;
- silna rywalizacja na rynku pracy, w której przegrywa osoba niepełnosprawna, zwłaszcza jeśli ma rentę;
- brak styczności ludzi niepełnosprawnych z pełnosprawnymi, powodujący utrwalanie się i społeczne „przechowywanie” stereotypów i wzajemnych uprzedzeń.

Najbogatsze doświadczenia w rozwiązaniach systemowych na rzecz studentów niepełnosprawnych posiada Akademia Podlaska w Siedlcach, chociaż największa grupa niepełnosprawnych studentów kształci się na Uniwersytecie Warszawskim.

Szczegółowe świadczenia szkół wyższych na rzecz niepełnosprawnych studentów

Na rzecz studiujących osób niepełnosprawnych podejmuje się szereg działań, które są podobne we wszystkich szkołach wyższych i obejmują poczynania skierowane na osoby niepełnosprawne, ich środowisko społeczne i otoczenie fizyczne. Są to:

- pomoc finansowa;
- pomoc medyczna i rehabilitacja;
- pomoc mieszkaniowa – zapewnienie miejsca w akademiku;
- doradztwo życiowe i socjalne;
- indywidualizację toku nauczania;
- pomoce techniczne;
- usługi transportowe;
- możliwość korzystania z oferty uczelnianych biur karier.

Nie bez znaczenia są działania skierowane na eliminowanie barier architektonicznych w starych budynkach. W nowych obiektach nie ma barier architektonicznych. Zakres realizowanych działań na rzecz osób niepełnosprawnych jest

zależny od: możliwości finansowych szkół wyższych i poszczególnych wydziałów oraz od liczebności niepełnosprawnych studentów i ich potrzeb.

Wszystkie agendy uczelniane zachęcają niepełnosprawnych studentów do korzystania z oferty kulturalnej szkół wyższych i włączania się w działania badawcze i organizatorskie uczelni. Działalność wspierająca studenta niepełnosprawnego rozpoczyna się od momentu pierwszego kontaktu z uczelnią i kontynuowana przez cały czas trwania nauki.

Pierwszy kontakt z uczelnią ma miejsce w trakcie poszukiwania informacji o możliwościach studiowania. Zainteresowani mogą skorzystać z ofert uczelni umieszczanych w Internecie. Są tam informacje o większości szkół wyższych, ale tylko nieliczne przedstawiają swoją specjalną ofertę dla osób niepełnosprawnych. Są to takie szkoły, jak: Akademia Podlaska w Siedlcach, Uniwersytet Śląski, Akademia Górniczo-Hutnicza i Uniwersytet Warszawski. Przy czym najbardziej dokładne i rozległe informacje przedstawiają Akademia Podlaska i Uniwersytet Warszawski.

Drugi kontakt to egzaminy wstępne. Uczelnie, które przyjmują osoby niepełnosprawne, podejmują na tym etapie następujące działania:

- indywidualizują sposób zdawania egzaminu poprzez wydłużanie czasu zdawania egzaminu; ewentualną zmianę formy egzaminu – np. z pisemnego na ustny, wyposażenie kandydata w pomoce techniczne, zapewnienie transportu. Ponadto osoby, które uczyły się w trybie indywidualnym – w szkole średniej i podstawowej – mogą otrzymać 30% punktów więcej.

Udzielana jest pomoc w trakcie studiowania. Niepełnosprawni studenci mogą liczyć na takie szczegółowe formy pomocy, jak:

- Pomoc finansowa w postaci stypendiów socjalnych i stypendiów specjalnych przyznawana bez względu na sytuację finansową danego studenta. Wysokość stypendium specjalnego nie może przekraczać pensji asystenta. Taką pomoc uzyskują osoby mające orzeczenia lekarskie. Stypendia są przyznawane na rok akademicki. Wysokość pomocy jest jednak zależna od możliwości finansowych szkół wyższych.

- Student niepełnosprawny może także ubiegać się o dodatkową pomoc na zakup pomocy naukowych, lekarstw i środków technicznych ułatwiających uczenie się.

- Indywidualizacja terminu i sposobu zdawania egzaminów.

- Indywidualizacja czasu trwania nauki – chodzi np. wydłużenie czasu nauki z powodu przerw chorobowych i urlopów zdrowotnych.

- Usługi transportowe.

- Pomoc mieszkaniowa.

- Poradnictwo i wsparcie w rozwiązywaniu problemów życiowych.

Ponadto uczelnie oferują:

- możliwości korzystania ze specjalnych technologii i ośrodków rehabilitacyjnych, przykładowo, Uniwersytet Warszawski posiada pracownię komputerową dla osób niewidomych;

- dostęp do informacji o działaniach organizacji społecznych i programach państwowych adresowanych do osób niepełnosprawnych – głównie „Pierwsza praca” i „Junior”.

Już na etapie dostępności informacji o formach wspierania oferowanych niepełnosprawnym studentom przez uczelnie widoczne stają się różnice pomiędzy poszczególnymi szkołami wyższymi. Dadzą się wyodrębnić trzy typy szkół wyższych z uwagi na upowszechnianie informacji poprzez Internet: szkoły niezamieszczające informacji adresowanych do niepełnosprawnych; szkoły niezamieszczające specjalnych danych, ale uwzględniające aplikacje własnych biur karier na temat programów dla osób niepełnosprawnych oraz szkoły dające możliwie rozległe informacje – należą do nich Uniwersytet Śląski, Akademia Górniczo-Hutnicza, Akademia Podlaska, Uniwersytet Warszawski.

Za realizację tych działań odpowiadają wyspecjalizowane agendy uczelni lub osoby oddelegowane do zajmowania się sprawami studentów niepełnosprawnych. Są to uczelniani pełnomocnicy do spraw osób niepełnosprawnych oraz ich biura. Łącznie w szkołach wyższych jest 10. Biura zamieszczają na swoich stronach internetowych informacje dla niepełnosprawnych. Jeżeli nie ma wyodrębnionego stanowiska pełnomocnika, jego zadania pełnią inne osoby – przedstawiciele organizacji studenckich lub pracownicy naukowo-dydaktyczni.

Poszczególne uczelnie różnią się pod względem zakresu wymienionych świadczeń. Najbardziej rozbudowane systemy wspomagania osób niepełnosprawnych są realizowane w Akademii Podlaskiej w Siedlcach i w Uniwersytecie Warszawskim. Są to zarazem te szkoły wyższe, w których jest zarejestrowanych najwięcej osób niepełnosprawnych: Uniwersytet Warszawski – 308 osób; Akademia Podlaska – 257 osób.

Do najczęściej podejmowanych działań na rzecz studentów niepełnosprawnych należy: zapewnianie pomocy finansowej – stypendia i zasiłki celowe, np. na zakup pomocy technicznych, lekarstw; indywidualizowanie toku studiów, sposobów zaliczania poszczególnych przedmiotów (chodzi o ich formę), wydłużenie studiów. Działania te są realizowane po wcześniejszym uzgodnieniu z władzami uczelni lub /i wydziałów. Ponadto osoby niepełnosprawne mogą liczyć na dodatkowe punkty na egzaminach wstępnych, o ile ich nauka miała charakter indywidualny. Ustawowo regulowane są również zwolnienia z opłat za studia płatne – zaoczne oraz za studia w niepaństwowych szkołach wyższych – opłaty może po rozpatrzeniu spraw wnieść PFRON.

Niepełnosprawni studenci Uniwersytetu Warszawskiego

Szczegółowe dane o niepełnosprawnych studentach Uniwersytetu Warszawskiego uzyskano za zgodą i dzięki pomocy uniwersyteckiego Pełnomocnika do spraw Osób Niepełnosprawnych. Uniwersytet Warszawski jako jedna z nielicznych szkół wyższych posiada szczegółowy wykaz niepełnosprawnych studentów z rozbiciem na poszczególne kierunki – patrz tabela 4.

W świetle powyższych zestawień należy zauważyć wzrost liczby niepełnosprawnych studentów na Uniwersytecie Warszawskim. Tendencja wzrostowa odzwierciedla widoczną u ogółu polskiej młodzieży tendencję do poszukiwania szans życiowych w edukacji na poziomie szkoły wyższej. Ponadto świadczy o postawie aktywności życiowej i orientacji zadaniowej. Najbardziej widoczny

Tabela 4. Studenci niepełnosprawni UW według kierunków studiów i rodzajów niepełnosprawności

Wydział	Kierunek	Narządu ruchu	Narząd wzroku	Narząd słuchu	Ogólne	Zbiorcza ilość studentów
Biologia	Biologia	3	–	–	4	7
Chemia	Chemia	1	1	1	3	6
Dziennikarstwo i Nauki Polityczne	Dziennikarstwo	3	2	–	2	7
	Nauki Polityczne	3	3	1	5	12
	Polityka społeczna	–	1	–	–	1
	Stosunki międzynarodowe	3	–	–	1	4
Filozofia i socjologia	Filozofia	3	–	1	–	4
	Socjologia	2	–	–	2	4
Fizyka	Fizyka	1	–	–	1	2
Geografia i studia regionalne	Geografia	1	–	1	–	2
Geologia	Geologia	1	–	–	–	1
Historia	Archeologia	–	–	–	2	2
	Informacja naukowa	1	3	1	1	6
	Bibliologia	–	–	–	–	–
	Etnologia	–	1	–	1	2
	Historia	1	6	1	2	10
	Historia Sztuki	–	–	–	1	1
Lingwistyka stosowana	Lingwistyka stosowana	4	5	–	1	10
i filologia wschodnio-słowiańska	Filologia rosyjska	2	–	–	1	3
	Filologia ukraińska	2	–	–	–	2
Matematyka, informatyka i mechanika	Informatyka	4	1	1	6	12
	Matematyka	4	2	–	7	13
Nauki ekonomiczne	Ekonomia	3	2	1	4	10
Neofilologia	Anglistyka	3	–	–	2	5
	Germanistyka	2	–	–	2	4
	Italianistyka	–	–	1	–	1
	Orientalistyka	1	–	–	3	6
	Romanistyka	1	2	–	4	5
Pedagogika	Pedagogika	14	–	6	8	37
Polonistyka	Filologia polska	6	9	4	20	36
Prawo i administracja	Prawo	7	6	11	17	43
Psychologia	Psychologia	6	8	4	4	20
Stosowane nauki społeczne	ISNS	–	6	1	2	4
i resocjalizacja	Resocjalizacja	3	1	3	3	9
Zarządzanie	Zarządzanie	7	1	1	4	13
Jednostki międzywydziałowe	Jednostki międzywydziałowe	3	5	5	15	28

Tabela 5. Studenci niepełnosprawni UW według kierunków studiów i stopni niepełnosprawności

Wydział	Kierunek	Lekki stopień	Umiarkowany stopień	Znaczny stopień	Brak	Zbiorcza liczba studentów
Biologia	Biologia	-	3	1	3	7
Chemia	Chemia	2	3	1	-	6
Dziennikarstwo i Nauki Polityczne	Dziennikarstwo	-	4	3	-	7
	Nauki Polityczne	4	4	2	2	12
	Polityka społeczna	-	1	-	-	1
	Stosunki międzynarodowe	-	2	-	2	4
Filozofia i socjologia	Filozofia					
	Socjologia		2	1	1	4
Fizyka	Fizyka		2	1	1	4
Geografia i studia regionalne	Geografia	-	1	1	-	2
		-	-	1	1	2
Geologia	Geologia	-	1	-	-	1
Historia	Archeologia		1	-	1	2
	Informacja naukowa	1	2	2	1	6
	Bibliologia	-			-	
	Etnologia	-	1	1	-	2
	Historia	1	4	5	-	10
	Historia Sztuki	-	1	-	-	1
Lingwistyka stosowana i filologia wschodnio-słowińska	Lingwistyka stosowana	1	1	7	1	10
	Filologia rosyjska	-	2	-	-	3
	Filologia ukraińska	1	1	1	-	2
Matematyka, Informatyka i mechanika	Informatyka	-	3	3	6	12
	Matematyka	-	3	3	7	13
Nauki ekonomiczne	Ekonomia	-	3	3	4	10
Neofilologia	Anglistyka	1	-	3	1	5
	Germanistyka	-	1	2	1	4
	Italianistyka	-	1	-	-	1
	Orientalistyka	1	1	2	2	6
	Romanistyka	-	1	-	4	5
Pedagogika	Pedagogika	3	6	19	4	32
Polonistyka	Filologia polska	1	10	3	21	35
Prawo i administracja	Prawo	3	12	9	10	34
Psychologia	Psychologia	-	6	8	4	18
Stosowane nauki społeczne i resocjalizacja	ISNS	1	2	-	1	4
	Resocjalizacja	1	2	2	1	6
Zarządzanie	Zarządzanie		5	4	3	12
Jednostki międzywydziałowe	Jednostki międzywydziałowe	2	4	5	14	25

jest wzrost liczby studentów na takich kierunkach, jak pedagogika, filologia polska, prawo i historia oraz filologie obce. Najliczniej reprezentowani są niewidomi i osoby niepełnosprawne fizycznie. Znacznie mniej jest niesłyszących studentów. Ich małą liczebność należy tłumaczyć naturą uszkodzenia i barierami w przyswajaniu kompetencji komunikacyjnych i trudnościami w posługiwaniu się mową. Jednak pomimo tendencji wzrostowej osoby niepełnosprawne stanowią niewielki odsetek studentów Uniwersytetu Warszawskiego – 0,0006 ogółu studentów.

Wnioski końcowe

Na początku XXI wieku w Polsce widoczne jest konstruowanie deklaracji i programów wspierających edukację na poziomie szkół wyższych i zatrudnienie niepełnosprawnych absolwentów. W praktyce ujawnia się szereg barier w realizacji tych zaleceń – brak miejsc pracy, niechęć i niewiara pracodawców, brak informacji, brak działań ze strony uczelni, kształtowanie się wyuczzonej bezradności i wycozekiwania na pomoc – co jest częściowo spowodowane niskimi płacami – równymi zasiłkom i rentom inwalidzkim. Na to wszystko nakładają się skutki niskich dochodów i braku dostępu do informacji samych niepełnosprawnych, zwłaszcza niezarejestrowanych w organizacjach skupiających ludzi o podobnych dysfunkcjach. Wszystkie te niekorzystne wpływy szczególnie silnie odbijają się na niepełnosprawnych mieszkańcach wsi. Widoczny jest rozdźwięk między oficjalnymi deklaracjami a praktyką rehabilitacji zawodowej. Studia wyższe zwiększają szanse zatrudnienia, ale go nie gwarantują. Osoby niepełnosprawne, które ukończyły studia wyższe, podejmują pracę zgodną z kierunkiem i poziomem zatrudnienia.

W związku z przedstawioną sytuacją studentów i absolwentów szkół wyższych niezbędne są intensywne działania w zakresie:

- stałego monitorowania przyjęć osób niepełnosprawnych do szkół wyższych;
- tworzenia baz danych na temat niepełnosprawnych studentów i absolwentów;
- współdziałania szkół wyższych w zakresie wymiany doświadczeń związanych z rozwiązywaniem problemów studentów niepełnosprawnych;
- intensyfikowania wysiłków związanych z wspieraniem niepełnosprawnych absolwentów na rynku pracy.

Uniwersytet Warszawski na obecnym etapie działania podejmuje organizowanie centralnej bazy danych na temat liczby niepełnosprawnych studentów i działań podejmowanych przez szkoły wyższe na rzecz jak najlepszego zaspokajania potrzeb związanych ze studiowaniem i zatrudnianiem absolwentów. Do wszystkich szkół wyższych rozesłano ankiety dotyczące stanu działań uczelni w dziedzinie promocji niepełnosprawnych absolwentów na rynku pracy. Kwestionariusz ankiety został przygotowany przez zespół Pracowni Pedagogiki Rewalidacyjnej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Mamy nadzieję, że nasze prace badawcze i wdrożeniowe przyczynią się do zwiększenia szans ludzi niepełnosprawnych na rynku pracy, a przez to przyczynią się do podwyższania jakości ich życia.

Bibliografia

Barczyński A.: *Zakłady Pracy Chronionej w polskim systemie rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych*. Warszawa 2001.

Biała Księga 2003. Cz. II – *Gospodarka oparta na wiedzy*; Cz. VI – *Nowy model społeczny*. Warszawa-Gdańsk 2003.

Dane z Narodowego Spisu Powszechnego 2002. Rozdział 6. //http://www.stat.gov.pl

Federowicz M.: *Droga przez instytucje*. IFiS, Warszawa 1994.

Frąckiewicz L. (red.): *Niepełnosprawni w środowisku społecznym*. Katowice 1999.

Hoopengardner T.: *Niepełnosprawność a praca w Polsce*. Raport dla Banku Światowego. Warszawa 2000.

Jak zamiast czy? Strategie skutecznego poszukiwania i utrzymania pracy – poradnik dla kobiet niewidomych i słabo widzących – AWARE Europe 2000.

Kurzynowski A.: *Polityka społeczna*. Warszawa 2002.

Majewski T.: *Podstawy rehabilitacji zawodowej*. Warszawa 1997.

Ostrowska A. i Sikorska J.: *Syndrom niepełnosprawności w Polsce. Bariery integracji*. Warszawa 1996.

Polskie doświadczenia w rehabilitacji zawodowej i zatrudnieniu osób niepełnosprawnych. Materiały z konferencji Krajowej Izby Gospodarczo-rehabilitacyjnej. Warszawa 2003.

Poradnik pracodawcy osób niewidomych – AWARE Europe. Warszawa 2000.

Poradnik dla niewidomych i słabo widzących poszukujących pracy. Polski Związek Niewidomych, Warszawa 1997.

O zatrudnieniu inwalidów wzroku I i II grupy. Pod redakcją Zbigniewa Niesiołowskiego. „Przegląd Tyflogiczny” 1990, nr 1–2.

Piotrowicz R., Wapiennik E.: *Niepełnosprawny – pełnosprawny obywatel Europy*. Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa 2002.

Rehabilitacja zawodowa i zatrudnienie osób niepełnosprawnych dla pracowników terenowych. Dział Wydawnictw KIG-R, Warszawa 1999.

Sylwetki niewidomych i słabo widzących pracowników. Stanisław Jakubowski, Maria Marchwicka. Polski Związek Niewidomych, Warszawa 2001.

Warunki życia ludności w 2001, GUS.

Żuraw H.: *Wzory integracji społecznej osób niepełnosprawnych*. Warszawa 2003.

Summary

The authors present results of research conducted in the framework of Copernico Pilot Project by the Laboratory of Special Education of the Faculty of Education at the Warsaw University in co-operation with various organisations. The project's aim is to give a European dimension to the Polish system of support for university graduates on the labour market and to adjust this system to the Community priorities. The main focus is to change common negative attitude of employers towards the employment of people with disabilities and a manipulative treatment of these people. The following problems have been identified in the research: an approximate number of people with disabilities in Poland, the level of education and employment among people with disabilities, the number of students with disabilities in Poland, services for students with disabilities provided by Polish universities. The authors also present detailed data about students with disabilities of the Warsaw university.

WARTOŚCI MŁODZIEŻY NIEPEŁNOSPRAWNEJ RUCHOWO I JEJ PEŁNOSPRAWNYCH RÓWIEŚNIKÓW

Młodzież często zastanawia się nad sensem własnego życia, snuje plany, marzy o szczęściu. Młodość to okres podwyższonej wrażliwości na wartości. W tym czasie następuje intensywne ich odkrywanie i uwewnętrznianie – tworzy się indywidualna hierarchia wartości. Młodość to także czas, w którym budzi się silna potrzeba nadania sensu własnemu życiu, młodzi poszukują celów będących realizacją wartości, tworzą plany życiowe (Hurlock, 1965; Piaget, Inhelder, 1978; Birch, Malim, 1995).

Podstawą tworzonych przez jednostkę planów życiowych są cele godne realizacji oraz drogi dochodzenia do tych celów. „Plan życiowy”, według T. Mądrzyckiego (1996, s. 112), to „stworzony lub dowolnie wybrany przez jednostkę ważny cel główny powiązany z szeregiem celów pomocniczych (instrumentalnych) i ogólnych zasad operacjonalizacji tych celów”. Plany życiowe można analizować pod względem ich liczby, treści, wielkości, różnorodności. Każdy z tych aspektów zadań życiowych jest istotny, jednak tylko analiza treści pozwala określić, co jest dla jednostki przedmiotem starań, które wartości jednostka uznaje za ważne i dostępne dla siebie. Inne wartości, cenne dla jednostki, ale z jakichś względów traktowane przez nią jako nieosiągalne, nie są obecne w planach życiowych i pozostają w sferze pragnień.

Pragnienia (inaczej marzenia, fantazje) wraz z aspiracjami są wyobrażeniami stanów pożądaných i mogą odgrywać rolę motywacyjną. W przeciwieństwie do aspiracji nie muszą one zakładać żadnych działań własnych jednostki (por. Łukaszewski, 2000). Zdaniem psychologów (Kozielecki, 1997), pragnienia mogą uruchamiać motywację, między innymi, wtedy, gdy zostaną przekształcone w cele działania, w przeciwnym wypadku zamieniają się w przejawy nierealistycznego optymizmu.

Analiza pragnień młodzieży stwarza okazję do poznania jej przekonań na temat tego co, jest ważne w życiu, czego życzy sobie, o czym marzy. Marzeniom nie musi towarzyszyć tendencja prowadząca do ich osiągnięcia, brak działań własnych może wynikać, między innymi, z przekonania jednostki o niedostępności dla niej określonych wartości. Jest to także dla nas, wychowawców, informacja, które z wartości cenionych przez młodzież są traktowane przez nią jako trudne do osiągnięcia, wszak zwykle nie marzy się o łatwo dostępnych dobrach. Subiektywne przekonania młodych osób na ten temat nie zawsze muszą być zgodne z obiektywnymi warunkami.

Oddziaływania wychowawcze mogą sprawić, że wychowankowie uwierzą w możliwość realizacji własnych pragnień, a pomoc udzielona im w zaplanowa-

niu dróg dojścia do nich spowoduje, że przekształcą się one w szczegółowe plany życiowe. Warto także uświadamiać młodzieży, że czasem dopiero zmiana realnej rzeczywistości stwarza okazję do realizacji pragnień. Działania te są szczególnie ważne w pracy z młodzieżą niepełnosprawną ruchowo, która często napotyka na obiektywne i subiektywne utrudnienia w osiągnięciu pewnych wartości.

Badania własne

Prezentowane poniżej dane stanowią część wyników badań systemu wartości młodzieży z dysfunkcjami narządów ruchu, prowadzonych pod koniec lat dziewięćdziesiątych. Badaniami objęto młodzież w okresie dorastania, uznając, że jest to czas o szczególnym znaczeniu dla kształtowania się indywidualnych systemów wartości.

Grupę **podstawową** stanowiły osoby z dysfunkcjami narządów ruchu o różnej etiologii – 100 dziewcząt i 100 chłopców. Badana młodzież niepełnosprawna wywodziła się głównie z terenu Polski południowej nieco częściej ze środowiska wiejskiego (109 osób) niż z miejskiego (91 osób). Wśród badanych przeważali uczniowie zasadniczych szkół zawodowych (67%), pozostali byli uczniami średnich szkół zawodowych (33%).

Grupę **porównawczą** (N = 200) stanowili uczniowie buskich szkół, dobierani parami do osób z grupy podstawowej. Kryteriami doboru było: płeć, typ szkoły, klasa, miejsce stałego zamieszkania, struktura rodziny, wykształcenie rodziców. Taki dobór grupy kontrolnej pozwolił wyeliminować, chociaż częściowo, wpływ innych poza niepełnosprawnością zmiennych różnicujących system wartości osób niepełnosprawnych ruchowo i ich pełnosprawnych rówieśników.

W badaniach nad poznaniem celów i pragnień młodzieży wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Poproszono młodzież o podanie celów życiowych, w tym celu głównego oraz wymienienie trzech życzeń. Przy analizie jakościowej celów i pragnień posłużono się zmodyfikowanym kluczem do analizy wartości autorstwa M. Taraszkiewicz (1985). Do wyróżnionych przez autorkę 15 kategorii wartości dopasowano odpowiadające im cele i marzenia. W dalszej części analizy porównano badane grupy pod względem częstotliwości zgłaszanych celów i marzeń oraz odpowiadających im wartości.

Wymienione przez badanych cele i pragnienia przyporządkowano wyróżnionym przez autorkę 15 kategoriom wartości:

- | | |
|--|--|
| 1. Rodzina aktualna | 8. Samowychowanie |
| 2. Rodzina przyszła | 9. Życie – standardy fizyczne. |
| 3. Nauka traktowana pragmatycznie-doraźnie | 10. Życie – standardy idealne |
| 4. Nauka jako poszerzanie wiedzy | 11. Życie – standardy etyczne |
| 5. Religia | 12. Praca zawodowa – standard materialny |
| 6. Uczucia wyższe | 13. Praca zawodowa – standard idealny |
| 7. Etyka | 14. Dobra materialne |
| | 15. Sport |

Wyodrębnione przy użyciu tego klucza kategorie wartości scharakteryzowano, uwzględniając wymiary: egocentryczne vs prospołeczne oraz proksymalne vs dystalne.

Wyniki badań i ich analiza

Młodzież niepełnosprawna ruchowo i jej sprawni rówieśnicy deklarują podobne cele życiowe. W obu grupach zdecydowanie dominują cele egocentryczne nad prospołecznymi, w grupie osób niepełnosprawnych ruchowo stanowią one 74% wszystkich celów (proksymalne i dystalne łącznie), a w grupie porównawczej 71%. Cele prospołeczne stanowią w obu grupach około jednej trzeciej celów (niepełnosprawni 26% – sprawni 29%).

Obok podobieństw występują także istotnie statystycznie ($p < 0,000$) różnice między tymi grupami w natężeniu celów określonego typu, prawidłowości te ilustruje tabela 1.

Tabela 1. Cele i pragnienia młodzieży niepełnosprawnej ruchowo i jej sprawnych rówieśników

WARTOŚCI OBECNE W CELACH I PRAGNIENIACH	NIEPEŁNOSPRAWNI		PEŁNOSPRAWNI	
	CELE	PRAGNIENIA	CELE	PRAGNIENIA
Egocentryczno-proksymalne, a w tym:	40%	22%	52%	15%
Nauka i trakt. pragmatyczno-doraźnie	18%	7%	25%	1%
Praca zawodowa standard materialny	17%	4%	22%	2%
Dobra materialne	5%	12%	5%	12%
Egocentryczno-dystalne, a w tym:	34%	41%	19%	36%
Nauka jako poszerzenie wiedzy	14%	4%	9%	6%
Religia	0,8 %	0%	0,3%	1%
Samowychowanie	0%	5%	0,3%	4%
Życie – standardy fizyczne	8%	21%	2%	9%
Życie – standardy idealne	8%	8%	5%	11%
Życie – standardy etyczne	0%	4%	0%	1%
Praca zawodowa – standardy idealne	2%	0%	2%	4%
Sport	1%	0%	1%	0,3%
Prospołeczno-dystalne, a w tym:	26%	36%	29%	47%
Rodzina aktualna	2%	9%	2%	11%
Rodzina przyszła	19%	13%	23%	12%
Uczucia wyższe	2%	3%	1%	4%
Etyka	3%	12%	3%	20%
BRAK ODPOWIEDZI	0%	0%	0%	2%
RAZEM	100%	100%	100%	100%

Cele życiowe niepełnosprawni a pełnosprawni $\chi^2 = 73,6$ df = 2, $p < 0,000$
 Pragnienia niepełnosprawni a pełnosprawni $\chi^2 = 30,48$ df = 3, $p < 0,01$
 Cele a pragnienia osób niepełnosprawnych ruchowo $\chi^2 = 7,48$ df = 2, $p < 0,05$
 Cele a pragnienia osób pełnosprawnych $\chi^2 = 29,93$ df = 3, $p < 0,00$

LEGENDA:

Cele % – procent celów życiowych związanych z daną wartością

Pragnienia % – procent pragnień związanych z daną wartością

Pragnienia młodzieży z obu grup częściej mają charakter egocentryczny niż prospołeczny, koncentrują się głównie wokół szczęścia osobistego, pozyskiwania różnorodnych dóbr materialnych, ale także szczęścia obecnej i przyszłej rodziny, dobra innych ludzi (etyka). Chociaż osoby niepełnosprawne ruchowo i ich sprawni rówieśnicy mają podobne pragnienia, widoczne są jednak między grupami w tym względzie istotne statystycznie różnice ($p < 0,01$), ilustruje to tabela 1.

Obecne w celach i pragnieniach wartości przyporządkowani do następujących kategorii.

Wartości **egocentryczno – proksymalne**, należą tu wartości (cele i pragnienia) nakierowane na dobro własne, bliskie – łatwo finalizowane z uwagi na ich konkretność lub dookreślenie rytuału działań, o nieodległej perspektywie czasowej:

- nauka traktowana pragmatyczno-doraźnie – są to cele i pragnienia związane ze szkołą: poprawa ocen, zdanie egzaminów, zdobycie zawodu, ukończenie szkoły; częściej wartość ta obecna jest w celach niż pragnieniach badanych (u niepełnosprawnych stanowią one 18% wszystkich celów i 7% pragnień – u pełnosprawnych 25% celów i 1% pragnień),

- praca zawodowa standard materialny – są to cele i pragnienia związane najczęściej ze znalezieniem dobrze płatnej pracy, czasem pracy poza granicami kraju, zdecydowanie rzadziej z założeniem własnej firmy lub warsztatu (niepełnosprawni 17% cele i 4% pragnienia – pełnosprawni 22% cele i 2% pragnienia),

- dobra materialne – są to cele i pragnienia związane z dostatnim życiem, posiadaniem: własnego domu, samochodu, pieniędzy, roweru, eleganckich strojów itp. (5% i 12% – 5% i 12%).

Wartości **egocentryczno – dystalne**, zaliczono tu wartości (cele i pragnienia) nakierowane na dobro własne, ale dalekie – trudniej finalizowane z uwagi na ich abstrakcyjny, uniwersalny i długofalowy charakter. Wśród tych wartości badana młodzież najczęściej wymieniała:

- naukę jako poszerzenie wiedzy – są to cele i pragnienia polegające na rozwoju zainteresowań szkolnych i pozaszkolnych, nauka języków, awans do szkoły wyższej, mądrość jako dojrzałe rozumienie życia (14% i 4% – 9% i 6%),

- życie – standardy idealne to znalezienie szczęścia w życiu, zrealizowanie marzeń, podróże, ciekawe i niesamowite przygody, wolność i niezależność, zdobycie samodzielności (8% i 8% – 5% i 11%),

- życie – standardy fizyczne to cele i pragnienia związane z poprawą lub utrzymaniem dobrego zdrowia, odzyskaniem utraconej sprawności, posiadaniem siły i sprawności fizycznej, ładne i zgrabne ciało (8% i 21% – 2% i 9%),

- religia – są to cele i pragnienia prowadzące do zbawienia, poznania i zbliżenia się do Boga (0,8% i 0% – 0,3% i 1%),

- samowychowanie – to praca nad sobą, doskonalenie swojego charakteru, znalezienie sensu w życiu (0% i 5% – 0,3% i 4%),

- sport – to cele i pragnienia związane z uprawianiem określonej dyscypliny sportu i osiągnięciem w niej mistrzostwa (1% i 0% – 1% i 0,3%).

Wartości **prospołeczno – dystalne**, zakwalifikowano tu wartości (cele i pragnienia) nakierowane na dobro innych:

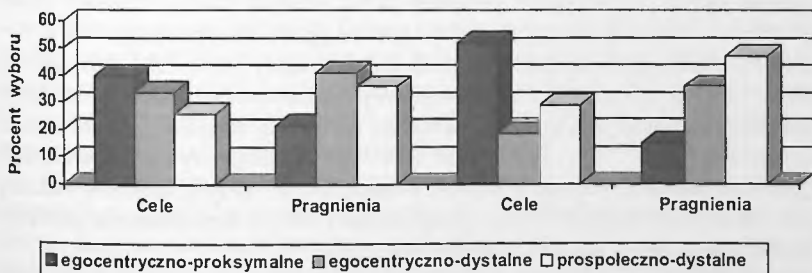
- rodzina przyszła – to cele i pragnienia związane z posiadaniem rodziny i zapewnieniem jej szczęścia i dobrobytu (19% i 13% – 23% i 12%),
- rodzina aktualna – to troska o rodziców i rodzeństwo, o ich zdrowie, dobre relacje w rodzinie (2% i 9% – 2% i 11%),
- uczucia wyższe – takie jak: miłość, przyjaźń (2% i 3% – 1% i 4%),
- etyka – czyli cele i pragnienia związane z troską o dobro innych ludzi czy też ludzkości: świat bez wojen i przemocy, równość, uczciwość, sprawiedliwość, tolerancja, godność, szacunek dla niepełnosprawnych; zwalczanie: chorób, cierpienia, głodu, nędzy, bezrobocia, zanieczyszczeń środowiska; pomaganie innym, dobre relacje z ludźmi (3% i 12% – 3% i 20%).

Wartości **prospołeczno – proksymalne**, z braku wskazań takich wartości w dalszej analizie zrezygnowano z tej kategorii.

Cele życiowe i pragnienia są wyrazem ważnych dla jednostki wartości, jednak cele w przeciwieństwie do pragnień dotyczą tych wartości, które mają odpowiednie prawdopodobieństwo urzeczywistnienia. Pragnienia (marzenia) zaś kierowane są głównie uczuciami i życzeniami, w małym stopniu realnymi możliwościami (por. Mądrzycki, 1996). W tej części artykułu porównałem, które wartości spotykane są częściej w postaci celów, o których jednostki raczej marzą.

W obu grupach cele wyraźnie różnią się od pragnień, częściej mają one charakter egocentryczny i proksymalny. Pragnienia natomiast dotyczą głównie dobra innych i posiadają dalszą perspektywę czasową. Zaobserwowane różnice zdecydowanie bardziej widoczne są w grupie osób pełnosprawnych ($\chi^2 = 29,93$ $df = 3$, $p < 0,00$), niż w grupie osób niepełnosprawnych ruchowo ($\chi^2 = 7,48$ $df = 2$, $p < 0,05$), różnice w procentowym rozkładzie celów i pragnień określonego typu uwidacznia wykres 1, a szczegółowy rozkład celów i pragnień w obu grupach tabela 1.

Wykres 1. Procentowy udział celów i pragnień określonego typu w wypowiedziach badanych osób



Cele częściej niż pragnienia koncentrują się wokół wartości indywidualnych, mają charakter egocentryczny, związane są z najbliższą przyszłością. W grupie osób niepełnosprawnych stanowią aż 40% wszystkich wymienionych celów, gdy pragnienia tego typu tylko 22%. W grupie osób sprawnych ruchowo różnica ta jest jeszcze większa – 52% celów, a tylko 15% pragnień ma charakter egocentryczny proksymalny.

Dla osób sprawnych wartości związane z nauką szkolną stanowią 25% celów i tylko 1% pragnień, podobnie częściej wartość „praca” występuje jako cel niż jako pragnienie (22% – 2%). Młodzież z dysfunkcją narządów ruchu także wymienia te wartości głównie w aspekcie celów, ale dla niej częściej niż dla sprawnych bywają one również obiektem pragnień i tak: „nauka szkolna” stanowi 18% celów życiowych i 7% pragnień, podobnie „praca” (17% – 4%). Jak widać, są to wartości, w przekonaniu dużej części badanych, ważne i możliwe do osiągnięcia. Inaczej jest z wartością „dobra materialne”, która dla badanej młodzieży z obu grup jest zwykle obiektem pragnień, a rzadziej celów (12% – 5%, w grupie kontrolnej podobnie 12% – 5%).

Pragnienia częściej niż cele mają dalszą perspektywę czasową. Dla osób niepełnosprawnych 41% pragnień ma charakter egocentryczno-dystalny, a cele tego typu stanowią 34%. W grupie porównawczej różnica ta jest bardziej wyraźna (pragnienia 36% – cele 19%).

Osoby z dysfunkcją narządów ruchu wartości: „zdrowie” i „poprawa sprawności” ujmują zwykle jako pragnienie (21%), rzadziej jako cel (8%), sprawni podobnie, ale z mniejszym nasileniem jako cele (2%) i jako pragnienie (9%). Inaczej jest z „nauką” traktowaną jako poszerzenie wiedzy, częściej jest ona celem (14%) niż pragnieniem (4%), ale ten wybór jest charakterystyczny tylko dla uczniów niepełnosprawnych; młodzież sprawna wartość tę z podobną częstotliwością zgłasza jako cel życiowy (9%) i pragnienie (6%). Natomiast tylko dla uczniów sprawnych ruchowo wartość „własne szczęście” częściej jest pragnieniem (11%) niż celem (5%), w grupie niepełnosprawnych w stosunku do tej wartości jest równowaga celów (8%) i pragnień (8%).

Dobro innych, w odpowiedziach badanych osób niepełnosprawnych, pojawia się najczęściej w postaci pragnień (36%), rzadziej jako cel życiowy (26%). W grupie kontrolnej daje się zauważyć podobną prawidłowość (pragnienia 47% – cel 29%). Takie wartości, jak: „dobro aktualnej rodziny” (9% – 2%) oraz „etyka” (12% – 3%) są zwykle dla niepełnosprawnych obiektami pragnień, a nie celów. Sprawni także wartości te uznają za ważne, ale trudno osiągalne („dobro aktualnej rodziny” 11% – 2% oraz „etyka” 20% – 3%). Inna jest sytuacja z wartością „przyszła rodzina”, wyraźnie częściej, zwłaszcza u sprawnych, założenie rodziny jest celem życiowym (23%), a nie pragnieniem (12%), u niepełnosprawnych różnica ta jest mniejsza (cel 19% – pragnienie 12%).

Istnieje także grupa wartości, które rzadziej niż inne znajdują swój wyraz zarówno w celach, jak i w pragnieniach badanych osób, należą do nich: wartości religijne, „praca”, dająca przede wszystkim zadowolenie i satysfakcję, „sport”, „szczęście osobiste”, wartości godnościowe (życie standard etyczny), „miłość”

i „przyjaźń” (uczucia wyższe). Jeśli pojawiają się one w odpowiedziach respondentów, to z podobną częstotliwością stają się obiektem celów i pragnień.

U osób z dysfunkcjami narządów ruchu, w większym zakresie niż to się dzieje w grupie porównawczej, cele życiowe podobne są do pragnień. Pewne wartości traktowane przez osoby sprawne jako dostępne i wyrażane głównie w postaci celów, u niepełnosprawnych stają się częściej przedmiotami pragnień, są to: „nauka” traktowana pragmatyczno-doraźnie (ukończenie szkoły, zdanie egzaminu, poprawienie oceny), „praca” z jej aspektem materialnym (znalezienie pracy, dobrze płatna praca, własny zakład lub firma), „przyszła rodzina” (założenie rodziny).

Dyskusja wyników i podsumowanie

Przedstawione w tym artykule wyniki badań świadczą, że osoby niepełnosprawne ruchowo i ich sprawni rówieśnicy deklarują podobne cele życiowe, podobne są też ich pragnienia. W obu grupach dominują cele życiowe o charakterze egocentrycznym nad celami prospołecznymi. Również pragnienia tych osób częściej dotyczą dobra własnego niż dobra innych ludzi.

Cele życiowe badanej młodzieży najczęściej związane są z edukacją, pracą, przyszłą rodziną, u osób niepełnosprawnych dodatkowo z poprawą własnego zdrowia i sprawności. Są to cele podobne do tych, jakie deklarowała młodzież w badaniach prowadzonych w Polsce w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych (por. Taraszkiewicz, 1985; Liberska, 1987; Smoleńska, 1988; Mariański, 1995; Komunikaty z badań CBOŚ, 1994, 1996). Wśród badanej młodzieży dominuje wyraźnie koncentracja na celach bliskich, na tym, co osobiste i prywatne.

Pragnienia badanych dotyczą najczęściej: szczęścia obecnej i przyszłej rodziny, dobra ludzkości, szczęścia osobistego i pozyskania różnorodnych dóbr materialnych. Pragnienia te częściej niż cele życiowe mają charakter prospołeczny i dalszą perspektywę czasową. Obecne w pragnieniach wartości związane z dobrem innych, takie jak: pokój na świecie, bezpieczeństwo narodowe, równość i sprawiedliwość, brak cierpienia i chorób, troska o naturalne środowisko nie znajdują miejsca w celach życiowych. Zwraca uwagę na ten problem także B. Olszak-Krzyżanowska (1988), która badała orientacje życiowe młodzieży. Cele społeczne, zajmujące w hierarchiach wartości badanych przez nią osób najwyższe pozycje, były prawie zupełnie pomijane jako przedmiot orientacji życiowej. Czyżby badana młodzież nie widziała możliwości realizacji tych wartości we własnym życiu?

Wartości materialne i hedonistyczne zdecydowanie częściej występują w pragnieniach niż celach życiowych badanych osób. W naszej kulturze nie jest społecznie akceptowane, aby celem życia było pozyskiwanie dóbr materialnych oraz dążenie do przyjemności i prawdopodobnie dlatego badani rzadko wspominali o tych wartościach w swoich planach życiowych. A może to przekonania młodzieży o ograniczonej dostępności tych wartości spowodowały, że częściej wymieniane były one jako obiekty pragnień niż cele życiowe?

Cele życiowe i pragnienia deklarowane przez młodzież niepełnosprawną ruchowo i jej sprawnych rówieśników różnią się istotnie ($p < 0,000$). Różnice te są prawdopodobnie konsekwencją specyficznej sytuacji, w jakiej znajdują się osoby z dysfunkcją narządów ruchu, niemożnością realizacji przez nie pewnych celów uznawanych społecznie za ważne, a dla nich niedostępnych. Cele życiowe osób niepełnosprawnych zdecydowanie częściej niż zdrowych mają charakter długofalowy i egocentryczny. Osoby te z większą częstotliwością wymieniają wśród własnych celów życiowych: poprawę stanu zdrowia, usprawnienie własnego ciała, naukę rozumianą jako poszerzenie wiedzy, poczucie niezależności i znalezienie szczęścia w życiu. Rzadziej natomiast wśród swoich celów życiowych osoby niepełnosprawne podają cele egocentryczno-proksymalne: naukę i pracę traktowaną pragmatycznie – doraźnie, a z wartości prospołecznych założenie rodziny. Różnice te są jeszcze bardziej widoczne, gdy porównamy główne cele życiowe badanych. Dla osób niepełnosprawnych zdecydowanie częściej niż dla sprawnych cele związane ze zdrowiem i poprawą sprawności mają charakter priorytetowy, wiele tych osób uzależnia realizację innych celów od poprawy własnej sprawności.

Wśród pragnień formułowanych przez osoby niepełnosprawne ruchowo dominują dążenia do poprawy stanu zdrowia, tęsknota za utraconą sprawnością, pragnienia związane z osiągnięciem sukcesów szkolnych i znalezieniem pracy. Problemy zdrowotne i związane z nimi trudności, poczucie zagrożenia o stan zdrowia u jednych powodują dużą koncentrację na sprawach osobistych, większą niż u osób sprawnych, rzadziej w ich marzeniach przewija się troska o dobro innych ludzi. Są jednak i takie osoby, u których jest inaczej, zmaganie się z niepełnosprawnością powoduje, że stają się one wrażliwsze na sprawy swojego otoczenia, krzywdę i cierpienie innych, wyróżnia je troska o dobro ludzi.

Na uwagę zasługuje większe podobieństwo celów i pragnień w grupie osób niepełnosprawnych. Pewne wartości, takie jak: nauka traktowana pragmatycznie-doraźnie, praca – standard materialny, przyszła rodzina, które w grupie kontrolnej częściej wyrażane były w postaci celów życiowych, u osób niepełnosprawnych w większym stopniu stanowią także podstawę pragnień. Może to świadczyć o braku wiary w swoje możliwości tych osób i jest wyrazem przewidywanych trudności w realizacji tych wartości.

Rozważania na temat celów i pragnień badanych korespondują z wynikami uzyskanymi przez R. Pichalskiego (1983, 1992), E. Gorczycką (1981), którzy badali cele i aspiracje młodzieży niepełnosprawnej ruchowo.

Wskazówki do działalności praktycznej

Zdaniem wielu psychologów konstruujących teoretyczne modele dojrzałej osobowości (G. W. Allport, 1949; A. Maslow, 1941; M. Kreutz, 1946; M. Maltz, 1976; za: Bielecki, 1994), ważnym elementem takiej osobowości jest wypracowany własny światopogląd, rozumiany jako przyjęta przez człowieka hierarchia wartości i wynikające z niej cele życiowe. W związku z tym potrzebne jest uwzględ-

nienie w pracy wychowawczej działań służących uświadamianiu młodzieży jej własnych wartości. Edukacja aksjologiczna może obejmować poznawanie różnych systemów i hierarchii wartości, zagadnienia ich funkcjonowania w życiu jednostek i społeczności, ich źródeł i historycznych konsekwencji, podobieństw i różnic kulturowych (por. Żurkowski, 1998; Olbrycht, 1999). Simon, Hove i Kirchenbaum (1972 za: Dembo, 1997) proponują, aby nauczyciele stosowali specjalne ćwiczenia sprzyjające włączeniu się uczniów do dyskusji i udzielania im pomocy w poznawaniu własnego systemu wartości. Służyć mogą temu również proponowane przez K. Ostrowską (1994) ćwiczenia dla uczniów, zamieszczone w pracy *W poszukiwaniu wartości*. Innym sposobem wprowadzania młodzieży w świat wartości jest prowadzenie dyskusji nad dylematami moralnymi, stwarzającymi uczniom okazję do rozważania tych zagadnień w coraz bardziej złożony sposób.

Poznawaniu świata wartości służyć może metoda „wzorca osobowego”, polegająca na dostarczaniu wzorów osobowych – realnych i fikcyjnych, porywających do naśladownictwa (por. Olbrycht, 1999; Fudali, 1997). Przykładów do naśladowania może także dostarczać odpowiednia lektura (biografie, życiorysy i pamiętniki znanych osób), film, spotkania z ciekawymi ludźmi. W przypadku młodzieży niepełnosprawnej ruchowo szczególnie istotne może być sięganie po wzory z kręgu osób będących w podobnie trudnej sytuacji – ludzi niepełnosprawnych, którym, mimo ograniczeń, udało się odnieść życiowy sukces i znaleźć szczęście we własnym życiu. Wzorów takich dostarcza literatura (Legrix, 1976; Kowalczyk, 1974; Viscardi, 1973), kinematografia (np. „Moja lewa stopa”, „Joni”, „Gabryś”), filmy dokumentalne („Dzieci Gai”, „Niezlomny”).

Obok pośredniego podejścia do wychowania moralnego, polegającego między innymi na uświadamianiu wartości i prowadzeniu dyskusji nad dylematami moralnymi, pedagogzy czerpiący inspiracje z psychologii humanistycznej uznają konieczność bezpośredniego wpływania na kształtowanie wartości wychowanków (por. Dembo, 1997; Żurkowski, 1998). Kwestią otwartą pozostaje, ku jakim wartościom prowadzić młodzież, jaki świat wartości kreować? W zbiorowej pracy ekspertów UNESCO (1997) zatytułowanej *Bliskie i dalekie cele wychowania* ukazano ogólną zgodę na promocję pewnego kręgu wartości, które jeśli nawet nie są powszechne, to powinny być propagowane jako godne powszechnego uznania. Są to: sprawiedliwość, równość, wolność, solidarność. Zdaniem T. Pilcha (1999), obok tych uniwersalnych wartości, które regulują ład społeczny i gospodarczy świata, ważne są także wartości i cnoty indywidualne, takie jak: uczciwość, życzliwość, tolerancja, samoograniczenie i godność.

Badana młodzież w swoich wypowiedziach wskazywała na duże znaczenie, jakie mają dla niej wartości społeczne, były one wyraźnie obecne w pragnieniach badanych. Świadczy to o istnieniu w świadomości młodych osób „potencjału prospołeczności” (por. Mariański, 1991). Jednak tylko niewiele osób widzi szansę realizacji tych wartości, stosunkowo rzadko badani zgłaszają cele życiowe związane z dobrem innych ludzi. Widoczne jest to zwłaszcza u młodzieży niepełnosprawnej, która ujawnia skłonność do pomagania innym ludziom, ale jednocześnie nie dostrzega możliwości tego typu działań w swoim życiu. Na co dzień to

zwykle oni otaczani są pomocą w ramach różnorodnych działań i programów terapeutycznych. Częściowe odwrócenie roli osób niepełnosprawnych, zachęcenie ich do pomagania innym, może być dla nich bardzo wartościowym doświadczeniem. Celowe jest więc wzbogacenie zasobu celów życiowych młodzieży o elementy prospołeczne zarówno o charakterze allocentrycznym, jak i socjocentrycznym. Służyć może temu organizowanie młodzieży sytuacji związanych z aktywnością społeczną. Uczniowie mogą podejmować następujące aktywności: opieka nad rówieśnikami i uczniami z innych klas, służenie jako straż porządkowa, uczestnictwo w zajęciach teatralnych, muzycznych czy sportowych, zbieranie funduszy dla szkoły, na cele społeczne, pomoc w realizacji programów społecznych szkoły lub społeczności lokalnej, uczestnictwo w grupowych programach szkolnych, odwiedzanie pacjentów w szpitalach, pomoc w opiekowaniu się dziećmi w żłobku czy przedszkolu (por. Program uznania społecznego „For Character” realizowany przez młodzież sprawną w Chicago, Wynne 1988, za: Dembo, 1997). Promowaniu wartości społecznych mogą służyć także działania edukacyjne skoncentrowane na następujących zagadnieniach: prawa człowieka, solidarność, współpraca, tolerancja, zasady moralne, przygotowanie do demokracji (Latas, 1998).

Bibliografia

- Bielecki J.: *Elementy higieny psychicznej w pracy z młodzieżą niepełnosprawną*. Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1994.
- Birch A. i Malim T.: *Psychologia rozwojowa w zarysie od niemowlęctwa do dorosłości*. PWN, Warszawa 1995.
- Bliskie i dalekie cele wychowania*. Praca zbiorowa Międzynarodowego Biura Wychowania UNESCO w Paryżu. PWN, Warszawa 1997.
- Dembo M.H.: *Stosowana psychologia wychowawcza*. WSiP, Warszawa 1997.
- Fudali J.: *Możliwość przekształcania wartości aksjologicznych a sytuacje dydaktyczne na przykładzie metody wzorca osobowego*. W: T. Kukulowicz i M. Nowak (red.): *Pedagogika ogólna - problemy aksjologiczne*. Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1997.
- Gorczycka E.: *Przystosowanie młodzieży ze schorzeniami narządu ruchu do życia społecznego*. PZWL, Warszawa 1981.
- Hurlock E.B.: *Rozwój młodzieży*. PWN, Warszawa 1965.
- Inhelder B. i Piaget J.: *Od logiki dziecka do logiki młodzieży*. PWN, Warszawa 1978.
- Komunikat z badań CBOS. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, nr 1.*
- Komunikat z badań CBOS. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 1997, nr 5.*
- Kowalczyk I.: *Poza granicą skargi*. WL, Kraków 1974.
- Kozielecki J.: *Transgresja i kultura*. Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.
- Legrix D.: *Taka się urodziłam*. PZWL, Warszawa 1976.
- Liberska H.: *Zmiany w hierarchiach potrzeb i celów życiowych młodzieży*. „Psychologia Wychowawcza” 1987, nr 4.
- Łukaszewski W. i Doliński D.: *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*. W: J. Strelau (red.): *Psychologia*. T II. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.

- Mariański J.: *Młodzież między tradycją i ponowoczesnością*. Wydawnictwo KUL, Lublin 1995.
- Mariański J. i Zdaniewicz W.: *Wartości religijne i moralne młodych Polaków*. Pallotinum, Warszawa 1991.
- Mądrzycki T.: *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany – nowe podejście*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1996.
- Olbrycht K.: *Aksjologiczne podstawy dyskusji nad wychowaniem*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1997, nr 3.
- Olszak-Krzyżanowska B.: *Orientacje życiowe młodzieży*. „Edukacja” 1988, nr 2.
- Ostrowska K.: *W poszukiwaniu wartości*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1994.
- Pichalski R.: *Cele i aspiracje młodych ludzi niepełnosprawnych*. Wydawnictwo Spółdzielcze, Warszawa 1983.
- Pichalski R.: *Aspiracje kulturalne młodzieży niepełnosprawnej*. Wydawnictwo SGGW, Warszawa 1992.
- Pilch T.: *Pedagogika w poszukiwaniu swoich zadań i roli w budowaniu przyszłości*. W: F. Adamski i A.M. Tchorzewski (red.): *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
- Smoleńska Z.: *Cele życiowe młodzieży a cele życiowe rodziców*. „Psychologia Wychowawcza” 1989, nr 2.
- Taraskiewicz M.: *Wartości i cele osobiste młodzieży*. „Psychologia Wychowawcza” 1985, nr 4.
- Viscardi H.: *Listy do Jima*. IW PAX, Warszawa 1973.
- Żurkowski B.: *Edukacja do wyboru wartości*. W: K. Paclawska (red.): *Tradycja i wyzwania. Edukacja – Niepodległość – Rozwój*. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych, Kraków 1998.

Summary

On the basis of the results of his research, the author claims that youths with physical disabilities and their healthy peers declare similar life goals. Their wishes are similar as well. In both groups goals of an egocentric nature are more frequent than the pro-social ones. Similarly, the wishes of these people more often concern their own well-being than the well-being of other people. Life goals of the interviewed youths the most frequently relate to education, working life and future family. Additionally, youths with disabilities mention the improvement of their health and fitness as one of the main wishes.

Tadeusz W. Nowacki

LEKSYKON PEDAGOGIKI PRACY



„Obecnie wydany **Leksykon pedagogiki pracy** przeznaczony jest dla nauczycieli techniki szkół podstawowych, gimnazjów i liceów ogólnokształcących, nauczycieli szkół i kursów zawodowych, grup pedagogów pracy zatrudnionych w różnych gałęziach administracji, a także w zakładzie pracy.

Ma on do spełnienia pewne funkcje naukowe, polegające na wyznaczeniu horyzontu problemowego pedagogiki pracy, utrwaleniu znaczeń i terminów związanych z pracą, rozwojem zawodowym, szkolnictwem zawodowym, andragogiką pracy oraz problemami graniczącymi z innymi dyscyplinami zarówno pedagogicznymi, jak i z zakresu nauk o pracy”.

Z „Przedmowy”

ISBN 83-7204-335-3

MATERIAŁY DYSKUSYJNE – POGLĄDY, OPINIE

RUCH PEDAGOGICZNY 5-6/2003

Katarzyna Dmitruk-Sierocińska
Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

KONTROWERSJE WOKÓŁ POJĘCIA UPOŚLEDZENIA UMYSŁOWEGO W STOPNIU LEKKIM – OBRAZ DZIECKA W WIEKU SZKOLNYM

Problem definicji upośledzenia umysłowego w stopniu lekkim od wielu lat jest tematem dyskusji i skłania badaczy do dalszych poszukiwań. A przecież upośledzeniem umysłowym oprócz pedagogiki i psychologii, zajmują się także: socjologia, psychiatria, medycyna, genetyka, biochemia. Jednoznaczne zdefiniowanie pojęcia lekkiego upośledzenia umysłowego jest zadaniem trudnym i skomplikowanym ze względu na specyfikę, a także konieczność odwołania się do normy rozwojowej. Na upośledzenie umysłowe składa się wiele czynników, często będących we wzajemnych powiązaniach. Liczni badacze, na wstępie swoich dywagacji, twierdzą, że lekkie upośledzenie umysłowe jest niezwykle złożonym problemem, ponieważ obraz upośledzenia umysłowego nie jest jednolity. Zdaniem J. Doroszewskiej (1981, s. 15), jest ono „skomplikowane w swych powiązaniach biopsychospołecznych i to zarówno z powodu różnorodnych przyczyn, jakie leżą u jego podstaw, jak i wielorakich objawów, a także ze względu na nieraz trudny do przewidzenia jego dynamizm, a więc i prognozę”. Żadna definicja upośledzenia umysłowego, według R. Kościelaka (1986, s. 9–10), nie jest wyczerpująca. Twierdzi on, że „definicja upośledzenia umysłowego jest sprawą teoretyczną, w pewnym sensie umowną, ważną dla celów badawczych, jak i dla ogólnej orientacji. (...) Główną trudność w zdefiniowaniu w sposób wyczerpujący (...) stanowią wieloczynnikowe uwarunkowania tego stanu”. Definiowanie tego zagadnienia zależy od ujęcia upośledzenia umysłowego, jak i kryteriów oceniających go. Określenie upośledzenia umysłowego jest trudne samo w sobie. Bierze się to z tego, że w obszarze upośledzenia umysłowego mamy aż trzy jego rodzaje¹. Chociaż nie trudno, jak pisze J. Kostrzewski (1981, s. 114–129), jest stwierdzić głębsze upośledzenie umysłowe, to w przypadku osób zaliczanych do lekko upośledzonych umysłowo rozpoznanie takie jest bardziej problematyczne.

Badacze (Kostrzewski, 1981, s. 65–67; Borzyszkowska, 1985, s. 30; Kościelak, 1989, s. 9–11; Obuchowska, 1999, s. 218–220; Kościelska, 2000, s. 8; Kosakowski, 2003, s. 24–29) są zgodni, że upośledzenie umysłowe jest stanem, a nie jednostką chorobową.

Obowiązująca definicja upośledzenia umysłowego brzmi: „Zasadniczym objawem upośledzenia umysłowego jest istotnie niższy niż przeciętny ogólny poziom funkcjonowania intelektualnego², któremu towarzyszy istotne ograniczenie w zakresie funkcjonowania przystosowawczego, w zakresie dwóch lub więcej spośród następujących sprawności: porozumiewania się, troski o siebie, trybu życia domowego, sprawności społeczno-interpersonalnych, korzystania ze środków zabezpieczenia społecznego, kierowania sobą, troski o zdrowie i bezpieczeństwo, zdolności szkolnych, wykonywania pracy i sposobu organizowania wolnego czasu. Musi wystąpić przed 18 rokiem życia”³.

W przytoczonej definicji występuje pojęcie „funkcjonowanie przeciętne” i odnosi się ono do normy rozwojowej.

„Norma”, według M. Przetacznikowej (1972, s. 227–228) i M. Susułowskiej, jest terminem wieloznacznym. Możemy o niej mówić w sensie statystycznym i wartościującym. Ujmując „normę” w sensie statystycznym, określimy ją jako „wartość przeciętną, zespół cech charakteryzujących większość jednostek danej populacji (...) – zachowanie się i poziom rozwoju właściwe dla większości dzieci w danym wieku i środowisku”. W sensie wartościującym, to „zespół właściwości psychicznych i zachowań odbiegających od normy, to zarazem zjawiska niepożądane, niezdrowe, nieprawidłowe ze względu na pewne ogólnie uznane normy społeczne, moralne itp.”. W psychologii unika się raczej określeń wartościujących.

R. Kościelak (1989, s. 8–9) podkreśla, że pojęcie normy jest jednym z podstawowych terminów w psychologii klinicznej. Pojęcie normy w psychologii pozwala ustalić diagnozę, prognozę i terapię. Autor wyróżnia następujące ujęcia normy: a) statystyczną, b) społeczno-kliniczną, c) teoretyczną. Pisze: „Statystyczne ujęcie normy wykorzystujemy dla określenia rozmiaru i głębokości zaburzeń, społeczno-kliniczne ujęcie – przy opisie symptomów zaburzeń, zaś teoretyczne – w procesie oddziaływań terapeutycznych”.

„Norma” jest ustalonym, przyjętym, obowiązującym wskaźnikiem i miernikiem prawidłowości funkcjonowania, rozwoju dzieci i młodzieży.

Co to znaczy być normalnym lub prawie normalnym? „Jakie są kryteria normalności, na podstawie czego orzekać można, iż dziecko jest normalne czy prawie normalne?” – zastanawia się A. Brzezińska (1999, s. 166).

Należy pamiętać, zaznacza Cz. Kosakowski (2003, s. 26), że „pojęcie normy jest pojęciem relatywnym, wielostronnie relatywnym, wymagającym punktów odniesienia. Możliwości człowieka pełnosprawnego są niejednakowe w poszczególnych zakresach, wynika to z różnic indywidualnych, wyznaczanych przez stan organiki i warunki życia. Pojawia się pytanie, czy argumenty nie przemawiają za sytuowaniem zjawiska niepełnosprawności w kategoriach owych różnic niż odchylenia od normy jako takiego”.

J. Kostrzewski (1981, s. 114) *ex definitione* zaznacza, że podstawą rozpoznania lekkiego upośledzenia umysłowego są (obok innych wyznaczników):

– iloraz inteligencji wahający się w granicach 52–68 według skali P. Cattell, Stanford-Bineta lub 55–69 według skali D. Wechslera⁴,

– ilorazy rozwoju poszczególnych sprawności intelektualnych wahające się w granicach 52–68 według skali P. Cattell, Stanford-Bineta lub 55–69 według skali D. Wechslera,

– iloraz dojrzałości społecznej mierzony Skalą Dojrzałości Społecznej E. Dolla wahający się w granicach 64–83, bądź wskaźniki uzyskane w pierwszej części Skali Zachowania Przystosowawczego dla Dzieci, Młodzieży i Dorosłych K. Nihiry i współpracowników, które wyrażają się w wartościach od -2.01 d do -3.00 d odchylenia standardowego. Jednocześnie J. Kostrzewski (1990, s. 173–205) podkreśla, że zarówno u osób lekko upośledzonych umysłowo, jak i u upośledzonych umiarkowanie wiele funkcji pozostaje na granicy normy. J. Kostrzewski (1973, s. 32–37) zaznacza, że jest wiele czynników, mogących wpłynąć na „niskie” rezultaty badań u dziecka. Należą do nich czynniki psychiczne, fizjologiczne, fizyczne, społeczno-ekonomiczne.

W literaturze zwraca się uwagę na fakt, że kryterium ilorazu inteligencji jest istotne w praktyce do uzyskania wstępnej oceny. Natomiast jest to niewystarczające, akcentuje I. Obuchowska (1983), aby stwierdzić szczególnie lekkie upośledzenie umysłowe. Wskaźniki testowe mogą być bardzo zawodne szczególnie wobec dzieci, które mają nieduże odchylenia od normy. Dotyczy to prognozowania, które jest oscylacyjne ze względu na dynamikę i indywidualność rozwoju każdego organizmu. Należy także wziąć pod uwagę odmienną sytuację (miejsca), w jakiej dziecko się znalazło, aktualne samopoczucie, nieznaną badacza, brak umiejętności sposobu rozwiązania testu, a także często niechęć do wykonywania zadań testowych⁵. Jest niedopuszczalne, twierdzi I. Obuchowska (1999, s. 212–218), aby prawie wyłącznie na podstawie I.I. podejmować decyzję o dalszych losach dziecka.

Wyznaczanie twardych granic rozwoju (jakim są kategorie diagnostyczne i jakim jest I.I.) dla dzieci z faktycznym uszkodzeniem układu nerwowego, a następnie „wtłaczanie” do tych kategorii różnych przypadków z podejrzeniem⁶ oligofrenii, według M. Kościelskiej (1984, s. 60–63), „wydaje się zaprzepaszczaniem współczesnej wiedzy medycznej i psychologicznej o rozwoju, a na pewno umniejsza szanse rehabilitacji dzieci z uszkodzonym ośrodkowym układem nerwowym”. Uważa ona (tamże, s. 11–23) także, że nie powinno się wychodzić od ilorazu inteligencji jako kryterium diagnostycznego i na podstawie tego stwierdzać upośledzenie umysłowe. Zwraca uwagę na fakt, że każde uszkodzenie układu nerwowego jest inne, a w związku z tym i każde dziecko jest inne. Należy pamiętać, że wszystkie dzieci przedstawiają niepowtarzalną osobowość, rozwijają się zupełnie własną drogą i zawsze między nimi występują znaczne różnice indywidualne.

Biorąc to pod uwagę, należy przede wszystkim przeprowadzać wielowymiarową diagnozę lekarsko-psychologiczno-pedagogiczną, a nie opierać się pra-

wie wyłącznie tylko na wynikach I.I. Aczkolwiek standaryzowany test do badania inteligencji jest ważny, M. Kościelska (1984, s. 100–101) uważa, że podstawą do rozpoznania upośledzenia umysłowego w stopniu lekkim, „nie powinno być badanie testowe, ale przede wszystkim obserwacja zdolności uczenia się dziecka w normalnych warunkach szkolnych”.

Są dowody na to, że nie tylko dzieci „faktycznie” upośledzone umysłowo uzyskują niskie wyniki w I.I. (Seligman, 1995).

Według opinii H. Sponek (1970, s. 22), „dzieci wychowywane, a raczej »przechowywane« od najmłodszych lat w źle prowadzonych domach dziecka (...), dzieci krańcowo zaniedbane w rodzinach, zamykane i pozostawione na długie okresy bez opieki i możliwości kontaktów społecznych, przejawiają nieraz stopień opóźnienia także w granicach 70 I.I.”. Niezaspokojone uczucia mogą być przyczyną opóźnienia i odchylenia w dojrzewaniu. To z kolei może doprowadzić do opóźnienia i zaburzenia w nabywaniu doświadczeń i niemożności uczenia się. Nieprawidłowe warunki społeczne nie sprzyjają optymalnemu rozwojowi jednostki. Upośledzenie umysłowe, to „stan, do którego dochodzi się w rezultacie nieprawidłowego procesu rozwojowego” (Kościelska, 2000, s. 8). Zahamowanie umysłowego rozwoju może pojawić się u dzieci żyjących w środowisku niezaspokajającym ich potrzeb emocjonalnych. Ubóstwo doświadczeń w środowisku rodzinnym i lokalnym dziecka, także silnie odznacza się na jego rozwoju, zwraca na to uwagę A. Lewicki (1972, s. 71).

Dzieci w wieku wczesnoszkolnym mogą wykazywać niską inteligencję z powodu niekorzystnych warunków życia i zbyt małej zachęty w środowisku domowym. Mogą u nich występować problemy ze wzrokiem i/lub słuchem, zaburzenia w obrębie percepcji wzrokowej i/lub słuchowej, albo mała sprawność fizyczna i manualna, przyczyniające się do znacznych niepowodzeń edukacyjnych. Przeżywanie poważnych dramatów natury emocjonalnej (np. śmierć bliskiej osoby), odczuwanie przy tym osamotnienia i niezrozumienia, też potencjalnie wpływa na mniejsze sukcesy edukacyjne. Pociąga to za sobą utratę „energii umysłowej”, nie pozwala skupić się i należyście wykonywać czynności codziennych (Francis-Williams, 1975, s. 10–43).

„Upośledzenie edukacyjne i socjalno-ekonomiczne” (Kościelska, 1984, s. 96–111) trzyma w ciągłym napięciu i wyzwala u dzieci lęk. Skutkiem tego może być zniekształcone postrzeganie, zahamowanie aktywności i obniżenie sprawności intelektualnej. Przyczyną lekkiego upośledzenia umysłowego może być niski standard życiowy, nędza. Badania wykazują, że „około 80% lekko upośledzonych umysłowo wywodzi się z zaniedbanych społecznie i kulturowo środowisk” (za: Kosakowski, 2003, s. 30).

W swoich badaniach J. Głodkowska (1999, s. 66) zauważyła „znaczącą różnicę między rozpowszechnieniem upośledzenia umysłowego w populacji generalnej (3%) a rozpowszechnieniem w grupie rodzin posiadających dzieci lekko upośledzone umysłowo (18%). Wyniki te próbują sugerować zasadność pojęcia kulturowy zespół upośledzenia umysłowego i wartość środowiska rodzinnego dla jakości funkcjonowania intelektualnego dzieci”. Kulturowy typ upośledzenia umy-

słowego, w odróżnieniu od typu patologicznego, został już wyodrębniony w pierwszej połowie XX wieku przez E.O. Lewisa (1933).

Często „społecznie” dąży się do zakwalifikowania jednostki do określonej grupy⁷ i może, dlatego dzieci zaniedbane (deprywacja potrzeb emocjonalnych, rozwojowych, socjalnych), o innej dynamice rozwoju, z mikrodefektami, z zaburzeniami parcjalnymi, ociężałe umysłowo lub opóźnione pedagogicznie – czyli w pewien sposób „inne”, różniące się – określa się mianem upośledzone umysłowo w stopniu lekkim⁸. J. Kostrzewski (1981, s. 120) uważa, że w grupie dzieci lekko upośledzonych umysłowo są także i takie, które zostały niesłusznie do niej zakwalifikowane. Pojawienie się drobnych, subtelných zakłóceń w rozwoju psychicznym i motorycznym u dziecka może wynikać z nieprawidłowości w budowie czy w funkcjonowaniu układu nerwowego, lecz jest to dość trudne do zdiagnozowania i sklasyfikowania⁹.

Najczęściej „stwierdzenie” lekkiego upośledzenia umysłowego następuje w chwili rozpoczęcia przez dziecko edukacji szkolnej. Jest to moment, gdy nauczyciele, rodzice zauważają, że dziecko w niewielkim stopniu odbiega od rówieśników. Jest to czas, kiedy uruchamia się szereg działań interwencyjnych i bada się poziom funkcjonowania, w tym intelektualnego. Określa się I.I. i proponuje dalszą, najlepszą dla dziecka drogę edukacyjną. Kieruje się do szkoły specjalnej, integracyjnej lub powszechnej z oddziałami integracyjnymi. Rozważa się także zasadność podjęcia działań wspomagających rozwój (w przypadkach, gdy uważa się, że rozwój dziecka jest tylko wolniejszy¹⁰).

Należy w tym miejscu zaznaczyć, że M. Kościelska (1984, s. 100–111), badając uczniów szkół specjalnych (ujawniając ich właściwości rozwojowe), znalazła dzieci, które były „nieupośledzone”¹⁰, a prawdopodobnie pochopnie zostały tam skierowane, a przez to również objęte zostały stygmatyzacją upośledzenia umysłowego. Czynnikiem decydującym, kwalifikującym do kształcenia specjalnego był niższy niż przeciętny I.I. (Kościelska, 1984, s. 100–111).

W związku z tym niewłaściwe jest etykietowanie dzieci znacznie zaniedbanych środowiskowo, mało dynamicznie rozwijających się, parcjalnie zaburzonych czy opóźnionych w rozwoju jako upośledzonych umysłowo (tamże, s. 7). Taka etykieta może być zarówno szkodliwa, jak i wprowadzająca w błąd. M. Kościelska twierdzi, że szkoły podstawowe specjalne dla lekko upośledzonych umysłowo, czyli niedających sobie rady w szkołach powszechnych – „zbierają dzieci o różnych typach trudności rozwojowych: dzieci upośledzone umysłowo, rozwinięte nieharmonijnie, zaniedbane pedagogicznie, z zaburzeniami emocjonalnymi, społecznie wykolejone, o zaburzeniach bliżej nie określonych i nie rozpoznanych” (tamże, s. 7). W grupie badanych przez nią dzieci ze szkół specjalnych, były dzieci w normie, ale najwięcej było dzieci z pogranicza normy (tamże, s. 96–99). I właśnie dzieci z „pogranicza” są w najtrudniejszej sytuacji, z której są dwa wyjścia. Dzięki odpowiedniej pomocy innych mają szansę odnieść sukces, albo poniosą porażkę na skutek niewłaściwych decyzji, nieadekwatnej pomocy lub jej braku. M. Kościelska nawołuje o rozważę w decyzjach kwalifikacyjnych do szkół specjalnych, ponieważ niewłaściwe skierowanie dziecka do szkoły specjalnej sta-

nowi krzywdę dla niego i jego rodziców. Także zbyt długie odwiekanie decyzji o skierowaniu dziecka do szkoły specjalnej, po kilku latach zmarnowanych w szkole masowej, ciągłych niepowodzeń edukacyjnych jest szkodliwe z punktu widzenia kształtowania się osobowości dziecka. A efektem długotrwałych niepowodzeń szkolnych może być obniżenie I.L., twierdziła H. Spionek (1973). Podobnie uważa J. Francis-Williams (1975, s. 13) – dziecko po już przebytych szkolnych porażkach, może zmagać się ze skutkami emocjonalnymi tych zdarzeń, co z kolei obniża jego efektywność pracy.

Jeżeli dzieciom, które wspólnie zostały określone mianem „lekkie upośledzone” dałoby się w miarę wcześniej możliwość normalnego rozwoju poprzez odpowiednio zorganizowane warunki życia, wychowania i nauczania, to jednocześnie stworzyłoby się szansę wyjścia poza krąg upośledzenia. Upośledzenie umysłowe, według M. Kościelskiej (1984, s. 100–111), nie jest więc stanem nieodwracalnym. Uważam, że ważne jest, aby w tym miejscu przytoczyć też słowa Cz. Kosakowskiego (2003, s. 32) „to, co postrzegamy jako upośledzenie umysłowe (...) nie jest następstwem tylko samego faktu uszkodzenia somatycznego (...), ale sumą następstw pierwotnych i wtórnych, tego, co nieuchronne, i tego, co zająć nie musiało”.

Mając na uwadze stanowiska badaczy, złożoność problemu, a przede wszystkim niejednorodność podmiotu i uwarunkowań, nasuwa się wniosek, iż może lepiej byłoby określać te dzieci mianem, np. „zaliczani” do lekkie upośledzonych umysłowo. Tym bardziej że, jak twierdzi M. Kościelska (1981, s. 76), „ogromna różnorodność poziomu funkcjonowania w różnych zakresach osób tzw. umysłowo upośledzonych dowodzi, że wspólną nazwą obejmujemy najrozmaitsze typy trudności funkcjonalnych ludzi. (...) Istnieje paląca konieczność dokonania pewnego ładu w tej dziedzinie, wyrażającego się m.in. w tym, aby nazwę upośledzenie – jeśli już musi ona występować – rezerwować dla właściwie zdiagnozowanego defektu określonej funkcji”.

Jestem świadoma wielości spraw, jakie należałoby w tym miejscu poruszyć, ale ramy niniejszej pracy zmuszają mnie do ograniczeń. Konkluzją niech będzie myśl B. Suchodolskiego (1984, s. 18) zawarta w książce: *Kim jest człowiek* – istota ludzka wymyka się określeniom, do których miała być zaklasyfikowana, a zwłaszcza „przekracza te kręgi rzeczywistości, w których miałyby pozostawać na zawsze zamknięta, wyłamuje się z tych modeli istnienia i zachowania, które wydają się jej wyznaczone, manifestuje zupełnie inne oblicza niż to, jakie było odwzorowywane w badaniach”.

Przypisy

¹ Upośledzenie może być skutkiem: uszkodzenia centralnego układu nerwowego, nieodpowiednich warunków życia, które zaburzyły lub zahamowały rozwój, a także odczuwania własnego stanu upośledzenia, co wpływa ujemnie na rozwój i aktywność społeczną. Teza ta została poruszona przez B. Nirje na IV Kongresie Międzynarodowego Stowarzyszenia do Badań Naukowych nad Upośledzeniem Umysłowym w 1976 roku

w Kanadzie. Szerzej omówiona jest ona u I. Wald IV Kongres Naukowy Stowarzyszenia do Badań Naukowych nad Upośledzeniem Umysłowym „Materiały Informacyjno-Dydaktyczne TPD”, 1997.

² Istotnie niższy od przeciętnego poziom funkcjonowania intelektualnego oznacza dwa odchylenia standardowe od normy. Tym samym amerykański badacz E. Zigler zastanawia się, dlaczego akurat dwa odchylenia standardowe dzieli ludzi na normalnych i upośledzonych umysłowo? Uważa on, że system klasyfikacyjny, opierający się na inteligencji, jest systemem błędnym (na podstawie E. Zigler, D. Balla, R. Hodapp: *On the definition and classification of mental retardation*. „American Journal of Mental Deficiency”, vol. 89, no 3, 1984).

³ Na podstawie *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fourth Edition, DSL - IV, Washington D.C., American Psychiatric Association 1994.

⁴ Problem inteligencji „definiowalnej” i „niedefiniowalnej” omawia D. Wechsler: *Intelligence defined and undefined: A relativistic appraisal*, „American Psychologist”, 30, 1975, natomiast skalę D. Wechslera znajdziemy w jego pozycji pod tytułem: *Wechsler Intelligence Scale for Children - Revisited*. The Psychological Corporation, New York 1974.

⁵ Odsyłam do rozprawy naukowej E. Hornowskiej: *Stronniczość testów psychologicznych* (Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1999), gdzie możemy znaleźć odpowiedzi na pytania: Czy testy psychologiczne są uczciwe? Co należy robić, aby otrzymane wyniki nie prowadziły do stronniczych decyzji i interpretacji. Interesująca jest też praca zbiorowa J. Brzezińskiego i W. Poznaniaka: *Etyczne problemy działalności badawczej i praktycznej psychologów* (Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1994), rozdziały: *Diagnozowanie a etykietowanie (stygmatyzowanie) ludzi. Testy psychologiczne i ich użytkownicy - analiza kontekstu etycznego*.

⁶ Również J. Francis-Williams w: *Dzieci ze specjalnymi trudnościami w nauce. Wpływ neurorozwojowych zaburzeń na naukę dzieci z prawidłową inteligencją*. PZWL, Warszawa 1975, s. 22, stanowczo twierdzi, że istotne jest, aby zbyt pewnie nie rozpatrywać u dziecka przypuszczalnego „uszkodzenia mózgu”, w sytuacji, gdy dotyczy to zwolnionego lub zaburzonego prawidłowego rozwoju. „Uchwycenie różnic pomiędzy powolnym rozwojem normalnym a wadliwym rozwojem wskutek prawdopodobnej patologii mózgu może być nadzwyczaj trudne”. Będąc pewnym, że dziecko np. doznało urazu mózgu w wypadku lub choroby możemy domniemać, jakie będą rozmiary uszkodzeń. Natomiast, o wiele trudniej jest zdiagnozować u dzieci „mikrouszkodzenie mózgu”, jeżeli wiemy, że ani w okresie okołoporodowym, ani później, nie nastąpiło nic co mogłoby przyczynić się do zakłóceń w rozwoju.

⁷ Działania zmierzające do objęcia jednostki uporządkowaną klasyfikacją, w tym przypadku pojęciem *upośledzony*, często wiąże się z pewnym naznaczaniem, stygmatyzacją. Konsekwencja tego może być postrzeganie takiej osoby jako „innej”, gorszej. To z kolei wiąże się ze społeczną segregacją, izolacją, brakiem akceptacji, nietolerancją, a nierzadko spotykamy się z nierespektowaniem praw i nieposzanowaniem ludzkiej godności. Taki stosunek do osoby określanej mianem *upośledzonej umysłowo* odbiera jej podmiotowość, autonomię i możliwość autorewalidacji. Chociaż obserwuje się stopniowe przemiany postaw społecznych wobec zjawiska upośledzenia, to nadal pokutuje pogląd, że na osoby te nadal należy patrzeć pod kątem „braków”, a nie ich mocnych stron.

⁸ Orzeczenie o upośledzeniu umysłowym jest bolesne w skutkach, ponieważ wyłącza jednostkę z kręgu ludzi „normalnych” i od tej pory traktuje jako „upośledzoną”. Następuje segregacja społeczna. Określenie dziecka upośledzonym umysłowo, na pewno odcisnie się na jego przyszłej biografii. A społeczeństwo niezające zagadnienia, da mu nie raz odczuć, że pojęcie „upośledzony” ma konotację pejoratywną.

⁹ Są to dzieci, u których w różnych badaniach, np. neurologicznych, okulistycznych odnajduje się niewielkie, niejednoznaczne objawy, mogące nasuwać przypuszczenia

o wystąpieniu jakichś mikrouszkodzeń albo mikrozaburzeń. Zdarza się także, że takich objawów w ogóle się nie znajduje (A. Brzezińska: *Wychowanie dzieci niesprawnych umysłowo*. W: I. Obuchowska (red.): *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. WSiP SA, Warszawa 1999, s. 173–189).

¹⁰ Dzieci nieradzące sobie przez dłuższy czas w szkole masowej, najczęściej „przechodzą” do szkoły specjalnej, w zasadzie „przeznaczonej” dla dzieci o lekkim upośledzeniu umysłowym. Trafiają tam uczniowie o bardzo zróżnicowanym spektrum czynności umysłowych. Ale przecież można uczyć się słabo z różnych powodów (M. Kościelska, 1984, s. 100–111).

Bibliografia

- Borzyszkowska H.: *Oligofrenopedagogika*. PWN, Warszawa 1985.
- Brzezińska A.: *Wychowanie dzieci niesprawnych umysłowo*. W: I. Obuchowska (red.): *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. WSiP SA, Warszawa 1999.
- Brzeziński J., Poznaniak W.: *Etyczne problemy działalności badawczej i praktycznej psychologów*. Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1994.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Fourth Edition, DSL - IV, Washington D.C., American Psychiatric Association 1994.
- Doroszevska J.: *Pedagogika specjalna*. Tom 2. Ossolineum, Wrocław 1981.
- Francis-Williams J.: *Dzieci ze specjalnymi trudnościami w nauce. Wpływ neurorozwojowych zaburzeń na naukę dzieci z prawidłową inteligencją*. PZWL, Warszawa 1975.
- Głodkowska J.: *Poznanie ucznia szkoły specjalnej. Wrażliwość edukacyjna dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim: diagnoza i interpretacja*. WSiP SA, Warszawa 1999.
- Hornowska E.: *Stronniczość testów psychologicznych*. Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 1999.
- Kosakowski Cz.: *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT, Toruń 2003.
- Kostrzewski J.: *Wprowadzenie do skali inteligencji D. Wechslera dla dzieci od 5 do 15 lat*. Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, Warszawa 1973.
- Kostrzewski J.: *Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo*. W: K. Kirejczyk (red.): *Upośledzenie umysłowe – Pedagogika*. PWN, Warszawa 1981.
- Kostrzewski J.: *Różnice w profilach podstawowych zdolności szkolnych u dzieci lekko, umiarkowanie i znacznie upośledzonych umysłowo i ich pełnosprawnych rówieśników o prawidłowym rozwoju intelektualnym*. „Rocznik Pedagogiki Specjalnej”, tom 1, 1990.
- Kościelak R.: *Psychologia kliniczna upośledzonych umysłowo. Wybrane zagadnienia*. Uniwersytet Gdański, „Skrypty uczelniane” 1986.
- Kościelak R.: *Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo*. PWN, Warszawa 1989.
- Kościelska M.: *Rozwój osobowości a upośledzenie umysłowe*. W: T. Gałkowski (red.): *Zaburzenia osobowości dzieci i młodzieży*. PTWzK OW, Warszawa 1981.
- Kościelska M.: *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*. PWN, Warszawa 1984.
- Kościelska M.: *Oblicza upośledzenia*. PWN, Warszawa 2000.
- Lewicki A. (red.): *Psychologia kliniczna*. Wyd. II. PWN, Warszawa 1972.

Lewis E.O.: *Types of mental deficiency and their social significance*. „Journal Ment. Sci.”, 1933, nr 79.

Obuchowska I.: *Dynamika nerwic. Psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży*. PWN, Warszawa 1983.

Obuchowska I.: *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. WSiP SA, Warszawa 1999.

Przetacznikowa M., Susułowska M.: *Wybrane zagadnienia psychologii kliniczno-wychowawczej dzieci i młodzieży*. W: A. Lewicki (red.): *Psychologia kliniczna*. Wyd. II. PWN, Warszawa 1972

Seligman D.: *O inteligencji prawie wszystko. Kontrowersje wokół ilorazu inteligencji*. PWN, Warszawa 1995

Spionek H.: *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*. PZWS, Warszawa 1970.

Spionek H.: *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. PWN, Warszawa 1973.

Suchodolski B.: *Kim jest człowiek*. WSiP, Warszawa 1984.

Wald I.: *IV Kongres Naukowy Stowarzyszenia do Badań Naukowych nad Uposledzeniem Umysłowym*. „Materiały Informacyjno-Dydaktyczne TPD”, 1997, z. 21.

Wechsler D.: *Wechsler Intelligence Scale for Children – Revisited*. The Psychological Corporation, New York 1974.

Wechsler D.: *Intelligence defined and undefined: A relativistic appraisal*. „American Psychologist” 1975, nr 30

Zigler E., Balla D., Hodapp R.: *On the definition and classification of mental retardation*. „American Journal of Mental Deficiency” 1984, vol. 89, no 3.

Tadeusz WUJEK

**POLSKA
BIBLIOGRAFIA
OŚWIATY
DOROSŁYCH
1971-1995**



Warszawa – Radom



Bibliografia zawiera druki zwarte i artykuły czasopism o treści ważnej, problemowej, posiadające wartość naukową oraz zawierające informacje o wydarzeniach w oświacie dorosłych. Powinna być pomocna pracownikom nauki – pedagogom oraz historykom pracy społeczno-oświatowej, a także badaczom pokrewnych nauk humanistycznych. Niewątpliwie mogą ją wykorzystywać działacze oświaty i kultury dorosłych, studenci – zwłaszcza andragogiki – i wszyscy zainteresowani problematyką edukacji dorosłych.

ISBN 83-87301-09-4

MATERIAŁY POMOCNICZE DLA STUDENTÓW

RUCH PEDAGOGICZNY 5-6/2003

Iwona Zaporowska-Stachowiak
*Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół
Dzieci Niesłyszących „Rodzice Rodzicom”*

WARUNKI FUNKCJONOWANIA DZIECKA Z GŁĘBOKIM UBYTKIEM SŁUCHU W SZKOLE MASOWEJ

Rok 2003 jest rokiem niepełnosprawnych. W przypadku dzieci w wieku szkolnym czerpanie satysfakcji z życia w dużej mierze uwarunkowane jest dobrym funkcjonowaniem w grupie rówieśniczej: poczuciem akceptacji, możliwością dorównania umiejętnościami kolegom i koleżankom, efektywnym zdobywaniem wiedzy w szkole masowej, osiąganiem sukcesów. Integracja nie powinna być ograniczona do przebywania dzieci niepełnosprawnych w jednym budynku szkolnym i w jednej klasie z dziećmi zdrowymi, do wspólnego rysowania, jedzenia drugich śniadań, przepisywania z tablicy i liczenia. Integracja powinna oznaczać także zawieranie i podtrzymywanie przyjaźni w szkole, wymianę myśli, żartów, wspólną zabawę podczas przerw międzylekcyjnych i kontynuowanie życia towarzyskiego poza szkołą. Integracja nie oznacza tylko tolerancji, lecz również akceptację i współdziałanie.

Zajęcia dydaktyczne w szkole masowej powinny być tak zorganizowane, aby dziecko niepełnosprawne zdobywało na zajęciach lekcyjnych wiedzę i umiejętności niezbędne do nadążania za programem nauczania w stopniu porównywalnym ze zdrowymi rówieśnikami. Świadectwem skutecznej, wielopoziomowej integracji jest sposób realizowania godzin rewalidacyjnych przysługujących każdemu niepełnosprawnemu dziecku w szkole masowej. Powinny być one poświęcone usprawnieniu wady dziecka, a nie, jak to często bywa, wyrównywaniu braków w jego edukacji.

Warunkiem dobrego funkcjonowania dziecka niepełnosprawnego w szkole masowej i spełnienia wspomnianych wyżej warunków jest kompetentne, dogłębne przeanalizowanie istoty wady dziecka, wynikających z niej ograniczeń oraz możliwości technicznych i organizacyjnych na terenie szkoły, które ułatwiłyby

funkcjonowanie dziecka. Sytuacja każdego ucznia, szczególnie niepełnosprawnego, powinna być zanalizowana indywidualnie. Każda z dysfunkcji stwarza jednak wspólne, dla danej grupy zaburzeń, ograniczenia i wynikające z nich potrzeby dostosowania warunków technicznych, metod pracy, wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych dziecka niepełnosprawnego. Celowe wydaje się opracowanie szczegółowych dla danej dysfunkcji wytycznych, określających stworzenie optymalnych warunków do funkcjonowania dziecka niepełnosprawnego w szkole masowej.

Niniejsze opracowanie dotyczy dzieci z niedosłuchem, używających aparatów słuchowych lub implantu ślimakowego, posługujących się językiem mówionym ze wspomaganie czytaniem z ust. Opracowanie to powinno być pomocne dyrektorom szkół, nauczycielom, organom nadzorującym pracę placówek szkolnych oraz rodzicom.

Wytyczne stworzenia optymalnych warunków technicznych, organizacji pracy oraz metod i wymagań edukacyjnych w szkole masowej, do której uczęszcza uczeń z niedosłuchem, posługujący się językiem mówionym (ze wspomaganie czytaniem z ust):

I. Warunki techniczne – stworzenie odpowiednich warunków akustycznych w klasie

1. Wykładzina dywanowa pokrywająca całą powierzchnię podłogi klasy.
2. Drzwi do klasy o podwyższonej oporności na dźwięk lub dźwiękoszczelne.
3. Suto marszczone firany, zasłony lub żaluzje pionowe w oknach.
4. Dźwiękochłonne panele lub wykładzina dźwiękochłonna na suficie klasy. W budynkach parterowych oraz w klasach znajdujących się na ostatnich kondygnacjach tę funkcję spełnia częściowo izolacja termiczna stropodachu.
5. Dźwiękochłonne panele lub wykładzina dźwiękochłonna, albo umieszczenie płyt lub tablic pokrytych miękkimi tkaninami na ścianach klasy.
6. Usytuowanie klasy nie od strony ulicy czy hałaśliwego podwórka, pomieszczeń gospodarczych, schodów, kotłowni itp.
7. Szczelne okna w klasie, najlepiej o podwyższonej dźwiękochłonności.
8. Pokrowce z miękkiej, grubej tkaniny na nogi stołów i krzeseł oraz na siedziska i oparcia krzeseł lub stoły i krzesła z drewnianymi nogami.
9. Ograniczenie stosowania TV, radia, odtwarzacza CD czy magnetofonu jako urządzeń dydaktycznych z wyjątkiem stosowanie ich łącznie z systemem FM.
10. Ograniczenie stosowania rzutników z uwagi na głośną pracę wentylatora zaburzającą odbiór mowy nauczyciela komentującego wyświetlany tekst oraz uniemożliwienie odczytywania z ust w zaciemnionym pomieszczeniu, a także jednoczesnego odczytywania z ust i oglądania wyświetlanej prezentacji – wyjątkiem jest równoczesne stosowanie systemu FM.
11. Noszenie obuwia domowego (papatków) w klasie i na korytarzu w celu wyeliminowania hałasu związanego z chodzeniem, bieganiem, szuraniem nogami.

II. Urządzenia wspomagające

1. Systemy FM – stosowanie systemu FM jest niezbędnym warunkiem prawidłowego, partnerskiego uczestnictwa dziecka z niedosłuchem w lekcji. System FM musi być obowiązkowo używany przez ucznia oraz nauczyciela prowadzącego lekcję!
2. Zapewnienie dobrego oświetlenia w klasie:
 - dobre oświetlenie do pracy,
 - dobre oświetlenie twarzy mówiącego.

III. Organizacja pracy w klasie

1. Posadzenie ucznia w pierwszej ławce (nauczanie początkowe) lub w miejscu blisko nauczyciela i tak, aby dziecko widziało również innych uczniów w klasie (klasy starsze).
2. Nauczyciel powinien mówić głosem spokojnym, dobrze zrozumiałym dla innych, z dobrą dykcją. Wydawane przez niego polecenia powinny być jasno, logicznie sformułowane. Wypowiedzi nie powinny być chaotyczne. Dziecko z niedosłuchem może wymagać co pewien czas powtórzeń, co nie powinno wzbudzać zniecierpliwienia u nauczyciela i rówieśników.
3. Odpowiednie przygotowanie merytoryczne (uświadomienie szkodliwości hałasu) i socjalne (chęć współpracy i niesienia pomocy) innych dzieci w klasie.
4. Utrzymywanie niskiego poziomu hałasu w klasie podczas dyskusji i zajęć dowolnych, wyeliminowanie głośnych rozmów, rzucania książek, zeszytów, piórników na ławkę, stukania ołówkami o blat stołu, szeleszczenia siatkami, woreczkami foliowymi, darcia i zgniatania papieru itd.
5. Zapewnienie uczniowi z niedosłuchem dodatkowego czasu na pisanie sprawdzianów czy rozwiązywanie testów.
6. Umożliwienie uczniowi z niedosłuchem wcześniejszego zapoznania się z treścią zaplanowanego dyktanda.
7. Umożliwienie uczniowi z niedosłuchem sprawdzania jego wiadomości w formie pisemnej, jeśli preferuje ten sposób wypowiedzi.

IV. Organizacja pracy w szkole

1. W celu ochrony słuchu i uniknięcia przykrych doznań akustycznych należy organizować zajęcia w-f dla klasy, do której uczęszcza dziecko z niedosłuchem, na powietrzu, w małych salach, na pływalni, na stokach narciarskich, kortach tenisowych, czyli w miejscach pozbawionych nasilonego pogłosu występującego w dużej sali gimnastycznej.
2. Zorganizowanie przerw międzylekcyjnych zespołu klasowego, do którego uczęszcza dziecko z niedosłuchem, na korytarzu, boisku, w stołówce, w innym czasie niż reszta dzieci w szkole.
3. Zapewnienie przeprowadzenia maksymalnej liczby zajęć zespołu klasowego, do którego uczęszcza dziecko z niedosłuchem, w jednym pomieszczeniu – klasie o odpowiednich warunkach akustycznych przygotowanej zgodnie z ww. wytycznymi.

Prace adaptacyjne w klasie mogą być prowadzone etapowo w ciągu kilku miesięcy, choć optymalnym rozwiązaniem jest przygotowanie klasy przed rozpoczęciem roku szkolnego.

Warunki akustyczne i organizacja pracy w klasie i w szkole stworzone zgodnie z wytycznymi pozwalają na uczestnictwo dziecka z niedosłuchem w zajęciach lekcyjnych zespołu klasowego dzieci zdrowych w szkole masowej (tzn. w klasie nieintegracyjnej), co znacznie obniża koszty nauki wspomnianego dziecka. Wydatki ponoszone na prowadzenie klasy integracyjnej w ciągu np. sześciu lat nauki w szkole podstawowej znacznie przewyższają koszty finansowania godzin rewalidacyjnych imiennie przyznanych uczniowi klasy nieintegracyjnej, nawet po wzięciu pod uwagę wydatków poniesionych na adaptację pomieszczenia klasowego. Klasa zmodyfikowana pod względem akustyki może służyć kolejnym rocznikom dzieci z ubytkiem słuchu uczącym się w danej szkole, są to więc wydatki poniesione jednorazowo.

Należy zaznaczyć, iż w klasie o dobrych (idealnych) warunkach akustycznych znacznie wzrasta również komfort uczenia się dzieci zdrowych uczęszczających do tej samej klasy co dziecko z niedosłuchem. Także nauczyciel prowadzący zajęcia w takiej klasie pracuje w komfortowych warunkach, co wpływa na efektywność jego pracy.

W przygotowaniu niniejszego opracowania wykorzystano publikację Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing, 3417 Volta Place, NW Washington, DC 20007, USA.

Ewa Wapiennik, Radosław Piotrowicz:
*Niepełnosprawny – pełnoprawny
obywatel Europy.*

Urząd Komitetu Integracji Europejskiej.
Warszawa 2002, s. 195

W grudniu 2001 roku Rada Unii Europejskiej podjęła decyzję, że rok 2003 będzie obchodzony jako Europejski Rok Osób Niepełnosprawnych. W tym celu nie tylko w państwach unijnych, lecz w całej Europie i świecie podejmowanych jest szereg przedsięwzięć, mających zwrócić uwagę na sytuację ludzi niepełnosprawnych, a zwłaszcza dzieci i niepełnosprawnej młodzieży. Unia Europejska wyraźnie akcentuje, że chodzi o społeczną, polityczną i gospodarczą mobilizację na rzecz poprawy sytuacji ludzi niepełnosprawnych, zwłaszcza na społecznym uświadczeniu, że niepełnosprawni są wśród nas i że są pełnoprawnymi członkami ludzkich społeczności. Polska jako państwo włącza się do obchodów tego roku i wnosi swój wkład.

Pod tym, między innymi, kątem można rozpatrywać książkę Ewy Wapiennik i Radosława Piotrowicza pod tytułem *Niepełnosprawny – pełnoprawny obywatel Europy*, która wydana została przez Urząd Komitetu Integracji Europejskiej. I w tym miejscu należy zauważyć, że jest to książka społecznie użyteczna, a z jej tytułu wynika, że każdy człowiek niepełnosprawny jest pełnoprawny. Jest to podstawowa przesłanka omawianej publikacji, stanowi jej nić przewodnią. Z całą odpowiedzialnością można stwierdzić, że jest to podstawowe kompendium wiedzy z zakresu założeń polityczno-społecznych i oświatowych, wiążących się z ludźmi niepełnosprawnymi. Znajdujemy w niej trochę historii – szkoda, że tak mało – o Unii Europejskiej, bardzo dużo informacji na temat instytucji unijnych zajmujących się niepełnosprawnymi, o polityce poszczególnych państw unijnych w odniesieniu do ludzi niepełnosprawnych, różnego rodzaju deklaracje, uchwały, komentarze itp. Cało-

ściowo jest tego tak dużo, że omawianie poszczególnych dokumentów, nawet tych najważniejszych, mogłoby zająć zbyt dużo miejsca. Dlatego też w recenzji niektóre sprawy będą tylko sygnalizowane, inne zaś omawiane, ale też nie szczegółowo.

W pierwszej kolejności podstawowa informacja, która sygnalizowana jest w książce. Otóż w państwach Unii Europejskiej – a przypomnijmy, że jest ich piętnaście: Austria, Grecja, Włochy, Francja, Hiszpania, Portugalia, Belgia, Islandia, Luksemburg, Niemcy, Wielka Brytania, Dania, Irlandia, Szwecja i Finlandia – 10% społeczeństw to osoby niepełnosprawne, w liczbach bezwzględnych stanowi to około 37 mln niepełnosprawnych mieszkańców Europy. Informacje statystyczne Eurostatu przewidują, że po przewidywanym rozszerzeniu Unii o nowe państwa członkowskie liczba ta zwiększy się i osiągnie około 50 mln. Chociażby to powinno wszystkim państwom europejskim uświadczać rangę i znaczenie problemu, ale jest to tylko jedna przesłanka, niewątpliwie ważna, ale obok niej jest wiele innych.

Autorzy zauważają różnorodne problemy, między innymi takie, iż pomimo różnych deklaracji Organizacji Narodów Zjednoczonych, dokumentów Unii Europejskiej, wielu organizacji pozarządowych i profesjonalnych, zajmujących się niepełnosprawnymi, nie ma dotychczas jednolitej definicji niepełnosprawności, prawdopodobnie nigdy jej nie będzie, podobnie, jak chociażby definicji „demokracji”. Oba te pojęcia są wprawdzie od siebie odległe, ale łączy je to, że są trudne do zdefiniowania. W poszczególnych państwach odnotowujemy duże różnice w definiowaniu niepełnosprawności.

Przyczyn takiego stanu jest wiele, a jedną z nich jest to, że każdy kraj ma własny system orzekania o niepełnosprawności. Otrzymanie dokumentu jest dowodem, że dana osoba jest niepełnosprawna i kwalifikuje ją do grona osób niepełnosprawnych. Dlatego możemy mieć do czynienia z sytu-

acją, że osoba, która w jednym państwie uważana jest za niepełnosprawną, w innym państwie wcale nie musi otrzymać takiego statusu. Jest to ważna przesłanka dla naszego ustawodawstwa, w czasie gdy Polska zabiega o członkostwo w Unii Europejskiej. Wyraźnie jednak należy zaznaczyć, że nie występuje na tym polu żadna tendencja unifikacyjna, być może będzie to miało miejsce znacznie później.

Inny ważki problem omawiany w książce to kwestia marginalizacji i dyskryminacji ludzi niepełnosprawnych. Przytaczane dokumenty, różnego rodzaju deklaracje i opinie świadczą, że pozostało jeszcze wiele do zrobienia. W Europie współczesnej jest wiele państw należących do Unii Europejskiej, jak i tych będących poza nią, które poza deklaracjami niewiele robią, aby sytuację tę poprawić. Często ogłaszane są jedynie różnego rodzaju deklaracje. Bardziej potrzebne są działania humanitarne. Na łamach książki można spotkać kilka interesujących przykładów, jak ten problem rozwiązywany jest w niektórych państwach członkowskich Unii Europejskiej, jak chociażby w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Jest to zagadnienie interesujące i szkoda, że brak jest szerszego rozwinięcia tego tematu.

Można zasugerować, że w czasach nam współczesnych wielkie znaczenie mają różnego rodzaju akcje informacyjne, propagandowe, reklamowe, co zresztą ma miejsce, które przybliżają nam – pełnosprawnym – tę problematykę. To one najbardziej wychodzą ku współczesności i przypominają, że niepełnosprawni są wśród nas. Zrozumiałe, że nie jest to żaden zarzut pod adresem książki, ale odczuwa się zbytnią ubogość tych zagadnień i stąd sugestia, aby w przyszłości szerzej podejmować te problemy.

Ewa Wapiennik i Radosław Piotrowicz sporo uwagi poświęcają szkolnictwu dla osób niepełnosprawnych, w tym dla dzieci, młodzieży i dorosłych. Ta część książki jest ciekawa, przytoczonych zostało szereg dokumentów, analiz i opisów odnoszących się do tego problemu. Rozważania zasługują na uznanie, wnoszą sporo informacji, są również nowatorsko przedstawione. Trafne są komentarze i własne uwagi autorów, szczególnie zaś uogólnienia i wnioski.

Podstawowa uwaga sprowadza się do tego, że od wielu lat w państwach Unii Europejskiej robi się niesłuchanie dużo na rzecz włączenia dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w powszechny nurt edukacji. Jest to podstawowa przesłanka polityki poszczególnych państw i wielu organizacji pozarządowych. Istota tego problemu sprowadza się do tego, że w życiu dorosłym, dziś dzieci, a niebawem dorośli, nie będą żyć, mieszkać, pracować w oddzielnym świecie czy zamkniętych enklawach, przeciwnie – będą wśród ludzi pełnosprawnych. A zatem nurt edukacyjno-integracyjny, to we współczesnym świecie najważniejsza przesłanka włączenia niepełnosprawnych w powszechny nurt życia. Dotyczy ona dosłownie wszystkich i, być może, paradoksalnie to zabrzmi, ale najbardziej ludzi pełnosprawnych.

Prezentowane w książce przykłady rozwiązywania tej skomplikowanej problematyki w państwach unijnych są dowodem w zakresie szerokiego promowania, jak to się dziś określa, edukacji włączającej. „Osoby z niepełnosprawnością, które uczą się w szkołach ze swoimi niepełnosprawnymi rówieśnikami, w większym stopniu rozwijają swoje społeczne i zawodowe umiejętności, potrzebne w codziennym życiu i na rynku pracy” (s. 64) – czytamy w książce. Wydaje się, że jest to jedna z lepszych form akceptacji niepełnosprawnych, a także rozwijania u dzieci i młodzieży pełnosprawnej, nawyków i przyzwyczajeń, które mogą być podstawą akceptacji innych. A wcale nie jest to ani sprawą łatwą, ani prostą: akceptacja inności u dzieci jest wyjątkowo trudna. Jednakże ważna, chodzi bowiem o sprawę najbardziej podstawową: bycie człowieka niepełnosprawnego w społeczeństwie.

Zrozumiałe, że szeroko pojmowany i prezentowany nurt integracyjny w państwach unijnych, nie neguje i nie zaprzecza istnieniu szkolnictwa specjalnego, przeznaczonego wyłącznie dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej. Autorzy omawianej książki uzasadniają, że edukacja specjalna może być uwzględniana i realizowana zgodnie ze specjalnymi zasadami. Pierwsza sprowadza się do tego, że umieszczenie dziecka w szkole specjalnej może nastąpić tylko za zgodą rodziców, druga, że szkoły specjalne powinny zapewnić taką samą jakość edu-

kacyjną, jak szkolnictwo specjalne – nazywane w książce ogólnodostępne – przeznaczone dla osób pełnosprawnych.

Jednakże należy jeszcze raz wskazać, że na podstawie analizy materiałów źródłowych, przepisów obowiązujących w wielu państwach unijnych, przytaczanych analiz zamieszczonych w książce, wyraźnie wynika, że ogólny nurt integracyjny w Unii Europejskiej stanowi podstawę działań edukacyjnych w stosunku do dzieci niepełnosprawnych. W poszczególnych państwach podejmowane działania są wysoce zróżnicowane. Oto kilka wybranych przykładów zaczerpniętych z książki: Wielka Brytania prowadzi szeroką akcję promocyjną, propagandową i informacyjną na rzecz edukacji włączającej, w Holandii każda szkoła państwowa czy prywatna, która przyjmuje dziecko niepełnosprawne, otrzymuje pewną kwotę pieniędzy na przygotowanie się do pełnienia tej roli, w Niemczech i Grecji dzieci niepełnosprawne chodzące do szkół ogólnodostępnych, w zależności od rodzaju niepełnosprawności, otrzymują specjalne wsparcie pedagogiczne.

Zrozumiałe, że kadra nauczycielska, administracja szkolna i specjaliści od spraw szkolnictwa w Unii Europejskiej zdają sobie sprawę z tego, że dzieci z niepełnosprawnością, zwłaszcza umysłową, mają mniejsze możliwości przyswajania wiedzy. Dlatego współcześnie wiele czyni się na rzecz specjalnego wsparcia pedagogicznego, w tym również w miejscach zamieszkania dzieci. Również gdy dzieci niepełnosprawne wchodzi w życie dorosłe, wprowadza się specjalne mechanizmy wsparcia dla młodych osób między szkołą a podejmowaniem pracy. Dwa przykłady: w Finlandii młode osoby od 20 roku życia, które są niepełnosprawne, mają możliwość pobierania zamiast renty inwalidzkiej zasiłku rehabilitacyjnego, tak aby mogły korzystać ze szkolnictwa zawodowego, przygotowując się do przyszłej pracy. W Austrii tworzy się specjalne grupy wspierające, które mają ułatwiać integrację osób niepełnosprawnych opuszczających szkołę.

Na tej kanwie warto zauważyć, że Rok Niepełnosprawnych (2003) ma być obchodzony nie tylko w państwach Unii Europejskiej, ale także w całej Europie, powinien być

również na świecie początkiem zmian prowadzących do pełnego poszanowania i upowszechnienia praw osób niepełnosprawnych we wszystkich dziedzinach życia. Zrozumiałe, że wiele zależy od posiadanych funduszy. Dobrze, że problem ten jest zauważony, ale równocześnie zwraca się uwagę, że często zwykłe codzienne działania i postawy ludzi pełnosprawnych też przyczyniają się do zauważania wielu problemów niepełnosprawnych, a przede wszystkim uświadomienia sobie, że są oni wśród nas.

W końcowej części książki autorzy piszą, że w ramach pomocy Unii Europejskiej nasz kraj korzysta już z funduszy przedakcesyjnych. Oprócz nich Polska w coraz większym stopniu może korzystać z programów wspólnotowych, ich środki mogą być przeznaczone na rzecz osób niepełnosprawnych. Generalnie chodzi o to, aby ułatwić młodym ludziom pokonywanie barier, w tym psychiczno-społecznych i promowanie szeroko pojmowanej równości. W Polsce służy temu, między innymi, program „Młodzież 2000–2004”, który: „Wspiera finansowo inicjatywy młodych ludzi między 15 a 25 rokiem życia, które dotyczą edukacji pozaformalnej. Skierowany jest do młodzieży i organizacji pozarządowych. Polska uczestniczy w tym programie od 2000 roku i jest on kontynuacją dotychczasowego programu »Młodzież dla Europy«” (s. 129).

W recenzji zwrócono uwagę tylko na te informacje, które są najważniejsze i mają znaczenie również dla naszego kraju. Generalnie z całą odpowiedzialnością można stwierdzić, że publikacja ma dużą wartość informacyjną i porównawczą. Wiele informacji zamieszczonych w książce może mieć – nazwijmy to – użytkowy charakter. Jak chociażby nazwy i adresy instytucji, które zajmują się niepełnosprawnymi, z uszczegółowieniem wybranych zagadnień, przykładowo – szkolnictwo. Na stronach 155–162 wymieniono kilka Regionalnych Centrów Informacji Europejskiej z podziałem na województwa, są podane telefony, faksy, adresy, a także e-maile, za pomocą których można się kontaktować. Jest to bardzo przydatne dla szkół, nauczycieli i placówek opiekuńczo-wychowawczych. Zamieszczonych też zostało wiele dokumentów Unii Europejskiej i polskich, które związane są tematycznie z dziećmi, mło-

dziecią i ludźmi dorosłymi niepełnosprawnymi. Znajdujemy też ich bogatą listę w języku polskim i angielskim. Książkę nie tylko warto przeczytać, ale dobrze byłoby, gdyby znalazła się w szkolnych i uczelnianych bibliotekach.

Ludwik Malinowski

Barbara Wilgocka-Okoń:
Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich.
Wydawnictwo Akademickie Żak,
Warszawa 2003, s.115

Zainteresowanie dojrzałością szkolną i poszukiwanie jej kryteriów ma bardzo długą historię, ale mimo licznie prowadzonych badań wiele problemów pozostaje wciąż niewyjaśnionych, a to dlatego, że diagnoza dojrzałości szkolnej jest problemem interdyscyplinarnym i wymaga wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i metodologii. Trudno nie zauważyć korzystnych zmian warunków społeczno-demograficznych, kulturalnych czy bytowych. Badania potwierdzają podnoszenie się poziomu wykształcenia rodziców, zmniejszenie dzietności i poprawę warunków bytowych. Obserwujemy jednocześnie zjawisko narastającego ubóstwa i powiększające się nierówności społeczne. Dojrzałość szkolną należy rozważać na tle przemian, które dokonują się w życiu współczesnym. Zjawisko akceleracji rozwoju dzieci oprócz następstw pozytywnych, do których zaliczyć można wcześniejszy rozwój intelektualny czy ogólną poprawę sprawności, niesie skutki negatywne, związane z powstawaniem dysharmonii rozwojowych oraz ze zwiększoną zachorowalnością na choroby ośrodkowego układu nerwowego. Kolejną ważną zmianą jest zmiana struktury systemu szkolnego i wprowadzenie od września 2004 roku obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci sześcioletnich. Dojrzałość szkolna musi być postrzegana w sposób kompleksowy, uwzględniający wszystkie sfery rozwoju dziecka. Istnieje więc potrzeba poznawania możliwości rozwojowych dziecka, diagnozowania poziomu dojrzałości szkolnej na tle dojrzałości szkoły.

Naprzeciw tym potrzebom wychodzi najnowsze wydanie książki prof. B. Wilgockiej-Okoń. Jest to zmodyfikowana wersja wydanej w 1971 roku pracy *O badaniu dojrzałości szkolnej*¹. Z uwagi na wprowadzone w książce poważne zmiany oraz na to, że w chwili obecnej kładzie się ogromny nacisk na zewnętrzne oddziaływania otoczenia, autorka nadała pracy nowy tytuł. Książka składa się z czterech rozdziałów oraz zawiera test dojrzałości szkolnej wraz ze szczegółową instrukcją do badań. Ma ona charakter teoretyczno-praktyczny. Adresowana jest przede wszystkim do pedagogów, nauczycieli pracujących na szczeblu edukacji elementarnej oraz studentów.

Walorem omawianej publikacji jest duża przejrzystość jej struktury.

Pierwszy rozdział pracy zatytułowany *Co wiemy o gotowości szkolnej* (s. 10–23) zawiera wyjaśnienia terminologiczne, rys historyczny badań nad dojrzałością szkolną ze szczególnym uwzględnieniem badań prowadzonych w Polsce oraz ukazuje związki między gotowością szkolną a środowiskiem. Autorka zwraca uwagę na różnorodność pojęć stosowanych zamiennie do określenia dojrzałości szkolnej, gotowości szkolnej czy przygotowania dziecka do szkoły. Granice tych pojęć nie są wyraźne. Uważa, że podstawę różnicowania tych pojęć może stanowić rozumienie istoty i mechanizmów procesu dojrzwania oraz roli uczenia się w procesie rozwojowym. W pierwszym przypadku uznaje się, że zmiany rozwojowe, dokonujące się w dziecku, mają charakter spontaniczny, związany z dojrzewaniem. Dojrzałość, w tym ujęciu, jest więc etapem w procesie rozwoju, charakteryzującym się wrażliwością na oddziaływania zewnętrzne. Oddziaływania te mogą być czynnikiem modyfikującym kierunek i dynamikę zmian zachodzących w rozwoju. W drugim ujęciu przyjmuje się możliwość kształtowania pewnych cech. Badania nad dojrzałością szkolną wykazały, że to nie wiek, ale środowiskowo uwarunkowane możliwości uczenia się są odpowiedzialne za osiągnięcie dojrzałości (s. 11). Obecnie uważa się, że dojrzałość szkolna jest wynikiem wewnętrznych

¹ Wilgocka-Okoń B.: *O badaniu dojrzałości szkolnej*. PZWS, Warszawa 1971.

procesów dojrzewania oraz wspierających lub hamujących wpływów środowiska.

Dojrzałość szkolna dziecka zestawiana jest obecnie z dojrzałością szkoły, którą autorka określa jako wrażliwość na dziecko, jego potrzeby, oczekiwania, uczenie się i możliwości rozwojowe. Poziom dojrzałości szkoły jest wyznacznikiem modyfikacji i zmian programowo-organizacyjnych. Autorka podkreśla rolę skoordynowanej aktywności ucznia i nauczyciela oraz respektowanie aktualnego poziomu rozwoju dziecka i wcześniej nabytych doświadczeń. Rozważania terminologiczne w tym rozdziale kończy najnowsze ujęcie gotowości szkolnej. B. Wilgocka-Okoń ujmuje gotowość „jako proces i efekt współdziałania aktywności dziecka i aktywności dorosłych tworzących warunki do uczenia się, jako efekt interakcji, »współgry« właściwości dziecka i właściwości szkoły” (s. 12).

W dalszych podrozdziałach pracy autorka dokonuje przeglądu najważniejszych kierunków badań dojrzałości szkolnej. Podkreśla, że początkowo poszukiwano w dziecku takich cech, które zapewniłyby powodzenie w nauce szkolnej. Eksponowano to, co wiązało się z inteligencją, z rozwojem umysłowym lub to, co związane z rozwojem emocjonalno-społecznym. W jednych koncepcjach widziano przede wszystkim szkołę i realizację zadań szkoły, w innych uwzględniano możliwości rozwojowe dziecka. Szukano odpowiedzi na pytanie: jakie właściwości rozwoju dziecka są istotne do osiągnięcia powodzenia w nauce i jaki wiek jest optymalny do rozpoczęcia nauki? Problematyka przygotowania dziecka do rozpoczęcia nauki szkolnej podjęta została również przez badaczy polskich. Autorka przywołuje badania W. Chomy, M. Grzywak-Kaczyńskiej, H. Radlińskiej, A. Majewskiej, podkreśla rolę badań i rozważań S. Szumana.

Osobny podrozdział poświęcony został ogólnopolskim badaniom dojrzałości szkolnej prowadzonym w latach 1969–1970 pod kierunkiem B. Wilgockiej-Okoń. Badania miały na celu określenie poziomu dojrzałości szkolnej dzieci polskich oraz ukazanie zależności między warunkami środowiska rodzinnego dzieci a ich dojrzałością szkolną. Badania wykazały wyraźną zależność

gotowości szkolnej od środowiska i umożliwiły sformułowanie tezy, że o dojrzałości szkolnej decyduje nie wiek, ale możliwości rozwojowe dziecka uwarunkowane przez środowisko (s. 20). Szczegółowy opis badań zawiera praca zatytułowana *Dojrzałość szkolna dzieci a środowisko*². Na podstawie tych badań, po pięciu latach, K. Dutkiewicz potwierdziła diagnostyczność i prognostyczną wartość testu dla dalszej nauki szkolnej. Badania dojrzałości szkolnej były również punktem odniesienia badań zjawisk akceleracji rozwoju dzieci rozpoczynających naukę szkolną prowadzonych przez A. Kopik w latach 1992 i 1993. Analiza porównawcza wykazała wyraźny wzrost poziomu dojrzałości szkolnej.

Autorka podkreśla, że na podstawie badań testowych zachowania można ująć tylko w sposób uproszczony, nie ukazując one bowiem całej złożoności rozwoju dziecka i jego uwarunkowań, ale pozwalają na określenie poziomu aktualnego rozwoju dziecka. Poznanie aktualnego poziomu rozwoju dziecka umożliwiła prognozowanie dalszego rozwoju.

Rozdział drugi pracy *Struktura testu do badań dojrzałości szkolnej* (s. 24–60) zawiera dokładny opis zadań testowych z określeniem ich charakteru, strukturę testu, warunki przeprowadzania badań oraz sposób oceniania wyników testu. Ustalenie stopnia gotowości dziecka do podjęcia obowiązków szkolny możliwe jest dzięki postawieniu dzieci wobec zadań sprawdzających tę gotowość. Zadania testu badają rozwój intelektualny, a w szczególności myślenie operacyjne, rozwój sprawności percepcyjno-motorycznych, umiejętności posługiwania się elementarnymi pojęciami matematycznymi oraz rozumowanie. Autorka szczegółowo omawia cel każdego zadania oraz sposób postępowania podczas badania zbiorowego i indywidualnego. Osobny podrozdział poświęcony jest obserwacji dziecka podczas badań. Prowadzący obserwację ma określić stosunek dziecka do poleceń i zadań, samodzielność oraz współzycie i współdziałanie z rówieśnikami. Nauczyciel prowadzący obserwację powinien określić przeważa-

² Wilgocka-Okoń B.: *Dojrzałość szkolna dzieci a środowisko*. PWN, Warszawa 1972.

jący typ zachowania dziecka: zrównoważony, zahamowany lub nadpobudliwy. Zamieszczona w teście karta informacji o badanym daje nauczycielowi możliwość wstępnej orientacji w sytuacji życiowej dziecka. Dane odnoszą się do dziecka, jego rodziny oraz warunków domowych. Autorka zwraca uwagę na postawę osoby badającej wobec dziecka, czas prowadzenia badań oraz na właściwe przygotowanie rodziców do badania. Jak wynika z analiz, wiedza rodziców na temat właściwego przygotowania dziecka do rozpoczęcia nauki jest nadal zbyt niska. Wielu rodziców nie uświadamia sobie, jak ważne jest osiągnięcie przez dziecko gotowości do nauki we wszystkich sferach rozwoju.

Na kolejnych stronach tego rozdziału autorka prezentuje szczegółowy sposób oceny zadań testowych, klucz do oceny poszczególnych znaków graficznych oraz porównawcze skale norm. Rangi centylowe opracowane zostały dla dzieci 6-letnich, 6,5-letnich i 7-letnich ze środowiska miejskiego i wiejskiego.

Rozdział trzeci *Gotowość do nauki a osiągnięcia szkolne* (s. 61–69) zawiera omówienie związków gotowości szkolnej z osiągnięciami szkolnymi. Autorka prezentuje wyniki badań przeprowadzonych po półrocznej nauce dzieci w klasie pierwszej, które pozwoliły na określenie wpływu dojrzałości szkolnej na osiągnięcia uzyskiwane w toku nauki. Autorka podejmuje również problem trafności prognostycznej testu dojrzałości szkolnej. Nawiązuje do badań prowadzonych przez K. Dutkiewicz, K. Paclawską, A. Kopik i M. Karwowską-Struczyk. Wyniki badań ukazują ogromne znaczenie diagnozowania poziomu dojrzałości szkolnej, rolę środowiska rodzinnego oraz wpływ wychowania przedszkolnego na prawidłowy rozwój dziecka.

Istotne znaczenie dla całości opracowania mają rozważania zawarte w rozdziale czwartym (s. 70–89). Autorka ujmuje tytuł w formę intrygującego pytania *Gotowość szkolna czy gotowość szkoły? W rozdziale tym podniesiony został problem współdziałania i współzależności rozwoju oraz uczenia się. Przytoczone zostały poglądy L.S. Wygotskiego i A. Gesella oraz teorie J. Piageta. Wygotski wyodrębnił aż trzy stanowiska*

odnoszące się do procesów rozwoju i uczenia. Stanowisko pierwsze – funkcje determinujące zmiany rozwojowe muszą dojrzeć, aby przystąpić do nauczania. Stanowisko drugie – każdy krok w uczeniu odpowiada krokowi w rozwoju. W koncepcji trzeciej – uczenie się to strukturalny i świadomy proces wyprzedzający rozwój. Wygotski podkreśla, że rozwój to proces społeczno-wychowawczy, a dziecko wielu rzeczy uczy się z otoczenia kulturowego. Teoria dojrzenia akcentuje pogląd, że zmianom rozwojowym najlepiej sprzyja środowisko o pozytywnym klimacie emocjonalnym. Zdaniem J. Piageta, wiedza ma swój kontekst i powstaje w wyniku aktywnego zaangażowania dziecka. Uczenie jest podporządkowane rozumowi, a mechanizm pozwalający dziecku kierować własnym uczeniem się wiąże się z odkrywaniem, badaniem i aktywnością własną.

Poglądy te znalazły odbicie w wielu koncepcjach pedagogicznych. B. Wilgocka-Okoń odwołuje się do systemu pedagogicznego M. Montessori, w którym dominuje uczenie się przez odkrywanie, a nauczyciel skutecznie potrafi porozumieć się z uczniem. Sięga do technik C. Freineta, których podstawą jest mądrze pojmowana swoboda dziecka uznana za warunek rozwoju i dojrzenia dziecka.

Okres, w którym dziecko podejmuje obowiązki szkolne, jest czasem szczególnie korzystnym dla jego rozwoju i nazywa się go złotym wiekiem dziecka. Autorka ukazuje charakterystykę rozwojową dziecka tego okresu. „Dziecko w tym okresie jest już na tyle dojrzałe, że objawia zaciekawienie i zainteresowanie otaczającą rzeczywistością. Jednocześnie świat nie nastęrcza mu jeszcze zbyt wielu trosk, rozterek i problemów filozoficznych. Nie pojawia się jeszcze w tym czasie bunt przeciwko temu, co dzieje się w otoczeniu” (s. 76). Ogromne możliwości tego okresu dzieciństwa zobowiązują rodziców i wychowawców dziecka do wartościowego i optymalnego ich wykorzystania.

Bardzo interesującą część prezentowanego rozdziału stanowi podrozdział trzeci, w którym dojrzałość szkoły ujmowana jest jako sposób rozwiązania dylematu progu szkolnego. Obserwacja zachowań dzieci roz-

porozumienia naukę pozwala na stwierdzenie, że ich stosunek do szkoły jest bardzo pozytywny. Dzieci cieszą się ze statusu ucznia, a ich wrodzona ciekawość świata, chęć uczenia się i działania sprzyjają pokonywaniu nowych zadań. Autorka stawia pytanie, jak to się dzieje, że po pewnym czasie ten naturalny pęd dziecka do nauki znika, a nauczyciele poświęcają wiele energii, aby nakłonić uczniów do tego, aby chcieli się uczyć. „Nauka w szkole nie służy w prostej linii kontynuacji rozwoju dziecka z okresu przedszkolnego, bo linia ta nie jest prosta. Wiele zdarzeń może w nią interweniować. Niezależnie od tego wiadomo, że szkoła zaczyna uczyć dziecko w określonej fazie jego rozwoju, która stanowi podstawę tej nauki (s.80). Dziecko musi przebyć drogę od uczenia się incydentalnego do uczenia się intencjonalnego. Rola nauczyciela polega na umiejętnym wprowadzeniu dziecka i wspieraniu jego rozwoju. Fundamentem nauczania jest poziom aktualnego rozwoju dziecka oraz sfera jego najbliższego rozwoju. Określenie obu tych poziomów jest podstawą wspierania dziecka w drodze do wiedzy.

B. Wilgocka-Okon zwraca uwagę na cel wychowania, który rozumiany długofalowo i kierunkowo powinien obejmować komunikację językową, wyobraźnię i twórczość, zdolność rozumienia i rozwiązywania problemów oraz samodzielność w myśleniu i działaniu. Tak ujęty cel sprzyja rozwojowi dziecka, jego niezależności emocjonalnej, wiary w siebie i ciekawości świata. Wymaga to jednak specjalnego podejścia do spraw programowych i stosowania zasady przejrzystych kryteriów dokonywania ocen (respektowanie znaczenia gotowości dziecka, motywowanie do aktywności poznawczej, oparcie kształcenia na naturalnej ciekawości dziecka i działaniu). Autorka podkreśla, że J. Piagetem, że drogą do rozwoju dziecka jest jego autonomia, samorządność i intelektualna praca w zespole, a nie przymus narzucony przez system nagród i kar. Konieczne jest uwrażliwienie nauczycieli na potrzeby, oczekiwania, a nawet bezradność dzieci. Wyraża się ono poprzez dawanie emocjonalnego wsparcia, respektowanie autonomii dziecka, zakreślenie linii postępowania i udzielanie niezbędnych informacji dla wykonania zadania. Pozwoli to na pokona-

nie albo znaczne zminimalizowanie „prognozy szkolnego”.

W podrozdziale kończącym recenzowaną pracę autorka przedstawia rozwiązania strategiczne ułatwiające przejście z przedszkola do szkoły stosowane w wybranych krajach Unii Europejskiej. Doświadczenia wielu krajów wykazują, że sześciolatnie dzieci mogą się uczyć. Mogą również podjąć to zadanie dzieci polskie. Ważny jest wobec tego nie wiek rozpoczęcia nauki, ale sposób startu szkolnego i sposób prowadzenia nauki. Sprawą niezwykle istotną jest właściwe zdiagnozowanie możliwości dziecka i zestawienie ich z możliwościami i wymaganiami szkoły. Przedstawiony w książce test dojrzałości szkolnej pozwala na rozpoznanie możliwości dziecka, dostarcza również wielu istotnych informacji o samym dziecku i jego rodzinie. Pozwala na ukierunkowanie obserwacji dziecka z zakresu rozwoju społecznego. Autorka podkreśla wartość testu, ukazuje jego trafność i prognostyczność. Ważnym obszarem zastosowania testu jest możliwość otrzymania informacji pozwalających ustalić postępowanie pedagogiczne i terapeutyczne. Test może również stanowić podstawę doskonalenia koncepcji postępowania zarówno z całą klasą, jak i z każdym dzieckiem indywidualnie. W przypadku wystąpienia trudności należy ustalić ich przyczyny i podjąć środki zaradcze. Badania pozwalają na określenie tych właściwości, które osiągnęły wymagany stopień gotowości, ale również te cechy, które mogą dojrzeć w trakcie nauki, jeżeli dobrze zorganizowana zostanie pomoc pedagogiczna.

Autorka pracy zamieściła w części końcowej instrukcję do badania dojrzałości szkolnej. Instrukcja jest bardzo szczegółowa i pozwala na zastosowanie testu każdemu zainteresowanemu nauczycielowi. W pracy zamieszczony został również sam test, co czyni go bardziej dostępnym i powszechnym. Zarówno test, jak i instrukcja uległy niewielkim zmianom. Autorka uwzględniła uwagi osób wykorzystujących test w badaniach. Można tylko żałować, że w książce nie została zamieszczona bibliografia z zakresu dojrzałości szkolnej. Byłoby to duże ułatwienie dla nauczycieli i studentów korzystających z pracy.

Książka ukazała się w najważniejszym momencie. Wznowienie, uzupełnionej i poszerzonej wersji książki wychodzi naprzeciw potrzebom społecznym. Podkreśla wagę pierwszego etapu kształcenia i właściwego przygotowania do rozpoczęcia nauki. W związku z obniżeniem wieku obowiązku szkolnego i pracami prowadzonymi nad podstawą programową edukacji elementarnej diagnozowanie poziomu gotowości dziecka do szkoły staje się koniecznością.

*Aldona Kopik
Akademia Świętokrzyska w Kielcach*

Dariusz Rosiński:

*Nauczyciel wobec zaburzeń procesu
socializacji u uczniów.*

Wydawnictwo Fundacji Humaniora,
Poznań 2003

Autor recenzowanej pracy przedstawił w niej analizę zagadnień społecznej percepcji zaburzeń socializacji oraz wyniki badań własnych, weryfikujących przedstawiony przezeń model teoretyczny. Jak wykazuje, „percepcja zaburzeń socializacji jest podstawą podejmowania zarówno profesjonalnych, jak i nieprofesjonalnych działań zaradczych, warto podjąć takie badania, które skoncentrują się na procesie społecznego postrzegania zaburzeń procesu socializacji, a nie tylko na poszukiwaniach odpowiedzi na pytanie o przyczyny eskalacji samego problemu” (s. 7–8). Moment dostrzeżenia przez dorosłego opiekuna zaburzeń u dziecka oraz podjęcie przez niego odpowiednich oddziaływań jest niezwykle ważny dla samego ucznia oraz przebiegu jego dalszego rozwoju. Przeczenie trudności skutkować może przecież co najmniej trwaniem w sytuacji nierozwiązanej przyczyny zaburzenia, może też doprowadzić do pogłębiania się trudności i rozwijania kolejnych symptomów. Dodatkowo, symptomy same w sobie mogą stanowić dla dziecka i jego otoczenia zagrożenie, szczególnie gdy są to zachowania w dużym stopniu anty- czy aspołeczne. Negatywne konsekwencje może mieć również błędne rozpoznanie trudności dziecka przez dorosłego.

Zaproponowane przez autora podejście, ogniskujące zainteresowanie w momen-

cie spostrzegania zaburzeń, stanowi cenny z perspektywy projektowania systemu udzielania pomocy punkt widzenia. Przyjęcie opisanej perspektywy umożliwia podjęcie praktycznych działań na rzecz optymalizacji warunków diagnozowania i podejmowania działań interwencyjnych wobec osób przejawiających zaburzenia socializacji. Przedstawiana praca koncentruje się na srodownisku szkolnym i relacji uczeń–nauczyciel jako miejscu dokonywania diagnozy zaburzeń socializacji dziecka i podejmowania przez dorosłego opiekuna działań interwencyjnych. Narastająca w ostatnim czasie ilość informacji na temat agresywnych zachowań uczniów przejawianych na terenie szkoły uzasadnia poszukiwanie prawidłowości w zakresie percepcji zaburzeń socializacji w relacji uczeń–nauczyciel. Szkoła jest miejscem, gdzie z dużym prawdopodobieństwem trudności dziecka się ujawnia, choćby z powodu znacznej ilości czasu tam spędzanego. Stąd też dużo uwagi warto poświęcić procesom tam zachodzącym, możliwościom, jakie daje specyfika tej instytucji dla działania na rzecz wspierania rozwoju dziecka.

W pierwszym rozdziale autor dokonał przeglądu literatury na temat problematyki socializacji i zaburzeń tego procesu. Przedstawione zostały wybrane psychologiczne i socjologiczne koncepcje opisujące oraz wyjaśniające przebieg procesu socializacji i jego zakłócenia, dokonana została również krytyczna analiza ujęć teoretycznych. W tej części pracy autor charakteryzuje obecne w literaturze klasyfikacje zaburzeń socializacji oraz przejawy i skalę rozpowszechnienia omawianych zaburzeń w polskiej rzeczywistości. Zaproponowane własne ujęcie definiowania socializacji i jej zaburzeń akcentuje interakcyjny charakter tego procesu, odbywającego się w toku wymiany społecznej. Prawidłowo przebiegająca socializacja pozwala jednostce osiągnąć kompetencje niezbędne do funkcjonowania w strukturze społecznej zgodnie z jej normami i jednocześnie przy zachowaniu odrębności jednostki. Zaburzenia procesu nabywania owych kompetencji doprowadzić mogą do ujawnienia się u jednostki zachowań niezgodnych z regułami społecznymi (antyspołecznymi) lub świadczących o niezdolności

utrzymania własnej odrębności, zagrażających jej samej (aspolecznych).

Kolejna część pracy poświęcona została zagadnieniom percepcji symptomów zaburzeń socjalizacji uczniów przez nauczycieli i czynników nań wpływających, a także warunków modyfikujących podejmowanie przez nauczycieli oddziaływań interwencyjnych w sytuacji, gdy stwierdzą oni tego rodzaju zaburzenia u swoich podopiecznych. Proces, zachodzący pomiędzy ujawnieniem symptomów zaburzeń socjalizacji przez ucznia a podjęciem interwencji przez nauczyciela, autor opisuje jako formowanie się gotowości nauczyciela do podjęcia działań interwencyjnych. Pośredniczą w nim podmiotowe i kontekstualne czynniki modyfikujące najpierw proces diagnozy w kierunku stwierdzenia zaburzeń socjalizacji, potem zaś wpływające na podjęcie (bądź zaniechanie) określonej formy interwencji. Autor analizuje teoretyczne modele formułowania protodiagnozy, wyróżniając cechy symptomów zaburzeń oraz cechy osoby spostrzegającej, które wpływają na jakość i przebieg dochodzenia do prawidłowej diagnozy sytuacji ucznia. Korzystając z modeli psychologii społecznej opisujących podejmowanie interwencji, autor wyodrębnia podmiotowe i sytuacyjne czynniki pośredniczące w podjęciu działań pomocowych nauczyciela na rzecz ucznia przejawiającego zaburzenia.

Gotowość do podjęcia interwencji, to, według autora, „skłonność osoby do korzystania z własnego doświadczenia, uruchamiana w odpowiedzi na określony zestaw bodźców zewnętrznych i wewnętrznych, sprzyjająca podejmowaniu określonego typu działań” (s. 103). Gotowość do interweniowania charakteryzowana jest za pomocą dwóch aspektów: typu gotowości (do interweniowania w różnej formie, od delegowania przez samodzielną aktywność do podejmowania współpracy przy interwencji) oraz natężenia gotowości (od bierności do aktywności). Formowanie gotowości nauczyciela, według opisanego przez autora modelu, warunkuje występowanie określonego typu czynników. W grupie czynników kontekstowych wyróżniono właściwości symptomów przejawianych przez ucznia. Są to: ciągłość, wyrazistość (intensywność) symptomu,

aspoleczność i antyaspoleczność zachowania. Druga grupa czynników to czynniki podmiotowe, związane z osobą nauczyciela. Należą do nich wrażliwość na symptomy zaburzeń socjalizacji oraz empatia. Wrażliwość autor definiuje jako podatność na stymulację przez bodźce – symptomy zaburzeń socjalizacji i wiąże, z jednej strony, z właściwościami samego symptomu (symptomów), z drugiej zaś z doświadczeniem nauczyciela. Cecha ta jest charakteryzowana za pomocą dwu aspektów: poziomu wrażliwości (stopnia rozpoznania symptomu) oraz adekwatności wrażliwości (trafności oceny symptomu). Empatia jest ujmowana jako współodczuwanie, którego oznaką jest doświadczenie określonych reakcji emocjonalnych w odpowiedzi na emocje osoby obserwowanej. Autor posługuje się czterema kategoriami odnoszącymi się do pojęcia empatii, są to: skłonność do przyjmowania cudzej perspektywy, skłonność do empatycznej troski, poczucie osobistej przykrości odczuwanej w odpowiedzi na obserwowane cierpienie innych i skłonność do fantazji (wyobrażanie siebie w fikcyjnych sytuacjach).

Skonstruowany model teoretyczny poddany został przez autora weryfikacji empirycznej. W dalszej części pracy przedstawione zostały hipotezyczne zależności pomiędzy poszczególnymi elementami modelu, a następnie w sposób szczegółowy metodologia badań: narzędzia badawcze, sposób przeprowadzenia badań oraz wyniki. Uzyskane rezultaty potwierdziły opisany w modelu teoretycznym obraz zależności pomiędzy wyodrębnionymi zmiennymi. Zarówno zmienne charakteryzujące symptomy zaburzeń obserwowanych przez nauczycieli, jak również te odnoszące się do ich podmiotowych właściwości okazały się w znaczącym stopniu związane z gotowością pedagogów do podejmowania oddziaływań interwencyjnych wobec uczniów ujawniających oznaki zaburzeń socjalizacji.

Wyróżnione właściwości symptomów – wyrazistość i ciągłość – w sposób istotny związane są z wrażliwością i gotowością nauczycieli do podejmowania interwencji, przy czym silniejszy związek uwidacznia się w relacji gotowości do reagowania z wyrazistością symptomu. Autor zwraca uwagę,

iz sposób diagnozowania zaburzeń socjalizacji przez nauczycieli odbywa się w odmienny sposób niż jest to zalecane w rozpowszerechnionych klasyfikacjach diagnostycznych. Według nich, diagnoza odbywa się przede wszystkim na podstawie symptomów powtarzających się, trwających określony czas (a więc charakteryzowanych przez ciągłość symptomu). Również istotnymi cechami bodźców do kształtowania się gotowości nauczycieli do interweniowania okazały się poziom społeczności i antyspołeczności prezentowanych przez uczniów zachowań. Jeśli opisywane nauczycielom bodźce były zachowaniami wysoce anty- lub aspołecznymi, byli oni najbardziej gotowi do interweniowania poprzez delegowanie problemu lub przez podejmowanie aktywnych działań we współpracy z innymi. Gdy prezentowane zachowania w mniejszym stopniu charakteryzowały się anty- czy aspołecznością, gotowość nauczycieli przybierała najczęściej formę gotowości do podejmowania samodzielnej interwencji. Obok weryfikacji zaproponowanego modelu teoretycznego autor zwrócił również uwagę na wyłonione w trakcie badań obszary, w których warto podjąć dalsze szczegółowe poszukiwania empiryczne. Takim wyodrębnionym obszarem jest, na przykład, relacja pomiędzy gotowością nauczycieli do podejmowania interwencji a ich empatią.

Opisywana praca stanowi ciekawą propozycję dla badaczy i teoretyków koncentrujących swe zainteresowania na problematyce szkoły i relacjach uczeń-nauczyciel. Złożoność i wielość procesów zachodzących na terenie tej instytucji powodują, że mogą być one fascynującym terenem badawczym, wykraczającym poza ramy pojedynczej dziedziny nauki. To stanowi również, jak sądzę, o trudności prowadzenia wnikliwej analizy tego, co dzieje się na terenie szkoły. Podjęcie bowiem takiej analizy wymaga szerokiej wiedzy i umiejętności syntezy perspektyw proponowanych przez różne dyscypliny nauki. Autor dokonał cennej analizy szczegółowych zagadnień socjalizacji, jej zaburzeń oraz percepcji społecznej tego zaburzenia, wykorzystując ujęcia psychologiczne, socjologiczne oraz pedagogiczne, co pozwala na podjęcie interdyscyplinarnej dyskusji nad omawianymi zagadnieniami.

W przedmowie i zakończeniu pracy autor sygnalizował, że jednym z celów podjętych badań i analiz była możliwość ich praktycznego użycia. Wnioski wypływające z opisywanej pracy z powodzeniem mogą być wykorzystane przy projektowaniu systemów pomocowych dla uczniów, przejawiających na terenie szkoły trudności w zakresie socjalizacji. Stąd też, jak sądzę, pozycja ta będzie cenną lekturą dla osób zaangażowanych w organizowanie, a także realizujących zadanie wielopoziomowego wspierania dzieci i młodzieży w ich rozwoju.

Monika Zielona-Jenek
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Tadeusz Wujek
*Polska bibliografia oświaty
dorosłych 1971–1995.*
WSP ZNP, ITeE Radom 2003, s. 392

Współczesna cywilizacja w niespotykanym dotąd zakresie oparta jest na wytwarzaniu, poszukiwaniu, gromadzeniu, przekazie, porządkowaniu i selekcjonowaniu, a wreszcie na wykorzystywaniu informacji. Coraz bardziej stajemy się społeczeństwem żyjącym w swojej cywilizacji informacyjnej.

Dziedzina życia, w której dostęp do informacji jest szczególnie ważny, była i jest nauka. Rozwój nauk i bogactwo wiedzy, ogrom informacji sprawiają, że – pomimo wielu technicznych udogodnień – ogarnięcie chociażby najważniejszych źródeł tej wiedzy jest niezwykle trudne. Nieoceniona okazuje się więc pomoc ludzi, którzy potrafią i chcą poznawać znaczne obszary tych źródeł i w osobliwy sposób oswajają, porządkują świat niezliczonych informacji. W przypadku nauki – ludźmi takimi są twórcy bibliografii. Ich dzieła spełniają rolę przewodników po bezmiarze wiedzy wybranej dyscypliny naukowej.

Polska bibliografia oświaty dorosłych Tadeusza Wujka jest takim właśnie przewodnikiem. Obejmuje prace z zakresu oświaty dorosłych z lat 1971–1995, a więc z okresu bardzo ważnego w rozwoju edukacji i w jej przemianach. Powstanie tej bibliografii z pewnością ułatwi studia i badania dotyczące oświaty dorosłych, sprzyjać będzie poszukiwaniu inspiracji do mądrego ulepszenia teorii i praktyki edukacyjnej.

Polska bibliografia oświaty dorosłych opracowana została przez Profesora dr. hab. Tadeusza Wujka – wybitnego Pedagoga, którego zainteresowania naukowe koncentrowały się na zagadnieniach pedagogiki społecznej i oświaty dorosłych. Dzięki Jego kompetencjom i wielkiej pracowitości mógł powstać ten tom – zawierający dane bibliograficzne prac poświęconych szeroko pojmowanej oświacie dorosłych.

Według Profesora Tadeusza Wujka: „Polska bibliografia oświaty dorosłych” jest kontynuacją, pod względem chronologicznym, pracy K. Wojciechowskiego pt. „Bibliografia oświaty dorosłych w wyborze”¹, której trzecie wydanie ukazało się w lipcu 1971 roku. Przyjęto założenie, że początkową datą chronologiczną niniejszej bibliografii będzie luty 1971 roku, końcowa zaś rok 1995. Zawiera ona jednak pewne uzupełnienia dotyczące okresu sprzed stycznia 1971 roku ze względu na aktualną treść tych publikacji, a nieuwzględnionych w bibliografii K. Wojciechowskiego.

W bibliografii zreferowano 7360 haseł zgrupowanych w 10 rozdziałach:

- Podstawowe źródła informacji.
- Dzieje oświaty dorosłych w Polsce.
- Aspekty teoretyczne i metodologiczne oświaty dorosłych.
- Podstawowe stimulatory i uwarunkowania rozwoju edukacji dorosłych.
- Główne systemy edukacji dorosłych.
- Dydaktyka dorosłych i metodyka pracy oświatowej.
- Aktywność edukacyjna i problematyka społeczno-wychowawcza ludzi dorosłych w różnych kręgach środowiskowych.
- Wychowanie i edukacja w procesie aktywności kulturalnej ludzi dorosłych.
- Twórcy, nauczyciele i działacze oświaty dorosłych.
- Oświata dorosłych za granicą.

Uzasadnienie takiej właśnie struktury opracowania zastosowanego opisu publikacji i kryteria wyboru przedstawił prof. Tadeusz Wujek we wprowadzeniu:

W obrębie działów zastosowano układ alfabetyczny. Pozycje jednego autora wymieniane

zostały w alfabetycznym porządku tytułów. Po pozycjach o jego wyłącznym autorstwie podawane są opisy dzieł opublikowanych wspólnie z innymi autorami. Każda pozycja, stanowiąca odrębną całość, otrzymała numer kolejny.

Przyjęto zasady opisu publikacji według obowiązujących polskich norm bibliograficznych. Ze względu na rozmaite potrzeby użytkowników przyjęto w opisach zasadę drugiego stopnia szczególności z uwzględnieniem dodatkowych elementów, np.: zamieszczenie informacji, iż dana pozycja zawiera bibliografię.

Bibliografia obejmuje publikacje w języku polskim (w tym tłumaczenia z innych języków), wydane w Polsce. Rejestruje druki zwarte i artykuły z czasopism o treści ważnej, problemowej, posiadające wartość naukową oraz zawierające informacje o ważnych wydarzeniach w oświacie dorosłych.

Ma ona charakter selektywny. W zasadzie pominięte zostały w niej drobne publikacje zawierające mniej niż 3 strony oraz druki powielone do użytku wewnętrznego. Wpisano je tylko wyjątkowo z uwagi na szczególną wartość informacyjną lub gdy w danej dziedzinie nie było innych materiałów. Pominięto też prace, które straciły na aktualności. W mniejszym stopniu wyselekcjonowano wydawnictwa nowsze, w większym natomiast – dawniejsze. Recenzje uwzględnione zostały tylko w tych przypadkach, jeżeli zawierały ważne uzupełnienia i sprostowania do omawianych prac. W przypadku kilku wydań określonej publikacji podawano najczęściej wydanie najbardziej dostępne.

Przy doborze materiału bibliograficznego kierowano się zasadą, aby bibliografia mogła służyć zróżnicowanemu kręgom odbiorców.

Recenzentami bibliografii są profesoro- wie: Henryk Bednarczyk i Stanisław Kaczor.

W rękopisie wprowadzenia znalazły się podziękowania Autora za pomoc i współpracę dla profesorów: Henryka Bednarczyka, Tadeusza Aleksandra, Stanisława Kaczora, Józefa Karguła oraz dla dr. Józefa Kowtuna, doc. Mieczysława Marczyka oraz żony Barbary.

Los sprawił, że bibliografia ta jest ostatnią pracą Profesora Tadeusza Wujka. W przygotowaniu publikacji duży udział ma Jego żona – Barbara, która pomagała Profesorowi w gromadzeniu i opracowywaniu not bibliograficznych, a w części podjęła trud dokończenia dzieła. Duże zasługi w przygotowaniu i wydaniu tomu ma zespół pra-

¹ Kazimierz Wojciechowski: *Bibliografia Oświaty Dorosłych: w wyborze.* – Wyd. 3 powiększone, przy współudziale Marii B. Wojciechowskiej. – Warszawa, Wydawnictwo Związkowe CRZZ, 1971.

cowników Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu.

Profesor Tadeusz Wujek był związany zawodowo z Wyższą Szkołą Pedagogiczną ZNP. Pełnił w tej uczelni funkcję prorektora. W czasie działalności w WSP ZNP intensywnie pracował nad bibliografią. W rok po Jego śmierci ukazała się – nakładem uczelni i ITE – „Polska bibliografia oświaty dorosłych”.

Tadeusz Lewowicki
Henryk Bednarczyk

*Innowacje w edukacji ekologicznej
Co się dzieje w gniazdach? Raport
Pod redakcją Henryka Bednarczyka
Stowarzyszenie Oświatowe SYCYNA,
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP,
Radom 2003, s. 128.*

Książka jest sprawozdaniem z realizacji Mazowieckiego projektu edukacji ekologicznej „Co się dzieje w gniazdach?” oraz ma charakter przewodnika metodycznego dla nauczycieli, upowszechniającego idee innowacji edukacyjnej.

Projekt był dofinansowany przez Wojewódzki Fundusz Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej w Warszawie w latach 2002–2003. Na motto projektu zostały przypominane słowa pisarza, przyrodnika i pedagoga Adolfa Dygasińskiego: *Usiłując poznać i wytłumaczyć przyrodę, zyskujemy najpewniejsze poznanie samych siebie, nawet wtedy, kiedy błądzimy w poznawaniu przyrody.* Wydany zbiór nowel to przypomnienie twórczości A. Dygasińskiego w przypadającą w 2002 roku setną rocznicę śmierci. A. Dygasiński, w majątku Karczewskich w Wielgim (wieś zaledwie kilka kilometrów od Sycyny), pracował jako guwerner, przygotowując do gimnazjum dwóch wybitnych Polaków, przyszłego malarza Jacka Malczewskiego oraz pisarza Wacława Karczewskiego.

Celem głównym projektu jest podniesienie świadomości ekologicznej, promowanie i zainicjowanie działań proekologicznych oraz stworzenie warunków poznania środowiska przyrodniczego i popularyzacji wiedzy ekologicznej poprzez kompleksowe oddziaływanie na uczniów, nauczycieli i rodziców z pomocą literatury, technologii

informacyjnych, bezpośredniego uczestnictwa i aktywizacji.

Cele szczegółowe projektu to: wyposaże-
nie uczniów i nauczycieli w wiedzę przyrodniczą ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień z ekologii, ochrony oraz biologii ptaków żyjących na Mazowszu; wzbogacenie bazy dydaktycznej placówek oświatowych województwa mazowieckiego poprzez dostarczenie pakietów edukacyjnych; przygotowanie nauczycieli i uczniów do aktywnej ochrony ptaków w swoim regionie; podniesienie poziomu świadomości ekologicznej nauczycieli i uczniów oraz pośrednio społeczności lokalnych powiatów zwoleńskiego, lipskiego; stworzenie warunków oraz narzędzi (pakiet edukacyjny, dostęp do Internetu w ePunktach dzięki tworzonej sieci komputerowej eSycyna) do prowadzenia aktywności badawczej w najbliższym terenie oraz podejmowanie działań proekologicznych; uaktywnianie samorządów lokalnych (powiatów, gmin) w zakresie aktywnej ochrony ptaków, planowanie i wykonanie działań dotyczących aktywnej ochrony ptaków.

Został opracowany pakiet edukacyjny składający się z: książki A. Dygasińskiego *Co się dzieje w gniazdach?* Przewodnika, płyty CD-ROM, interaktywnej strony internetowej, plakatu oraz zostały przeprowadzone warsztaty metodyczne dla nauczycieli oraz konkurs ornitologiczny dla dzieci i młodzieży, zainstalowano 5 platform pod boćcianie gniazda.

Dostęp do Internetu, zaangażowanie komputerowej sieci eSycyna dały nowe możliwości kształtowania świadomości ekologicznej młodego pokolenia. Uczestnictwo nauczycieli i liderów ePunktów na warsztatach metodycznych oraz korzystanie z opracowanego multimedialnego pakietu edukacyjnego przyczyniło się do wzrostu zainteresowania i propagowania edukacji ekologicznej w najbliższym otoczeniu.

W zbiorze nowel Adolfa Dygasińskiego znalazły się: *Co się dzieje w gniazdach? Podwórkowe dramata, Biały wróbelek, Kuropatwy, Gody życia.*

Przewodnik zawiera m.in. materiały do realizacji projektu, charakterystykę opracowanego pakietu edukacyjnego, program warsztatów, poradnik metodyczny dla na-

uczycieli wraz z przykładowymi scenariuszami zajęć, poradnik obserwatora ptaków oraz informację o konkursie ornitologicznym „Miłośnicy ptaków – na start!”

Płyta CD-ROM zawierała wersję elektroniczną opracowanego pakietu „Co się dzieje w gniazdach?” oraz notatkę o Adolfie Dygasińskim, 20 wideoklipów o ptakach Mazowsza, informację o Konkursie Ornitologicznym „Miłośnicy ptaków – na start!” i słowniczek dla uczniów – zawierający podstawowe definicje z zakresu ochrony przyrody.

Opracowana i aktualizowana na bieżąco strona internetowa projektu zawierała informację o planowanych zadaniach przedsięwzięcia, a następnie prezentowała jego efekty.

Pakiety edukacyjne wzbogaciły wyposażenie multimedialne szkół powiatu lipskiego i zwoleńskiego oraz do jednej ze szkół w każdej gminie województwa mazowieckiego i były prezentowane na warsztatach dla nauczycieli.

W warsztatach metodycznych brało udział 108 nauczycieli z 73 szkół z powiatu lipskiego i zwoleńskiego. Celem warsztatów było: zapoznanie słuchaczy z założeniami Mazowieckiego projektu edukacji ekologicznej *Co się dzieje w gniazdach?* życiem i twórczością Adolfa Dygasińskiego, dostarczenie uczestnikom niezbędnej wiedzy praktycznej, merytorycznej i metodycznej z zakresu ekologii w ujęciu regionalnym z uwypukleniem biologii ptaków i ich ochrony, przygotowanie kadry pedagogicznej placówek oświatowych do prowadzenia edukacji ekologicznej dzieci i młodzieży szkolnej opartej na najnowszych osiągnięciach z zakresu dydaktyki, przygotowanie liderów ePunktów do zadań wynikających z realizacji projektu.

Pomysł konkursu ornitologicznego zrodził się w 1994 roku w Centrum Edukacji Ekologicznej w Radomiu i został skierowany do uczniów-pasjonatów szkół podstawowych, średnich oraz prowadzących terenowe obserwacje ornitologiczne. Konkurs otrzymał nazwę: „Miłośnicy ptaków – na start!” i objął swym zasięgiem placówki oświatowe byłego województwa radomskie-

go i kieleckiego. W 2003 roku wzięło w nim udział 69 uczniów ze szkół podstawowych, gimnazjalnych oraz ponadpodstawowych. Zauważalnym rezultatem realizacji projektu było duże zainteresowanie tym konkursem w 2003 roku dzieci i młodzieży z powiatu lipskiego i zwoleńskiego.

W tradycji polskiej bocian odgrywa szczególną rolę. Swoje gniazda zakłada w pobliżu siedzib ludzkich i w naszej kulturze jest uważany za symbol szczęścia. W projekcie gniazda ptasie nawiązują do gniazd rodzinnych, małych ojczyzn, ale również do gniazd komputerowych w sieci eSyna. Za logo projektu została przyjęta sylwetka lecącego bociana. Instalacja platform pod istniejące bocianie gniazda spełniała kilka funkcji. Zabezpieczając ich miejsca gniazdowania i czyniła je bardziej stabilnym i widocznym symbolem.

Platformy zostały zainstalowane na słupach linii niskiego napięcia w 5 miejscowościach.

W książce tej zamieszczone zostały materiały wzbogacające wiedzę z zakresu: zagrożeń, ochrony i występowania ptaków na Mazowszu oraz przykłady 26 scenariuszy zajęć dydaktycznych w terenie, opracowanych przez uczestników warsztatów metodycznych.

Przykładowe tytuły scenariuszy:

- „Nie wszystkie ptaki są jaskółkami – ptaki różnych siedlisk” do realizacji w szkole podstawowej bądź gimnazjum,
- „Co słyhać u naszych boćków – inwentaryzacja gniazd i żerowisk bocianich” do realizacji w szkole podstawowej.

Co dalej? – realizatorzy projektu mają nadzieję na jego twórczą kontynuację. W mikroskali projekt ten jest już realizowany w powiecie kozienickim i radomskim. Sprawdziły się główne idee projektu kojarzenia własnej historii, edukacji regionalnej i ekologicznej. Wydana we współpracy z WSP ZNP książka przyczyni się do upowszechnienia idei materiałów metodycznych.

Teresa Sagan

Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu

Tomasz Kupidura

Wyzsza Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie

Genowefa Koć-Seniuch
Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP

SZKOLNICTWO I OŚWIATA POLSKA NA ZACHODZIE W CZASIE DRUGIEJ WOJNY ŚWIATOWEJ Rogów, 23-25 września 2003

W Centrum Edukacji Przyrodniczo-Leśnej w Rogowie odbyła się II Międzynarodowa Konferencja Naukowa nt. „Szkolnictwo i oświata polska na Zachodzie w czasie drugiej wojny światowej”. Patronat honorowy nad konferencją roztoczył Pan Prezydent Ryszard Kaczorowski. Organizatorem konferencji był Zakład Dziejów Oświaty Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Współorganizatorami byli: Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Towarzystwo Polsko-Szwajcarskie w Warszawie oraz Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana w Białymstoku.

W konferencji udział wzięli przedstawiciele wielu ośrodków akademickich w kraju, wybitni uczeni i znawcy problemu oraz, co należy podkreślić, żołnierze Rzeczypospolitej, żyjący świadkowie wydarzeń drugiej wojny światowej, dla których problematyka konferencji i analizowane sytuacje były swoistym „powrotem” na dawne miejsca bitew i życia. W konferencji uczestniczył również Claude Barbey, chargé d'affaires Szwajcarii w Polsce, który, podkreślając wagę tradycji i wspomnień przeszłości w umacnianiu przyjaźni, stwierdził: „My Was obserwujemy drodzy Polacy i wiem, że z tych wspomnień czerpicie siłę. Chcemy docenić waszą duszę i waszą kulturę”. Także Rektor Szkoły Główniej Gospodarstwa Wiejskiego prof.dr hab. Tomasz Borecki, pełniąc rolę gościnnego gospodarza terenu, wyraził uznanie dla organizatorów konferencji, wykazał wartości wychowawcze podjętej tematyki, zapoznał zebranych z kierunkami rozwoju swojej uczelni.

Otwarcie konferencji towarzyszyły słowa powitania Prezydenta Ryszarda Kaczorowskiego skierowane do uczestników, wystąpienie Dziekana Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku prof. dra hab. Jerzego Nikitorowicza, wystąpienie Prezesa Towarzystwa Polsko-Szwajcarskiego Zygmunta Prugar-Ketlinga, który stwierdził, iż właśnie teraz, gdy zacierają się granice – podtrzy-

mywanie tożsamości, zachowanie pamięci narodowej jest rzeczą najważniejszą, oraz wystąpienie Przewodniczącej Komitetu Organizacyjnego Konferencji prof.dr hab. Teresy Zaniewskiej. Profesor T. Zaniewska podkreśliła, że szkolnictwo i oświata polska na Zachodzie była dziełem Wojska Polskiego, że swoistym fenomenem tamtych czasów było, w warunkach wojennych i okupacyjnych, zorganizowanie oświaty na wszystkich szczeblach kształcenia. To żołnierze wojska polskiego byli organizatorami i równocześnie słuchaczami różnych form edukacji.

Prezydent Ryszard Kaczorowski, podkreślając szczególnie znaczenie tej konferencji w kształtowaniu świadomości narodowej młodego pokolenia Polaków, powiedział, między innymi: „W Armii Polskiej na terenie ZSRR już w pierwszym okresie jej istnienia, stworzono dla – jakże często osieroconych dziewcząt i chłopców – Szkoły Junackie. Po przeniesieniu się na Bliski Wschód szkoły te zachowały ciągłość pracy i wykształciły wiele tysięcy młodzieży w duchu znajomości kultury polskiej i ofiarnej służby dla ojczyzny. Szkoły i sierocińce zorganizowane przy pomocy armii na Bliskim Wschodzie, zostały przeniesione wraz z ludnością cywilną do osiedli w Persji, Indiach, Libanie, Palestynie, Afryce Wschodniej i Południowej oraz w innych krajach. Szkoły te działały przez cały czas wojny, stanowiąc podstawę do zdobywania lub uzupełniania wykształcenia i przygotowując młodych Polaków na dalszą drogę życia. W ten sposób starano się osłabić skutki antynarodowych działań obu naszych wrogów”.

Do idei kształtowania świadomości narodowej nawiązał prof. Jerzy Nikitorowicz. Zwrócił uwagę na znaczenie w relacjach międzyludzkich więzi wspólnotowych opartych na wspólnych przeżyciach, wspólnie uznawanych wartościach i pamięci. „Pamięć utożsamiana z Ojczyzną, szczególnie obecnie, wobec dynamicznych procesów transformacji, modernizacji, globalizacji i integracji, może głównie z »małą ojczyzną« – stwierdził mówca. Jest to najbardziej istotna pamięć, której wartość każdy nadaje poprzez analizy, poszukiwania, wydobywanie przeżyć, doświadczeń życia codziennego. Ojczyznę małą mamy bez wyboru – i pozostaje problem ustawicznego nadawania jej ważności. Z małą ojczyzną kojarzony jest patriotyzm, który rodzi się w domu rodzinnym oraz tożsamość człowieka jako wartość nieprzemijająca, zadanie do ustawicznego spotykania się „pomiędzy”, bycia pomiędzy przeszłością, terażniejszością a antycypowaną przyszłością. Jest to problem pozostawiania w dialogu, w dialogu negocjacyjnym z sobą i innymi. Uznanie, otwartość, szacunek i wyrozumiałość jest istotą budowania demokracji, jest jej fundamentem.

W czasie obrad przedstawiono szereg referatów i dokumentów obrazujących życie i kształcenie się żołnierzy, dawano świadectwo dalekich i bolesnych dróg do Polski, ukazano ogrom wysiłku żołnierzy Rzeczypospolitej w organizowaniu różnego szczebla placówek oświatowych. Odbyła się projekcja filmu dokumentalnego „Gli Alessanesi di Anders” w reżyserii Artura Janickiego. Z treścią filmu korespondowało wiele wystąpień i referatów.

Profesor Wojciech Narębski przedstawił idee oświatowe Gimnazjum i Liceum w Alessano we Włoszech, bogato ilustrowane dokumentacją fotograficzną i filmową, świadectwa ukończenia poszczególnych klas, świadectwo dojrzałości uzyskane w 1947 roku.

Zapoznał zebranych z istotą Kursu Maturalnego w Barbarze w Palestynie. Uczestnicy konferencji poznali tradycje: Liceum w Matino (referat mjrą Tadeusza Tabędzkiego), Szkoły Handlowo-Administracyjnej w Casarano (mgr Włodzimierz Gruszczyński), Szkoły Karpackiej w Sarnano (por. Henryk Skrzypiński), Akademickiego studia medycyny weterynaryjnej w Szkocji i Szwajcarii, a także sylwetki polskich żołnierzy autorów też doktorskich Wydziału Lekarskiego Uniwersytetu w Zurichu (referat mgr Agnieszki Pruszyńskiej), wybitne postaci żołnierzy twórców i naukowców (referaty Justyny Szwedek i mgra Marka Matwiejczyka).

Mgr Magdalena Matuszewska, prezentując starania grupy polskich profesorów o powołanie Akademickich Studiów Medycyny Weterynaryjnej przy Royal Veterinary College w Edynburgu, podkreśliła, iż wykładowcami byli głównie Polacy, częściowo tylko uzupełniali kadrę dydaktyczną Szkocji.

Studiowało w Akademii 62 studentów. Dyplomy lekarza weterynarii otrzymały 23 osoby, w tym 1 kobieta.

Profesor Paweł Sysa, podtrzymując wątek wspomnieniowy, nawiązał do fragmentów pamiętnika dra wet. Andrzeja Strzeleckiego. Na przykładzie ośrodka studiów weterynaryjnych w Bolonii ukazał splot sytuacji kształtujących solidarność pokoleń. Wspomnienia własne o wychowaniu pod Alpami, o kształtowaniu się więzi wspólnotowych wśród żołnierzy polskich, o trudnym zjednywaniu przyjaźni Szwajcarów zaprezentował prof. Jan Kobryner. Budowaniu rozerwanych przez wojnę więzi poświęciła swoje rozważania prof. Teresa Zaniewska. W referacie „Wartości wychowawcze poezji 2. Korpusu Polskiego” dokonała analizy wartości zawartych w utworach poetyckich żołnierzy. Preferowane przez autorów wartości to: budowanie więzi rozerwanych przez wojnę, patriotyzm, akcentowanie utraconego domu i rodziców, nostalgia i tęsknota za krajem rodzinnym, apoteoza czynu żołnierskiego, występujący w utworach aspekt etyczny: pogarda i potępienie dla wroga. Dzięki wystąpieniu prof. Selima Chazbijewicza zebrani poznali działalność oświatową Tatarów Polsko-Litewskich w latach 1939-1945. Mgr Teresa Kobryner przedstawiła działalność dydaktyczno-wychowawczą Zgromadzenia Sióstr Nazaretanek w czasie drugiej wojny światowej.

Wielkie postacie w dziejach harcerstwa polskiego na Obczyźnie, harcerki w obozach i więzieniach w Ravensbrück, w Stutthofie oraz innych obozach – przykłady codziennego bohaterstwa harcerzy, przykłady solidarności, braterstwa narodowego Polaków, przestrzeganie wartości moralnych związanych z tradycjami polskiego harcerstwa, służba ludziom – to przedmiot rozważań prof. Marii Radowskiej oraz dr Ewy Romanowskiej. Losy polskich harcerki-więźniów na Obczyźnie, powinny być szerzej znane młodemu pokoleniu, szczególnie w kontekście współczesnych problemów egzystencjalnych i upadku autorytetów – postuływały autorki wystąpień.

Dr Joanna Dąbrowska, przedstawiając sylwetkę i powojenne losy prof. Łukasza Kurdybachy, podkreśliła nie tylko jego udział w walce z wrogiem na terenach Afryki (w Egipcie i Libii), ale też wkład w tworzenie polskiej oświaty głównie poprzez podjęcie działalności wydawniczej. W ciągu dwóch lat (1943-1945) pod kierownictwem prof. Kurdybachy wydano ponad 200 książek w języku polskim

– dzieł klasyków i wybitnych pisarzy współczesnych, tekstów literackich, podręczników szkolnych. Był to swoisty fenomen w dziejach polskiej działalności edytorskiej na Obczyźnie. Zaspokajała ona nie tylko potrzeby szkół polskich, działających w okresie wojny w różnych zakątkach świata, ale również dostarczała strawy duchowej żołnierzom polskim walczącym „na wszystkich niedostępnych drogach” – od Narwiku i Londynu, poprzez Francję do Tobruku i Monte Casino.

W toku obrad zaprezentowano bogate studium oświaty polskiej we Francji i Szwajcarii podczas drugiej wojny światowej. Hasło: „Nauka dla Polski. Praca dla Szwajcarii” – stanowiło swoistą podstawę życia i edukacji (ok. 13 tys. osób) internowanych w Szwajcarii żołnierzy polskich. Płk.dr hab. Józef Smoliński w referacie „Oświata polska w Szwajcarii podczas II wojny światowej” podkreśla: „Dzięki życzliwości władz szwajcarskich aspiracje oświatowe i naukowe polskich żołnierzy mogły być szybko zaspokojone” – mogli oni, zgrupowani w polskich obozach uniwersyteckich, podejmować studia na najlepszych uczelniach. Bieg życia internowanych żołnierzy i włączanie ich do prac na rzecz Szwajcarii regulowały specjalne przepisy.

Referat mgra Zygmunta Prugara-Ketlinga „Dowódcy i żołnierze – wychowawczy dialog pokoleń” – to wnikliwe i bogate studium relacji i postaw pierwszego po rozbiorach pokolenia wychowanego w polskiej szkole w polskim wojsku. Mówca podkreślił, że w wyniku prowadzonej w wojsku pracy wychowawczo-oświatowej powstał w Szwajcarii wielki zespół ludzi wykształconych, których należało przygotować możliwie jak najlepiej do odbudowy kraju, do wdrażania nowych technik i technologii. W kontekście dialogu pokoleń ukazał on rolę dowódcy, przywołał słowa Marszałka Józefa Piłsudskiego: „A któż jest bardziej powołanym, aby stać na straży duszy polskiego żołnierza, być dobrym i troskliwym opiekunem, któż może być bardziej odpowiedzialnym za jej załamanie się, jeśli nie dowódca, zwierzchnik tego żołnierza, towarzysz doli i niedoli, uczestnik sławy, dumy lub współwinny hańby, tchórzostwa i klęski”. Referent przypomniał, jak bardzo wartościową znaną powszechnie z odwagi, patriotyzmu i poświęcenia była kadra oficerska II Rzeczypospolitej. W zakończeniu rozważań przytoczył cytaty wypowiedzi swojego ojca, Generała Bronisława Prugara-Ketlinga: „Im wyższym jest się dowódcą, tym ważniejszym jest, aby odwadze towarzyszyły górujące nad nią umysł i rozważa – aby męstwo nie było bezowocną ofiarą i ślepym odruchem namiętności, bowiem coraz mniej tu chodzi o własne poświęcenie, a coraz więcej o ocalenie innych – o powodzenie całości”.

Oświata polska na Zachodzie w historiografii edukacyjnej drugiej połowy XX wieku – to temat wystąpienia prof. Władysławy Szukalewicz. Profesor podkreśliła, że edukacyjne badania historiograficzne, chociaż rozpoczęły się w zasadzie dopiero w 1972 roku, to opublikowane wyniki badań pozwalają na sformułowanie określonych kryteriów analizy materiału źródłowego. Są to: kryterium czasowe; kryterium zainteresowania konkretnym okresem (wątkiem) historycznym; kryterium etyczne. W naukowej historiografii nie ma miejsca na subiektywizm analiz i ocen. Także prace wspomnieniowo-pamiętnikarskie nie powinny być żądaniem zadośćuczynienia, wyrazem potępienia, prośbą o przebaczenie. Prace

te powinny wyrażać obiektywne odczucia, albowiem w badaniach historiograficznych trzeba weryfikować fakty.

Konferencję uświetniło spotkanie z Zygmuntem Stankiewiczem, połączone z promocją książki Teresy Zaniewskiej *Arystokracja ducha. Od współpracy rodzinnej do wspólnoty światowej. Rozmowy z Zygmuntem Stankiewiczem, artystą rzeźbiarzem i filozofem*.

Zygmunt Stankiewicz – artysta rzeźbiarz i filozof, urodził się w Białymstoku. Ukończył Seminarium Nauczycielskie oraz Kurs Rzeźby i Malarstwa (w pracowni Józefa Blicharskiego) w tym mieście. Uczestnik kampanii wrześniowej 1939 roku. Żołnierz 2. Dywizji Strzelców Pieszych. Obecnie dyrektor własnego Polskiego Muzeum Historycznego i dyrektor Instytutu Badań Zagadnień Światowych na Zamku Muri koło Berna. Gorący patriota Polski i polskości. W promowanej książce swoją postawę uzasadnia następująco: „Aby móc tworzyć pomost z krajami wolnego Zachodu, założyłem Polskie Muzeum Historyczne dla podkreślenia osiągnięć naszego narodu, idącego drogą wolności i sprawiedliwości ku prawdziwej demokracji. Aby nadać właściwy kierunek działalności społeczno-politycznej, założyłem Instytut Badań Zagadnień Światowych jako forum dyskusyjne analizowania twórczego dorobku Narodu Polskiego na tle sytuacji ogólnoswiatowej w budowie przyszłej wspólnoty narodów”. Ogólnopolska promocja książki odbyła się 21 listopada 2003 roku na Zamku Królewskim w Warszawie.

Jeden z wieczorów konferencyjnych poświęcony był promocji nowego tomu książki *Zapachy dzieciństwa* Elżbiety Kozłowskiej-Świątkowskiej. Ta nieduża książeczka, z wielkim pietyzmem opracowana i wydana, ukazuje wagę więzi wspólnotowej, poczucia przynależności rodowej, świadomości oparcia w tym, co było. Autorka – z właściwą sobie kulturą emocjonalną – czytała utwory, wzbudzając powszechne uznanie i empatię.

Jedną z imprez towarzyszących konferencji był występ Ludowego Zespołu Artystycznego Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego „Promni”, kierowanego od lat przez Leszka Kołodziejczyka. Zespół zaprezentował się w wspaniale, wzruszając uczestników konferencji, szczególnie tych z zagranicy, do łez. Wraz z zespołem wystąpiło dwóch referentów – prof. Wojciech Narębski z Krakowa i por. Henryk Skrzypiński z Bydgoszczy. Ich zdolności wokalne i taneczne nie ustępowały „Promnym”.

Przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego Konferencji prof.dr hab. Teresa Zaniewska dokonała podsumowania sesji i zaprosiła zebranych na kolejną jej edycję, która odbędzie się w maju 2005 roku pod hasłem: „Szkolnictwo i oświata polska na Zachodzie w czasie drugiej wojny światowej. Nauczyciele i uczniowie: solidarność i wychowawczy dialog pokoleń”.

Za najciekawszą osobowość konferencji jej uczestnicy jednomyślnie wybrali prof. Wojciecha Narębskiego z Krakowa, którego uhonorowano albumem *Pałace i dwory Podlasia* w opracowaniu Katarzyny i Jerzego Samusików.

INTEGRACJA SPOŁECZNA OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH Warszawa, 19–22 listopada 2003 roku

Konferencja „Integracja społeczna osób niepełnosprawnych” zorganizowana została przez Pracownię Pedagogiki Rewalidacyjnej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Honorowy patronat nad konferencją objęli:

- Pełnomocnik Rządu do spraw Osób Niepełnosprawnych,
- Minister Edukacji Narodowej i Sportu,
- Prezes Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych,
- Prezes Stowarzyszenia Przyjaciół Integracji,
- Dziekan Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego.

Specjalnymi gośćmi konferencji byli – Pełnomocnik Rektora Uniwersytetu Warszawskiego oraz przedstawiciele organizacji zrzeszających niepełnosprawnych studentów naszej Uczelni.

Konferencja stała się okazją do uczczenia trzech szczególnych wydarzeń. Pierwsza okazja – to jubileusz Wydziału. W 2003 roku Wydział Pedagogiczny UW świętuje swoje 50. urodziny. W aspekcie historycznym nie jest to okres niezmiernie długi, lecz w perspektywie ludzkiej to wiek dojrzały, naznaczony rzeszą studentów, ich życiowymi karierami i pracą kadry naukowej z Wydziałem związanej, która kontynuuje idee założycieli Wydziału, a więc tym, którzy przekroczyli już granicę cienia pozostawiając część siebie w efektach naukowej działalności – teoriach, monografiach, artykułach, ale też pamięci zachowanej we wspomnieniach czasem anegdotach byłych studentów.

Wiele osób Wydział Pedagogiczny wprowadził w świat nauki. Wiele osób uzyskało doktoraty lub tytuł samodzielnego pracownika nauki. I nie ma większego znaczenia, ile w pięćdziesięcioletniej historii Wydziału było takich osób. Ważniejszy jest wpływ na jednostkowe losy ducha Wydziału i jego trwałe ślad w ich dalszym naukowym rozwoju.

Powód drugi – to Europejski Rok Osób Niepełnosprawnych. Rok nadziei na praktyczną realizację nowej wizji egzystencji osób niepełnosprawnych. Konferencja była więc okazją do prezentacji zainteresowań i badań nad praktyczną realizacją społecznej integracji osób niepełnosprawnych w różnych ośrodkach naukowych w kraju. „Nie ma kaleki, jest człowiek”, „Sprawy ludzi niepełnosprawnych powinny być w sposób naturalny wkomponowane do kultury, cywilizacji każdego regionu, państw i świata”. Te słowa Marii Grzegorzewskiej i Aleksandra Hulka są, w roku jubileuszu Wydziału, szczególnie na miejscu, bo jest to także jubileusz Katedry Pedagogiki Specjalnej, 35-lecie jej istnienia na Wydziale Pedagogicznym. Katedry, w której sprawy społecznej integracji osób niepełnospraw-

nych były w centrum nie tylko merytorycznych dyskusji, ale przede wszystkim kształtowania pozytywnych postaw nauczycieli, pedagogów do problemów wyznaczanych niepełnosprawnością. Coraz większa jest liczba osób niepełnosprawnych studiujących również w murach tego Wydziału na studiach dziennych i zaocznych, a otwartość szkół masowych jest miarą sukcesu idei integracyjnych głoszonych przez kolejnych kierowników Katedry: Marię Grzegorzewską, Stanisława Jedlewskiego, Janinę Doroszewską, Aleksandra Hulka. Idee te kontynuowane są przez Pracownię Pedagogiki Rewalidacyjnej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego.

Otwarcie Wydziału na tę grupę studentów podkreślił Dziekan Wydziału Pedagogicznego UW prof. dr hab. Mirosław Szymański w przemówieniu otwierającym obrady. Także Pełnomocnik Rektora do spraw Osób Niepełnosprawnych mgr Paweł Wdówick podkreślał zaangażowanie Uniwersytetu Warszawskiego w przełamywanie barier społecznych w dostępie osób niepełnosprawnych do zdobywania wiedzy na poziomie studiów wyższych. O znaczeniu tych działań w życiu osób niepełnosprawnych mówili w swoich wystąpieniach studenci niepełnosprawni: Katarzyna Milczarek i Grzegorz Siekieżyński, przedstawiciele społeczności do niedawna niedostrzeganej na wyższych Uczelniach.

Konferencja podkreśliła potrzebę poszerzania społecznej integracji osób niepełnosprawnych w różnych obszarach styczności osób niepełnosprawnych z pełnosprawnymi – rodzinie, szkole, środowisku rówieśniczym, zawodowym oraz różnych formach rekreacji i wypoczynku. W wygłoszonych referatach podniesiono takie kwestie, jak:

- Epistemologiczne i metodologiczne konteksty integracji społecznej osób niepełnosprawnych, a w tym: podmiotowy wymiar integracji, normalizacyjne podłoże integracji, metodologiczne podstawy jej badania, a także uwarunkowania interakcji społecznych kompetencjami osób niepełnosprawnych do wykonywania zadań życiowych charakterystycznych dla określonego wieku, płci, pełnionej roli społecznej.

- Prawa, możliwości i bariery społecznej integracji, ujawniające się w obszarze bliskich kontaktów – w rodzinie, środowisku lokalnym, grupach rówieśniczych i zatrudnieniu. Trudności w kształtowaniu bezwarunkowej akceptacji osób niepełnosprawnych w tych płaszczyznach życia społecznego i roli środków masowego przekazu w ich minimalizowaniu.

- Integracja społeczna w edukacji. Ograniczenia i uwarunkowania procesu integracji społecznej w szkole wyznaczone kompetencjami uczniów pełno- i niepełnosprawnych do wzajemnych kontaktów i preferowanymi przez nauczycieli strategiami włączania niepełnosprawnych uczniów w społeczność szkolną.

- Rodzinne konteksty integracji społecznej. Przedstawione wystąpienia dotyczyły możliwości i ograniczeń w przygotowywaniu dzieci niepełnosprawnych przez rodziców do życia społecznego, samodzielności, możliwie pełnej niezależności oraz poglądów rodziców na kwestie edukacji dzieci oraz interpersonalnych relacji w rodzinach z osobami niepełnosprawnymi. Analizowano także system wartości aspiracje, dążenia i egzystencjalne orientacje rodzin osób niepełnosprawnych.

– Różne płaszczyzny integracji społecznej ze wskazaniem wspólnotowych i egzystencjalnych doświadczeń wynikających z wykonywania pracy zawodowej, partycypacji w terapii zajęciowej udziału w kulturze, aktywności w czasie wolnym.

W zaprezentowanych badaniach, koncepcjach i osiągnięciach środowiska naukowego w tworzeniu teoretycznych podstaw integracji społecznej dzieci, młodzieży, dorosłych osób niepełnosprawnych, a także w dyskusji, podkreślano, i to wydaje się szczególnie cenne, nowy sposób rozumienia prawa osób niepełnosprawnych do integracji społecznej i jego praktycznej realizacji. Zachowanie równowagi pomiędzy prawem do integracji a prawem od integracji wyznacza kierunek działań normalizujących różne obszary życia osób niepełnosprawnych i koncentruje uwagę, z jednej strony na poszerzaniu granic tolerancji społecznej, z drugiej zaś na podnoszeniu kompetencji w dokonywaniu takich wyborów na różnych etapach rozwoju, edukacji, pracy, życia rodzinnego osób niepełnosprawnych. Konieczna jest intensyfikacja działań, umożliwiających osobom niepełnosprawnym podejmowanie typowych i uznawanych za wartościowe dla określonej płci i wieku ról społecznych oraz wypełnianie ich zgodnie z istniejącymi w danej zbiorowości społecznej oczekiwaniami, które wyznaczone są cyklem życia człowieka i prawem jednostki do kreowania własnej drogi życiowej i godności bez względu na różnice wynikające z niepełnosprawnością. Referenci nawiązywali w swych wystąpieniach do tradycji polskiej szkoły rehabilitacji z jej holistyczną koncepcją człowieka i z paradygmatem kompleksowości, ciągłości i powszechności działań terapeutycznych, służących realizacji podstawowego celu procesu rehabilitacji – integracji społecznej osób niepełnosprawnych.

EDUKACJA ŚRODOWISKOWA WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE Warszawa, 26 listopada 2003 roku

W Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP odbyło się Seminarium Naukowe połączone z promocją książki autorstwa prof. zw. dr hab. Danuty Cichy pt.: *Szkola wobec wyzwań edukacji biologicznej i środowiskowej w XXI wieku*.

Otwarcia Seminarium dokonali Rektorzy Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w Warszawie prof. dr hab. Bogumiła Kwiatkowska-Kowal oraz prof. zw. dr hab. Tadeusz Lewowicki, przedstawiając cele i program seminarium. Obradom przewodniczył prof. zw. dr hab. Adam Kołątaj. Wykład wprowadzający na temat: „Moralne aspekty wychowania dla ochrony środowiska” wygłosił ks. prof. dr hab. Józef M. Dołęga z Instytutu Ekologii i Bioetyki Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Omówił w nim:

- dziedziny nauk środowiskowych,
- podstawy kultury ekologicznej,
- problematykę moralną nauk środowiskowych.

Ks. prof. Józef M. Dołęga podkreślił znaczenie prac nad programem kształcenia i wychowania proekologicznego, które trwają od wielu lat. Ich rezultatem jest Polska Strategia Edukacji Ekologicznej oraz reforma edukacji narodowej – projekt obecnie wdrażany w życie.

Skupiając się na problematyce moralnej nauk środowiskowych, wyjaśnił znaczenie pojęć: metanoia, konsumizm, wartość rozumu, solidność pracy, jakość a nie ilość, umiarkowanie, prawa ekologiczne, edukacja i wychowanie, globalizm i regionalizm, wspólnotowość, troska o przyszłe pokolenia, które z dużą siłą pojawiły się w publikacjach i na konferencjach naukowych pod wpływem wydarzeń środowiskowych XXI w. W podsumowaniu ks. prof. dr hab. Józef M. Dołęga przedstawił zadania, perspektywy i nadzieje rozwoju nauk środowiskowych.

Zadania: wypracowanie charakterystyki epistemologicznej i metodologicznej nauk ekologicznych – filozofii nauk ekologicznych; pojęcia i koncepcji kultury ekologicznej; koncepcji państwa ekologicznego; ekologia rodziny ludzkiej; ekologia ducha ludzkiego.

Perspektywy: zapowiedziane sympozja w Polsce o charakterze ekologicznym napawają nadzieją, że świadomość potrzeby zmian naszej mentalności w wielu sprawach uzyska nowe przesłanki do jej podjęcia, pogłębienia i zrealizowania.

Nadzieje: nauka i wychowanie, zmiana paradygmatu wojny i śmierci na paradygmat pokoju i życia. Nadzieja w budowaniu cywilizacji i kultury życia z uznaniem zasad uniwersalnych, takich jak zasady: pokoju, solidarności, wolności, sprawiedliwości.

Kolejnym wykładem wygłoszonym na seminarium było wystąpienie prof. zw. dr hab. Danuty Cichy pt.: „Edukacja dla zrównoważonego rozwoju wyzwaniem dla dzisiejszej szkoły”. Wprowadzeniem do wystąpienia było stwierdzenie F. Mayora: „Edukacja powinna ukazywać bogactwo, jakie stanowi różnorodność naszego świata i kształtować wobec niej pozytywne postawy”. Referentka stwierdziła, iż szkoła musi sprostać wyzwaniom, jakie stawia przed nią współczesny świat. Wiek XXI, to okres wielu katastrof i kryzysów środowiskowych, zanieczyszczeń powietrza, które powodują zmiany klimatu, powodzie, kataklizmy i choroby. Wybierając odpowiedni styl i postępowanie w codziennym życiu oraz w pracy zawodowej, możemy wpływać na stan środowiska. Także właściwie prowadzona edukacja środowiskowa przyczyni się do zapobiegania wielu niekorzystnym zmianom. Odgrywa ona bardzo istotną rolę w kształtowaniu świadomości ekologicznej, stanowiącej podstawę utrzymania prawidłowego poziomu życia we współczesnym świecie.

Wiele organizacji międzynarodowych, rządowych i pozarządowych uświadamia sobie potrzebę edukacji środowiskowej. Uznają ją również większość decydujących o losach naszej planety mężów stanu i naukowców. Wkładają oni dużo wysiłku, aby społeczeństwa i rządy państw przestrzegały oraz realizowały zasady współistnienia człowieka z innymi gatunkami i z otaczającym go środowiskiem. Świadczą o tym apele i rekomendacje kierowane do rządów, partii, stowarzyszeń działających w różnych krajach. Na przykład, Deklaracja z Rio zawiera zasady, które powinny obowiązywać w stosunkach międzyludzkich, a Agenda 21 – globalny program działań na rzecz zrównoważonego rozwoju.

Do najważniejszych celów edukacji należy stworzenie możliwości zdobywania przez dzieci, młodzież i ludzi dorosłych wiedzy o konieczności zachowania pokoju, solidarności między narodami w sprawie zachowania środowiska dla wszystkich istot żywych dzisiejszego i przyszłych pokoleń. Ponadto niezwykle ważne jest:

- kształtowanie postawy zaangażowania do rozwiązywania problemów środowiska,
- tworzenie warunków do wprowadzenia zrównoważonego rozwoju; edukacja środowiskowa powinna pomóc ludziom stworzyć poczucie wspólnoty ze środowiskiem przyrodniczym, w którym żyją.

Kontynuacją podjętego problemu była wypowiedź dr Teresy Janickiej-Panek, Dyrektora Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Skierniewicach, nt.: „Dylematy przygotowania nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego do edukacji środowiskowej”. Współczesne wychowanie zmierza do wszechstronnego rozwoju człowieka. Osobowość człowieka jest wynikiem procesu wychowania i kształcenia, które w pracy szkoły powinny stanowić integralną całość. Podmiotem wychowania i kształcenia jest dziecko, dlatego w procesie edukacji powinny być rozwijane jego potrzeby rozwojowe i zainteresowania. Należy zwrócić uwagę na sukcesy i na niepowodzenia dziecka.

Edukacja początkowa stanowi przejście od wychowania rodzinnego i przedszkolnego do edukacji prowadzonej w systemie szkolnym. Klasy 1–3 edukacji zintegrowanej są podbudową do dalszego kształcenia.

Przemiany zachodzące we wszystkich obszarach rzeczywistości wyznaczają nowe zadania edukacji szkolnej, tj. wspieranie i ukierunkowywanie rozwoju dziecka, z zachowaniem właściwych proporcji między wiedzą a umiejętnościami. Edukacja szkolna w początkowym okresie nauczania powinna w możliwie jak największym stopniu integrować poszczególne dziedziny wiedzy, by ukazać „scalony” obraz świata.

Reforma systemu edukacyjnego stawia wyzwanie nauczycielom i określa zasady adaptowania i realizacji programów. Podjęcie tego wyzwania wymaga od nauczycieli wiedzy, twórczego podejścia do zadań edukacyjnych, a przede wszystkim przekonania o potrzebie modyfikacji sposobu pracy z dziećmi.

Miłym akcentem w czasie trwania seminarium była prezentacja i promocja książki prof. D. Cichy – *Szkola wobec wymagań edukacji biologicznej i środowiskowej w XXI wieku*. Książka składa się z 2 części:

I. Przez edukację biologiczną i środowiskową do uczestnictwa w zrównoważonym rozwoju.

II. Przyrodniczą ścieżką przez 50 lat pracy.

W pierwszej części pracy zawarte zostały wybrane materiały studyjne i relacje z badań poświęconych edukacji biologicznej i środowiskowej. Druga zawiera materiały dokumentujące pracę zawodową Autorki.

Fragmety książki zaprezentowała mgr Małgorzata Jagodzińska – konsultant Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Płocku.

Na seminarium odnotowano i wyeksponowano pięćdziesięciolecie pracy zawodowej prof. zw. dr hab. Danuty Cichy, która swe życie zawodowe poświęciła biologii i ochronie środowiska. Prof. D. Cichy należy do grona pracowników naukowo-dydaktycznych, którzy łączą badania z działalnością organizacyjną i społeczną. Jest autorką wielu publikacji naukowych i podręczników szkolnych. Bierze czynny udział w pracach Komitetu Głównego Olimpiady Biologicznej oraz ogólnopolskiego programu Czysta Wisła i Rzeki Przymorza. Znana jest działalność prof. D. Cichy w komitecie PAN „Człowiek i Środowisko”. Za swe poczynania została uhonorowana orderami i medalami.

Słowa uznania i podziękowania za wieloletnią współpracę naukową z prof. zw. dr hab. D. Cichy wygłosili: prof. zw. dr hab. Wiesław Stawiński, prof. zw. dr hab. Adam Kołataj, prof. zw. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski.

Dr Elżbieta Buchcic i dr Ilona Żeber-Dzikowska w imieniu pracowników Akademii Świętokrzyskiej, podziękowały prof. D. Cichy za wieloletnią współpracę. Wszyscy odczuwają serdeczność, pracowitość, cierpliwość i wyrozumiałość prof. D. Cichy, będącej dla współpracowników niedoścignionym wzorcem Nauczyciela – Mistrza.

W seminarium naukowym brali udział przedstawiciele wielu ośrodków akademickich, którym bliska jest problematyka edukacji środowiskowej we współczesnej szkole.

Wszyscy uczestnicy konferencji stwierdzili, że zasadne byłoby coroczne organizowanie seminarium naukowego poświęconego tej problematyce.

AKADEMICKIE BIURO KARIER I TARGI PRACY „EDUKACJA I PRACA SOCJALNA”

Akademickie Biuro Karier w WSP ZNP zostało utworzone w pierwszym kwartale 2003 roku z grantu Ministerstwa Gospodarki i Polityki Społecznej Programu Aktywizacji Zawodowej Absolwentów „Pierwsza Praca”.

Projekt organizacji i rozwoju aktywności Biura Karier realizowany jest przez Katedrę Pedagogiki Pracy.

Celem utworzenia Akademickiego Biura Karier w WSP ZNP w Warszawie (Biblioteka) jest udzielanie pomocy studentom, absolwentom oraz bezrobotnym i zagrożonym utratą pracy nauczycielom w zakresie: doradztwa indywidualnego i grupowego doskonalenia zawodowego (korzystania z organizowanych szkoleń), poradnictwa zawodowego, informacji o możliwościach odbywania staży, praktyk krajowych i zagranicznych, udostępniania materiałów informacyjno-szkoleniowych; współpracy z instytucjami zajmującymi się doradztwem i poradnictwem zawodowym, pośrednictwem pracy, udostępnianie baz danych z ofertami pracy.

Realizując grant, wykonano następujące zadania:

- opracowano modułowy program, materiały szkoleniowe i przeszkolono 120 pracowników i wolontariuszy Biura Karier;
- zakupiono i opracowano materiały informacyjno-szkoleniowe: ulotki, plakaty, informatory, bazy danych;
- zorganizowano „Targi Pracy – Edukacja i Praca Socjalna”;
- zorganizowano seminarium naukowe: „Jakość kształcenia – szanse na rynku pracy”;
- wyposażono Akademickie Biuro Karier w podstawowy sprzęt komputerowo-biurowy, podłączono komputer poprzez SDI/ DSL z Internetem.

Biuro Karier tworzyli: Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego, Instytut Badań Edukacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie, wolontariusze.

Wolontariusze, rekrutujący się głównie z grupy uczestników szkolenia (studenti, pracownicy WSP), po zakończeniu kursu odbyli praktyki w zakresie świadczenia usług w zakresie doradztwa i poradnictwa zawodowego oraz rozwoju personalnego dla studentów, absolwentów – osób poszukujących pracy bądź też chcących zmienić miejsce zatrudnienia, charakter i rodzaj wykonywanej pracy. Praktykę odbyło do 30.12.2003 r. 28 studentów. W trakcie praktyki wolontariusze opanowali następujące zadania:

- obsługę komputerowej bazy danych z profilem zawodowym osób poszukujących zatrudnienia oraz wolnymi ofertami pracy;

– gromadzenie i opracowanie informacji z lokalnego i regionalnych rynków pracy (oferty pracy, wymagania i oczekiwania pracodawców wobec kandydatów);

– dostarczanie informacji o kursach, stażach, stypendiach, praktykach zawodowych krajowych i zagranicznych, studiach podyplomowych oraz o innych formach doskonalenia zawodowego;

– udostępnianie materiałów informacyjno-szkoleniowych;

– obsługę podstawowego sprzętu biurowego: komputera, drukarki laserowej, skanera, faksu, kserokopiarki.

Wśród zasobów Biura należy wyróżnić programy komputerowe bazy danych i potrzebne adresy internetowe: „Akademickie Biuro Karier” – baza danych wspomagająca osoby poszukujące zatrudnienia „Prawo pracy po zmianach”, Rzeczpospolita, 2003, „Klasyfikacja zawodów i specjalności”, Rzeczpospolita, 2003, „MENTOR” – komputerowy program pomagający przygotować młodzież w kwestii wyboru zawodu – poszukiwania zatrudnienia, „Ubezpieczenia społeczne – składki, zasiłki”, Rzeczpospolita, 2003, „Polska Klasyfikacja Wyrobów i Usług”, Rzeczpospolita, 2003, „Narodowy plan rozwoju 2004–2006”, MGPIPS, 2003, „Preferencyjne źródła finansowania. Polska 2003. Rozwój małych i średnich przedsiębiorstw”, MGPIPS, 2003, „Polska wobec strategii lizbońskiej. Biała Księga 2003”, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa 2003, „Mała księgowość. Oprogramowanie do prowadzenia księgowości małych i średnich przedsiębiorstw”, Standardy nauczania <http://www.menis.gov.pl/szk-wyz/standardy.htm>, Podstawy programowe <http://www.menis.gov.pl/oswiata/biezace/ar-2001-2/dok-ref/podstawa/podstawa.htm>, Strategia rozwoju kształcenia ustawicznego do roku 2010, http://www.menis.gov.pl/oswiata/ksztzaw/strat_ust.htm, Modernizacja kształcenia ustawicznego i kształcenia dorosłych w Polsce jako integralnych części uczenia się przez całe życie <http://www.menis.gov.pl/oswiata/ksztzaw/moderni/spis.htm>

Udanym przedsięwzięciem były Targi Pracy „Edukacja i praca socjalna”, które umożliwiły kontakty z pracodawcami, zaprezentowały oferty pracy, portal internetowy – www.jobs.pl, oferty: kształcenie, doradztwa personalnego, wydawnictwa. W targach uczestniczyły instytucje reprezentujące pracodawców i urzędy: Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie, Biuro Edukacji Miasta Stołecznego Warszawy, ośrodki pomocy społecznej, prywatne oraz samorządowe instytucje doradztwa personalnego i usług szkoleniowych, ośrodki usług socjalnych.

Wśród instytucji świadczących usługi szkoleniowe są: Ośrodek Usług Pedagogicznych i Socjalnych ZNP, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego, Instytut Badań Edukacyjnych, Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji oraz stowarzyszenia, których celem jest rozwój edukacji, kreowanie nowych miejsc pracy oraz wolontariatu: Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Stowarzyszenie Oświatowe „Sycyna”, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierowania.

Przeprowadzono konsultacje w zakresie: zakładania własnego przedsiębiorstwa, rozliczania się z Urzędem Skarbowym i ZUS, utworzenia stanowiska pracy dla osoby niepełnosprawnej, porad prawnych w zakresie kodeksu pracy, pozyskiwania środków finansowych na rozpoczęcie i rozwój działalności gospodarczej.

Przedstawiono wydawnictwa: Instytutu Badań Edukacyjnych, Instytutu Technologii Eksploatacji, Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, „Głos Nauczycielski”, Wydawnictwo Pedagogiczne Związku Nauczycielstwa Polskiego Sp. z o.o.

Akademickie Biuro Karier pełni również funkcję **Laboratorium Pedagogiki Pracy** w Katedrze Pedagogiki Pracy WSP ZNP dla **studentów specjalności: pedagogika pracy z zarządzaniem i marketingiem, pp z doskonaleniem zawodowym, pp z praktyczną nauką zawodu, pp z ochroną pracy.**

W Akademickim Biurze Karier – Laboratorium Pedagogiki Pracy stale mogą odbywać się **praktyki**, udostępnione są bazy danych do przygotowania prac **licencjackich, magisterskich** oraz **ćwiczeń z przedmiotów: pedagogika pracy, zawodoznawstwo, orientacja i poradnictwo zawodowe, technologia kształcenia, materiałoznawstwo, podstawy wiedzy o gospodarce.**

e-mail: biblioteka@wsp.edu.pl

JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA – SZANSE NA RYNKU PRACY Warszawa, 29 marca 2003 roku

Seminarium odbyło się w Wyższej Szkole Pedagogicznej ZNP w Warszawie. Zorganizowane zostało przez Katedrę Pedagogiki Pracy WSP ZNP oraz Związek Nauczycielstwa Polskiego, Instytut Technologii Eksploatacji, Instytut Badań Edukacyjnych, Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie. Rozpoczynając seminarium i witając uczestników seminarium prof. dr hab. Bogumiła Kwiatkowska-Kowal – rektor WSP ZNP – przedstawiła kierunki kształcenia w uczelni, zamierzenia rozszerzenia oferty edukacyjnej oraz doskonalenia bazy dydaktycznej. Szczególną uwagę zwróciła na dążenie do podnoszenia jakości kształcenia, bieżącą ewaluację procesu kształcenia i ocenę wyników procesu dydaktycznego.

Celem seminarium, jak przedstawił prof. dr hab. Henryk Bednarczyk, była analiza i prezentacja działań instytucji oświatowych w zakresie podnoszenia jakości kształcenia, wprowadzenie nowych metod nauczania, technologii kształcenia, dla zwiększania szans uczących się na rynku pracy.

Globalizacja, postęp techniczny i konkurencja na rynku towarów, usług, edukacji wymusza poprawę jakości, coraz bardziej intelektualna praca wymaga coraz wyższych kwalifikacji pracowników, a więc musi nastąpić poprawa efektywności i jakości kształcenia. To od jakości kwalifikacji zależą szanse na rynku pracy. Coraz więcej urzędów, organizacji i przedsiębiorstw wdrożyło systemy jakości. Dążenie do podnoszenia jakości kształcenia jest jednym z podstawowych priorytetów Memorandum UE w sprawie kształcenia ustawicznego. Nie tylko na lokalnym, ale już globalnym i coraz częściej na międzynarodowym rynku, przedsiębiorstwa będą musiały uznawać kwalifikacje. Dlatego analiza przedsięwzięć ukierunkowanych na poprawę jakości kształcenia jest zadaniem bardzo aktualnym. Decyduje o szansach absolwentów na współczesnym rynku pracy.

Otwarte Akademickie Biuro Karier jest oryginalnym rozwiązaniem WSP ZNP, stwierdził mgr Mirosław Żurek. Nie tylko wypełnia zadania przewidziane grantem MGPIPS, ale jest również laboratorium do specjalności pedagogiki pracy. Studenci tej specjalności jako wolontariusze obsługują swoich kolegów z innych specjalności, a także bezrobotnych. Biuro znajduje się w dostępnym miejscu – w Bibliotece WSP ZNP w budynku Zarządu Głównego ZNP, który odwiedzają tysiące nauczycieli praktyków z całej Polski. Stąd specjalizacja Biura nakierowana jest na rynek usług edukacyjnych i pracy socjalnej. Rozszerzenie jego możliwości to zwiększenie zasobów informacyjnych i możliwości ich wykorzystania. Konieczna stała się aktualizacja sylwetek absolwentów i opracowanie suplementów do dyplomu.

Model instytucji uczącej się i ukierunkowanej na jakość totalną przedstawił dr Marian Piotrowski. Autor przedstawił rozwój idei uczącej się organizacji, koncentrując uwagę na „uczącej się szkole” i głównych barierach, takich jak: identyfikowanie zajmowanego stanowiska z własną tożsamością, syndrom „wróg jest gdzieś

tam”, koncentracja na wydarzeniach, brak umiejętności reagowania na narastające zagrożenie, iluzja uczenia się przez doświadczenie, mit zespołu menedżerskiego, w chwilach zagrożeń ujawniają się indywidualne interesy.

Ukierunkowaniu działalności edukacyjnej na politykę jakości – zero tolerancji – sprzyja coraz częstsze wdrożenie w uczelniach, szkołach, ośrodkach doskonalenia systemów zarządzania jakością ISO 9000/2000.

Podstawą budowy dobrych, sprawnych systemów edukacji zawodowej – stwierdził prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski – jest poznanie wymagań stanowisk pracy i opracowanie podstawowych dokumentów, jakimi są standardy kwalifikacji zawodowych. Aktualnie trwają prace nad doskonaleniem metodologii sprawdzonej przy opracowaniu 8 pilotażowych standardów (*Standardy kwalifikacji zawodowych i standardy edukacyjne*, pod red. St.M. Kwiatkowskiego i I. Woźniaka. IBE, Warszawa 2002) i drugiego pokolenia 40 standardów kwalifikacji zawodowych dla zawodów przyszłości, cieszących się popytem na rynku pracy. Problemem w naszym kraju jest brak zainteresowania organizacji pracodawców i pracobiorców, jak również małe wykorzystanie standardów kwalifikacji zawodowych w planowaniu standardów edukacyjnych i programów nauczania. Standardy kwalifikacji zawodowych mogą przyczynić się do integracji procesu kształcenia, jeśli uwzględnimy proponowane 5 poziomów kwalifikacji i wyróżnione kwalifikacje: ponadzawodowe, ogólnozawodowe, podstawowe dla zawodu i specjalistyczne.

Pani mgr Dorota Obidniak – przedstawiciel ZG ZNP, wicedyrektor Ośrodka Usług Pedagogicznych i Socjalnych podkreśliła ogromną determinację Związku Nauczycielstwa Polskiego w podnoszeniu jakości kształcenia i jakości pracy polskich szkół. Tylko w tym roku jest planowanych kilka seminariów naukowych, w tym międzynarodowe ukierunkowane na doskonalenie pomiaru, oceny i efektywności kształcenia.

Jako przykład ostatnich inicjatyw ZNP, a szczególnie Ośrodka Usług Pedagogicznych i Socjalnych, są serie materiałów metodycznych „Warsztaty przyszłości” wydanych wspólnie z niemieckim partnerem. W serii zeszytów zwróciła uwagę na „Od marzeń do zawodu”, „Podział pracy, dzielenie się pracą”, „Dom nauki – szkoła”, „Telepraca – praca przyszłości”. Serie wspomagają przewodniki i podręcznik „Podstawy przedsiębiorczości” – wydawnictwa Wiking.

Doświadczenia Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Warszawie w zakresie kreowania wysokiej jakości szkoleń dla bezrobotnych przedstawił jego dyrektor mgr Lech Antkowiak. To rzeczywiście urzędy pracy pierwsze w Polsce wprowadziły kształcenie modułowe i ewaluacje wszystkich kursów. Zostały omówione założenia rządowego programu „Pierwsza praca”, którego efektem jest m.in. Akademiczne Biuro Karier w WSP ZNP w Warszawie.

Niestety nadal jest bardzo trudna sytuacja na rynku pracy, utrzymuje się wysokie bezrobocie. Oczywiście w samej Warszawie jest ono jeszcze stosunkowo niskie, niestety ma tendencję rosnącą. Trudniej znacznie jest dalej na Mazowszu, w Radomiu, Siedlcach, małych miastach powiatowych. Wzrasta bezrobocie absolwentów wyższych uczelni, w tym również absolwentów pedagogiki. Stąd bardzo ważna jest aktywizacja zawodowa w trakcie studiów. Szansę na rynku pracy mają tylko dobrze przygotowani absolwenci, często poza wiedzą merytoryczną posiadający dodatkowe kwalifikacje ponadzawodowe.

Na zakończenie prowadzący poinformował o pracach nad Polską Strategią Rozwoju kształcenia ustawicznego w Ministerstwie Edukacji Narodowej i Sportu, w której jednym z głównych projektów będzie podniesienie jakości kształcenia.

WSPÓŁPRACA W KSZTAŁCENIU I ROZWOJU NAUKOWYM PEDAGOGÓW PRACY

Warszawa, 10 grudnia 2003 roku

W Katedrze Pedagogiki Pracy WSP ZNP w Warszawie odbyło się zebranie naukowe kierowników katedr, zakładów i zespołów pedagogiki pracy oraz edukacji ogólnotechnicznej i informatycznej wyższych uczelni w Polsce. Organizację spotkania naukowego wspierał Zespół Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Celem zebrania była konsolidacja środowiska naukowego pedagogiki pracy, utworzenie sieci współpracujących jednostek organizacyjnych pedagogiki pracy oraz organizacyjne wsparcie środowiska naukowego i pedagogów pracy.

Zebranie otworzył przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki. W swoim wystąpieniu zwrócił uwagę na rolę zebrania, podkreślając, że jest to początek nowej inicjatywy, mającej na celu konsolidację i rozwój jakże już aktywnego środowiska pedagogów pracy. T. Lewowicki jako prorektor Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP powitał uczestników zebrania naukowego, a następnie przedstawił program działalności uczelni.

Prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski – wiceprzewodniczący KNP PAN i Przewodniczący Zespołu Pedagogiki Pracy – przedstawił niektóre z przedsięwzięć wykonanych w 2003 roku przez ten Zespół oraz przedstawił jego zamierzenia na 2004 rok, koncentrując się głównie na przygotowaniach do kolejnego Zjazdu Pedagogicznego.

Następnie – kierownik Katedry Pedagogiki Pracy WSP ZNP – prof. dr hab. Henryk Bednarczyk przedstawił cel spotkania, problemy rozwoju subdyscypliny pedagogiki pracy, po czym przystąpiono do omawiania głównych problemów przygotowanych przez reprezentantów różnych środowisk naukowych:

- Możliwości współpracy jednostek organizacyjnych pedagogiki pracy wyższych uczelni (wymiana doświadczeń, programy nauczania, projekty badawcze, konferencje, wydawnictwa, rozwój kadry naukowej, współpraca międzynarodowa) – dr hab. Henryk Bednarczyk prof. WSP ZNP, dr hab. Ryszard Gerlach prof. AB.

- Problemy rozwoju kształcenia pedagogów pracy (specjalności, plany studiów, podręczniki, skrypty, konferencje, patronat nad akademickimi biurami karier, popularyzacja specjalności wśród pracodawców) – prof. dr hab. Zygmunt Wiatrowski, dr Janusz Figurski.

- Przedmiot pedagogiki pracy na kierunku studiów pedagogiki (plany nauczania, literatura i jej upowszechnianie, czasopisma, warsztaty metodyczne, kadra) – prof. dr hab. Stanisław Kaczor, dr hab. Zdzisław Wołk prof. UZ.

– Rozwój naukowy (doktoraty, habilitacje, tytuły naukowe) – prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski, dr hab. Franciszek Szlosek prof. AP.

– Publikacje, monografie naukowe, czasopisma uczelniane (prenumerata i wymiana międzyuczelniana, sprzedaż) – prof. dr hab. Tadeusz W. Nowacki, prof. dr hab. Henryk Bednarczyk.

W zebraniu, poza wyżej wymienionymi, uczestniczyli także profesorowie: Kazimierz Uzdziński, Bogusław Pietrulewicz, Zdzisław Wołk, Jolanta Wilsz, Kazimierz Wenta, Aleksander Marszałek, Waldemar Furmanek oraz doktorzy o znacznym dorobku naukowym – ogółem około 35 osób.

Podczas dyskusji głos zabrali wszyscy uczestnicy zebrania naukowego, przedstawiając szereg wniosków i propozycji:

– dokonać analizy aktualnej sylwetki zawodowej i opracować standard kwalifikacji zawodowych pedagoga pracy,

– wspomagać rozwój kadrowy i naukowy pedagogiki pracy (np. specjalizacja lub powołanie międzyuczelnianej rady naukowej),

– rozważyć powołanie Towarzystwa Pedagogiki Pracy,

– opracować i wydać monografię o środowisku naukowym i kształceniu pedagogów pracy,

– rozwinąć współpracę naukową międzyuczelnianą i z instytucjami zagranicznymi pod egidą Zespołu Pedagogiki Pracy i wykorzystaniu potencjału Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu,

– rozważyć możliwość wprowadzenia stron internetowych zawierających wydawnictwa z zakresu pedagogiki pracy oraz informacje o działaniach na rzecz rozwoju pedagogiki pracy,

– prowadzić wymianę doświadczeń, programów nauczania oraz materiałów metodycznych dla specjalności i obowiązkowego przedmiotu: pedagogiki pracy,

– zorganizować w IBE zebranie Zespołu Pedagogiki Pracy KNP PAN poświęcone rozwojowi współpracy między ośrodkami naukowymi.

Na spotkaniu zebrano część wcześniej rozesłanych kwestionariuszy, mających na celu uzyskanie danych o zespołach, zakładach, katedrach pedagogiki pracy oraz edukacji ogólnotechnicznej i informatycznej do utworzenia bazy danych.

Prezentując *Leksykon pedagogiki pracy* Tadeusza W. Nowackiego, wydany przez Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu przy współpracy WSP TWP i WSP ZNP, prof. dr hab. Henryk Bednarczyk zaprosił zebranych do rozpoczęcia prac nad (międzynarodową) „Encyklopedią pedagogiki pracy”.

BIBLIOGRAFIE

RUCH PEDAGOGICZNY 5-6/2003

Anita Rudaś

SPÓŁECZNA INTEGRACJA DZIECI I MŁODZIEŻY NIEPEŁNOSPRAWNEJ. NAUCZANIE I WYCHOWANIE INTEGRACYJNE (bibliografia w wyborze za lata 1993–2003)

1. APOLINARSKA Małgorzata: Integracja dzieci niepełnosprawnych w przedszkolu i szkole: (raport z badań). – Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN: Państwowy Fundusz Rehabilitacji, 1994.
2. BARAN Zbigniew Augustyn: Integracja społeczna dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w przedszkolu, szkole i na uczelni w aspekcie ontologicznym i etycznym // W: Roczniki Pedagogiki Specjalnej. – T. 7 (1996). – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, 1996. – S. 11–16.
3. BARANOWICZ Krystyna: Integracja edukacyjna // W: Roczniki Pedagogiki Specjalnej. – T. 9 (1998). – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, 1998. – S. 7–14.
4. BARŁÓG Krystyna: Efekty procesu integracji dzieci pełnosprawnych oraz z mózgowym porażeniem dziecięcym w młodszym wieku szkolnym. – Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2001.
5. BARŁÓG Krystyna: Kształcenie dzieci niepełnosprawnych w edukacji wczesnoszkolnej // W: Lubelski Rocznik Pedagogiczny. – T. 18 (1997). – Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 1997. – S. 117–124.
6. BĄBKA Jarosław: Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych: założenia i rzeczywistość. – Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, 2001.
7. BOGDAN Robert: „Czy integracja działa?” – problem zbyt wąsko postawiony. Dzieci zaetykietowane w szkołach jako upośledzone – kontekst społeczny // W: Upośledzenie w społecznym zwierciadle / red. Anders Gustavsson, Elżbieta Zakrzewska-Manterys. – Warszawa: Żak, 1997. – S. 139–154.
8. BRAŃKA Zofia, ROSENBAJGIER Małgorzata: Empatia jako wyznacznik adekwatnego funkcjonowania dzieci niepełnosprawnych w roli ucznia i ich na-

- uczania w systemie integracyjnym // W: Podmioty opieki i wychowania / red. Zofia Brańka. – Kraków: Akademia Pedagogiczna, 2002. – S. 71–81.
9. CHODKOWSKA Maria: Problemy wczesnej integracji dzieci niepełnosprawnych: potrzeby i możliwości // W: Pedagogika specjalna wobec potrzeb, różnorodności i wyzwań przyszłości / red. Maria Chodkowska. – Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 1998. – S. 49–63.
 10. DRYŻAŁOWSKA Grażyna: Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna: model kształcenia integracyjnego. – Warszawa: Uniwersytet Warszawski, 1997.
 11. DZIECKO niepełnosprawne: rozwój i wychowanie / red. Elżbieta M. Minczakiewicz. – Kraków: Impuls, 2003.
 12. DZIECKO niepełnosprawne w rodzinie / red. Irena Obuchowska. – Wyd. 3. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1999.
 13. DZIECKO niepełnosprawne w rodzinie : socjalizacja i rehabilitacja / red. Maria Chodkowska. – Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 1995.
 14. DZIECKO o specjalnych potrzebach edukacyjnych / red. nauk. Czesława Kosakowski, Marzenna Zaorska. – Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, 2000.
 15. DZIECKO z wadą słuchu w szkole podstawowej / wybór i oprac. Janina Wyczesany. – Kraków: Sponsor, 1993.
 16. FIDELUS Anna: Dylematy edukacyjne rodziców dzieci niepełnosprawnych / / W: Piotrkowskie Studia Pedagogiczne. – T. 8 (2001). – Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, 2001. – S. 27–31.
 17. FRANCZYK Anna, KRAJEWSKA Katarzyna: Program psychostymulacji dzieci w wieku przedszkolnym z deficytami i zaburzeniami rozwoju: ćwiczenia do wykorzystania w pracy dydaktyczno-terapeutycznej dla nauczycieli i terapeutów pracujących z dziećmi o specyficznych potrzebach edukacyjnych. – Kraków: Impuls, 2002.
 18. GAJDZICA Zenon: Między szansą a zagrożeniem, czyli o sytuacji dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym w szkole ogólnodostępnej // W: Pedagogika wobec zagrożeń, kryzysów i nadziei / red. Teresa Borowska. – Kraków: Impuls, 2002. – S. 71–80.
 19. GOLIŃSKA Urszula: Sportowe zabawy integracyjne z udziałem dzieci specjalnej troski. – Kalisz: Wydawnictwo Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, 2003.
 20. GUNIA Grażyna: Współczesne przeobrażenia edukacji w ujęciu założeń integracyjnego systemu kształcenia i wychowania Prof. A. Hulka // W: Paradygmaty i przeobrażenia edukacji specjalnej w świetle dorobku Profesora Aleksandra Hulka / red. Grażyna Dryżałowska. – Warszawa: Żak, 2001. – S. 112–121
 21. HAŁABURDA Elżbieta: Przygotowanie pracowników nadzoru pedagogicznego do przyjęcia do szkół dzieci niepełnosprawnych: (w oparciu o badania własne przeprowadzone na terenie woj. podlaskiego) // W: W służbie dziecku. T. 3, Społeczna troska o dziecko w XX wieku / red. Józef Wilk. – Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski. Katedra Pedagogiki Rodziny, 2003. – S. 477–489.

22. INTEGRACJA dzieci niepełnosprawnych w przedszkolu i szkole: (raport z badań) / Małgorzata Apolinarska [et al.]. – Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii PAN: Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, 1994.
23. INTEGRACJA dzieci o specjalnych potrzebach : wybrane zagadnienia etyczne / red. Gavin Fairbairn, Susan Fairbairn. – Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 2000.
24. INTEGRACJA społeczna: praktyczne próby wdrażania / red. Danuta Al-Khamisy. – Warszawa: Żak, 2002.
25. INTEGRACYJNE kształcenie niewidomych i słabowidzących dzieci / red. Grażyna Walczak. – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, 1994.
26. JANISZEWSKA-NIEŚCIORUK Zdzisława: Znaczenie samooceny w społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie. – Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe, 2000.
27. KOĆ-SENIUCH Genowefa: Sytuacja dziecka niepełnosprawnego w szkole powszechnej // W: W służbie dziecku. T. 3, Społeczna troska o dziecko w XX wieku / red. Józef Wilk. – Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski. Katedra Pedagogiki Rodziny, 2003. – S. 759–766.
28. KOMORSKA Marta: Sytuacja dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w społeczeństwie polskim. – Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 2000.
29. KORZON Aniela: Współpraca rodziców z przedszkolem i szkołą warunkiem integracji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych // W: Paradygmaty i przeobrażenia edukacji specjalnej w świetle dorobku Profesora Aleksandra Hulka / red. Grażyna Dryżałowska. – Warszawa: Żak, 2001. – S. 99–111.
30. KOSIŃSKA Ewa, ŁAGAN Danuta: Integracja pozalekcyjna w praktyce szkolnej. – Kraków: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, 1995.
31. KOSSEWSKA Joanna: Interpsychiczne i intrapsychiczne uwarunkowania postaw nauczycieli wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych // W: Osoba, edukacja, dialog. T. 2 / red. Maria Ledzińska, Grażyna Rudkowska, Leszek Wrona. – Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2002. – S. 92–100.
32. KOSSEWSKA Joanna: Uwarunkowania postaw: nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych. – Kraków: Akademia Pedagogiczna, 2000.
33. KOŚCIELAK Ryszard: Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1996.
34. KOŚCIELAK Ryszard: Integracja społeczna niepełnosprawnych umysłowo. – Gdańsk: Uniwersytet Gdański, 1995.
35. KOWALIK Stanisław: Pomiedzy dyskryminacją a integracją osób niepełnosprawnych // W: Wspomaganie rozwoju : psychostymulacja i psychokreacja. T. 3 / red. Barbara Kaja. – Bydgoszcz: Akademia Bydgoska, 2001. – S. 36–58.
36. KRÓL Anna: Pomoce dydaktyczne dla nauczycieli pracujących w klasach integracyjnych. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000.

37. ŁAŚ Helena: Proces społeczny integracji uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w szkole powszechnej // W: Pomoc psychopedagogiczna dzieciom niepełnosprawnym / red. Janina Wyczesany. – Częstochowa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1995. – S. 81–92.
38. MACIARZ Aleksandra: Przemiany w ujęciu istoty i uwarunkowań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych // W: Paradygmaty i przeobrażenia edukacji specjalnej w świetle dorobku Profesora Aleksandra Hulka / red. Grażyna Dryżałowska. – Warszawa: Żak, 2001. – S. 93–98.
39. MACIARZ Aleksandra: Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych. – Kraków: Impuls, 1999.
40. MAJEWSKI Tadeusz: Poradnik metodyczny dla nauczycieli pracujących z dziećmi z uszkodzonym wzrokiem w systemie integracyjnym. – Lublin: Przedsiębiorstwo Wydawnicze Związku Niewidomych „Print 6”, 1997.
41. MINCZAKIEWICZ Elżbieta: Dzieci niepełnosprawne umysłowo w percepcji ich pełnosprawnych rówieśników // W: Roczniki Pedagogiki Specjalnej. – T. 8 (1997). – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, 1997. – S. 393–405.
42. MINISTERSTWO Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym / oprac. Teresa Serafin. – Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2001.
43. NOWAK-STARZ Grażyna: Przystosowanie szkolne uczniów z zaburzeniami mowy. – Kielce: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, 1993.
44. NOWICKA Agnieszka: Psychospołeczna integracja dzieci przewlekle chorych w szkole podstawowej. – Kraków: Impuls, 2001.
45. OLECHNOWSKA Agnieszka: Wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: wskazówki dla nauczycieli. – Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej, 2001.
46. OLSZEWSKA Barbara: Integracja w ramach edukacji państw Wspólnoty Europejskiej // W: Roczniki Pedagogiki Specjalnej. – T. 10 (1999). – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, 1999. – S. 55–74.
47. ORIENTACJA przestrzenna w usamodzielnianiu osób niewidomych / red. Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz. – Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej, 2001.
48. OSZUSTOWICZ Barbara: Integracyjny system kształcenia a stosunek nauczycieli i uczniów szkół masowych do uczniów klas specjalnych // W: Pomoc psychopedagogiczna dzieciom niepełnosprawnym / red. Janina Wyczesany. – Częstochowa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1995. – S. 237–247.
49. PALAK Zofia: Uczniowie niewidomi i słabowidzący w szkołach ogólnodostępnych. – Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2000.
50. PIELECKI Andrzej, KOZAK-CZYŻEWSKA Ewa: Przygotowanie nauczycieli do pracy w klasach integracyjnych // W: Edukacja w perspektywie integracji Europy / red. Marian Ochmański, Teresa Sokołowska-Dzioba, Andrzej Pielecki. – Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, 2001. – S. 347–352.

51. POPLAWSKA Joanna, SIERPIŃSKA Bożena: *Zacznijmy razem: dzieci specjalnej troski w szkole podstawowej: poradnik dla nauczycieli szkół integracyjnych*. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2001.
52. PROBLEMY edukacji i rewalidacji dzieci niepełnosprawnych / red. Jan Pilecki, Margret A. Winzer. – Kraków: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1996.
53. PRZYBYŁA Maria, ROSPENK-SPYCHAŁA Anna: *Razem czy osobno?: kilka uwag o nauczaniu zintegrowanym*. – Kalisz: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, 1995.
54. SAKOWICZ-BOBORYKO Agnieszka: *Integracja edukacyjna uczniów z wadą słuchu*. – Białystok: Trans Humana, 1999.
55. SCENARIUSZE zajęć edukacyjnych: szkolnictwo specjalne i integracyjne / oprac. Ludwika Krystyna Czaplicka et al. – Siedlce: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 2001.
56. SIBILSKA Violetta: *Integracyjny system kształcenia i wychowania // W: Dziecko niepełnosprawne ruchowo. Cz. 3, Wychowanie i nauczanie dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym* / red. Ewa Mazanek. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998. – S. 132–141.
57. SYTUACJA życiowa dziecka niepełnosprawnego w rodzinie / red. Roman Ossowski. – Bydgoszcz: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1993.
58. SZKOŁA dla wszystkich: X-lecie integracji w Polsce: materiały z konferencji. – Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 2000.
59. SZCZYGIEŁ Beata: *Jak pracować z dzieckiem niepełnosprawnym: konstruowanie programu zajęć, organizowanie klasy integracyjnej, konspekty zajęć*. – Kraków: Impuls, 2003.
60. SZUMSKI Grzegorz: *Funkcje szkół specjalnych w prointegracyjnym systemie kształcenia – analiza doświadczeń zachodnioeuropejskich // W: Roczniki Pedagogiki Specjalnej*. – T. 11 (2000). – Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej, 2000. – S. 73–81.
61. ŚLIWERSKI Bogusław: *Edukacja pod prąd*. – Kraków: Impuls, 2001. – S. 187–199: Integracja dzieci.
62. ŚWIĘCICKA Małgorzata: *Dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi*. – Warszawa: Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, 1996.
63. UCZYMY się żyć razem: niepełnosprawne dzieci w przedszkolu / red. Gisela Hundertmarck. – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1993.
64. WĘGLIŃSKA Maria: *Jak przygotować się do zajęć zintegrowanych?*. – Kraków: Impuls, 2002.
65. WIELOWYMIAROWOŚĆ integracji w teorii i praktyce edukacyjnej / red. Maria Chodkowska. – Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2002.
66. WSPOMAGANIE rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi / red. Danuta Osik, Anna Wojnarska. – Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, 2001.

67. WYCHOWANIE i nauczanie integracyjne: materiały dla nauczycieli i rodziców / wybór tekstów i oprac. Jadwiga Bogucka, Małgorzata Kościelska. – Warszawa: Społeczne Towarzystwo Oświatowe, 1994.
68. WYCHOWANIE i nauczanie integracyjne: nowe doświadczenia / wybór tekstów i oprac. Jadwiga Bogucka, Małgorzata Kościelska. – Wyd. 2 rozszerz. – Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 1998.
69. ZABŁOCKI Kazimierz Jacek : Integracja szansą wychowania nowego pokolenia. – Płock: Novum, 2002.
70. ZAMKOWSKA Anna: Pozycja społeczna dziecka niedosłyszącego w starszych klasach szkoły podstawowej integracyjnej // W: Młodzież jako przedmiot badań naukowych: konteksty teoretyczne i metodologiczne / red. Józef Górniczewicz. – Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, 1999. – S. 180–186.
71. ZAMKOWSKA Anna: Skuteczność kształcenia integracyjnego w adaptacji dziecka niepełnosprawnego w środowisku rówieśniczym klasy szkolnej // W: W służbie dziecku. T. 3, Społeczna troska o dziecko w XX wieku / red. Józef Wilk. – Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski. Katedra Pedagogiki Rodziny, 2003. – S. 741–750.
72. ZAMKOWSKA Anna: Wybrane problemy integracyjnego systemu kształcenia. – Radom: Politechnika Radomska, 2000.

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA ZNP W WARSZAWIE



ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa,
tel. dziekanat + 22 330 57 27
e-mail: wsp@wsp.edu.pl www.wsp.edu.pl

PROWADZIMY REKRUTACJĘ NA NASTĘPUJĄCE STUDIA PEDAGOGICZNE:

3-letnie dzienne studia zawodowe (licencjat) na specjalnościach:

- Pedagogika pracy socjalnej i organizacji pomocy społecznej
- Doradztwo i terapia pedagogiczna
- Pedagogika pracy
- Edukacja zdrowotna i profilaktyka uzależnień
- Edukacja informatyczna i medialna

2-letnie zaoczne magisterskie studia uzupełniające
i 3-letnie zaoczne studia zawodowe (licencjat):

- Doradztwo i terapia pedagogiczna
- Edukacja informatyczna i medialna
- Edukacja obronna
- Edukacja zdrowotna i profilaktyka uzależnień
- Pedagogika kulturoznawcza – menedżer i animator kultury
- Pedagogika opiekuńcza (tylko studia uzupełniające magisterskie)
- Pedagogika opiekuńcza z ustawodawstwem rodzinnym
- Pedagogika pracy socjalnej i organizacji pomocy społecznej
- Pedagogika pracy z doradztwem zawodowym
- Pedagogika pracy z ochroną pracy
- Pedagogika pracy z praktyczną nauką zawodu
- Pedagogika pracy z zarządzaniem i marketingiem
- Pedagogika przedszkolna (tylko studia uzupełniające magisterskie)
- Pedagogika przedszkolna z terapią pedagogiczną
- Pedagogika turystyki i rekreacji
- Pedagogika wczesnoszkolna (tylko studia uzupełniające magisterskie)
- Pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną
- Dydaktyka języka obcego

podyplomowe studia kwalifikacyjne:

- terapia zajęciowa
- terapia pedagogiczna i gimnastyka korekcyjna
- pedagogika przedszkolna
- pedagogika – dla nauczycieli bez przygotowania pedagogicznego

podyplomowe studia doskonalące:

- zarządzanie oświatą i marketing

