

UNIWERSYTET PRZYRODNICZO-HUMANISTYCZNY W SIEDLCACH
Wydział Humanistyczny

INKLUZJA SPOŁECZNA – RYZYKO I NADZIEJA

Redakcja naukowa:

Ewa JÓWKO

Siedlce 2019

Redakcja naukowa:

dr Ewa Jówko

(Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Wydział Humanistyczny)

Recenzenci:

dr hab. Elżbieta Gawęł-Luty, prof. AWM

(Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni)

prof. Sviatlana Kostrica

(Grodzieński Uniwersytet Państwowy im. J. Kupały, Białoruś)

Komitety Wydawnicze:

Andrzej Barczak, Mikołaj Bieluga, Andrzej Borkowski, Grażyna Anna Ciepiela, Janina Florczykiewicz (przewodnicząca), Robert Gałązkowski, Jerzy Gieorgica, Arkadiusz Indraszczyk, Beata Jakubik, Jarosław Kardas, Wojciech Kolanowski, Agnieszka Prusińska, Zofia Rzymowska, Sławomir Sobieraj, Stanisław Socha, Maria Starnawska, Grzegorz Wierzbicki, Waldemar Wysocki

© Copyright by Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2019

Żaden fragment tej publikacji nie może być reprodukowany, umieszczany w systemach przechowywania informacji lub przekazywany w jakiegokolwiek formie – elektronicznej, mechanicznej, fotokopii czy innych reprodukcji – bez zgody posiadacza praw autorskich.

ISBN 978-83-7051-931-5

Wydawnictwo Naukowe

Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach

www.wydawnictwo-naukowe.uph.edu.pl

08-110 Siedlce, ul. Żytnia 17/19, tel. 25 643 15 20

Ark. wyd. 6.2. Ark. druk. 8.3.

Druk i oprawa: volumina.pl Daniel Krzanowski

Spis treści

Wstęp (Ewa Jówko).....	5
Barbara Blicharz Moja rodzina – retrospektywne spojrzenie (nie)wykluczonych wychowanków MOW.....	7
Maciej Blicharz Przejawy oraz powody zachowań agresywnych wśród wychowanków MOW.....	31
Izabela Makaruk Aktywizacja osób niepełnosprawnych intelektualnie jako forma inkluzji społecznej na przykładzie działalności Domu Pomocy Społecznej „Jedlina” w Mieni.....	49
Mirosława Sady Uczestnictwo w warsztatach terapii zajęciowej a nabywanie umiejętności społecznych (na podstawie WTZ w Kisielanach Żmichach).....	63
Beata Piotrowska Metodyka pracy w świetlicach socjoterapeutycznych.....	83
Katarzyna Kmiołek, Karolina Meszyńska Uprawianie sportów ekstremalnych przez osoby z niepełnosprawnością ruchową jako sposób na włączanie społeczne.....	105
Neda Zhecheva Kształtowanie kompetencji międzykulturowych na rzecz włączenia społecznego poprzez uczenie się języków obcych.....	115
Beata Rybińska Dziecko/uczeń z dysfunkcją wzroku w placówce ogólnodostępnej.....	125

Table of Contents

Introduction (Ewa Jówko).....	5
Barbara Blicharz My family – a retrospective look of (un)excluded pupils in Youth Educational Centers.....	7
Maciej Blicharz Symptoms and reasons for the aggressive behavior of Youth Educational Centers charges.....	31
Izabela Makaruk Motivating people with intellectual disabilities as a form of social inclusion based on the example of Nursing Home Care ‘Jedlina’ in Mienia.....	49
Mirosława Sady Participation in occupational therapy workshop and acquiring social skills.....	63
Beata Piotrowska Methodology of work in a sociotherapeutic day room.....	83
Katarzyna Kmiołek, Karolina Meszyńska Practicing extreme sports by people with physical disabilities as a way to social inclusion.....	105
Neda Zhecheva Promoting Social Inclusion through the Development of Intercultural Competence in Foreign Language Education.....	115
Beata Rybińska Child/student with vision dysfunction in a public educational institutions.....	125

Wstęp

Introduction

Przekazuję do rąk czytelników kolejny tom z cyklu „Inkluzja społeczna”. Monografia zawiera zbiór tekstów dotyczących dobrych praktyk w inkluzji społecznej, jak również problemów związanych z realizowaniem działań inkluzyjnych przez placówki oświatowe, wychowawcze i opiekuńcze w Polsce.

Celem prymarnym niniejszego tomu jest ukazanie szerokiego spektrum uwarunkowań, mających fundamentalne znaczenie dla efektywności działań inkluzyjnych realizowanych przez rozmaite instytucje i podmioty.

Inkluzja społeczna to proces pełnego włączania w życie społeczne jednostek i grup narażonych na ekskluzję i marginalizację. Niezwykle istotna jest synergia czynników w warstwie teoretycznej, jak i praktycznej. Ludzie wykonujący zawody pomocowe pragną nie tylko zmian na poziomie jednostki (zdobywanie doświadczenia, metodyka pracy, osobowość), ale również wspólnotowym, transpersonalnym (rodzina, placówka, środowisko lokalne). Nauczyciel, wychowawca, opiekun, aby być skutecznym, autentycznym, powinien działać celowo, użytecznie i strategicznie. Ponadto w jego misję wpisuje się rola terapeuty, interwenta, inicjatora i doradcy.

Należy pamiętać, że jednostka wspierana poprzez działania inkluzyjne zawsze musi czuć się jak podmiot, z poszanowaniem godności jej osoby, uznaniem jej tożsamości i egzystencji. Tylko wówczas możliwe jest odczuwanie zadowolenia z siebie, z własnych aktywności. Poczucie sprawstwa daje możliwość decydowania o sobie i przekonanie o swojej podmiotowości.

W monografii wyraźnie zaznaczone są dwa główne obszary tematyczne. Pierwszy to artykuły poświęcone działalności placówek zajmujących się młodzieżą niedostosowaną społecznie i zagrożoną niedostosowaniem. Drugi obszar dotyczy tekstów, w których poruszano kwestie włączania społecznego osób z niepełnosprawnościami.

Niewątpliwą zaletą prezentowanej czytelnikowi publikacji jest to, iż autorzy reprezentują w dużej mierze środowisko praktyków, którzy odwołują się

w treściach do własnych doświadczeń, będących przedmiotem nadziei, ale niekiedy także ponoszonego ryzyka, w stosowanych obecnie strategiach polityki społecznej i edukacyjnej. Tom, który Państwu przekazuję, może stać się przyczynkiem do refleksji pedagogicznej i otwartej dyskusji na temat szeroko rozumianej inkluzji społecznej.

Ewa Jówko, redaktor naukowy

Moja rodzina – retrospektywne spojrzenie (nie)wykluczonych wychowanków MOW¹

My family – a retrospective look
of (un)excluded pupils in Youth Educational Centers

Streszczenie: Artykuł poświęcono problematyce wychowania i socjalizacji podopiecznych Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego w Jaworku. Skupiono się na trzech podstawowych środowiskach wychowujących i socjalizujących: na rodzinie, szkole oraz grupie rówieśniczej. Przedstawione w artykule badania ukazują proces kształtowania się osobowości wychowanków.

Słowa kluczowe: *wychowanie, socjalizacja, wychowanek, rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza*

Abstract: The article is devoted to the issues of upbringing and socialization of the charges of the Youth Educational Center in Jaworek. The focus was on three basic upbringing and socializing environments: family, school and peer group. The research presented in the article shows the process of growing up.

Keywords: *upbringing, socialization, pupil, family, school, peer group*

Od wielu już lat powtarzane jest stwierdzenie, iż rodzina jest podstawową komórką społeczną oraz że stanowi samoistną wartość i ma znaczący wpływ na wychowywanie dorastającego w niej potomstwa. Przekazywane wartości w rodzinie wydają się mieć istotny wpływ na kształtowanie osobowości dziecka, a prezentowane przez rodziców zachowania stają się wzorem do budowania relacji z innymi osobami.

¹ Artykuł powstał na podstawie pracy magisterskiej: Laszuk B., „Uwarunkowania procesu wychowania i socjalizacji w opinii wychowanków MOW w Jaworku”, UPH, Siedlce 2017.
MOW – Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy w Jaworku

Nad zagadnieniem rodziny pochyliła się Maria Jordan, według której *jest ona ogniwem i pomostem wprowadzającym kolejne pokolenia do społeczeństwa – z jego kulturą, normami i wartościami. Rodzina pełni wiele funkcji, a jej członkowie powiązani są wielorakimi więzami i interakcjami, tworząc każdorazowo nieco inny mikrosystem emocjonalny, intelektualny i społeczny, w którym istnieje szereg elementów konstytuujących rodzinę i spajających ją* [Jordan M., 2003, s. 11].

Rodzina jest naturalnym środowiskiem wychowywania potomstwa. Jest miejscem, w którym powinno się zaspokajać potrzeby dzieci, uczyć je zasad i konsekwencji działania, a przez to wspierać ich rozwój. Wychowanie i socjalizacja są procesami, w których każdy człowiek, nawet mimowolnie, bierze udział. W zależności od tego, czy przyjmuje rolę wychowanka, czy wychowawcy czekają na niego rozmaite wyzwania. Powodzenie procesów wychowawczych i socjalizacyjnych jest zależne od wielu czynników. Zanim jednak zostaną przedstawione należy przybliżyć, czym są wychowanie i socjalizacja.

Definicja wychowania do dnia dzisiejszego nie została w pełni ukształtowana, tak aby wszystkich zadawała i dogłębnie wyczerpywała temat. Jest to spowodowane nieustannym rozwojem nauki dotyczącej wychowania. Każdy ma prawo rozumieć je na swój sposób. Nikomu nie można narzucić sposobu wychowania, dlatego ile jednostek, tyle pomysłów i sposobów na wychowanie oraz jego definicje [Łobocki M., 2007, s. 27].

W pracach Wincentego Okonia można przeczytać, iż wychowanie jest jednym z podstawowych zagadnień w pedagogice. Nie oznacza to jednak, iż jest łatwe do sformułowania, ponieważ jest to pojęcie bardzo ogólne, (...) *składa się nań wszystko, co wiąże się z kształceniem, samokształceniem, nauczaniem, samouctwem i nie tylko to. Wychowanie obejmuje mianowicie wszystko, co dotyczy stosunku wychowawczego między wychowankiem (ucznikiem) a wychowawcą (nauczycielem), co prowadzi do pożądanych w założeniu zmian w wychowanku* [Okon W., 2009, s. 7].

Proces wychowania charakteryzuje się intencjonalnością, prowadzi do modyfikacji natury poznawczo-instrumentalnej. Wiąże się z poznawaniem rzeczywistości, a także wszelkimi wpływami i impulsami oddziaływującymi na nią. W wychowaniu osoba oddziałująca na wychowanka stara się ukształtować jego stosunek do świata i ludzi, zhierarchizować system wartości oraz wymodelować jego postawy i przekonania. Istotne jest także odkrycie wraz z wychowankiem tego, co jest jego życiowym celem, i określenie planów na przyszłość.

Wychowanie jest pojęciem bardzo szerokim, bez wątpienia jednak w każdej z nich możemy znaleźć wspólny mianownik, jakim jest: intencjonalność i świadomość wychowawców, a także ich empatia. Osoby wychowujące powinny być świadome, jak duży wpływ mają na jednostkę, którą wychowują. Działania wychowawców są niezwykle znaczące dla wychowanków, ponieważ są przykładem zachowań międzyludzkich, grupowych, a także społecznych. Rodzice przekazują dzieciom swoisty alfabet zachowań, do którego później ich pociechy wracają i powtarzają go. Dlatego też powinni cechować się mądrością w działaniu, konsekwencją, a także empatią. Ponadto sami powinni być przykładem. Wsparcie dziecka jest niezwykle istotnym elementem tego procesu, ukierunkowuje jego prawidłowy rozwój, a także pozwala na kreatywne działanie, które w perspektywie czasu może być alternatywą dla niechcianych zachowań.

Definicja wychowania nieustannie się zmienia. Niemal wszystkie jej elementy wzajemnie się uzupełniają. Bez wątpienia można stwierdzić, że jest to wszechstronny proces, wymagający przynajmniej dwóch podmiotów, tj. wychowawcy i wychowanka. Pochylając się nad problematyką wzrastania jednostki, nierozsądne byłoby pominięcie wpływu, jaki ma na nią proces socjalizacyjny.

Termin socjalizacji w XX wieku wprowadził do literatury E. Durkheim. Określił, iż jest to podszkolenie młodszego pokolenia do funkcjonowania z innymi ludźmi [Łobocki M., 2007, s. 36]. Obecnie jednak rozumienie tego pojęcia ma dwojakie znaczenie: wąskie i szerokie. Szerokie rozumienie obejmuje osiągnięcie społecznej dojrzałości, jak i kompetencji oraz wrastanie w kulturę, czyli akulturacja [Kowalski S., 1986, s. 295]. Jest to oddziaływanie środowiska, które zaznajamia jednostkę z funkcjonowaniem społecznym. Kształtuje jej zachowanie według ustalonych wzorów, edukuje, jak rozumieć kulturę, a także uczy ją obycia oraz wcielania się w różne role społeczne [Szczepański J., 1972, s. 94]. Podczas trwania opisywanego procesu jednostka opanowuje formy zachowań, reguły, wierzenia, a także motywy respektowane w danej grupie kulturowe bądź rodzinie, do której przynależy, a co za tym idzie przyczynia się do integracji społecznej i kulturalnej jednostki. Wąskie pojmowanie socjalizacji obejmuje swoim zakresem wpływ, który funkcjonowanie w społeczeństwie wywiera na kształtowanie się jednostki jako pełnowartościowego członka danej grupy społecznej, w tym przede wszystkim rodziny, szkoły oraz środowiska rówieśniczego [Okoń W., 2004, s. 373]. Innymi słowy, jest to samoczynne wdrażanie się człowieka w życie społeczne.

Socjalizacja jest złożonym procesem, którego nie sposób dokładnie opisać i dogłębnie przeanalizować. Przebieg socjalizacji jednostki będzie zależny od rodziny, w której się wychowuje, a także społeczeństwa, w którym dana rodzina funkcjonuje. Pewną rolę odgrywają tu także różnego rodzaju instytucje, z którymi jednostka ma styczność, oraz grupa rówieśnicza, do której należy. W procesie socjalizacji jednostka przejmuje wartości, normy, zasady oraz kulturę – obowiązujące w określonym społeczeństwie. Warto zadbać o to, by otoczenie, do którego trafia, było dla niej bezpieczne i niedemoralizujące.

Najbardziej intensywny proces socjalizacji przebiega w okresie dzieciństwa i adolescencji. Wynika to z pierwotnego poznania wielu zachowań i sytuacji oraz podatności na zmiany i przyswajanie nowych wzorców. Zatem socjalizacja jest procesem ściśle związanym z wychowaniem. Pomaga w dostosowaniu zarówno chłopców, jak i dziewcząt do wymogów postulowanych przez społeczeństwo i kulturę. Nie można jednak zapominać, iż pozbawiona jest intencjonalności w oddziaływaniu na jednostki. Jest to proces bezdecyzyjny, najczęściej zachodzący bezwiednie i samoistnie towarzyszący wychowaniu. Nie oznacza to jednak, że jest mniej znaczący, przeciwnie, nierzadko można zaobserwować jego potęgę. Przyczyną takiego zjawiska jest wszechobecność socjalizacji [Łobocki M., 2007, s. 39].

Od tego, w jaki sposób rodzina realizuje swoje zadania w stosunku do dziecka, zależy proces wychowania i przebieg jego socjalizacji. Warto pamiętać, iż każda dobrze funkcjonująca rodzina może stać się dysfunkcyjna na skutek nagłej utraty pracy przez jednego bądź oboje rodziców, z powodu choroby bądź śmierci bliskiej osoby. Sytuacje te mogą zachwiać dotąd stabilną i bezpieczną sytuację rodzinną. Dzieci wówczas mogą doświadczać lęku, traumatycznych przeżyć, czego konsekwencją mogą być poważne zaburzenia w sferze funkcjonowania emocjonalnego i społecznego. Są na nie narażone szczególnie dzieci wychowujące się w rodzinach patologicznych. Wzory zachowań, jakie otrzymują ze strony swoich najbliższych, użyte w negatywny sposób (modelowanie zachowań), stają się ich własnymi.

Wyuczone w środowisku rodzinnym zachowania wychowankowie przenoszą również na inne płaszczyzny, takie jak środowisko szkolne czy rówieśnicze. Jeśli zachowania te nie są zgodne z normami społecznymi, dzieci stają się narażone na wykluczenie społeczne. W celu ukazania istoty oddziaływań rodziny na zachowania wychowujących się w niej dzieci, przytoczone zostaną wyniki badań realizowanych w ramach pracy magisterskiej w Młodzieżo-

wym Ośrodka Wychowawczym w Jaworku. Ich celem było prześledzenie uwarunkowań środowiskowych, na skutek których wychowankowie znaleźli się w MOW.

Podczas przeprowadzania opisywanych badań posłużono się metodą sondażu, której (...) *podstawową funkcją jest gromadzenie informacji o interesujących badacza problemach* [Łobocki M., 2007, s. 243].

Wykorzystaną techniką badawczą była ankieta, którą należy rozumieć *jako (...) szereg pytań zadawanych ustnie osobom badanym* [Łobocki M., 1982, s. 269]. Kolejnym zastosowanym narzędziem był kwestionariusz ankiety [Łobocki M., 1982, s. 269].

Badaniami objęto wychowanków Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego w Jaworku – grupę trzydziestu dwóch chłopców w wieku od 13 do 17 lat. Zadaniem respondentów było udzielenie odpowiedzi na trzydzieści pytań zebranych w grupy, po dziesięć pytań dotyczących środowiska rodzinnego osób badanych, środowiska szkolnego oraz grupy rówieśniczej. W kwestionariuszu ankiety zastosowano pytania zamknięte wielokrotnego wyboru oraz technikę niedokończonych zdań.

Pierwszych dziesięć pytań dotyczyło środowiska rodzinnego respondentów. Z uzyskanych odpowiedzi wyłoniło się kilka charakterystycznych opisów rodzin, w których dorastali wychowankowie MOW. Poniżej przedstawiono retrospektywne spojrzenie objętych badaniami wychowanków na własną rodzinę, panującą w niej atmosferę oraz relacje z najbliższymi.

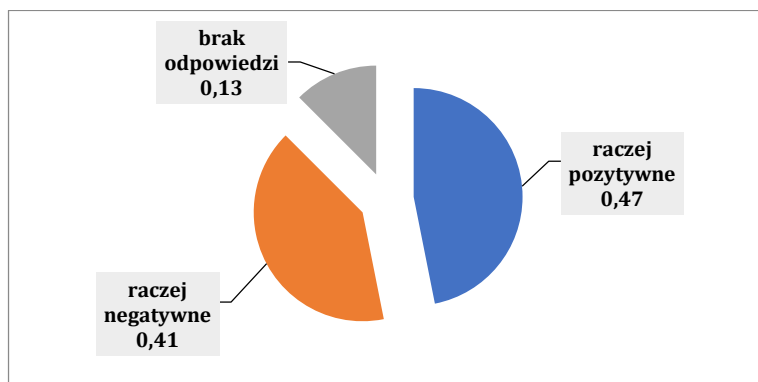
Obszar I – Dzieciństwo we wspomnieniach wychowanków

Jedno z pierwszych zdań, jakie wychowankowie otrzymali do uzupełnienia, brzmiało: *Z okresu dzieciństwa pamiętam...*

Odpowiedzi, jakich udzielali wychowankowie, dotyczyły różnych aspektów (wykres 1). Wśród nich były te o zabarwieniu pozytywnym, np.: *latałem na wakacje; grałem w piłkę; bawiłem się; jadłem w domu cukierki, oglądając telewizję; bawiłem się z bratem*, jak i te wskazujące na doświadczenie i przeżywanie przykrych emocji: *mój ojciec był alkoholikiem, pamiętam płacz matki i ciągłe awantury; chodziłem na wagary; kradłem; miałem trzy lata i poszedłem sam na ulicę; niewiele pamiętam z dzieciństwa*.

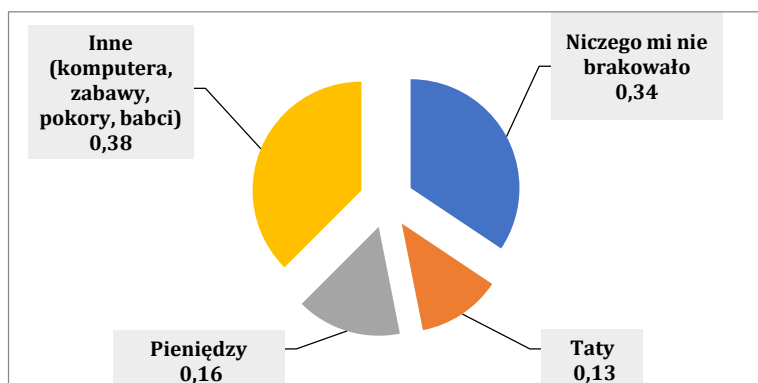
Badana grupa w większości przedstawiała obraz dzieciństwa pozytywnie, jako czas spędzany głównie na zabawie i odpoczynku. Ankietowani wskazywali na zabawę z rodzeństwem, granie w piłkę na podwórku oraz wyjazdy na

szkolne wycieczki. Jedynie w dwóch odpowiedziach badani wskazali jako pozytyw spędzanie czasu razem z mamą. Natomiast w pytaniu dotyczącym tego, co najbardziej lubili w domu, ankietowani w większości odpowiadali, że najlepiej się czuli w okresie świąt, kiedy rodzina wspólnie jadła posiłki, czy też po prostu gdy wszyscy byli w domu. Takie odpowiedzi badanych mogą sygnalizować całkowity lub częściowy brak organizowania przez rodziców wspólnego czasu z dziećmi. Wskazują także na dużą potrzebę bliskości wychowanków z rodzicami.



Wykres 1. Dzieciństwo we wspomnieniach wychowanków

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań.



Wykres 2. Deklarowane potrzeby wychowanków

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań.

Przedstawiony przez ankietowanych obraz dzieciństwa to także opis wydarzeń, których nie lubili doświadczać. Zadaniem wychowanków było uzupełnienie następującego zdania *W domu nie lubiłem, kiedy...* Prezentowane odpowiedzi badanych brzmiały: *było to, co zawsze – wieczne kłótnie i patologia;*

dostawaliśmy pasami za karę; były kłótnie i awantury; rodzice się kłócili; były kłótnie i darcie się mamy. Odpowiedzi wychowanków wskazują na to, iż nie czuli się dobrze, będąc świadkami kłótni rodziców, a także wskazali na nieadekwatność stosowanych wobec nich kar, szczególnie cielesnych. Wychowankowie mieli także możliwość opisanie tego, czego zabrakło im w dzieciństwie. Część z nich odpowiedziała, iż niczego im nie brakowało, pozostali wskazali na brak ojca, a także miłości i poczucia bezpieczeństwa. Ukazuje to potrzebę budowania głębokich relacji z ojcem oraz potrzebę miłości i bliskości. Z uwagi na fakt, iż nie została ona zaspokojona, mogła być źródłem niepoprawnych zachowań badanych.

Analizując wypowiedzi wychowanków dotyczące obrazu wspomnień z dzieciństwa, można wnioskować, iż:

- odczuwali potrzebę wspólnego przebywania z rodzicami;
- ilość poświęconego wychowankom czasu przez rodziców nie była wystarczająca;
- wychowankom brakowało ojcowskiego wzorca.

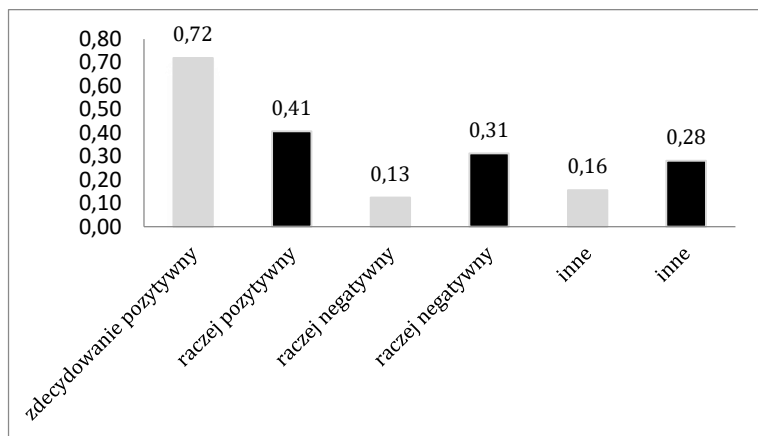
Obszar II – Obraz matki i ojca wychowanków objętych badaniami

Kolejnym wyłonionym w czasie badań obrazem był obraz matki i ojca. Zadaniem respondentów było uzupełnienie zdania: *Wyrażenie „moja mama” kojarzy mi się z....* Odpowiedzi były następujące: *dobrem, ciepłem, szacunkiem i poświęceniem; najbliższą osobą w rodzinie; wsparciem, bliskością, czułością; osobą, która poświęca mi całe życie; najlepszą kobietą na świecie.* Opisy te wskazują, iż wychowankowie osobę matki widzą zdecydowanie pozytywnie, a myśl o niej przywołuje miłe wspomnienia i odczucia.

Obraz ojca nie jest już tak pozytywny. Niejednokrotnie jego osoba została sprowadzona do postaci alkoholika; kogoś, z kim utrzymuje się słaby kontakt, kto nie zapewnia rodzinie bezpieczeństwa, a także do obrazu złodzieja i kłamcy. Ankietowani kończyli zdania: *Wyrażenie „mój tata” kojarzy mi się z....*, a obraz ojca wiąże się z: alkoholem i problemami; alkoholem, złodziejem i kłamcą; kimś, kogo zabiłbym, gdyby żył; ojcowską ręką; wyjazdami za granicę; niebezpieczeństwem. Można wnioskować, iż taki obraz ojca nie generuje poprawnych wzorców do tworzenia relacji interpersonalnych. Takie obrazowanie rodziny przez badanych może stać się w przyszłości źródłem budowania zaburzonych relacji społecznych bądź nienawiązywania ich w ogóle.

Podsumowując, opisany przez wychowanków obraz rodziców jawi się następująco:

- matka jest ważniejszą osobą dla wychowanków, związane jest to z bliskością, a przede wszystkim z realizowaniem potrzeby bezpieczeństwa;
- obraz ojca odbiega od obrazu matki ocenie badanej młodzieży, częściej ma on zabarwienie negatywne.



Wykres 3. Obraz matki ■ i ojca ■

Źródło: Opracowanie własne.

Obszar III – Obraz rodziny jako środowiska wychowawczego

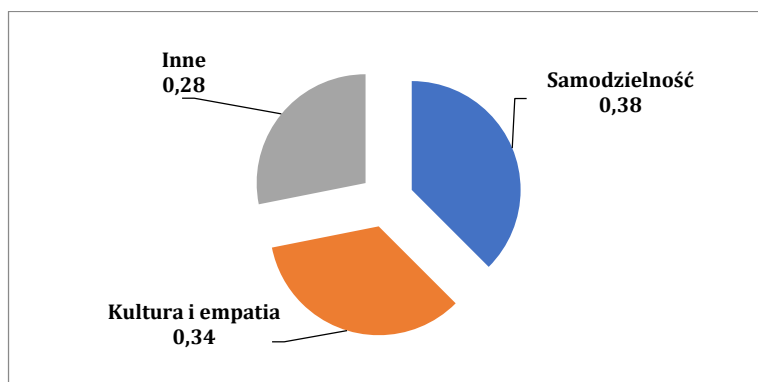
Wychowankowie zostali poproszeni o opisanie tego, czego nauczył ich dom rodzinny. Wśród odpowiedzi często pojawiała się wskazująca na umiejętność samodzielnego radzenia sobie w życiu, rozumianego jako zabezpieczanie własnych podstawowych potrzeb biologicznych. Bezpośrednio z tym pytaniem wiąże się kolejne, dotyczące tego, jakich rad ankietowani mogliby udzielić swoim rodzicom. Mamie radzili, aby poświęcała im więcej uwagi. Ojcu zaś, aby nie pił i nawiązywał z nimi lepszy kontakt. Bez wątpienia nie można żądać od nastolatków dojrzałego podchodzenia do każdej pojawiającej się trudności i radzenia sobie z wszelkimi przeszkodami. Oczywistym jest fakt, iż młodzież bez odpowiedniego wsparcia spróbuje rozwiązać każdy konflikt lub zaspokoić swoją potrzebę w sposób niekoniecznie powszechnie akceptowalny (wykres 4).

Zasadne wydaje się także przytoczenie tematów, jakie w rozmowach najczęściej poruszali rodzice z badanymi osobami. Z wyliczeń jasno wynika, iż dotyczyły one zachowania wychowanków, ich ocen, a także tego, kim zostaną w przyszłości (wykres 5). Niezwykle rzadko był poruszany temat marzeń, samopoczucia czy zainteresowań badanych. Nie jest to pomocne dla ich ogólnego rozwoju i samopoznania. Poza tym warto zwrócić uwagę na fakt, iż rozmowy dotyczące szkoły, ocen czy zachowania wychowanków to najczęściej wymiana zdawkowych informacji, zamykająca się w jednym wyrazie. Rodzice często zadawali pytania zamknięte i nie oczekiwali dłuższych odpowiedzi. Taka wymiana informacji nie sprzyja poznaniu przez rodziców własnych dzieci, nie mieli oni wiedzy na temat rówieśników, z którymi spotykały się ich pociechy, a także nie wiedzieli, czym zajmują się w wolnym czasie. Wychowankowie nie byli zapraszani przez rodziców do merytorycznego dialogu. Zaniechanie konwersacji mogło doprowadzić do frustracji młodzieży, poczucia niezrozumienia i odrzucenia, a także do przebywania w miejscu, w którym dziś się znajdują.

Z udzielnych przez wychowanków wypowiedzi dotyczących środowiska rodzinnego można wnioskować, iż:

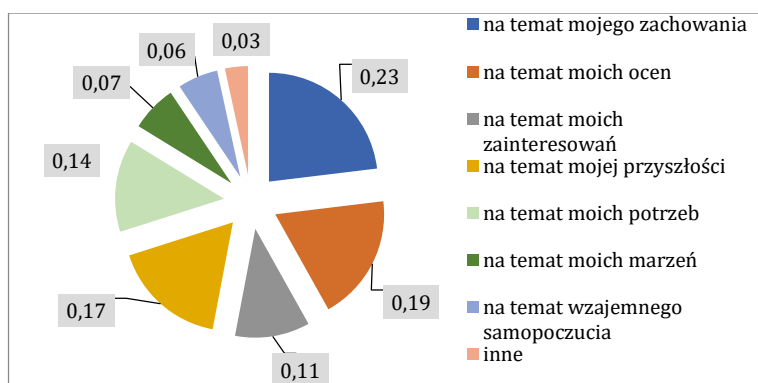
- wychowankowie byli zmuszeni do samodzielnego rozwiązywania sytuacji trudnych;
- rozmowy rodziców z wychowankami sprowadzały się do powierzchownej wymiany informacji.

Niezaspokojenie przez rodziców podstawowych potrzeb wychowanków stwarza zagrożenie ich wykluczenia społecznego. Mogą zostać odsunięci od społeczeństwa ze względu na swoje często nieakceptowane społecznie, naganne zachowanie, które wynikało z ich niezaspokojonych potrzeb. Należy także pamiętać, iż każde zachowanie człowieka, zarówno właściwe, jak i niewłaściwe, ma swoją przyczynę. Im wcześniej zostanie odnalezione jej źródło, tym większa szansa na poradzenie sobie z problemem i mniejsze zagrożenie marginalizowania jednostki.



Wykres 4 . Umiejętności zdobyte przez wychowanków w środowisku rodzinnym

Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 5. Tematy rozmów wychowanków z rodzicami

Źródło: Opracowanie własne.

Wnioski końcowe z obszaru Moja rodzina:

- Zaprezentowany w artykule obraz wychowanków MOW stanowi podstawę do stawiania wyzwań w zakresie działań inkluzyjnych, resocjalizacyjnych przed pedagogami, psychologami, socjoterapeutami.
- Osoby pracujące z wychowankami, przebywające z nimi powinny mieć świadomość niezaspokojenia ich elementarnych potrzeb.
- Każde zachowanie ma tło psychiczne, a w przypadku wychowanków tym tłem jest rodzina i to z nią należy pracować.
- Niepoprawne zachowania można skorygować poprzez budowanie prze-myślanych relacji rodzinnych.

Szkoła, widziana oczami badanych wychowanków MOW w Jaworku, została opisana ze względu na ich wspomnienia, doświadczane w niej sytuacje, a także możliwość rozwoju.

Pierwsze pytanie na ten temat miało ukazać, z czym badani utożsamiają obowiązek szkolny. Odpowiedzi były bardzo zróżnicowane. Jedni identyfikują szkołę z możliwością zdobycia wiedzy, drudzy z przykrym obowiązkiem, inni z możliwością poznania nowych osób (wykres 6).

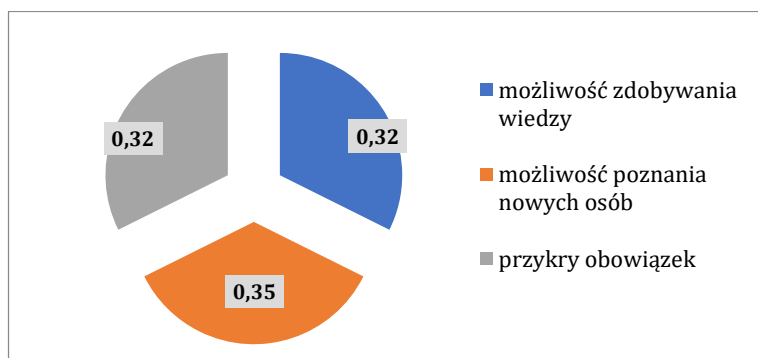
Zauważono, iż większość osób, która utożsamiała uczęszczanie do szkoły z przykrym obowiązkiem, wychowywała się w mieście powyżej 60 tysięcy mieszkańców. Natomiast osoby, które określiły obowiązek szkolny jako możliwość zdobywania wiedzy, pochodziły głównie ze środowiska wiejskiego. Można zatem wnioskować, iż badani wychowankowie MOW, których miejscem zamieszkania były mniejsze środowiska, chętniej uczęszczają do szkoły.

Obraz środowiska szkolnego przedstawiony przez wychowanków nie wygląda pozytywnie. Badani opisują szkołę jako miejsce, w którym napotkali problemy z nauką, nauczycielami czy rówieśnikami. Wśród badanych nie pojawiła się osoba, która nie miałaby w szkole jakichkolwiek problemów (wykres 7).

Pytając o trudności napotymane przez wychowanków w szkole oraz zakres wsparcia w tym obszarze, najczęściej pojawiającą się odpowiedzią był częściowy bądź całkowity brak wsparcia ze strony grona nauczycielskiego (wykres 8).

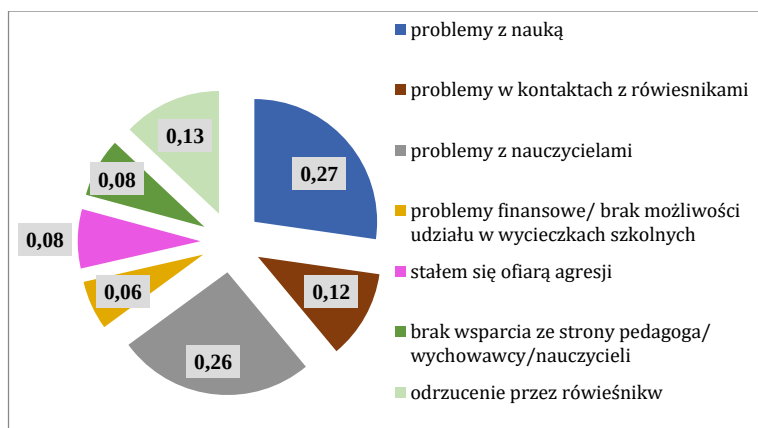
Reasumując odpowiedzi badanych wychowanków odnoszące się do szkolnych wspomnień, można wnioskować, iż:

- szkołę najczęściej utożsamiają z możliwością poznania nowych osób;
- szkoła to miejsce, w którym napotkali trudności z nauką, nauczycielami oraz nawiązaniem kontaktów z rówieśnikami;
- w sytuacjach trudnych często nie doświadczali wsparcia ze strony grona nauczycielskiego.



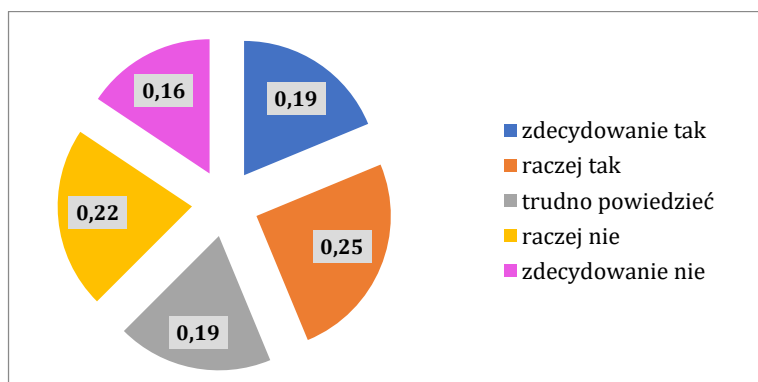
Wykres 6. Postrzeganie instytucji szkoły przez wychowanków badanego MOW

Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 7. Napotykanne przez badanych problemy w szkole

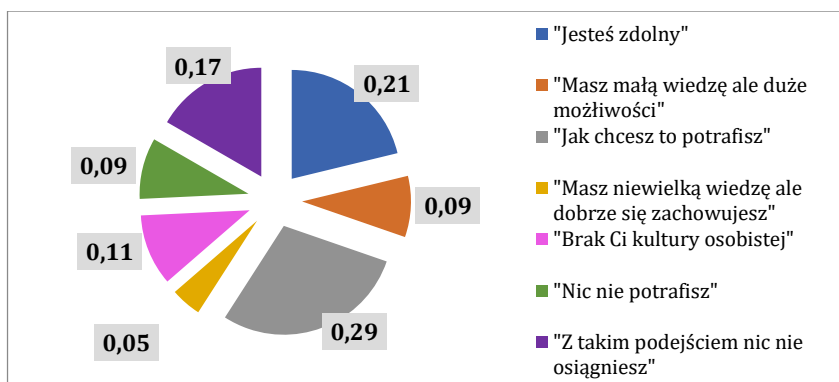
Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 8. Udzielane wsparcie badanym przez pedagogów w sytuacji problemowej

Źródło: Opracowanie własne.

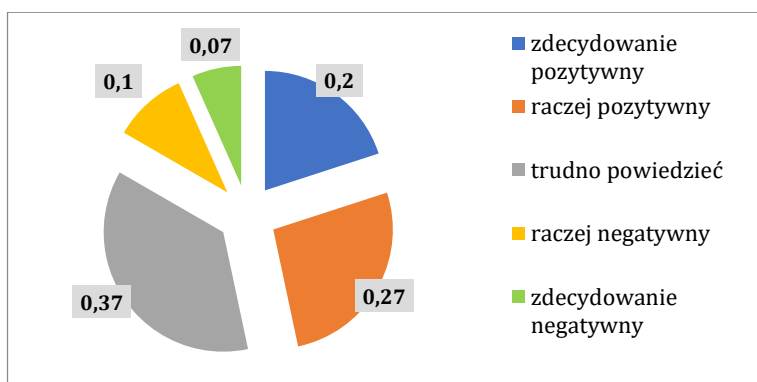
Opisując obszar szkolny, zwrócono także uwagę na to, co najczęściej słyszeli badani uczniowie od swoich nauczycieli. Wśród udzielonych odpowiedzi pojawiły się takie, które mogły zachęcać uczniów do pracy, np.: *Jesteś zdolny, Jak chcesz, to potrafisz*, oraz takie, które mogły być demotywacją do dalszej nauki, np.: *Z takim podejściem nic nie osiągniesz, Brak Ci kultury osobistej, Nic nie potrafisz* (wykres 9).



Wykres 9. Zdania kierowane przez wychowawców do badanych w szkole

Źródło: Opracowanie własne.

Wychowankowie mieli także możliwość wypowiedzenia się na temat nagradzania ich przez nauczycieli za poprawnie wykonane zadanie. Odpowiedzi najczęściej brzmiały, iż zdecydowanie tak bądź raczej tak. Respondentów poproszono o ustosunkowanie się do obowiązującego w szkole systemu nagród i kar (wykres 10).



Wykres 10. Stosunek badanych do systemu nagród i kar stosowanych w szkole

Źródło: Opracowanie własne.

Wśród pytań pojawiło się także dotyczące tego, czy badani byli motywowani przez swoich nauczycieli do nauki. Odpowiedzi najczęściej brzmiały, iż zdecydowanie tak bądź raczej tak.

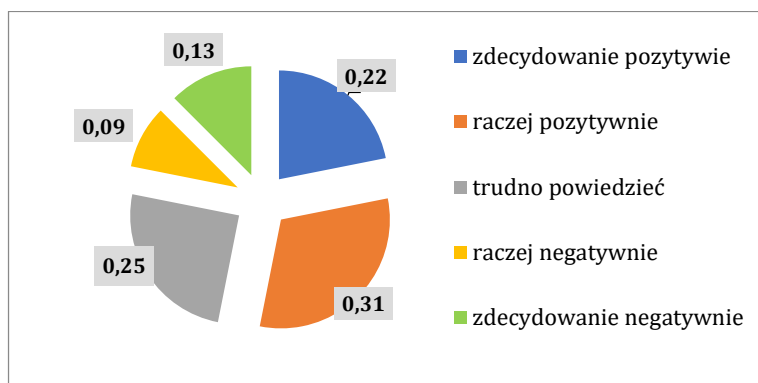
Podsumowując udzielane przez badanych wychowanków MOW w Jaworku odpowiedzi w obszarze motywowania ich przez nauczycieli do nauki, można wnioskować, iż:

- podczas okresu nauki badani wychowankowie słyszeli ze strony nauczycieli wiele demotywuujących zdań;
- wychowankowie po dobrze wykonanym zdaniu raczej byli doceniani przez nauczyciela;
- większość wychowanków nie ma ukształtowanego stosunku do szkolnego systemu nagród i kar;
- wychowankowie często byli motywowani przez nauczycieli do nauki.

Następnym nakreślonym przez wychowanków obrazem był ten, przedstawiający ich nauczycieli. Objęci badaniami w większości przedstawili swój stosunek do nauczycieli jako pozytywny, jednak pojawiły się także odpowiedzi wskazujące zdecydowanie negatywne relacje uczniów z nauczycielami (wykres 11).

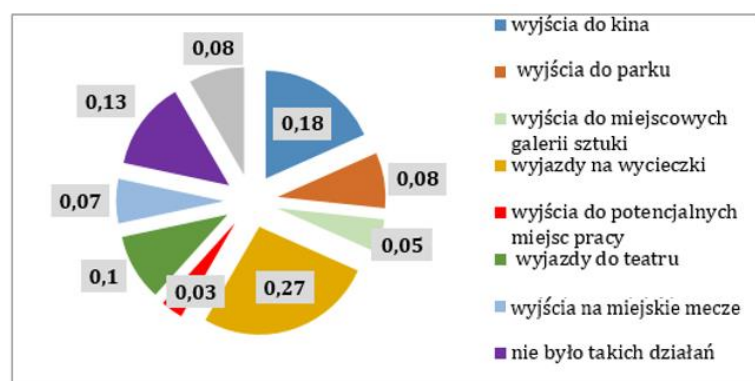
Respondentów poproszono o opisanie podejmowanych przez nauczycieli działań, które pomagały w rozwoju uczniów. Wychowankowie zwrócili szczególną uwagę na organizowane wycieczki, a także wyjścia do kina. Jednak część osób odpowiedziało, że w ich szkołach w ogóle nie podejmowano takich działań (wykres 12).

Ankietowani mieli także możliwość opisanie tego, czego lubili doświadczać w szkole. Zadaniem wychowanków było uzupełnienie zdania: *W mojej szkole najbardziej lubiłem...* Uzyskano następujące odpowiedzi: *spotykać się ze znajomymi, palić papierosy i wygłupiać się na lekcjach; przerwy; nie było takich rzeczy; przerwy i koniec lekcji; kolegów i koleżanki*. Wychowankowie pozytywnie wyrażali się na temat czasu spędzanego na przerwach szkolnych, a także, co jest z tym ściśle związane, na zachowania ryzykowne, takie jak palenie papierosów w szkole. Wychowankowie wskazali także na czerpanie przyjemności z wygłupiania się na lekcjach czy z koleżeńskich spotkań.



Wykres 11. Opis stosunku badanych do wychowawców

Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 12. Działania podejmowane przez nauczycieli wspierające rozwój wychowanków

Źródło: Opracowanie własne.

Respondenci udzieli odpowiedzi dotyczących tego, czego nie lubili w szkole. Prezentowane odpowiedzi były następujące: *uczyć się, siedzieć osiem godzin w jednej ławce; nauczycieli; krzyków; wszystkiego; kłócić się, bić się*. Wskazują one na fakt, iż w ich szkole nie zawsze panowała przyjazna atmosfera. Klimat szkoły przedstawiony przez wychowanków został określony jako nacechowany krzykiem, kłótniami w grupie rówieśniczej, czy ośmiogodzinnym siedzeniu w jednej ławce.

Analizując odpowiedzi wychowanków odnoszące się do ich relacji z nauczycielami oraz atmosfery panującej w środowisku szkolnym, można wnioskować, iż:

- stosunek objętych badaniami wychowanków do nauczycieli jest raczej pozytywny;
- w opinii niektórych wychowanków nauczyciele nie podejmowali żadnych działań na rzecz rozwoju uczniów;
- wychowankowie w środowisku szkolnym podejmowali zachowania ryzykowne.

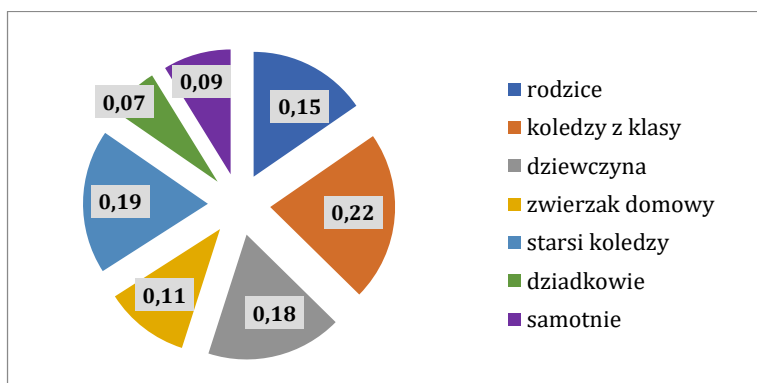
Wnioski końcowe z obszaru Moja szkoła:

- Dzięki ukazanemu przez badanych wychowanków MOW obrazowi szkoły, przed gronem pedagogicznym jawi się zadanie polegające na zapobieganiu tworzenia się sytuacji trudnych, związanych z nauką, relacjami uczeń – nauczyciel, a także trudnościami w nawiązywaniu kontaktów pomiędzy uczniami.
- Osoby pracujące z wychowankami powinny zapewniać im wsparcie w sytuacjach trudnych.
- Nauczyciele powinni motywować uczniów do nauki i wspierać ich rozwój przez różne kreatywne, aktywizujące metody pracy.
- Można korygować negatywny stosunek wychowanków do nauczycieli i szkoły poprzez budowanie odpowiedniego klimatu społecznego oraz współpracy i współdziałania wszystkich podmiotów edukacyjnych w procesie resocjalizacji.

Ostatnie pytania skierowane do wychowanków MOW odnosiły się do ich grupy rówieśniczej, szczególnie zaś dotyczyły spędzania przez młodzież czasu wolnego. Wyniki zaprezentowano na poniższych wykresach.

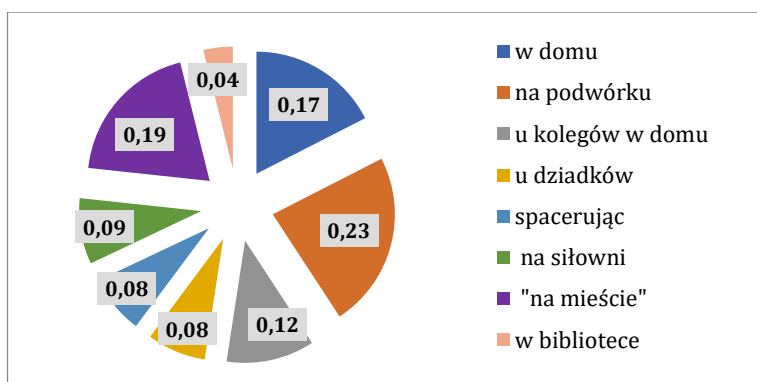
Miejscem, w którym wychowankowie najbardziej lubili przebywać w wolnym czasie były kolejno: podwórko bądź miasto, rzadziej pojawiały się odpowiedzi dotyczące spędzania czasu w domu, bibliotece czy u dziadków.

Istotnym elementem charakterystyki grupy rówieśniczej badanych wychowanków był także wiek ich kolegów. W celu zdobycia informacji na ten temat poproszono o opisanie swojej grupy znajomych. W zaledwie jednej odpowiedzi zaznaczono, że znajomi badanego byli młodsi. Z takiego rozkładu odpowiedzi można wnioskować, iż badani wychowankowie najczęściej nawiązywali kontakty z rówieśnikami bądź osobami starszymi.



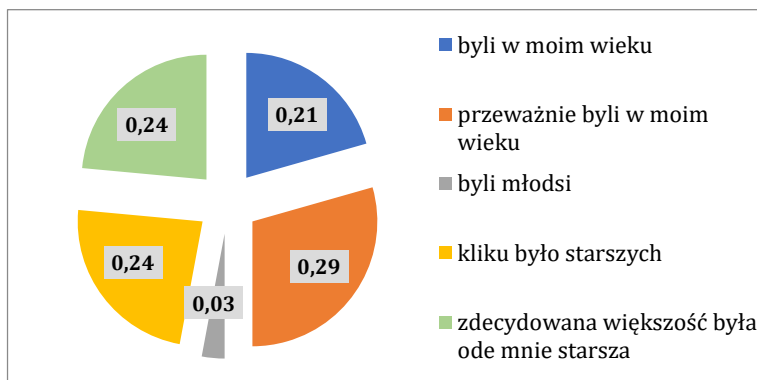
Wykres 13. Osoby, z którymi badani spędzali czas wolny

Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 14. Miejsce, w którym badani wychowankowie najchętniej spędzali wolny czas

Źródło: Opracowanie własne.



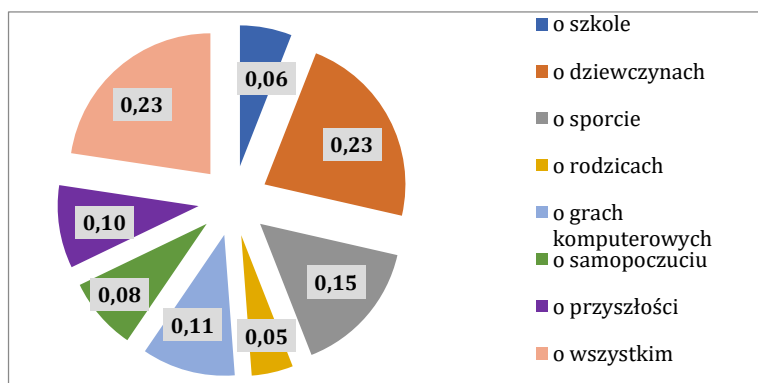
Wykres 15. Charakterystyka grupy rówieśniczej osób badanych ze względu na wiek

Źródło: Opracowanie własne.

Z udzielonych odpowiedzi można wnioskować, iż grupa rówieśnicza badanych wychowanków jest:

- dla nich ważna, można to stwierdzić na podstawie udzielonych odpowiedzi dotyczących osób, z którymi najchętniej badani spędzają czas wolny;
- współtowarzyszem spędzania czasu, najczęściej w takich miejscach jak podwórko czy „miasto”;
- najczęściej w ich wieku bądź starsza.

W celu uzyskania jak najdokładniejszego obrazu relacji badanych wychowanków z grupą rówieśniczą, zapytano o podejmowane tematy w rozmowach ze znajomymi. Z odpowiedzi wynika, iż były to najczęściej: dziewczyny, sport, gry komputerowe. Można wnioskować, iż wychowankowie ze swoimi kolegami nie rozmawiali wcale bądź rozmawiali, ale rzadko, na tematy dotyczące na przykład sytuacji rodzinnej czy wcześniej wspomnianych problemów w szkole, sytuacji politycznej, obszarów związanych z wytworami kultury.



Wykres 16. Tematy rozmów z grupą rówieśniczą

Źródło: Opracowanie własne.

Zadaniem respondentów było uzupełnienie zdania: *Gdy miałem problemy w domu, koledzy radzili mi, żebym...* Prezentowane odpowiedzi brzmiały następująco: *tam nie wracał; a co ja się będę kolegom zwierzał; go olał; się uspokoił; się upił i naćpał; nie kłócił się z rodzicami, bo sobie pogorszę; się wyprowadził; nie rozmawiam o tym z kolegami*. Wśród nich kilkakrotnie powtarza się

stwierdzenie, iż badani nie rozmawiali o pojawiających się w domu trudnościach. Zostały one zastąpione przez koleżeńskie porady, które prawdopodobnie zamiast załagodzić rodzinny konflikt, mogły go jeszcze bardziej zaostrzyć.

Osoby badane zostały także poproszone o dokończenie zdania dotyczącego ich grupy rówieśniczej: *Jak nie radziłem sobie w szkole, mówili mi, żebym... Uzyskane odpowiedzi to: wziął się za siebie; ogarnął się, bo zostanie w tyle; zaćpał się; zaczął się uczyć; nie rozmawiam z kolegami o takich rzeczach.* Mogły się one w większości okazać pomocne w rozwiązaniu szkolnych problemów. Wychowankowie mogli liczyć na koleżeńską pomoc. Należy jednak zwrócić uwagę na to, iż pomoc ta mogła się sprowadzać do umożliwienia ściągania od siebie, spisywania lekcji czy do podpowiadania podczas odpytywania. Wtedy to pomoc ta byłaby krótkoterminowa, mało przemyślana i nieskuteczna.

Chcąc rzetelnie opisać klimat grupy rówieśniczej, wychowanków zapytano o to, czy w razie trudności mogli liczyć na wsparcie kolegów. Wykres 17 obrazuje rozkład odpowiedzi.

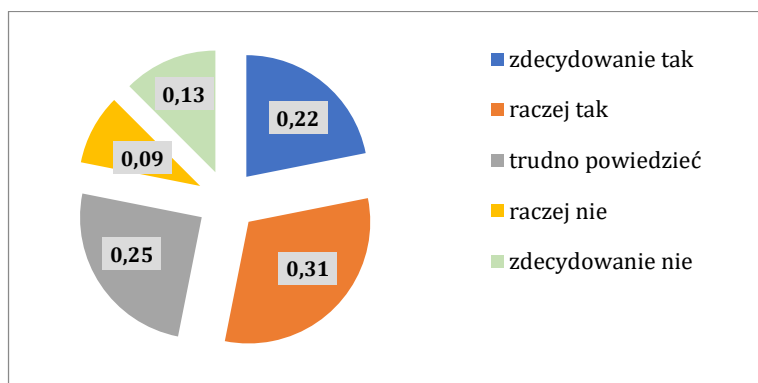
Z uzyskanych podczas badań wyników na temat klimatu w grupie rówieśniczej badanych osób można wnioskować, iż:

- wychowankowie rzadko podejmują z grupą rówieśniczą rozmowy na poważne tematy dotyczące na przykład trudności z rodzicami;
- rady, jakich udzielają wychowankom ich koledzy, mogą powodować piętrzenie się ich problemów.

Ważnym elementem charakterystyki grupy rówieśniczej wychowanków było zgromadzenie informacji dotyczących tego, czy i jakie zachowania ryzykowne pojawiły się w grupie. Odpowiedzi wskazują, iż najczęściej palili oni papierosy, pili alkohol, zażywali dopalacze. Pojawiły się także odpowiedzi wskazujące na inne, nie mniej groźne w konsekwencjach działania, np. wyłudzenia czy kradzieże (wykres 18).

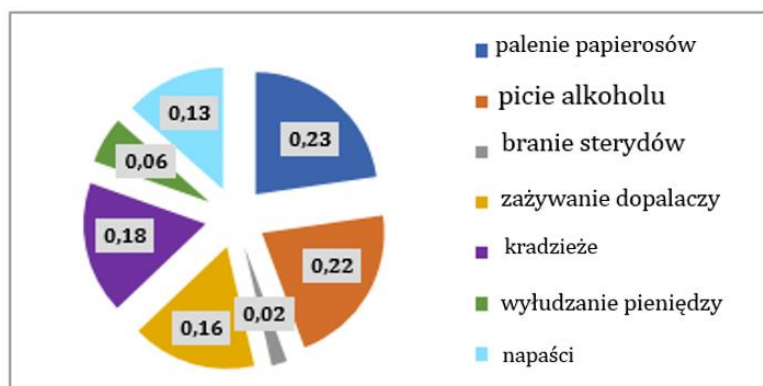
Uzupełnieniem poprzednich pytań, są odpowiedzi młodzieży na pytania otwarte, w których najczęściej deklarowali, iż w sytuacji, kiedy brakowało im pieniędzy, razem z rówieśnikami kradli i sprzedawali narkotyki w celu zaspokojenia swoich potrzeb.

Jedno z pytań otwartych dotyczyło form spędzania wolnego czasu. Badana młodzież najczęściej wymieniała: wspólne spotkania i zażywanie substancji psychoaktywnych (picie alkoholu, palenie marihuany), uczęszczanie na imprezy i taniec, gra w koszykówkę na boisku szkolnym.



Wykres 17. Okazywane badanym wsparcie przez grupę rówieśniczą

Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 18. Podjęte przez badanych zachowania ryzykowne w grupie rówieśniczej

Źródło: Opracowanie własne.

Podsumowując odpowiedzi badanych osób dotyczące spędzania czasu wolnego w grupie rówieśniczej, można wnioskować, iż:

- respondenci w grupie rówieśniczej podjęli wiele zachowań ryzykownych;
- grupa rówieśnicza mogła być środowiskiem demoralizującym wychowanków.

Wnioski końcowe z obszaru Moja grupa rówieśnicza:

- Opiekunowie nastolatków powinni zwrócić szczególną uwagę na ilość czasu spędzanego przez swoich podopiecznych z grupą rówieśniczą, a także na miejsce, w którym spędzają czas.
- Jeśli grupa rówieśnicza ma demoralizujący wpływ na wychowanków,

należy jej to ukazać. Przed pedagogami, wychowawcami i innymi specjalistami pojawia się zadanie tworzenia oraz wskazywania młodzieży niedostosowanej zachowań pożądaných lub alternatywnych w stosunku do ryzykownych. Rodzina jest naturalnym środowiskiem wychowywania dzieci, uczenia ich odpowiednich postaw; ważne jest, aby to właśnie w niej uczyć podopiecznych asertywności.

Celem prowadzonych badań było poznanie opinii wychowanków MOW w Jaworku na temat ich środowiska rodzinnego i socjalizującego; ukazanie wspomnień dotyczących dzieciństwa, edukacji szkolnej, relacji z rówieśnikami, określenie sposobu relacji z rodzicami, nauczycielami, a także z grupą rówieśniczą oraz wskazanie działań podejmowanych przez rodziców i nauczycieli mających wspierać ich rozwój.

Z przeprowadzonych badań wynika, iż istotną rolę w życiu wychowanków MOW w Jaworku odgrywają ich matki. Ojców zaś większość badanych opisywała używając określeń o zabarwieniu negatywnym. Wielokrotnie badani wychowankowie podkreślali potrzebę spędzania czasu wolnego z rodzicami, podczas wspólnych rozmów czy posiłków. Można wnioskować, iż badani, bez względu na atmosferę panującą w środowisku rodzinnym, czują, że są jego integralną częścią.

Praca podejmowana przez wychowawców Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego w Jaworku powinna być oparta na ścisłej współpracy z rodzinami podopiecznych. Jest to szczególnie istotne ze względu na naturalne potrzeby bliskości, przynależności, bezpieczeństwa czy miłości odczuwane przez wychowanków. Dom rodzinny to także miejsce, do którego badani najczęściej wracają po opuszczeniu ośrodka, dlatego istotne jest, aby podejmować współpracę z rodzinami podopiecznych, edukować je, a także wspierać w działaniu, aby były gotowe do późniejszej pracy wychowawczej z powracającymi dziećmi.

Badani wychowankowie zasygnalizowali przez swoje wypowiedzi na temat środowiska szkolnego aspekty, na które warto zwrócić uwagę. Pisali mianowicie o braku motywacji do nauki, a także o relacjach z nauczycielami, opartymi na braku zaufania. Istotne byłoby systematyczne zwiększanie skuteczności programów profilaktycznych, które mogłyby pomóc w zmianie relacji między wychowankami a nauczycielami, a także niosłyby za sobą naukę radzenia sobie w trudnych sytuacjach i nabywanie potrzebnych umiejętności społecz-

nych. Rekomendowane programy profilaktyczne dbają o rozwój psychospołeczny oraz edukują poprzez interesujące ćwiczenia i zabawy. Można wnioskować, iż byłyby one skutecznym wsparciem w rozwoju wychowanków.

Wyzwania wynikające z przeprowadzonych badań są złożone i nie ma na nie uniwersalnego rozwiązania. Jednak, jeśli w środowisku rodzinnym wychowankowie dostaną odpowiednie wsparcie i poczucie bezpieczeństwa, to nawet, jeśli w szkole pojawi się jakaś trudność, łatwiej będzie im ją przezwyciężyć.

Objęci badaniami wychowankowie zwrócili uwagę na to, iż w grupie rówieśniczej podjęli się zachowań ryzykownych. Można wnioskować o konieczności pokazywania im alternatywnych zachowań oraz zachęcić do nauki zachowań asertywnych. Zanim wychowankowie trafili do ośrodka, winni byli to robić rodzice i nauczyciele. Obecnie zaś staje się to zadaniem wychowawców MOW.

W badaniu zwrócono uwagę na trzy środowiska warunkujące wychowanie i socjalizację osób badanych: środowisko rodzinne, szkolne oraz grupę rówieśniczą. Każde z nich odgrywa istotną rolę w życiu człowieka, jednak kluczowym jest rodzina. Właśnie w niej młody człowiek uczy się zasad, wartości oraz norm funkcjonowania społecznego. Jeśli rodzina okaże się stabilnym filarem rozwoju dziecka, łatwiej odnajdzie się ono w szkole i wśród rówieśników.

Dlatego, formułując wnioski końcowe, warto zwrócić uwagę na:

- wspieranie rodziców w tworzeniu z dzieckiem relacji opartej na zaufaniu,
- jakość podejmowanej współpracy rodziców z wychowawcami,
- zwrócenie uwagi nauczycieli na przyczyny zachowań wychowanków,
- podejmowanie systematycznych działań profilaktycznych w szkołach,
- charakter grupy rówieśniczej, do której należy wychowanek.

Wychowanie i socjalizacja są dynamicznymi zjawiskami, obejmującymi rozwój człowieka; ponadto często są one indywidualne, dlatego nie ma uniwersalnych odpowiedzi na stawiane pytania. Są one zawsze zależne od kontekstu badawczego oraz indywidualnych możliwości i potrzeb danego człowieka.

Bibliografia

Jordan M., *Rodzinne bariery socjalizacji nieletnich*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 2003.

- Kowalski S., *Wychowanie jako przedmiot analiz pedagogiki społecznej i socjologii wychowania*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1986.
- Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.
- Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.
- Okoń W., *Wszystko o wychowaniu*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2009.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1972.

Przejawy oraz powody zachowań agresywnych wśród wychowanków MOW¹

Symptoms and reasons for the aggressive behavior of Youth Educational Centers charges

Streszczenie: Artykuł poświęcono problematyce zachowań agresywnych wychowanków Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego w Jaworku. Ukazano rozmiar zjawiska, jego przyczyny, dominujące formy oraz profilaktykę.

Słowa kluczowe: *agresja, wychowanek, przyczyny zachowań agresywnych, resocjalizacja*

Abstract: The article is dedicated to the problems of aggressive behavior of juveniles of the Youth Educational Center in Jaworek. The size of the phenomenon, its causes, dominant forms and prophylaxis are also shown.

Keywords: *aggression, pupil, reasons for aggressive behaviors of youths, resocialization*

W okresie ostatnich kilkunastu lat zanotowano wysoki wzrost przejawów zachowań przestępczych, wandalizmu oraz obojętności ludzi na cudzą krzywdę. Badania monitorujące patologię środowiskową wskazują, iż osobami przejawiającymi wyżej wymienione zachowania patologiczne najczęściej są młodzi ludzie. Brutalność środowisk nieletnich przybiera niebezpiecznie duży rozmiar, o czym świadczy zainteresowanie się tym zjawiskiem mediów, jak również środowiska naukowego, które poświęca coraz więcej badań, próbując dociec przyczyn tychże zachowań.

O przejawach zachowań agresywnych stosowanych w środowisku młodzieży słyszy się każdego dnia. Szczególnie zagrożonym miejscem wydają się placówki typu szkolno-wychowawczego, wychowawcze oraz zakłady zamknięte

¹ Artykuł powstał na podstawie pracy magisterskiej, Blicharz M., „Zachowania agresywne w MOW w Jaworku”, Siedlce 2017.

dla osób nieletnich. Trudnym do określenia wydaje się rozmiar zjawiska zachowań agresywnych w oparciu o przeprowadzone badania, gdyż brakuje niezależnych i niesprzecznych danych określających skalę zagrożenia. Informacje odnoszące się do aspektów zjawiska agresji często są niewiarygodne bądź niedokładne, między innymi z powodu utajniania wielu aktów agresji. Mając świadomość narastającej skali przejawów stosowania zachowań agresywnych, należy dołożyć wszelkich starań, aby zachowania te zostały zminimalizowane.

Zgłębiając literaturę przedmiotu oraz wyniki publikowanych badań, można stwierdzić, że przejawy zachowań agresywnych prezentowane przez młodych ludzi stanowią poważny problem, budząc tym samym usprawiedliwiony niepokój społeczeństwa. Trzeba nadmienić, iż znaczne eskalowanie zjawiska agresji alarmuje zarówno środowiska medialne, jak i naukowe. W opracowaniu tym przedstawione zostaną wyniki badań, które ułatwią zrozumienie problemu oraz pomogą w dotarciu do przyczyn leżących u podstaw badanego problemu.

Badania zostały przeprowadzone w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym w Jaworku za pomocą narzędzia badawczego, jakim był autorski kwestionariusz ankiety. Przebadano trzydziestu pięciu wychowanków.

Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy w Jaworku jest miejscem, w którym umieszczani są wyłącznie chłopcy w wieku od 13. do 18. roku życia, na podstawie wyroku sądu. Podejmowane są względem nich działania wychowawczo-resocjalizacyjne i edukacyjne. Ośrodek zapewnia wychowankom możliwość kontynuowania nauki szkolnej od klasy szóstej do ósmej szkoły podstawowej oraz dwóch klas szkoły branżowej o profilu kucharz. Po skończeniu zajęć szkolnych wychowankom oferowany jest szereg zajęć o charakterze rewalidacyjnym, socjoterapeutycznym oraz wykonywanie pracy na rzecz Ośrodka. Socjoterapia niejednokrotnie odbywa się poza terenem Ośrodka, w trakcie wyjazdów na basen, do kina, teatru bądź muzeum. Działania te mają na celu inkluzję społeczną wychowanka oraz modelowanie jego postaw prospołecznych.

W chwili przeprowadzanych badań w ośrodku przebywało trzydziestu pięciu wychowanków w wieku od trzynastego do powyżej siedemnastego roku życia. Celem badań była identyfikacja dominujących form agresji wśród wychowanków MOW w Jaworku, a także wyznaczenie skali tego zjawiska oraz określenie istotnych różnic pomiędzy wiekiem, czasem pobytu w MOW, środowiskiem pochodzenia rodzinnego a badanym zjawiskiem zachowań agresywnych.

Dokonując diagnozy zachowań agresywnych przejawianych przez nieletnich przebywających w MOW w Jaworku, ważne jest określenie rozmiaru

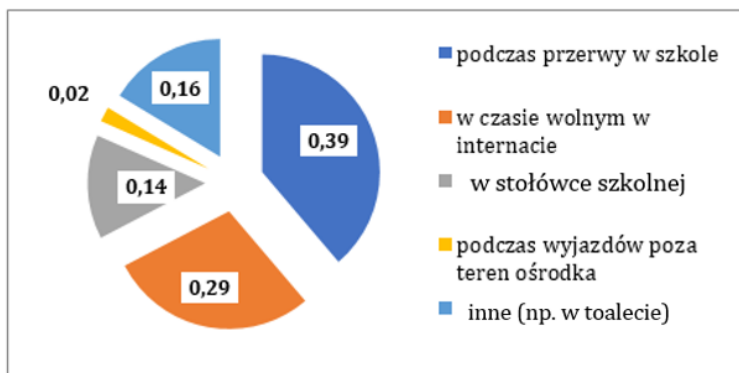
tego zjawiska. W celu uzyskania informacji na ten temat zadano wychowankom kilka pytań ankietowych. Pierwsze z nich miało na celu uzyskanie informacji o codziennych sytuacjach, w których dochodzi do zachowań agresywnych na terenie ośrodka. Udzielone odpowiedzi zostały zaprezentowane na wykresie 1.

Najczęściej chłopcy wskazywali, że do zachowań agresywnych dochodzi na przerwach w szkole oraz w czasie wolnym, w internacie. Podczas przerw w szkole zawsze wyznaczony jest nauczyciel dyżurujący, dlatego zastanawiający jest fakt, dlaczego mimo to dochodzi do takich sytuacji. Możliwe, iż wychowawcy boją się interweniować, dlatego lekceważą bądź celowo nie zauważają trudnej sytuacji. Miejscem, w którym dochodzi do zachowań agresywnych, okazał się także internat, w którym wychowankowie przebywają po zajęciach i w czasie wolnym. Dlatego też nasuwa się wniosek, że wychowankowie nie potrafią w sposób konstruktywny zarządzać swoim czasem wolnym.

Podsumowując, zasadne wydaje się stwierdzenie, iż do zachowań agresywnych najczęściej dochodzi w momencie, kiedy niemal wszyscy wychowankowie przebywają na małej przestrzeni jednocześnie. Dlatego ważne jest, by wychowankowie mieli możliwość samodzielnego organizowania sobie czasu wolnego, lecz nie wszyscy w jednym czasie. Powinni mieć czas wolny naprzemiennie, wtedy podczas gdy jedni mieliby zorganizowane zajęcia, inni mogliby spróbować znaleźć konstruktywny sposób spędzania czasu.

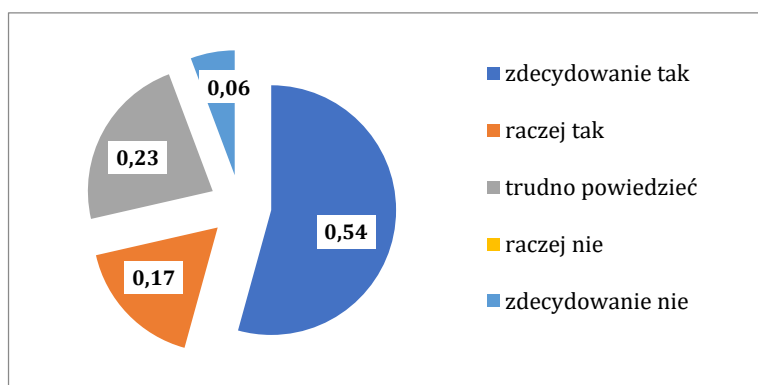
Miejsca wskazane przez osoby badane, w których najczęściej dochodzi do zachowań agresywnych, to te, w których przebywa wielu wychowanków jednocześnie. Słuszne zatem było zadanie pytania, ilu z nich było świadkiem przemocy. Odpowiedzi twierdzącej udzieliła nieco ponad połowa respondentów, co podkreśla wagę badanego problemu. Zastanawiające jest, w jaki sposób reszta wychowanków uniknęła bycia świadkiem sytuacji agresywnych?

Zapytano wychowanków, czy podczas pobytu w ośrodku sami stali się ofiarą przemocy. Z odpowiedzi badanych wynika, iż duży ich odsetek przeżył taką sytuację (wykres 3). Z tej analizy wynika, że część wychowanków nie była świadkiem przemocy, zwyczajnie stała się jej ofiarą. Dla podopiecznych bycie świadkiem a bycie ofiarą przemocy stanowi odrębny, niczym ze sobą niezwiązany aspekt. Wychowankowie uważają, że fakt bycia ofiarą uniemożliwia jednocześnie bycie świadkiem przemocy.



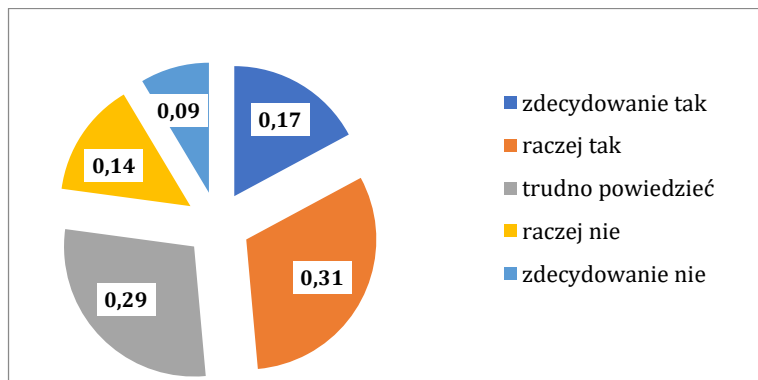
Wykres 1. Sytuacje codzienne, w których dochodzi do zachowań agresywnych

Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 2. Odpowiedzi dotyczące bycia świadkiem zachowań agresywnych

Źródło: Opracowanie własne.



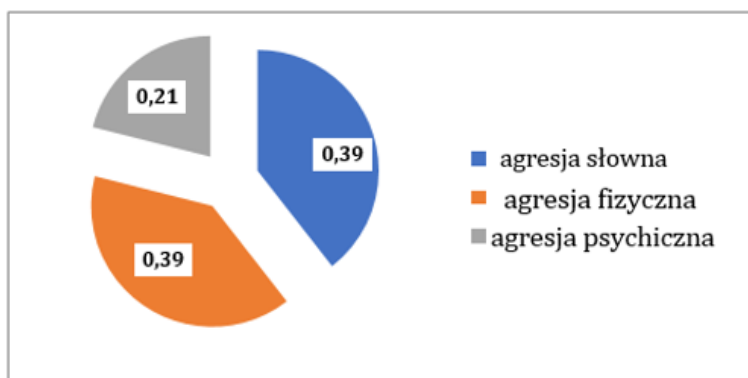
Wykres 3. Osoby badane jako ofiary zachowań agresywnych

Źródło: Opracowanie własne.

Z poprzednich odpowiedzi wychowanków wynikało, iż część z nich stała się ofiarami przemocy. Chcąc dokładnie zbadać to zjawisko, zapytano, jaki rodzaj przemocy stosowano wobec nich. Respondenci równie często wskazywali przemoc słowną i fizyczną. Przemoc psychiczna była wybierana przez nich nieco rzadziej. Konkludując, można stwierdzić, iż używanie wobec siebie nawzajem wulgaryzmów w postaci obelg i wyzwisk przez wychowanków MOW w Jaworku nie jest uważana przez badanych za formę przemocy psychicznej, a raczej jest uznawana za powszechną formę komunikowania się (wykres 4).

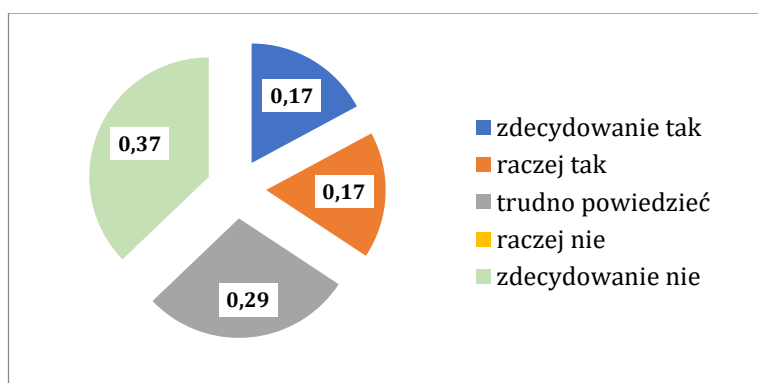
Bycie ofiarą przemocy nakłada na człowieka ogromny ciężar, z którym trudno jest sobie samemu poradzić. Dlatego zapytano wychowanków, czy jeśli byli świadkami przemocy bądź stali się jej ofiarą, to zwrócili się o pomoc do wychowawców placówki. Część wychowanków udzieliła odpowiedzi twierdzącej, jednak duża liczba wychowanków odpowiedziała, że zdecydowanie nie (wykres 5). Od razu nasuwa się pytanie, dlaczego wychowankowie nie proszą o pomoc. Czy można wnioskować, iż osoby badane nie mają zaufania do wychowawców, boją się bądź wstydzą rozmawiać o zaistniałej sytuacji? Wydaje się, że odgrywa tu przede wszystkim rolę strach przed konsekwencjami, jakich dana jednostka może doświadczyć od innych wychowanków, czyli wykluczenia, ostracyzmu, przemocy fizycznej i psychicznej.

Znając rozmiar zjawiska zachowań agresywnych w MOW w Jaworku, zadano również pytania, które miały na celu poznać przyczyny prezentowanych zachowań agresywnych. Wychowankowie najczęściej wskazywali na walkę o pozycję w grupie rówieśniczej, różnicę zdań, agresję słowną. Niepokojący jest fakt, iż młodzi ludzie przekonani są o tym, że pozycję w grupie buduje się siłą fizyczną i ona jest wyznacznikiem wartości danej jednostki. Podobnie jest z różnicą zdań – rację ma nie ten, kto używa słusznych argumentów, lecz ten, kto jest silniejszy i potrafi narzucić swoją wolę innym. Można wnioskować, że wyuczone wcześniej przez wychowanków wzorce przekładają się na ich myślenie o relacjach międzyludzkich. Wśród przyczyn zachowań agresywnych pojawiła się także odpowiedź, iż może nią być informacja, dotycząca powodu, z jakiego ktoś został umieszczony w placówce MOW (wykres 6).



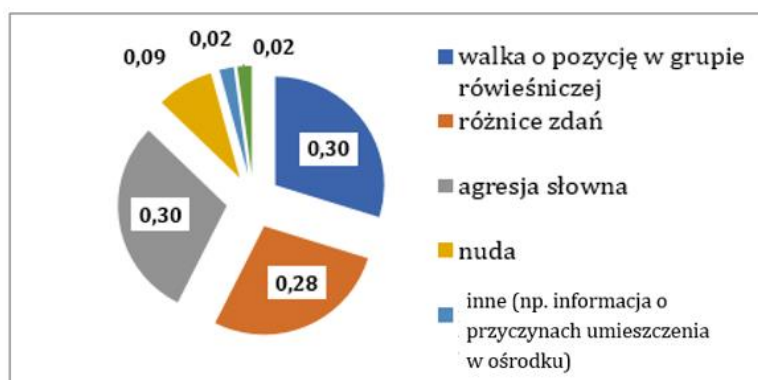
Wykres 4. Stosowane wobec wychowanków rodzaje zachowań agresywnych

Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 5. Zwracanie się wychowanków z prośbą o wsparcie do wychowawców

Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 6. Przyczyny stosowanej agresji w MOW

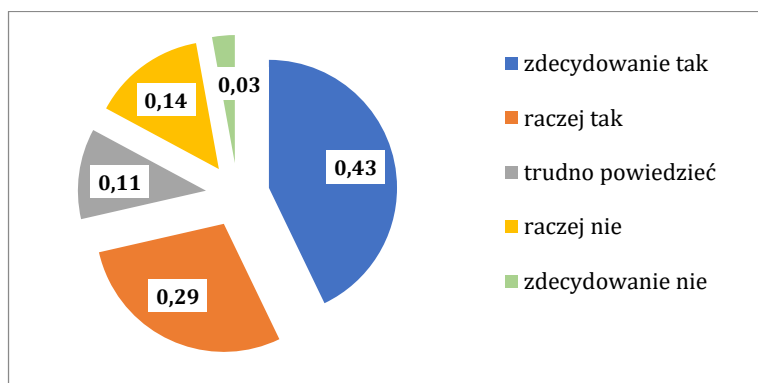
Źródło: Opracowanie własne.

Istotne wydawało się także zwrócenie uwagi na to, ile wychowankowie mają w ciągu dnia czasu wolnego. Odpowiedzi badanych wskazały, iż zdecydowanie więcej niż godzinę. Biorąc pod uwagę wcześniejsze odpowiedzi respondentów, świadczące o tym, iż często do zachowań agresywnych dochodzi podczas czasu wolnego w internacie, nasuwa się pytanie, czy nie powinno się ograniczać czasu wolnego wychowankom MOW bądź czy nie powinni być wspierani przez wychowawców w racjonalnym gospodarowaniu czasem wolnym.

Aby móc rzetelnie mówić o tym, iż wychowankowie mają kłopot z organizacją własnego czasu wolnego, zapytano, co robią, kiedy mają czas na odpoczynek. Najczęściej udzielonymi odpowiedziami były: ćwiczenia, słuchanie muzyki oraz sen (wykres 8). Z poprzednich odpowiedzi wynika, iż badani mają więcej niż godzinę czasu wolnego, mogą więc ćwiczyć, słuchać muzyki i położyć się spać. Zastanawiające jednak wydaje się, czy taka rutyna dnia codziennego pozwala wychowankom na dobre samopoczucie, czy raczej skłania ich do łamania regaminu.

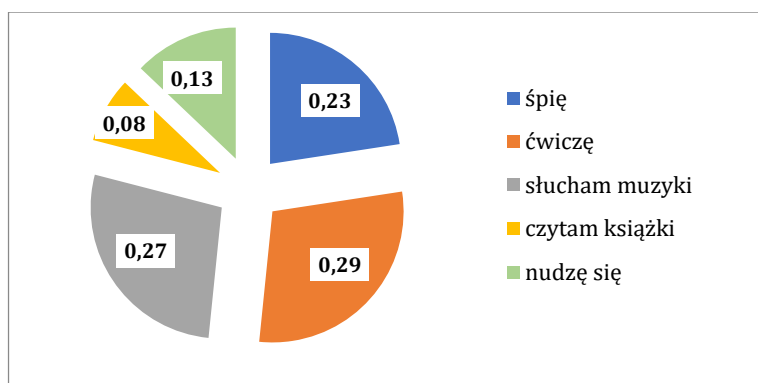
Wiedząc, w jaki sposób badani spędzają czas wolny, oraz wnioskując, że ciągłe powtarzanie tych samych czynności może nie pozwalać na ich dobre samopoczucie, zapytano, w jaki sposób odreagowują sytuacje problemowe. Znaczna część wychowanków odpowiedziała, że słucha muzyki. Należy zaznaczyć, że pojawiły się także osoby, które nie posiadają umiejętności odreagowywania negatywnych emocji i nie robią tego wcale (wykres 9). Nasuwa się wniosek, że w trudnej sytuacji osoby badane włączają muzykę, należy jednak zauważyć, że często jest to utwór jeszcze bardziej skupiający wychowanka na problemie bądź potęgujący jego frustracje.

Wartością nadrzędną w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym jest zapewnienie wsparcia osobom tam przebywającym. Wychowanków zapytano, czy jeśli pojawiają się problemowe sytuacje, to mogą liczyć na wsparcie wychowawców. Niestety, zaledwie kilka osób odpowiedziało twierdząco (wykres 10). Taka sytuacja może świadczyć, że w większości przypadków wychowankowie w środowisku rodzinnym, poza ośrodkiem, musieli radzić sobie sami z sytuacjami problemowymi. Nie otrzymywali odpowiedniego wsparcia od swoich opiekunów, co rzutuje na brak chęci szukania pomocy u wychowawców bądź odtrącanie jej. Nierzadko wychowankowie pochodzą ze środowiska kryminalnego, w którym uczą się rozwiązywania problemów w społecznie nieakceptowany sposób, często przy użyciu przemocy fizycznej czy na przykład kradnąc.



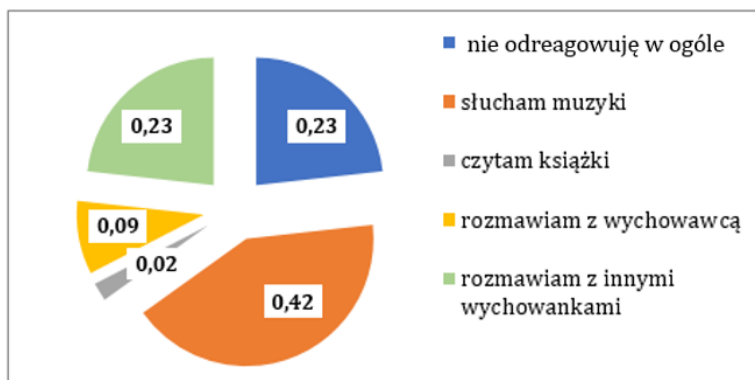
Wykres 7. Czas wolny ponad godzinę

Źródło: Opracowanie własne.



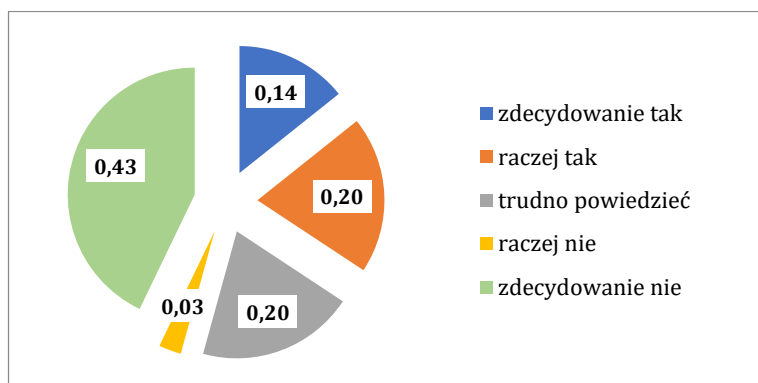
Wykres 8. Sposoby spędzania czasu wolnego przez wychowanków

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 9. Sposób odreagowania sytuacji problemowych przez wychowanków

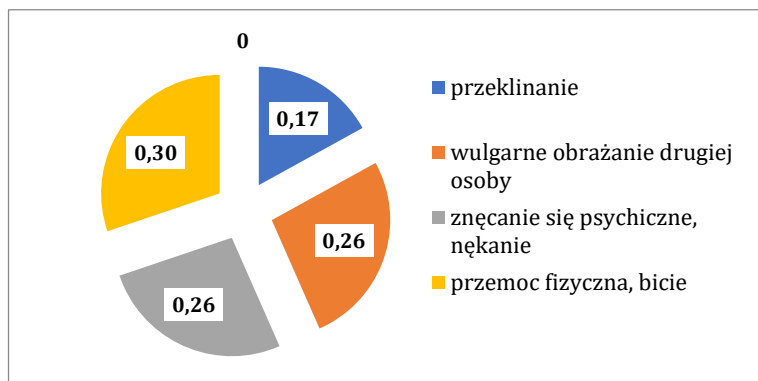
Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 10. Pomoc wychowawców w trudnych sytuacjach

Źródło: Opracowanie własne.

Zwrócono się również do badanych z prośbą o określenie, co według nich zalicza się do zachowań agresywnych. Wskazywane odpowiedzi to: bicie, obrażanie drugiej osoby, znęcanie się psychiczne i przeklinanie. W wypowiedziach wychowanków można dostrzec, iż zwrócili oni uwagę na występowanie wszystkich wyżej wymienionych form przemocy, nie uwzględniając przeklinania. Można więc wysnuć wniosek, iż wychowankowie są świadomi form, jakie przyjmuje agresja, przy jednoczesnym zaznaczeniu, iż agresja nie jest przez nich utożsamiana z przeklinaniem (wykres 11).



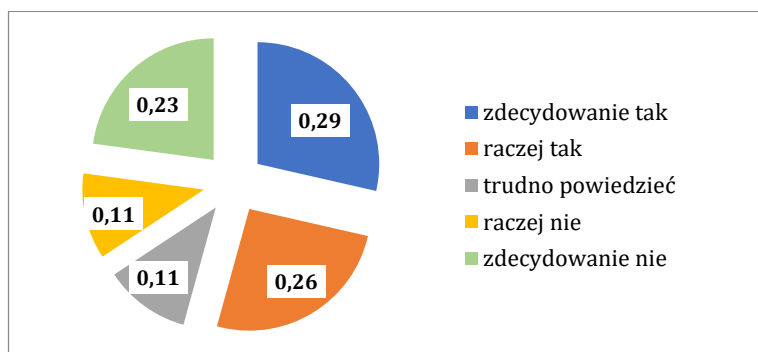
Wykres 11. Zachowania agresywne według osób badanych

Źródło: Opracowanie własne.

Kolejnym etapem badań było ustalenie dominujących form zachowań agresywnych. W celu zbadania skali zjawiska przemocy fizycznej zapytano ba-

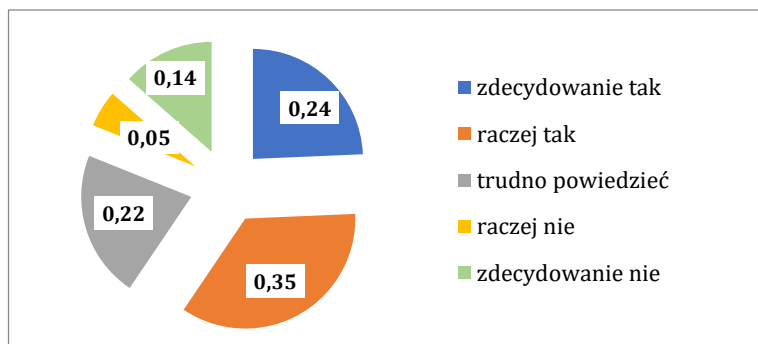
danych, czy podczas pobytu w ośrodku stali się ofiarą pobicia. Rozkład odpowiedzi zaprezentowano na wykresie poniżej. Ponad połowa badanych udzieliła odpowiedzi twierdzącej (wykres 12). By móc wnioskować, jaki rodzaj przemocy wychowankowie MOW w Jaworku stosują, zapytano ich, czy stali się ofiarą przemocy słownej. W tym pytaniu również ponad połowa badanych udzieliła odpowiedzi twierdzącej (wykres 13).

Kolejne pytanie jest bezpośrednio związane z dwoma poprzednimi. Badani zostali poproszeni o udzielenie odpowiedzi, czy podczas przebywania w ośrodku stali się ofiarą przemocy psychicznej. W tym pytaniu znaczna większość udzieliła odpowiedzi twierdzącej (wykres 14). Coraz częstszym zjawiskiem pojawiającym się wśród młodych ludzi jest właśnie używanie przemocy psychicznej. Wnioskować można, iż wychowankowie stosują tę oraz inne rodzaje przemocy w celu uzyskania choćby chwilowej kontroli nad kimś, aby móc poczuć, że to nie oni są zależni od innych, tylko że los innych zależy od nich.



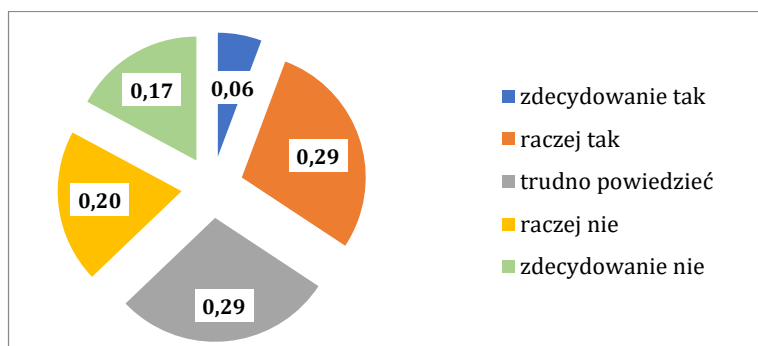
Wykres 12. Wychowankowie jako ofiary pobicia

Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 13. Wychowankowie jako ofiary agresji słownej

Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 14. Wychowankowie jako ofiary agresji psychicznej

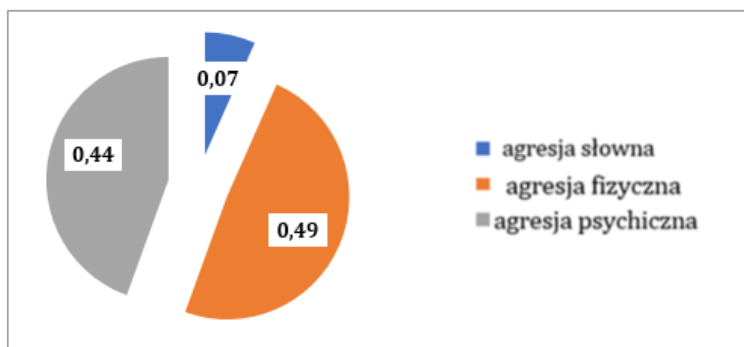
Źródło: Opracowanie własne.

Zapytano również, którą z form przemocy wychowankowie oceniają jako najokrutniejszą. Rozkład odpowiedzi był następujący: przemoc psychiczna, fizyczna oraz słowna (wykres 15). Można przypuszczać, iż istotność zaznaczanych odpowiedzi klasyfikuje się w następujący sposób ze względu na to, iż przemoc fizyczna jest najbardziej dotkliwa w skutkach w chwili jej stosowania i opiera się na strachu przed odczuwaniem bólu fizycznego. Jednakże wychowankowie zaznaczyli na drugim miejscu przemoc psychiczną, co świadczy o skali występowania tego zjawiska i odczuwaniu dotkliwych konsekwencji jej stosowania wobec ofiar.

Dzięki odpowiedzi badanych zgromadzono wiele informacji mówiących o problemie zachowań agresywnych w MOW w Jaworku. Aby móc się dowiedzieć, czy wśród wychowanków jest na nie przyzwolenie, zadano pytanie *Co sądzisz o używaniu agresji wobec innych wychowanków MOW?* Najwięcej osób nie potrafiło się odnieść do pytania, zaznaczając odpowiedź *trudno powiedzieć*. Należy zauważyć jednak, że część wychowanków odpowiedziała, że jest to zdecydowanie dozwolone. Analizując literaturę przedmiotu można wyciągnąć wnioski, że wychowankowie stosujący przemoc fizyczną sami byli bądź są w dalszym ciągu jej ofiarą i jest to jedyne znane im narzędzie służące zdobyciu dominacji w grupie rówieśniczej, szacunku i akceptacji.

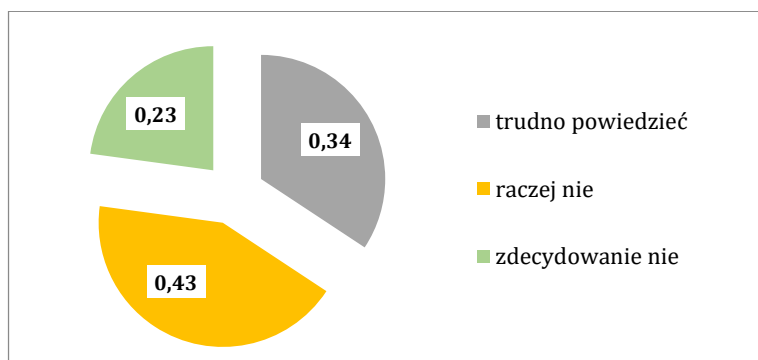
Na pytanie odnoszące się do tego, czy zdaniem wychowanków można rozwiązać problemy poprzez zachowania agresywne, nie pojawiła się żadna odpowiedź twierdząca (wykres 16). Zapytano, czy zachowanie agresywne może kogoś nauczyć poprawnego funkcjonowania w grupie rówieśniczej. Duża część badanych (34%) nie miała zdania na ten temat, natomiast 26% odpowiedziało

twierdząco. Można wnioskować, iż doświadczenia wychowanków mogą kształtować ich myślenie, postrzeganie rzeczywistości, a co za tym idzie również postępowanie w sposób społecznie nieakceptowany.



Wykres 15. Najokrutniejsza forma agresji w opinii wychowanków MOW w Jaworku

Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 16. Zachowania agresywne jako sposób rozwiązania problemów w opinii badanych

Źródło: Opracowanie własne.

Jeśli badani wychowywali się w domu, w którym autorytet budowało się poprzez zachowania agresywne a posłuszeństwo wynikało ze strachu przed atakiem, wówczas z dużym prawdopodobieństwem można stwierdzić, że będą oni przenosić ten wzorzec zachowań do środowiska rówieśniczego. 34% badanych wychowanków wskazało, że można zbudować zdecydowanie pozytywne relacje z innym człowiekiem, opierające się na zachowaniach agresywnych. Analizując odpowiedzi badanych osób, można twierdzić, iż ich przekonania są związane

z tym, czego sami doświadczyli w swoim środowisku rodzinnym. Jeśli byli świadkami domowych zachowań agresywnych i widzieli, że członkowie rodziny nie rozstają się, a w dalszym ciągu prowadzą wspólne życie, to przekonania, które prezentują, wydają się zasadne.

Sprawdzono również, czy zdaniem wychowanków możliwe jest stworzenie relacji z drugim człowiekiem bez stosowania wobec niego agresji. Odpowiedzi twierdzącej udzieliła ponad połowa osób (zdecydowanie tak 46% i raczej tak 20%). Niepokojący jest jednak fakt, że wciąż wielu wychowanków (raczej nie – 14%, nie – 6%) uważa, że tworzenie relacji bez użycia agresji jest niemożliwe. Po raz kolejny odniesieniem do przekonań badanych jest ich środowisko rodzinne, panujące w nim zasady i przekonania.

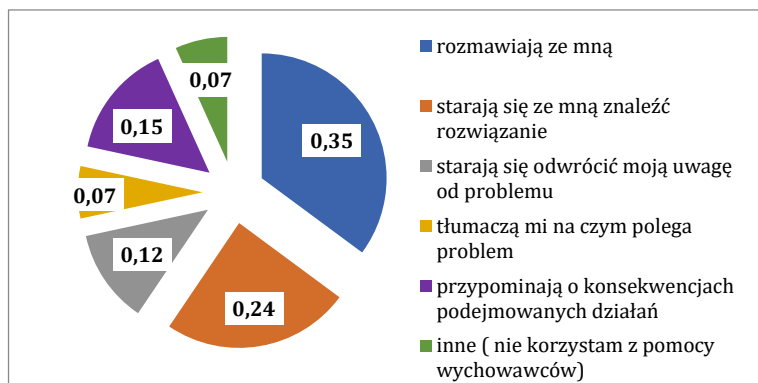
Znając rozmiar zjawiska zachowań agresywnych, jego przyczyny oraz formy, podjęto próbę poznania działań profilaktycznych, niwelujących zachowania agresywne. Chcąc się dowiedzieć, czy wychowawcy wskazują alternatywne sposoby spędzania czasu wolnego, zapytano, czy organizowane przez nich zajęcia są dla badanej grupy atrakcyjne. Odpowiedzi twierdzącej udzieliła co piąta z badanych osób, równocześnie co czwarta osoba uznała, że zajęcia zdecydowanie nie są dla nich atrakcyjne. Można więc wnioskować, iż proponowane zajęcia spełniają oczekiwania zaledwie części wychowanków. Znaczącym utrudnieniem są niewielkie możliwości finansowe, którymi dysponuje ośrodek.

Najczęstszą formą zajęć rozładowujących napięcie w badanej grupie, które oferuje ośrodek, są: siłownia, zajęcia na świeżym powietrzu i zajęcia artystyczne. Dla zdrowego funkcjonowania młodzieży ważna jest aktywność ruchowa, istotne jest jednak, aby odpowiednio wyważyć liczebność grupy znajdującej się jednocześnie w tym samym miejscu, w celu uniknięcia zachowań niepożądanych.

Opisując działania wychowawców, zapytano także badanych o sposób wspierania ich w rozwiązywaniu sytuacji problemowych. Najwięcej prezentowanych odpowiedzi wskazywało na rozmowę bądź wspólne szukanie rozwiązań (wykres 17). Ważne jest, by wychowawcy budowali u swoich podopiecznych zaufanie oraz autorytet. Dzięki takiej relacji ośrodek mógłby stać się bezpiecznym środowiskiem, w którym wychowankowie zawsze mogliby liczyć na pomoc.

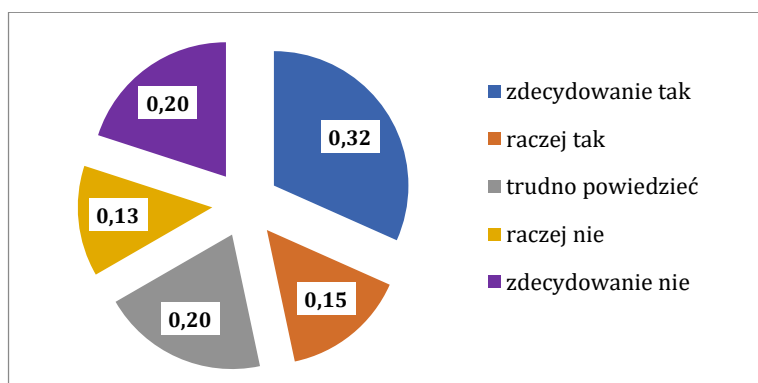
W celu uzyskania informacji o pracy wychowawców na rzecz swoich podopiecznych zapytano także, czy wychowankowie często są zabierani poza teren ośrodka. Duża część dała odpowiedź twierdzącą, jednak pojawiło się także niemało odpowiedzi przeczących (wykres 18). Można wnioskować, że nie wszyscy wychowankowie systematycznie zabierani są poza teren ośrodka. Należy przy

tym zwrócić uwagę na liczebność grupy podopiecznych w stosunku do liczby wychowawców pełniących dyżur w danym dniu, która często nie spełnia kryteriów pozwalających na bezpieczne zorganizowanie wycieczki.



Wykres 17. Sposób wsparcia w trudnych sytuacjach wychowanków przez wychowawców

Źródło: Opracowanie własne.



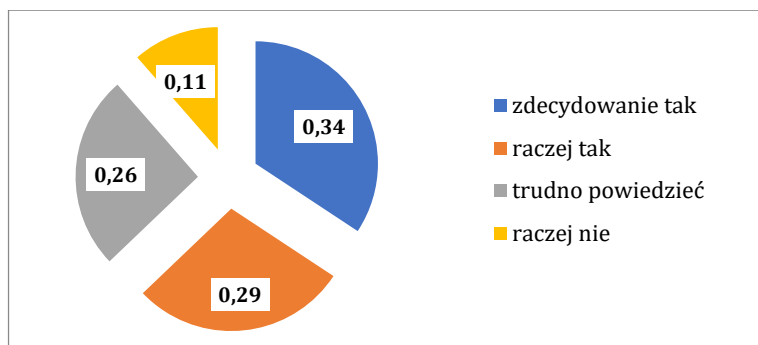
Wykres 18. Deklaracje badanych dotyczące możliwości wyjazdów poza teren ośrodka

Źródło: Opracowanie własne.

Chcąc zweryfikować, czy rzeczywiście część wychowanków nie jest systematycznie zabierana poza teren ośrodka, zapytano, czy jeśli jest organizowany wyjazd, to czy każdy może z niego skorzystać (wykres 19). Zdecydowana większość odpowiedzi była twierdząca, dlatego też można wnioskować, iż wychowawcy organizują podopiecznym wyjazdy, lecz nie wszyscy wyrażają chęć uczestnictwa w nich. Równie znaczącym zdaje się fakt, iż część wychowanków nie spełnia wymogów regulaminowych ośrodka w danym okresie czasowym,

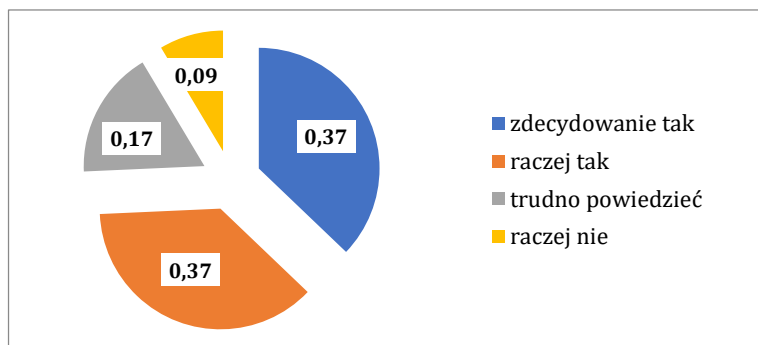
łamiąc standardy zachowań poprawnych, co uniemożliwia im branie czynnego udziału w organizowanych przedsięwzięciach.

Szukając przyczyny zachowań agresywnych wśród wychowanków, zapytano także, czy zdaniem badanych, jeżeli osoba przebywająca w ośrodku stosuje agresję, ponosi z tego tytułu konsekwencje. Niemal wszyscy odpowiedzieli twierdząco (wykres 20). Zasadne więc wydaje się twierdzenie, iż przyczyn zachowań agresywnych nie należy szukać w braku konsekwencji ponoszonych za czyn niedozwolony.



Wykres 19. Możliwość korzystania z wyjazdów przez wszystkich wychowanków

Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 20. Wyciąganie konsekwencji wobec osób stosujących agresję

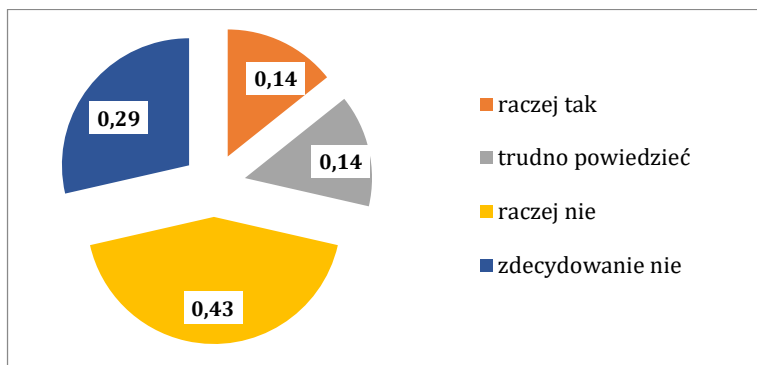
Źródło: Opracowanie własne.

Wykres 21 ilustruje opinie wychowanków na temat nakładanych na nich przez wychowawców konsekwencji mających na celu hamowanie zachowań agresywnych. Znaczna część wychowanków udzieliła odpowiedzi przeczącej. Odpowiedzi te świadczą o braku myślenia perspektywicznego i przyszłościowego stosujących przemoc. Ponoszone przez nich konsekwencje jedynie tymczasowo hamują tendencję do zachowań agresywnych, nie eliminując ich

całkowicie. Dlatego należy zwrócić uwagę na budowanie relacji na płaszczyźnie podopieczny – wychowawca, która jest kluczowym elementem procesu resocjalizacji i readaptacji nieletnich. Zasadne wydaje się podkreślenie, iż każda kara powinna być nakładana indywidualnie, ponieważ ma ona dla każdego wychowanka inną wartość, dotyka go w różnym stopniu. Równie niebezpieczne, popychające podopiecznych do stosowania zachowań agresywnych jest poczucie niesprawiedliwości i bezsilności osób, które nie dopuściły się agresji wobec współwychowanków.

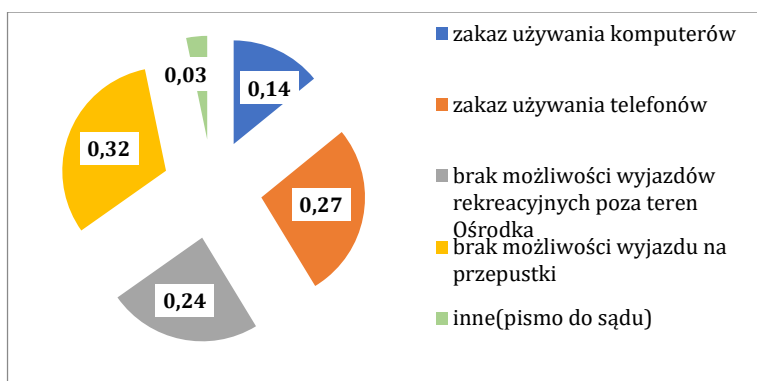
W celu zdobycia informacji o wymiarze kar stosowanych wobec wychowanków zadano także pytanie, jakie ponoszą konsekwencje zachowań agresywnych. Najczęściej występującą odpowiedzią były: brak możliwości wyjazdu na przepustki, zakaz używania telefonu oraz brak możliwości wyjazdów rekreacyjnych poza teren ośrodka (wykres 22). Mimo iż nakładane na respondentów kary wydają się być bardzo dotkliwe, niestety, skala zachowań agresywnych jest wciąż bardzo duża.

Nawiązując do poprzedniego pytania, poproszono wychowanków o udzielenie odpowiedzi, co, ich zdaniem, najskuteczniej zahamowałoby nasilanie się zachowań agresywnych. Prezentowane odpowiedzi to: brak możliwości wyjazdu na przepustkę, nałożenie na osobę zachowującą się agresywnie dodatkowych obowiązków (np. sprzątnięcia), brak możliwości korzystania z telefonu przez jakiś czas (wykres 23). Analizując odpowiedzi na to pytanie oraz poprzednie, można dostrzec, iż najskuteczniej na wychowanków działa brak możliwości wyjazdu na przepustki. Wychowawcy winni konsekwentnie odbierać niestosującym się do zasad wychowankom możliwość odwiedzenia swojego miejsca zamieszkania. Takie działania prowadzone przez kadrę mogłyby znacznie zredukować zjawisko zachowań agresywnych wśród młodzieży z MOW w Jaworku.



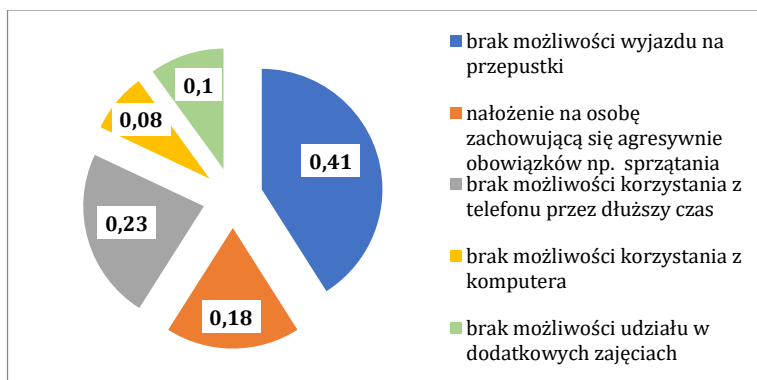
Wykres 21. Nakładane na wychowanków kary hamują zachowania agresywne

Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 22. Rodzaj konsekwencji wyciąganych wobec wychowanków stosujących agresję

Źródło: Opracowanie własne



Wykres 23. Najskuteczniejsze formy stosowanych przez wychowawców kar

Źródło: Opracowanie własne.

Podsumowując, szczególną uwagę należy zwrócić na kształtowanie u wychowanków umiejętności społecznych. Powinny być one ćwiczone od najmłodszych lat. Wychowankowie znajdujący się w MOW w Jaworku często nie znają innych sposobów radzenia sobie z napięciem czy sytuacją trudną jak zachowania agresywne. Niejednokrotnie agresja werbalna wobec innych jest wynikiem tego, iż był to naturalny język w środowisku rodzinnym wychowanków. Dlatego właśnie jego używają, chcąc wyrazić swoje zdanie. Modelowanie niewłaściwych zachowań w środowisku rodzinnym może być przyczyną stosowania agresji przez osoby badane.

Skoro jawi się właśnie taki obraz wychowanków, szczególną uwagę w pracy z nimi należy zwrócić na:

- naukę radzenia sobie ze stresem oraz ogólne rozwijanie kompetencji miękkich,
- pokazywanie zachowań alternatywnych, mogących rozładować napięcie w sposób konstruktywny,
- budowanie relacji opartej na zaufaniu,
- wspieranie i edukowanie rodzin adolescentów.

Bibliografia

- Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Barłóg K., Tłuczek-Tadla E., Żak M., *Przemoc i agresja jako zagrożenia bezpieczeństwa i rozwoju dziecka*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej w Jarosławiu, Jarosław 2013.
- Helios J., Jedlecka W., *Współczesne oblicza przemocy. Zagadnienia wybrane*, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2017.
- Kalka J., *Młodzież 2016. Raport z badania sfinansowanego przez Krajowe Biuro do Spraw Przeciwdziałania Narkomanii*, Warszawa 2016.
- Pospiszyl J., *Przemoc w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1994.

Aktywizacja osób niepełnosprawnych intelektualnie jako forma inkluzji społecznej na przykładzie działalności Domu Pomocy Społecznej „Jedlina” w Mieni¹

Motivating people with intellectual disabilities
as a form of social inclusion based on the example
of Nursing Home Care ‘Jedlina’ in Mienia

Streszczenie: Niniejsze opracowanie zawiera najważniejsze założenia procesu oddziaływań aktywizujących osoby niepełnosprawne intelektualnie. Opisano główne obszary działalności Domu Pomocy Społecznej „Jedlina”. Scharakteryzowano również najczęściej stosowane metody i techniki motywowania do podejmowania aktywności, a także opisano, jak uczestnictwo w zajęciach terapeutycznych wpływa na jednostki. Wnioski wynikające z analizy dokumentów wskazują, iż pobudzanie osób z niepełnosprawnością do podejmowania aktywności artystycznej, sportowej i zawodowej pełni kluczową rolę w ich inkluzji społecznej.

Słowa kluczowe: *aktywizacja, jednostki z niepełnosprawnością intelektualną, terapia zajęciowa, formy aktywizacji*

Abstract: This paper contains the most important assumptions of the process of motivating people with intellectual disabilities. The main areas of activity of Nursing Home Care ‘Jedlina’ have been described. The most frequently used methods and techniques of motivating people to take up activities and how participation in therapeutic activities affects these individuals have been characterized. The conclusions drawn from the document analysis show that

¹ Artykuł został opracowany na podstawie autorskiej, niepublikowanej dotąd pracy licencjackiej nt. „Aktywizacja osób niepełnosprawnych intelektualnie (na przykładzie Domu Pomocy Społecznej „Jedlina” w Mieni) w latach 2017-2018”, Siedlce 2018 oraz w oparciu o doświadczenie zawodowe autorki z pracy w opisywanej placówce.

stimulating to take up artistic, physical and professional activities, plays a vital role in social inclusion.

Keywords: *motivating, people with intellectual disabilities, occupational therapy, forms of motivating*

Wprowadzenie

Jedną z najważniejszych potrzeb człowieka jest potrzeba kontaktów społecznych. Każda osoba chce się czuć kochana, pragnie „ciepła” i miłości. Zatem tak ważne jest dawanie każdemu równych szans na zaspokajanie potrzeby akceptacji, bez względu na rodzaj i stopień ograniczeń. Termin „inkluzja społeczna” rozumiany jest jako: włączanie jednostek lub grup do społeczności. W pedagogice specjalnej wiąże się z respektowaniem ludzkich wartości i odrzuceniem podziału na pełno- i niepełnosprawnych. Zakłada aprobowanie wartości człowieka niepełnosprawnego bez względu na jego osiągnięcia i obowiązujące standardy. Inkluzja to także wychodzenie naprzeciw potrzebom osób niepełnosprawnych oraz stwarzanie im warunków do uczestnictwa w motywującym i stymulującym środowisku [Moczia K., 2006, s. 215].

Wiele lat temu osoby z niepełnosprawnością intelektualną postrzegane były przez społeczeństwo jako niezaradne i nieposiadające żadnych umiejętności. Często stawały się obiektami drwin, co prowadziło do znacznego obniżenia ich samooceny. Dopiero uformowanie się pedagogiki specjalnej, a następnie jednego z jej działów – oligofrenopedagogiki, zajmującej się wspomaganiem rozwoju osób niepełnosprawnych intelektualnie, sprawiło, iż osoby te zaczęto traktować z szacunkiem. Wspomniana dziedzina pedagogiki postawiła w centrum realizowanych założeń aktywizację tych jednostek, a więc wspieranie w odkrywaniu potencjału i motywowanie do podejmowania aktywności na różnych płaszczyznach. Wcześniejsze definicje bazowały na uwydatnianiu deficytów i ograniczeń jednostki, akcentując jej niski iloraz inteligencji. Współczesne pojęcie niepełnosprawności intelektualnej podkreśla konieczność wsparcia osoby, aby ta mogła możliwie jak najlepiej samodzielnie funkcjonować w społeczeństwie. Termin ten uznawany jest za niedyskryminujący, gdyż oparty jest na zależności między umiejętnościami jednostki a jej najbliższym środowiskiem, jak również jej funkcjonowaniu uwarunkowanym poziomem otrzymywanego wsparcia [Smith D.-D., 2008, s. 225-226].

Najważniejszą instytucją wsparcia osób z oligofrenią jest pomoc społeczna. Swoją działalnością obejmuje świadczenie pomocy osobom i rodzinom, które znalazły się w trudnej sytuacji życiowej i nie są w stanie jej samodzielnie przezwyciężyć. Ośrodki pomocy społecznej zobowiązane są do udzielania wsparcia m.in. osobom biednym, bezdomnym, chorym czy niepełnosprawnym. Jedną z instytucji o wspomnianym zakresie działania jest dom pomocy społecznej, świadczący usługi bytowe, opiekuńcze, wspomagające i edukacyjne [Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dz.U. 2004 Nr 64 poz. 593]. W literaturze przedmiotu podkreśla się, iż domy pomocy społecznej mają za zadanie zorganizować osobie niepełnosprawnej dogodne warunki do rozwoju, rehabilitacji, nauki i pracy, poniekąd odciążyć i wesprzeć rodzinę w sprawowaniu opieki nad takową osobą oraz zapewnić pomoc osobom starszym, chorym lub niepełnosprawnym, które nie mogą liczyć na wsparcie rodziny. Utrudnienia w przystosowaniu się mieszkańców do warunków życia w domu pomocy społecznej często wynikają z poczucia zranienia, osamotnienia lub napiętnowania, relacji rodzinnych podopiecznego, zaburzeń systemu wartości, braku poczucia komfortu związanego z dużym zagęszczeniem w placówce. Zatem dom pomocy społecznej winien ułatwić pensjonariuszowi adaptację do nowej sytuacji życiowej w taki sposób, aby mógł on zachować swoje indywidualne zainteresowania i upodobania [Kozaczuk L., 1999, s. 12-13, 19].

Organizacja życia wewnętrznego instytucji zapewnia pensjonariuszom miejsce zamieszkania, opiekę i wyżywienie. Sprawia to, że mieszkańcy takiego domu mają bardzo dużo wolnego czasu, przez co nierzadko zaczynają odczuwać monotonię i izolację. Dlatego też w domach pomocy społecznej organizowane są szeroko pojęte działania aktywizujące mieszkańców. Aktywizacja w ogólnym znaczeniu określana jest jako szereg działań dążących do włączenia człowieka do uczestniczenia w różnych sferach życia. Do głównych celów aktywizowania należy zaliczyć: utrzymywanie kondycji fizycznej i zdrowotnej, uaktywnienie zaradności i samodzielności, nauka koegzystencji i działania w grupie, rozwijanie zainteresowań i pasji, pobudzenie twórczego działania, podtrzymanie lub rozbudzenie wiary w sens istnienia. Dokonując próby zdefiniowania pojęcia aktywizacji osób z oligofrenią, należy zwrócić uwagę, iż są to działania mające na celu w szczególności zapewnienie jednostce poczucia bezpieczeństwa, stwarzanie jej doświadczeń pozwalających wyrazić emocje, podniesienie samooceny podopiecznego, kształtowanie pożądanych reakcji i postaw oraz umiejętności nawiązywania relacji międzyludzkich [Kozaczuk L., 1999, s. 16, 34-38].

Przykładem miejsca świadczącego usługi o charakterze opiekuńczo-wspomagającym jest Dom Pomocy Społecznej „Jedlina” w Mieni, będący jednostką organizacyjną przeznaczoną dla dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Umiejscowiony jest na obszarze gminy Cegłów, w 70-hektarowym kompleksie leśnym. Część lasu stanowi rezerwat przyrody „Jedlina”, w którym znajdują się 100-letnie jodły, sosny, dęby, buki oraz niepowtarzalne uroczyska. Zaplecze mieszkalne Domu obejmuje trzy budynki, to jest: budynek główny, wzniesiony w 1924 r., oraz dwa budynki oddane do użytkowania w 1995 i 1996 r. Budynek główny widnieje w ewidencji gminnej jako zabytek podlegający ochronie [<http://www.jedlina.dps.pl/>, dostęp: 17.10.2018].

Działania aktywizujące i ich znaczenie w badanej placówce

Najważniejszym zadaniem zespołu terapeutów jest pobudzanie i zachęcanie wychowanków do rozwoju w wielu sferach. Usługi wspierające obejmują swym zakresem terapię zajęciową. Określa się ją jako działania wielopłaszczyznowe o charakterze zajęć usprawniających, mających na celu wydobycie z jednostki potencjału twórczego. Uczestniczenie w terapii zajęciowej umożliwia wyrażanie siebie w formach twórczości odpowiadających indywidualnym możliwościom i upodobaniom. W Domu Pomocy Społecznej „Jedlina” prowadzone są następujące rodzaje terapii: arteterapia, socjoterapia i ergoterapia, w zakresie których stosowane są różne metody i techniki [Wykaz zajęć terapeutycznych realizowanych w DPS „Jedlina”, zbiory placówki, s. 1].

Istotą arteterapii jest terapia z wykorzystaniem sztuki. Ukierunkowana jest nie tylko na rozwój jednostki, ale także na wsparcie w leczeniu uwidaczniających się zaburzeń [Florczykiewicz J., 2015, s. 26]. Aktywność artystyczna, definiowana jako kształtowanie i rozwijanie zainteresowań kulturalnych, pełni wiele funkcji, a mianowicie: twórczą, wychowawczą, włączającą, społeczną, aktywizującą. Pedagogika specjalna określa aktywizację artystyczną oligofreników jako ich naturalne środowisko terapii, nauki i integracji społecznej. Ponadto włączanie niepełnosprawnych intelektualnie artystów przełamuje stereotypy związane z ich wizerunkiem i wartością ich twórczości.

Arteterapia daje możliwość ujawnienia ukrytych dążeń i pragnień, odkrywania i wyzwalania tłumionych emocji [Ploch L., 2014, s. 21-24, 75]. Podczas trwania zajęć arteterapeutycznych w „Jedlinie” wykorzystywane są najczęściej metody takie jak: rysunek (rysowanie kredkami świecowymi, ołówkowymi lub pastelami), malarstwo (tworzenie dzieł przy użyciu farb, malowanie

na szkło), rzeźba (korzystanie z mas plastycznych, rzeźbienie w drewnie lub innych materiałach, papieroplastyka), sztuki użytkowe (fotografia, kolaż, przygotowywanie gazetki, plakatów i okładek, witraż), zdobnictwo i dekoratorstwo (ikebana – układanie kompozycji kwiatowych, dekoracje okolicznościowe, motywy zdobnicze). Oprócz wyżej wymienionych metod terapeuci stosują również m.in. muzykoterapię, choreoterapię, teatroterapię.

Poprzez korzystanie z narzędzi i tworzyw odpowiednich do danej aktywności zdobywają umiejętności i uczą się świadomego tworzenia oraz samodzielności. Tworzenie umożliwia samorealizację, daje szansę wyrażenia siebie, a więc także kształtowania się poczucia „ja” i budowania poczucia sukcesu [Baczała D., 2011, s. 83-88]. Mieszkający w Domu od siódmego roku życia Robert Bindas jest niepełnosprawnym intelektualnie artystą o ukształtowanej osobowości twórczej. Tworzy abstrakcyjne obrazy rysowane pastelami z doskonałym wyczuciem kolorystyki i formy. Jego dzieła charakteryzują się wyjątkową muzycznością kompozycji barwnych, wpisujących się w nurt sztuki art brut. Artysta zdobył wiele nagród, biorąc udział w konkursach plastycznych, jego prace trafiły na wystawy w polskich i zagranicznych galeriach sztuki. W 1994 r. jego obrazy zostały przedstawione na wystawie pt. „Sztuka innych wśród nas” w warszawskiej galerii. Przygotował również scenografię do programu TVP „Tacy sami”. Podczas wystawy pt. „Oswajanie Świata”, która odbyła się w Centrum Sztuki Współczesnej w Zamku Ujazdowskim w Warszawie, zaprezentowane zostały dzieła czternastu najwybitniejszych polskich twórców z niepełnosprawnością intelektualną, a wśród nich znalazły się prace Roberta Bindasa. Wystawa była prezentowana także w Düsseldorfie i Hadze [http://www.jedlina.dps.pl/other/658,robert_bindas_osobowosc_artystyczna.html, dostęp: 18.10.2018].

Korzystny wpływ na kondycję psychofizyczną jednostek z oligofrenią ma także stosowanie muzykoterapii. Nauka śpiewania, gra na instrumencie oraz aktywne słuchanie muzyki prowokują zachowania twórcze, redukują agresję, wyciszają, poprawiają pamięć i koncentrację [Drozd-Kucz J., s. 260-261]. Często muzykoterapia łączona jest z inną techniką – choreoterapią. Polega ona na terapii poprzez taniec, ćwiczenia muzyczno-ruchowe, naśladownictwo konkretnych kroków tanecznych. Taniec wzmacnia samoświadomość i umożliwia ekspresję, a dzięki właściwościom terapeutycznym rozluźnia, pobudza wydzielanie endorfin, poprawia krążenie i ułatwia oddychanie, a także wywołuje stan katharsis, a zatem oczyszczenie i rozładowanie napięcia w ciele [Pędzich Z., 2014, s. 32-40].

W pracowni muzycznej realizowane są zajęcia, w czasie których wychowankowie słuchają muzyki, śpiewają, grają na instrumentach, tańczą. Tutaj także odbywają się próby zespołu muzycznego „Oaza”, który od wielu lat prowadzi Janusz Komuda, nauczyciel mińskiej Szkoły Artystycznej. Zespół występuje na wielu uroczystościach odbywających się na terenie placówki, ale także bierze udział w festiwalach, przeglądach muzycznych w powiecie i poza jego granicami [http://www.jedlina.dps.pl/uslugi_wspierajace/655,terapia_zajeciowa.html, dostęp: 18.10.2018]. W maju 2017 r. zespół „Oaza” uczestniczył w XXIII Przeglądzie Twórczości Artystycznej Osób Niepełnosprawnych w Białymstoku. Członkowie zespołu zaprezentowali trzy utwory muzyczne: „Najpiękniejsza dziewczyno”, „Jak się masz kochanie” i „Zośka”, podczas których jeden z pensjonariuszy mógł zademonstrować swoje umiejętności taneczne [http://www.jedlina.dps.pl/aktualnosci/1108,xxiii_przeglad_tworcosci_artystycznej_osob_niepelnosprawnych_bialystok_2017.html, dostęp: 18.10.2018]. Podopieczny DPS, pan Zbigniew, sam stworzył swój instrument – jest to plastikowa, dwulitrowa butelka po wodzie. Gra na butelce zapewniła mu zwycięstwo w Ogólnopolskim Festiwalu Instrumentalno-Wokalnym Osób z Upośledzeniem Umysłowym, jak również dała możliwość występowania z Orkiestrą Symfoniczną z Olsztyna [http://www.jedlina.dps.pl/uslugi_wspierajace/655,terapia_zajeciowa.html, dostęp: 18.10.2018].

Teatroterapia uchodzi za jedną z trudniejszych form arteterapii. Stanowi ona duchową podporę, obniża napięcie lękowe i uaktywnia zaangażowanie [Bartnikowska U., 2011, s. 184-185]. Częścią teatroterapii jest inscenizacja przedstawień teatralnych. 20 grudnia 2017 r. mieszkańcy Domu z pomocą terapeutów przygotowali jasełka o powstaniu świata według Biblii. Aktorzy przedstawili scenki pantomimiczne, a następnie śpiewali wspólnie z oglądającymi kolędy. Wystąpienie w jasełkach umożliwiło im rozwijanie uzdolnień aktorskich, przede wszystkim doskonalenie wyrazistej mowy, wyrabianie pamięci oraz odwagi i śmiałości [Scenariusz do Jasełek 2017 w DPS „Jedlina”, zbiory placówki].

Aktywność sportowa pełni w życiu osób niepełnosprawnych kluczową rolę, gdyż nie tylko wzmacnia odporność organizmu, ale również daje wiarę we własne możliwości, zapewnia poczucie niezależności, redukuje stres, wspomaga aktywność społeczną i zawodową [Zielińska-Król K., 2017, s. 16-26]. Trening socjoterapeutyczny wykorzystuje następujące metody: rekreacja (sylwoterapia, przejażdżki rowerowe lub bryczką, kontakt z przyrodą, wycieczki, wieczorki taneczne) i terapia ruchem (ćwiczenia ogólnie usprawniające, ćwiczenia

cardio i siłowe, ćwiczenia oddechowe połączone z muzyką relaksacyjną, ćwiczenia usprawniające motorykę małą, zajęcia na basenie lub lodowisku, jazda na rolkach, gry zespołowe, udział w zawodach sportowych, turystyka, hipoterapia). Innymi metodami stosowanymi w socjoterapii są: trening umiejętności społecznych i interpersonalnych (nawiązywanie prawidłowych relacji, nauka zachowania się przy stole, trening ekonomiczny, doskonalenie pisanie i liczenia, utrwalanie pisanie i czytania na komputerze) oraz ludoterapia (zabawy tematyczne, konstrukcyjne, zabawy i gry dydaktyczne, gry komputerowe, zabawy manipulacyjne różnymi metodami) [Wykaz zajęć terapeutycznych realizowanych w DPS „Jedlina”, zbiory placówki, s. 1-3].

Na zajęciach sportowych podopieczni często grają w piłkę siatkową, cymbergają, ćwiczą na przyrządach (stepper, orbitrek, bieżnia), uczestniczą w porannej gimnastyce przy muzyce. Pensjonariusze biorą czynny udział w zawodach sportowych, turniejach i piknikach integracyjnych, gdzie mogą zaprezentować swoje zdolności, ale również kształtować umiejętność współpracy. W roku 2017 uczestniczyli w m.in. XI Mazowieckim Turnieju Badmintona Olimpiad Specjalnych w Kozienicach, XVI Mazowieckim Mityngu Pływackim Olimpiad Specjalnych w Warszawie i XII Mazowieckim Turnieju Tenisa Stołowego Olimpiad Specjalnych we Wsoli [Sprawozdanie z zajęć w sali sportowej w DPS „Jedlina” roku 2017, zbiory placówki]. Wychowanek Domu, Andrzej Przybysz, był reprezentantem Polski na Letnich Igrzyskach Olimpiad Specjalnych w Szanghaju w 2007 r. Swoje umiejętności zaprezentował w jeździe konnej w stylu angielskim, dwuosobowej sztafecie i biegu z przeszkodami. Zdobył dwa srebrne medale w konkurencjach indywidualnych i brązowy medal w sztafecie [http://www.jedlina.dps.pl/other/659,andrzej_przybysz_medalista_olimpijskim.html, dostęp: 20.10.2018].

W zakresie realizowanych w DPS metod ergoterapii są: zajęcia informacyjne prowadzone w pracowni komputerowo-multimedialnej, ogrodnictwo, konserwacja rowerów, stolarstwo, metaloplastyka, garncarstwo i ceramika oraz zajęcia konstrukcyjne (elektronika). Mieszkańcy sprzątają nie tylko we własnych pokojach, ale pomagają również w utrzymaniu porządku w jadalni, stołówce, kawiarni, pokoju dziennego pobytu.

Podjęmowanie działań pobudzających do pracy, wspierających w wejściu na rynek pracy określa się mianem aktywizacji zawodowej. Formą wsparcia zawodowego są Zakłady Pracy Chronionej, tj. przedsiębiorstwa i firmy, w których zatrudnione osoby niepełnosprawne stanowią, co najmniej 50% ogółu pracowników. Zakłady Pracy Chronionej mają obowiązek zapewnienia

osobom niepełnosprawnym odpowiedniego środowiska pracy, to znaczy zakupu właściwego sprzętu, zapewnienia szkoleń i dostępu do rehabilitacji. Prowadzone są w nich konkretne działy, ukierunkowane na kształtowanie umiejętności praktycznych. Działają również Zakłady Aktywności Zawodowej, które zatrudniają osoby z niepełnosprawnością w stopniu umiarkowanym i znacznym. Przygotowują jednostki do samodzielnego życia i udzielają pomocy w znalezieniu zatrudnienia. Praca zawodowa jest dla podopiecznych badanej placówki bardzo ważna, gdyż stanowi źródło dochodu, ale przede wszystkim dzięki niej mogą zdobyć nowe umiejętności, pozyskać przyjaciół, uzyskać pewność siebie i czuć, że są potrzebni [Bobik B., 2017, s. 184-193]. Pięciu pensjonariuszy DPS „Jedlina” samodzielnie dojeżdża autobusem do pracy w Zakładzie Pracy Chronionej w Mińsku Mazowieckim [http://www.jedlina.dps.pl/uslugi_wspierajace/675,ergoterapia.html, dostęp: 20.10.2018].

Wyniki badań na temat wpływu wykształcenia osób niepełnosprawnych na ich karierę zawodową ujawniły, iż wykształcenie ma znaczący wpływ na pozycję i możliwości osoby niepełnosprawnej na rynku pracy. Osobom z niepełnosprawnością lepiej wykształconym łatwiej znaleźć pracę, ale również oferowane im warunki zatrudnienia są korzystniejsze pod każdym względem od ofert, na które mogą liczyć osoby z niższym wykształceniem. Osoby niepełnosprawne dobrze wykształcone, w szczególności charakteryzujące się dużym ubytkiem zdrowia, muszą wykazać się ogromną determinacją, wolą walki, przebojowością i zaradnością, żeby realizować swoje aspiracje zawodowe. Mimo wszystko, ważniejsze od wykształcenia wydają się kompetencje i kwalifikacje, a także predyspozycje psychiczne które sprowadzić można do umiejętności radzenia sobie w życiu. Na te postawy składa się wiele czynników, takich jak otwartość na zmiany, umiejętność uczenia się, odporność na stres, śmiałość do ludzi [Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych – Raport końcowy, PFRON, s. 16-20].

W zakresie stymulacji fizycznej osób z niepełnosprawnością intelektualną mieści się również turystyka. Organizacja imprez, wyjazdów czy wycieczek rowerowych wymaga dokładnego przygotowania, wliczając opracowanie programu, zapewnienie transportu, wyżywienia, noclegu, przewodnictwa i kompetentnej kadry turystycznej. Niemniej jednak turystyka uwarunkowuje na piękno przyrody, rozluźnia, umożliwia czerpanie radości z otaczającego świata, nawiązywanie kontaktów społecznych [Preisler M., 2011, s. 30-35]. Na początku sierpnia 2017 r. pensjonariusze wybrali się na wycieczkę rowerową w okolice

Czeremchy i Mielnika. Pierwszą częścią wyjazdu była podróż pociągiem do Czeremchy, a następnie dotarcie rowerami do miejsca noclegu i rozłożenie namiotów. Kolejnego dnia podopieczni wybrali się nad zalew w Repczycach, gdzie mogli popływać i odpocząć na plaży. Wkrótce potem udali się rowerami do Policznej, w której odbywał się Festiwal Teatralny WERTEP „Wertepowe strony świata”. W ramach Festiwalu obejrzeli pokazy teatrów i wystawę lokalnego rękodzieła, a także spróbowali podlaskich potraw. W ciągu kilku następnych dni mieszkańcy DPS dotarli do Mielnika, przemierzili trasę rowerową wzdłuż Bugu, zwiedzili zabytkowy kościółek i oglądali występy zespołów podczas XXVII Muzycznych Dialogów nad Bugiem [http://www.jedlina.dps.pl/aktualnosci/1125,wertep_2017.html, dostęp: 21.10.2018]. W ostatnich dniach sierpnia mieszkańcy DPS wyjechali w okolice Krosna. Głównym punktem wyjazdu był Festiwal „Karpackie Klimaty”, w czasie którego uczestnicy wycieczki wysłuchali koncertów grup muzycznych i przypatrywali się występom tanecznym. W trakcie kolejnych dwóch dni zwiedzili Muzeum Podkarpackie, najstarszą część miasta, skansen Karpacka Troja, Zamek Kamieniec i przeszli szlakiem rezerwatu „Prządki” [http://www.jedlina.dps.pl/aktualnosci/1126,karpackie_klimaty_2017.html, dostęp: 21.10.2018].

W dniach 8-10 września 2017 r. mieszkańcy Domu wyjechali w Góry Świętokrzyskie. Pierwszego dnia obejrzeli unikatową kolekcję militariów znajdującą się w Muzeum im. Orła Białego, a później udali się do zamku w Chęcinach. Udało im się zobaczyć również amfiteatr Kadzielnia oraz Stare Miasto. Nazajutrz weszli na Łysicę, a zaraz po zejściu ze szczytu pojechali do klasztoru Benedyktynów na Łysej Górze. Wieczorem zorganizowali ognisko, podczas którego mieli możliwość aktywizacji ruchowej i wokalne. W drodze powrotnej odwiedzili Sabat Krajno Park Rozrywki i Miniatur, Skansen Wsi Kieleckiej w Tokarni oraz najstarszy dąb w Polsce – Bartek. Mimo późnej pory powrotu do Domu, na twarzach wychowanków widniały uśmiechy, a oprócz zdjęć i pamiątek przywieźli ze sobą niesamowite wspomnienia [http://www.jedlina.dps.pl/aktualnosci/1128,wycieczka_w_gory_wietokrzyskie.html, dostęp: 21.10.2018].

Przewycięzanie barier

Niezwykłe ważnym czynnikiem w procesie inkluzji społecznej osób z niepełnosprawnością intelektualną jest przewycięzanie barier, wśród których najczęściej wymienia się bariery psychiczne i społeczne. Bariery psy-

chiczne związane są z m.in. niskim poczuciem wartości, brakiem wiary we własne możliwości, poczuciem bycia gorszym i niepotrzebnym. Postawy te kształtowane są w pierwszym środowisku społecznym człowieka, czyli w rodzinie. Od lat dziecięcych jednostka niepełnosprawna uczy się nawiązywania relacji międzyludzkich, ale także akceptacji siebie. W dużej mierze to najbliższa rodzina jest odpowiedzialna za motywowanie i wspieranie jednostki w zrozumieniu i zaakceptowaniu własnej niepełnosprawności. Jeżeli dziecko z oligofrenią czuje wsparcie rodziców i jest przez nich w pełni akceptowane, prawdopodobnie nie będzie miało w przyszłości trudności z samoakceptacją czy nawiązywaniem kontaktów społecznych. Dlatego też niezwykle ważne jest okazywanie mu ciepła, miłości i akceptacji od jego najmłodszych lat, bowiem może mieć to korzystny wpływ na jego rozwój psychiczny [Żyta A., 2011, s. 151-152, 169-170].

Bariery społeczne częściowo wynikają ze wspomnianych powyżej barier psychicznych. Rodzice osoby z niepełnosprawnością intelektualną winni poświęcić jej dużo czasu i uwagi, podtrzymywać na duchu i motywować do podejmowania prób nawiązywania kontaktów społecznych z osobami spoza rodziny. Źródłem barier społecznych należy upatrywać także w niewłaściwych postawach ze strony społeczeństwa. Wielu ludzi często opiera swe przekonania o osobach niepełnosprawnych na uprzedzeniach i stereotypach. Oligofrenicy w kontakcie z innymi są szczerzy w wyrażaniu swoich myśli i poglądów. Z tego powodu nierzadko spotykają się z niezrozumieniem czy dotkliwymi żartami. Wynika to z braku wiedzy o ich możliwościach. Należy więc już od najmłodszych lat edukować społeczeństwo, iż osoby z niepełnosprawnością są równie wartościowe i zasługują na szacunek. Kompetencje społeczne można kształtować podczas warsztatów socjoterapeutycznych, które prowadzone są w placówkach wspomagających rozwój osób z oligofrenią. Uczestnictwo w takich warsztatach umożliwi odreagowanie napięć emocjonalnych, a także zdobycie umiejętności interpersonalnych w przyjaznej i bezpiecznej atmosferze [Kiczko-Kamut P., 2014, s. 206-208.].

Podsumowanie

Analiza dokumentów placówki pozwoliła stwierdzić, iż kadra terapeutów DPS „Jedlina” w centrum oddziaływań stawia stymulację wszechstronnego rozwoju podopiecznych. Aktywizowanie jednostek na wielu płaszczyznach pozwala na uzyskanie najlepszych efektów w pracy z nimi, ponieważ umożliwia odnalezienie dziedziny, która jest niejako „napędem” życia mieszkańca. Terapia

zajęciowa umożliwia podejmowanie aktywności artystycznej, sportowej, zawodowej oraz branie udziału w imprezach czy wyjazdach, dzięki czemu pensjonariusze mogą kształtować umiejętności społeczne, a więc zdolność współpracy czy nawiązywania prawidłowych relacji. Opisywane działania terapeutyczne stanowią jedną z najlepszych dróg włączania jednostek niepełnosprawnych do społeczeństwa, gdyż podopieczni przez zajmowanie się czymś, co lubią robić, i rozwijanie zainteresowań mogą usprawniać, często nieświadomie, zdolności interpersonalne. W dalszej perspektywie branie udziału w zajęciach terapeutycznych będzie niosło za sobą szereg korzyści, mianowicie: zaspokojenie potrzeb akceptacji i bezpieczeństwa, ale również estetycznych, samorealizację i poczucie sukcesu, zniwelowanie zachowań agresywnych, wzmocnienie odporności psychicznej, podejmowanie aktywności zawodowej, umocnienie więzi społecznych, podniesienie samooceny i wiary we własne siły, co wiąże się z przełamywaniem barier psychicznych i zaakceptowaniem swojej niepełnosprawności.

Bibliografia i netografia

- Baczała D., *Twórczość niepełnosprawna intelektualnie*, [w:] *Stymulowanie potencjału twórczego osób z różnymi potrzebami edukacyjnymi*, red. E. Lubińska-Kościółek, K. Plutecka, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych – Raport końcowy*, PFRON, 2010, s. 16-20.
- Bartnikowska U., *Teatroterapia jako forma rehabilitacji osób z głębszą i wieloraką niepełnosprawnością. Rehabilitacja w życiu niepełnosprawnych*, [w:] *Stymulowanie potencjału twórczego osób z różnymi potrzebami edukacyjnymi*, red. E. Lubińska-Kościółek, K. Plutecka, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Bobik B., *Aktywizacja zawodowa osób wychowankami intelektualną na przykładzie Zakładu Aktywności Zawodowej*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”, nr 4, 2017.
- Dom Pomocy Społecznej „Jedlina”*, <http://www.jedlina.dps.pl/> [dostęp: 17.10.2018].
- Drozd-Kucz J., *Dziecko z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w świecie muzyki. Od percepcji muzyki do aktywności twórczej*, [w:] *Stymulowanie potencjału twórczego osób z różnymi potrzebami edukacyjnymi*, red. E. Lubińska-Kościółek, K. Plutecka, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Ergoterapia*, http://www.jedlina.dps.pl/uslugi_wspierajace/675,ergoterapia.html [dostęp: 20.10.2018].

- Festiwal „Karpackie Klimaty”*, http://www.jedlina.dps.pl/aktualnosci/1126,karpackie_klimaty_2017.html [dostęp: 21.10.2018].
- Festiwal „Wertepowe strony świata”*, http://www.jedlina.dps.pl/aktualnosci/1125,wertep_2017.html [dostęp: 21.10.2018].
- Florczykiewicz J., *Interdyscyplinarność arteterapii – sztuka jako przestrzeń działania arteterapeutycznego*, „Student Niepełnosprawny”, nr 15, 2015.
- Kiczko-Kamut P., *Program socjoterapeutyczny „Kolory Tęczy” szansą na rozwój kompetencji społecznych osób niepełnosprawnych intelektualnie*, „Student Niepełnosprawny”, nr 14, 2014.
- Kozaczuk L., *Terapia zajęciowa w domach pomocy społecznej*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 1999.
- Medalista olimpijski*, http://www.jedlina.dps.pl/other/659,andrzej_przybysz_medalista_olimpijskim.html [dostęp: 20.10.2018].
- Moczia K., *Funkcjonowanie społeczne osób niepełnosprawnych na przykładzie Wspólnoty Burego Misia*, [w:] *O trudnej sztuce bycia razem, czyli różne oblicza integracji*, red. A. Stankowski, M. Balukiewicz, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Pędzich Z. (red.), *Psychoterapia tańcem i ruchem. Teoria i praktyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2014.
- Ploch L., *Konteksty aktywności artystycznej osób z niepełnosprawnością*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2014.
- Preisler M., *Turystyka osób niepełnosprawnych*, „Studia Periegetica”, nr 6, 2011.
- Przegląd Twórczości Artystycznej Osób Niepełnosprawnych w Białymstoku*, http://www.jedlina.dps.pl/aktualnosci/1108,xxiii_przeglad_tworczosci_artystycznej_osob_niepelnosprawnych_bialystok_2017.html [dostęp: 18.10.2018].
- Robert Bindas, http://www.jedlina.dps.pl/other/658,robert_bindas__osobowosc_artystyczna.html [dostęp: 18.10.2018].
- Scenariusz do Jasełek 2017 w DPS „Jedlina” (zbiory placówki).
- Smith D.-D., *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Sprawozdanie z zajęć w sali sportowej w DPS „Jedlina” roku 2017 (zbiory placówki).
- Terapia zajęciowa*, http://www.jedlina.dps.pl/uslugi_wspierajace/655,terapia_zajeciowa.html [dostęp: 18.10.2018].
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dz.U. 2004 Nr 64 poz. 593.
- Wycieczka w Góry Świętokrzyskie*, http://www.jedlina.dps.pl/aktualnosci/1128,wycieczka_w_gory_wietokrzyskie.html [dostęp: 21.10.2018].
- Wykaz zajęć terapeutycznych realizowanych w DPS „Jedlina” (zbiory placówki).
- Zespół muzyczny „Oaza”*, http://www.jedlina.dps.pl/uslugi_wspierajace/655,terapia_zajeciowa.html [dostęp: 18.10.2018].

Zielińska-Król K., *Znaczenie i promocja sportu osób niepełnosprawnych jako formy rehabilitacji w działaniach na szczeblu międzynarodowym i krajowym*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”, nr 1, 2017.

Żyła A., *Rodzice i rodzeństwo pełnosprawne a planowanie przyszłości dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Dorośli z niepełnosprawnością intelektualną w labiryntach codzienności: analiza badań – krytyka podejść – propozycje rozwiązań*, red. B. Cytowska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.

Uczestnictwo w warsztatach terapii zajęciowej a nabywanie umiejętności społecznych (na podstawie WTZ w Kisielanach Żmichach)¹

Participation in occupational therapy workshop and acquiring social skills

Streszczenie: W artykule wskazano na istotność uczestniczenia w warsztatach terapeutycznych osób z niepełnosprawnościami. Zaprezentowano badania przeprowadzone w oparciu o autorskie narzędzie badawcze. Badania przeprowadzono w ciągu sześciu miesięcy na grupie 5 osób w warsztacie terapii zajęciowej w Kisielanach Żmichach. Wyniki wskazują na zasadność i skuteczność działań rehabilitacyjnych prowadzonych w instytucji.

Słowa kluczowe: *terapia, warsztaty terapii zajęciowej, rozwój społeczny, niepełnosprawność, umiejętności społeczne*

Abstract: The work describes how important it is to participate in treatment workshops for people with disabilities. It is based on research carried out on the original observation sheet. The research was carried out within six months on a group of 5 people in a workshop of occupational therapy in Kisielany Żmichy. The results indicate the legitimacy and effectiveness of the rehabilitation activities carried out in the institution.

Keywords: *therapy, occupational therapy workshop, social development, disability, social skills*

¹ Artykuł powstał w oparciu o niepublikowaną dotąd autorską pracę magisterską: Sady M., „Uczestnictwo w warsztatach terapii zajęciowej a nabywanie umiejętności społecznych (na podstawie WTZ w Kisielanach Żmichach), UPH, Siedlce 2017.

W artykule zaprezentowano problem uczestnictwa osób z niepełnosprawnością intelektualną w warsztatach terapii zajęciowej i nabywania przez nie umiejętności społecznych. Inspiracją do powstania artykułu były moje doświadczenia w pracy, nabyte w trakcie realizacji działań rehabilitacyjno-edukacyjnych prowadzonych z podopiecznymi w warsztacie terapii zajęciowej w Kisielanach Żmichach. Badania diagnostyczne prowadzono wśród uczestników grupy warsztatowej, którą poddawano oddziaływaniom terapeutycznym i obserwacji diagnostycznej od pierwszych dni ich uczestnictwa w zajęciach. Uczestnikami grupy były osoby z terenów wiejskich, gdzie posiadanie niepełnosprawności często było stygmatem i eliminowało badanych z udziału w życiu społeczności wiejskiej. Role społeczne, przyjmowane przez uczestników społeczności lokalnej, często sprowadzane były do poziomu darmowej siły roboczej w gospodarstwie czy pomocy domowej.

Wiele badań naukowych wskazuje, że na skutek działań twórczych, edukacyjnych, terapeutycznych i kulturalnych prowadzonych w warsztatach terapii osoby niepełnosprawne mają szansę nabycia umiejętności społecznych, z których potrafią korzystać, przez co stają się pewniejsze siebie i bardziej samodzielne. Odkrywają swoje pasje i talenty, ich poziom potrzeb kulturalnych kształtuje się i rozszerza, potrafią się komunikować i rozwiązywać konflikty, a przede wszystkim są gotowe do podjęcia pracy zarobkowej i choć w pewnym stopniu usamodzielniają się.

Rola terapii zajęciowej w pracy warsztatów terapii zajęciowej

Już w starożytności uważano, iż praca i wykonywanie różnych zajęć ma znaczenie terapeutyczne i lecznicze. Wzmianki o tym można znaleźć w Starym Testamencie, księdze Samuela i dziełach Pitagorasa, który na przeszło pięćset lat przed naszą erą twierdził, iż muzyka może uleczyć szaleństwa człowieka. Starożytni medycy stosowali takie techniki jak: hipnoza, sugestia i rozmowa z chorą osobą. Powszechnie stosowane były również spacerzy, głośne czytanie, zabawy grupowe. Umysłowo chorym zalecano prace i gry sportowe. Uważano, że praca jest najlepszym naturalnym lekarstwem i podstawą szczęścia człowieka, co aktualne jest również w dzisiejszych czasach i jest tak zwanym „poczuciem przydatności człowieka”, które daje mu satysfakcję, poczucie akceptacji i przynależności do danej społeczności [Milanowska K., 1965, s. 10].

W XIX w., w okresie rozwoju opieki instytucjonalnej dla ludzi umysłowo chorych we Francji zaczęto stosować pracę i różne zajęcia jako formę leczenia.

Gdy zauważono jej pozytywny wpływ na pacjentów, szybko zaistniała też w domach starców, szpitalach psychiatrycznych i w zakładach dla nieuleczalnie chorych. W naszym kraju wprowadzenie terapii zajęciowej jako formy leczenia przypada na XIX i XX w., ale faktyczny rozwój można stwierdzić dopiero po drugiej wojnie światowej, głównie przy oddziałach psychiatrycznych, rehabilitacji medycznej, oddziałach gruźliczych i sanatoriach.

Terapia zajęciowa to leczenie pracą, określane często jako ergoterapia. *Wykorzystuje różne formy pracy i rekreacji jako jedne ze środków leczniczych mających na celu przyspieszenie powrotu utraconych funkcji i sprawności, a w przypadkach zmian nieodwracalnych wyrobienie funkcji zastępczych. Terapia zajęciowa jest jedną z form leczenia usprawniającego* [Milanowska K., 1965, s. 10].

Podstawowym celem terapii zajęciowej jest zwiększenie zakresu samodzielności i zaradności życiowej, wdrażanie do aktywności fizycznej i umysłowej, rozwój osobowości, kształcenie charakteru, nabywanie nowych umiejętności oraz kontynuowanie dawnych zainteresowań. Aktywny udział w zajęciach buduje poczucie własnej wartości, nadaje sens życiu, eliminując rutynę dnia codziennego, nudę i pustkę.

Terapeuci zajęciowi proponują szeroki wybór zajęć. Poprzez poszczególne zajęcia uczestnik osiąga różne cele, które są zawsze określone indywidualnie w odniesieniu do poszczególnych osób. Każde działanie terapeuty powinno być dostosowane do sytuacji uczestnika, czyli do zmniejszonej odporności psychicznej, zaniżonej motywacji, obniżonej sprawności fizycznej, stanu zdrowia i samopoczucia. Jak pisze K. Milanowska, *z punktu widzenia potrzeb uczestnika, terapia zajęciowa może spełniać następujące zadania: usprawnianie fizyczne; usprawnianie psychiczne; dać wytyczne co do wyboru zawodu* [Milanowska K., 1965, s.10].

Integracja osób z niepełnosprawnością ze zdrową częścią społeczeństwa jest nierozłącznym elementem szeroko pojmowanego procesu usprawniania. Istnieją różne formy wprowadzania czy też przywracania ludzi niepełnosprawnych do środowiska. Jedną z nich są warsztaty terapii zajęciowej, gdzie grupa osób o ograniczonej sprawności intelektualnej lub ruchowej, a często z oboma rodzajami niepełnosprawności, poznaje nie tylko różne metody usprawniania, ale uczy się, odpowiednio do swoich możliwości i zdolności, form działalności zawodowej. Osiągnięcie umiejętności wykonywania określonych czynności pozwoli tym ludziom podjąć w przyszłości pracę zarobkową w ramach zakładów pracy chronionej bądź też w różnych zakładach pracy na stanowiskach przystosowanych do ich niepełnosprawności. Możliwość podjęcia

pracy jest dla osób z niepełnosprawnością bardzo ważnym czynnikiem integrującym ich ze społeczeństwem [www.idn.org.pl, dostęp: 04.2017].

Pierwsze warsztaty terapii zajęciowej (WTZ) w Polsce tworzone już na początku lat 90. ubiegłego wieku jako placówki rehabilitacyjne dla osób całkowicie niezdolnych do podjęcia pracy zarobkowej. Zgodnie z ówczesnymi przepisami warsztaty funkcjonowały wtedy tylko jako forma rehabilitacji społecznej. Z czasem nastąpił duży wzrost liczby tworzonych warsztatów, liczby ich uczestników, a co za tym idzie również wzrost kosztów funkcjonowania warsztatów, pokrywanych ze środków administracji publicznej. Z biegiem lat zmieniało się również postrzeganie zadań WTZ w systemie rehabilitacji. Aktualnie WTZ realizuje niektóre zadania w zakresie rehabilitacji zawodowej uczestników – wyuczenia lub przywracania umiejętności niezbędnych do podjęcia zatrudnienia. Proces usprawniania został tym samym włączony w system zatrudnienia i rehabilitacji osób z niepełnosprawnościami i obejmuje obecnie warsztaty terapii zajęciowej, zakłady aktywności zawodowej, rynek pracy chroniony i otwarty.

Warsztat terapii zajęciowej jest wyodrębnioną organizacyjnie i finansowo placówką stwarzającą osobom niepełnosprawnym niezdolnym do podjęcia pracy możliwość rehabilitacji społecznej i zawodowej w zakresie pozyskania lub przywracania umiejętności niezbędnych do podjęcia zatrudnienia. Warsztat nie jest placówką samodzielną, ale stanowi część większej struktury organizacyjnej wyposażonej w osobowość prawną lub posiadającej zdolność do czynności społecznej i zawodowej w zakresie pozyskania lub przywracania umiejętności niezbędnych do podjęcia zatrudnienia. Warsztat nie jest placówką samodzielną, ale stanowi część większej struktury organizacyjnej wyposażonej w osobowość prawną lub posiadającej zdolność do czynności prawnych. Warsztaty mogą być organizowane przez fundacje, stowarzyszenia lub przez inne podmioty [Pilch T., 2008, s. 33].

Rehabilitacja osób niepełnosprawnych ma na celu:

- usprawnianie ogólne,
- wyuczenie czynności życia codziennego, samoobsługi,
- przygotowywanie do życia w społeczeństwie, co osiągame jest poprzez nabywanie umiejętności komunikowania się i planowania, podejmowania samodzielnie decyzji osobistych, a także poprawę odporności psychicznej niepełnosprawnego,
- nabywanie nowych umiejętności przy zastosowaniu różnych form terapii zajęciowej zgodnie z zainteresowaniami i możliwościami

uczestnika, a tym samym stworzenie warunków do podjęcia samodzielnej pracy zarobkowej w warunkach otwartego rynku lub w zakładzie pracy chronionej,

- kształtowanie psychofizycznych cech niezbędnych do wykonywania pracy.

Osoby posiadające orzeczenia o stopniu niepełnosprawności umiarkowanym lub znacznym, ze wskazaniem do terapii zajęciowej, mogą ubiegać się o rehabilitację w ramach warsztatu terapii zajęciowej w celu zdobycia samodzielności, umiejętności i kwalifikacji umożliwiających w efekcie podjęcie pracy.

Zamierzenia tworzenia warsztatu terapii zajęciowej stanowią:

- dynamiczne wspieranie przebiegu rehabilitacji zawodowej, jak i społecznej niepełnosprawnych;
- organizowanie niepełnosprawnym, którzy nie są w stanie podjąć pracy, perspektyw rozwoju związanych z rehabilitacją społeczną oraz zawodową na płaszczyźnie zdobywania i reaktywowania kompetencji nieodzownych w momencie podejmowania zatrudnienia.

Powyższa koncepcja tworzenia warsztatów stanowi bodziec, którego wykorzystanie daje szansę na zmobilizowanie niepełnosprawnych do wyjścia z domu. Na tych zajęciach poznają oni swoje ograniczenia i możliwości, uczą się rozwiązywania swoich problemów emocjonalnych, otwierają się na to, co nieznanne i nowe. Oprócz zajęć praktycznych, umożliwiających zdobycie wiedzy zawodowej lub rozszerzenie posiadanych kompetencji, jest to idealne rozwiązanie dla samotnych osób niepełnosprawnych, które mają możliwość integracji z innymi osobami nie tylko niepełnosprawnymi, ale również zdrowymi.

Program realizowany na warsztatach jest dostosowany i prowadzony na podstawie indywidualnych cech osoby uczestniczącej, ze wskazaniem co do zakresu przewidywanych działań i uzyskanych efektów.

Istnieje wiele form i technik terapii zajęciowej, dzięki którym uczestnicy uczą się czynności życia codziennego oraz zaradności osobistej, a także rozwijają psychofizyczną sprawność oraz podstawowe, a często i specjalistyczne umiejętności zawodowe. Dla każdego uczestnika WZ opracowywany jest indywidualny program rehabilitacji, który zawiera informacje dotyczące osoby niepełnosprawnej, planowanych działań terapeutycznych i spodziewanych efektów.

Rada programowa WTZ dokonuje okresowej oraz kompleksowej oceny realizacji programu rehabilitacji i osiągniętych postępów uczestnika, uzasadniających:

- podjęcie zatrudnienia i kontynuowanie rehabilitacji zawodowej w warunkach pracy chronionej lub na przystosowanym stanowisku pracy;
- potrzebę skierowania osoby niepełnosprawnej do ośrodka wsparcia ze względu na brak postępów w rehabilitacji i niemożność podjęcia zatrudnienia;
- przedłużenie terapii dla osób mających szansę w okresie dłuższej rehabilitacji na postępy, które umożliwią podjęcie zatrudnienia w warunkach pracy chronionej lub na rynku pracy;
- przedłużenie pobytu w WTZ z powodu okresowego braku możliwości podjęcia zatrudnienia (brak miejsc pracy) albo okresowego braku możliwości skierowania osoby niepełnosprawnej do ośrodka wsparcia.

Warsztat terapii zajęciowej w Kisielanach Żmichach

Warsztat terapii zajęciowej w Kisielanach Żmichach powstał 29 grudnia 2014 r. w części administracyjnej Domu Dziecka – „Domu na Zielonym Wzgórzu”. Założycielem jest Caritas Diecezji Siedleckiej, który kierując się misją niesienia pomocy wszystkim potrzebującym, otacza ich opieką, nie pozostawiając samotnymi w trudnych sytuacjach losowych i życiowych.

Od 30 grudnia 2016 r. WTZ jest placówką pobytu dziennego dla 30 osób niepełnosprawnych z terenu powiatu siedleckiego. Warsztat działa w kierunku rehabilitacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych w zakresie uzyskania lub przywrócenia umiejętności niezbędnych do podjęcia zatrudnienia, jak też rozwijania umiejętności do bardziej niezależnego, samodzielnego życia codziennego oraz poczucia przydatności społecznej.

Terapia zajęciowa prowadzona jest w sześciu pracowniach:

- rękodzieła artystycznego,
- multimedialnej,
- gospodarstwa domowego,
- krawiecko-hafciarskiej,
- gospodarczo-technicznej,
- ogrodniczo-florystycznej.

Jest to miejsce, do którego uczestnicy chętnie przyjeżdżają, traktują jak drugi dom, czują się potrzebni, ważni i dowartościowani. Znajdują tu przyjaciół, poznają ludzi w podobnej sytuacji, mają szansę, aby rozwijać swoje umiejętności, talenty. Tworzą swoją małą społeczność.

Plan działalności warsztatu terapii zajęciowej na przykładzie WTZ prowadzonego przez Caritas Diecezji Siedleckiej w Kisielanach Żmichach

Warsztat terapii zajęciowej przeznaczony jest dla osób niepełnosprawnych, które posiadają wskazanie do terapii zajęciowej zawarte w orzeczeniu o stopniu niepełnosprawności. Zgodnie z zapisami Statutu WTZ Kisielany Żmichy podstawę działalności stanowią:

- Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 roku o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz.U. 2011 Nr 127 poz. 721 z późn. zm.),
- Rozporządzenie Ministra Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 25 marca 2004 roku w sprawie warsztatów terapii zajęciowej (Dz.U. Nr 63 poz. 587).

Celem działania WTZ jest realizacja zadań w zakresie rehabilitacji społecznej i zawodowej, zmierzającej do ogólnego rozwoju i poprawy sprawności każdego uczestnika, niezbędnych do możliwie niezależnego, samodzielnego i aktywnego udziału w życiu społecznym. W warsztacie prowadzona jest również rehabilitacja wspomagająca pracę terapeutyczną i edukacyjną.

W pracy terapeutycznej warsztatu terapii zajęciowej najważniejsze jest przystosowanie społeczno-zawodowe uczestników i osiągnięcie poprzez pracę jak najwyższego poziomu ich samodzielności, dojrzałości społecznej oraz zawodowej.

Zajęcia w warsztacie obejmują przede wszystkim usprawnianie i doskonalenie sprawności ruchowej pozwalającej na uzyskanie niezależności w zaspokojeniu podstawowych potrzeb życia. Ogólne usprawnianie podstawowych funkcji społecznych realizowane jest poprzez:

- trening funkcjonowania w codziennym życiu poprzez trening dbałości o wygląd zewnętrzny, trening nauki i higieny, trening kulinarny, trening umiejętności praktycznych, trening gospodarowania własnymi środkami oszczędnościowymi,

- trening umiejętności interpersonalnych i rozwiązywania problemów, w tym: kształtowanie pozytywnych relacji uczestnika z osobami bliskimi, sąsiadami, z innymi osobami w czasie np. dokonywania zakupów, w środkach komunikacji publicznej, w miejscach użyteczności publicznej, w instytucjach kultury,
- trening umiejętności spędzania wolnego czasu, w tym: rozwijanie zainteresowań literaturą, audycjami radiowymi, telewizyjnymi, Internetem, udział w spotkaniach towarzyskich i kulturalnych.
- wdrażanie do samokontroli zachowań i prawidłowych reakcji w różnych sytuacjach życiowych w trakcie pracy i zabawy, rozszerzenie wiedzy i doświadczeń życiowych,
- terapię zabawą, zwłaszcza wyrażania przeżyć i uczuć przez grę i zabawę (w budynku i na świeżym powietrzu).

Wszystkie te zadania mają na celu naukę umiejętności psychospołecznych i fizycznych poprzez:

- podniesienie poziomu samodzielności, zwiększenie wiary we własną wartość i przydatność społeczną, rozwijanie wrażliwości na los innych ludzi, obycie towarzyskie,
- zwiększenie sprawności ruchowej i wydolności organizmu, obniżenie napięć psychoruchowych i nauczanie odreagowywania tych napięć,
- zwiększenie wrażliwości na piękno otaczającego świata i nauczanie wyzwalania własnej ekspresji twórczej poprzez wykonywanie prac o walorach użytkowych i artystycznych,
- zwiększenie samodzielności i samodyscypliny, punktualności, odpowiedzialności za powierzone zadanie i mienie, wytrwałości podczas wykonywania pracy i terminowego kończenia realizowanego zadania,
- nauczanie aktywnego spędzania czasu wolnego,
- nabycie i utrwalenie wiadomości wykorzystywanych w życiu codziennym i przyszłej pracy zawodowej oraz doskonalenie umiejętności praktycznych.

Założeniem działalności warsztatu jest organizowanie zajęć wyrabiających samodzielność, zaradność, przystosowanie do życia codziennego oraz pracy zawodowej. Celem realizowanych działań jest przygotowanie uczestników do aktywnego włączenia się w życie społeczne oraz do podjęcia pracy odpowiadającej ich możliwościom intelektualnym i predyspozycjom. Zajęcia warsztatowe przygotowujące do pracy odbywają się w sześciu wyżej wymienionych pracowniach.

W warsztacie prowadzone są również zajęcia uzupełniające z dziedziny:

- rehabilitacji ruchowej (kinezyterapii) – rehabilitant zatrudniony na ¼ etatu,
- wsparcia psychologicznego – psycholog zatrudniony na ¼ etatu.

W badanej placówce prowadzone są także zajęcia dodatkowe, podejmowane w ramach rehabilitacji i ogólnie pojętego rozwoju społecznego i kulturowego, realizowane przez :

- wycieczki,
- spotkania w WTZ i u przyjaciół placówki,
- organizowanie i udział w imprezach integracyjnych i okolicznościowych,
- wyjazdy do muzeów, kin i teatrów,
- udział w festiwalach i konkursach twórczości artystycznej osób niepełnosprawnych oraz olimpiadach i zawodach sportowych,

Warsztat zapewnia opiekę medyczną, która realizowana jest przez:

- współpracę z placówkami medycznymi właściwymi ze względu na miejsce zamieszkania,
- konsultacje ze specjalistami w przypadku pogorszenia się stanu zdrowia uczestnika WTZ,
- pomoc rodzicom i opiekunom w załatwianiu spraw związanych ze zdrowiem i niepełnosprawnością uczestników.

W ramach realizacji swoich zadań warsztat współpracuje ze środowiskiem lokalnym, czyli z:

- rodzinami uczestników lub ich opiekunami prawnymi,
- placówkami służby zdrowia i pomocy społecznej, edukacji, kultury i sportu,
- władzami i urzędami państwowymi i samorządowymi,
- Państwowym Funduszem Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych,
- Kościołem katolickim i jego organizacjami,
- organizacjami pozarządowymi działającymi na rzecz osób niepełnosprawnych,
- firmami i osobami fizycznymi, które wspierają rozwój WTZ.

Działania wspomagania podopiecznych WTZ w Kisielanach Żmichach realizowane są poprzez: wizyty w domu rodzinnym uczestników, indywidualne konsultacje i poradnictwo, kontakty telefoniczne, korespondencję, współorganizowanie i uczestnictwo w spotkaniach integracyjnych, wycieczki integracyjne, szkolenia.

Rozwój społeczny – pojęcie rozwoju i kompetencji społecznych

Rozwój wg Wincentego Okonia to *proces polegający na występowaniu w danym obiekcie określonych zmian ilościowych i jakościowych. Rozwój jest procesem przemian następujących pod wpływem wzajemnego oddziaływania na siebie czynników wewnątrz przedmiotowych i środowiskowych* [Okoń W., 2004, s. 157]. Czesław Kupisiewicz określa rozwój jako *ciągły proces przemian w organizmie człowieka zachodzący poprzez interakcje dojrzewania (wpływów dziedziczności) i uczenia się (wpływ środowiska i aktywności własnej jednostki)* [Kupisiewicz Cz., 2009, s. 217]. H.R. Schaffer stwierdza, iż rozwój społeczny dotyczy wzorców zachowania, uczuć, postaw oraz pojęć, które dzieci przejawiają w relacji z innymi ludźmi, oraz sposobu, w jaki te różne kwestie zmieniają się z wiekiem [Schaffer H.R., 2006, s. 1]. Pojęcie rozwoju możemy zatem określić jako składający się z wielu elementów proces, w trakcie którego następują nieodwracalne zmiany w osobowości.

Dziecko od chwili przyjścia na świat jest jednostką aktywną, która dysponuje określonymi uwarunkowaniami genetycznymi, uzdolnieniami i potencjałem. Jest odrębną jednostką pod względem psychicznym, fizycznym i społecznym. Nowa istota wymaga odpowiedniej opieki rodziców i specjalistów. Rozwój predyspozycji dziecka zależy od jego indywidualnej drogi życiowej. Każde dziecko od urodzenia jest istotą społeczną, ale nie możemy od razu nazwać go partnerem społecznym. Dopiero w toku jego indywidualnego rozwoju kształtuje ono swoją zdolność nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi. Ważną rolę odgrywają tutaj rodzice, wychowawcy i całe otoczenie. Dzięki tym interakcjom z innymi ludźmi dziecko rozwija lub nie swoje zdolności [Stein B., 2003, s. 11].

Pierwszą i najważniejszą grupą społeczną dla dziecka jest rodzina. To tu od najwcześniejszych lat życia uczy się zachowań społecznych. Dlatego ważne jest, aby dziecko wzrastało w rodzinie pełnej, ustabilizowanej, która zapewni mu zaspokojenie podstawowych potrzeb fizjologicznych, bytowych, bezpieczeństwa, miłości i odpowiednią dawkę zrozumienia i wsparcia na etapie rozwoju, edukacji i dorostania.

Rozwój każdego człowieka ma wiele wymiarów, do których należy zaliczyć przede wszystkim: wymiar poznawczy, społeczny i biologiczny. Ludzie z niepełnosprawnością intelektualną mają trudności w każdym z tych obszarów funkcjonowania. Od chwili urodzenia człowiek nawiązuje interakcje społeczne i wchodzi w ciągły i aktywny kontakt ze środowiskiem. Ta interakcja

powinna być stale pobudzana i rozwijana, niestety, w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną często jest ona ograniczona do środowiska domowego. W ten sposób odbiera się tym osobom możliwość nabywania prawidłowych umiejętności i zachowań społecznych, co uniemożliwia im w konsekwencji samodzielną egzystencję i autonomię, obniżając przy okazji poczucie własnej wartości i przydatności społecznej.

Słowo kompetencja pochodzi z języka łacińskiego (*competentia* – odpowiedniość, zgodność; od *competere* – schodzić się, zgadzać się, nadawać się, współzawodniczyć) i oznacza zakres uprawnień, właściwość osoby do realizowania określonego działania, a także poziom wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności [Kopaliński W., 2007]. W *Słowniku języka polskiego* wyjaśniono pojęcie umiejętności jako *praktyczną znajomość czegoś, biegłość w czymś, zdolność wykonywania czegoś*, zdolność zaś jako *predyspozycję do łatwego opanowywania pewnych umiejętności, zdobywania wiedzy, uczenia się, zakres czyjejś umiejętności, wiedzy lub odpowiedzialności* [Drabik L., Sobol E., 1981]. T. Rostkowski wyjaśnia pojęcie kompetencji jako integralną całość, na którą składają się: wiedza, uzdolnienia, umiejętności i zdolności, osobowość, kompetencje fizyczne, style, zasady i wartości, jak również zainteresowania.

W literaturze przedmiotu znajduje się wiele definicji kompetencji społecznych. *Kompetencje społeczne można najprościej zdefiniować jako umiejętności warunkujące sprawne zarządzanie sobą i wysoką skuteczność interpersonalną* [Smółka P., 2008, s. 11]. M. Arygle opisując kompetencje społeczne, przedstawia je jako *zdolność, posiadanie niezbędnych umiejętności do tego, by wywrzeć pożądaną wpływ na innych ludzi w sytuacjach społecznych*, na przykład nakłonienie kogoś do zakupu danego przedmiotu, rozpoczęcia edukacji czy podjęcia leczenia [Arygle M., 1999, s. 133]. Autor zwraca uwagę także na dwie kategorie umiejętności społecznych umożliwiających uzyskanie zamierzonych efektów w sytuacjach społecznych, a mianowicie: na podstawowe umiejętności społeczne, potrzebne każdemu człowiekowi, oraz na zaawansowane, branżowe umiejętności społeczne, które są konieczne w wielu zawodach.

A. Matczak poprzez umiejętności społeczno-emocjonalne rozumie złożone umiejętności warunkujące efektywność równowagi emocjonalnej i radzenie sobie w różnego rodzaju sytuacjach społecznych [Matczak A., 2000]. Na tak określane kompetencje społeczno-emocjonalne składają między innymi umiejętności związane z percepcją społeczną – spostrzeganie innych, na przykład ich intencji i przeżyć, oraz prawidłowa ocena i rozumienie zdarzeń społecz-

nych, empatia, wrażliwość społeczna, znajomość ogólnie przyjętych norm społecznych i umiejętność racjonalnego zachowania się w sytuacjach społecznych, umiejętność rozwiązywania konkretnych problemów interpersonalnych i kierowania sytuacjami społecznymi, umiejętność radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych i wymagających dużej asertywności, autoprezentacja i zdolność wpływania na innych oraz umiejętności komunikacyjne.

Według D. Golemana umiejętności społeczne, obok rozumienia własnych emocji i siebie, czyli samoświadomości, umiejętności kontrolowania emocji i kierowania nimi, oraz automotywacji i empatii, są podstawą inteligencji emocjonalnej. Inteligencja emocjonalna *określa nasze potencjalne możliwości nauczania się podstaw samokontroli i tym podobnych umiejętności, kompetencja emocjonalna pokazuje, ile z tych potencjalnych możliwości przekłada się na umiejętności w miejscu pracy* [Goleman D., 2007].

P. Smółka uważa, iż kompetencje społeczne można przedstawić jako *zdolność do generowania zachowań społecznych, które umożliwiają oraz ułatwiają inicjowanie i podtrzymywanie pozytywnych relacji interpersonalnych* [Smółka P., 2008, s. 13]. Zaakcentowane jest tutaj znaczenie potrzeby akceptacji i aprobaty. Tak rozumiane kompetencje społeczne to atrybuty, za pomocą których inicjujemy związki z innymi ludźmi lub nadajemy im inny charakter.

Osobą kompetentną społecznie jest więc osoba, która potrafi prawidłowo nawiązywać i podtrzymywać związki z innymi ludźmi, zarówno rodzinne, bliskie, jak i zawodowe, wynikające z pełnionych ról. Mówiąc o kompetencjach społecznych, ważne jest uwzględnienie *skuteczności realizacji własnych zamierzeń w kontaktach z ludźmi* [Smółka P., 2008, s. 13]. Jest to ściśle powiązane między innymi z umiejętnością wywierania wpływu na innych ludzi.

W dyskursie o kompetencjach bardzo istotne jest wiązanie ich z adaptacją społeczną, rozpatrywaną w kontekście skuteczności, która oznacza wywieranie takiego wpływu na innych ludzi, aby dostrzec, zrozumieć i osiągnąć korzyści, jakie wynikają z wejścia w porozumienie z odpowiednimi ludźmi.

Pomimo różnego definiowania kompetencji społecznych można stwierdzić, iż prawidłowe umiejętności społeczne uwarunkowują efektywne funkcjonowanie danej jednostki. P. Smółka ukazuje trzy aspekty kompetencji społecznych, które są od siebie niezależne:

- poznawczy, czyli zdolność trafnego oraz sprawnego rozumowania w sytuacjach społecznych, znajomość społecznych reguł, empatia poznawcza oraz umiejętność planowania zachowań społecznych;

- motywacyjny, czyli predyspozycje do podejmowania ryzyka społecznego i angażowania się w sytuacje społeczne,
- behawioralny – posiadanie umiejętności społecznych i dobre ich wykorzystywanie [Smółka P., 2008, s. 14].

Zdaniem P. Smółki, gdy mówimy o kompetencjach społecznych, *najczęściej podkreślamy znaczenie aspektu behawioralnego, czyli umiejętności generowania adekwatnych i skutecznych w danej sytuacji zachowań, wprawy w podejmowaniu wyzwań interpersonalnych i społecznego odbioru zachowania jednostki* [Smółka P., 2008, s. 14]. Umiejętności społeczne są postrzegane jako behawioralne komponenty interakcji społecznych. Istotną cechą umiejętności społecznych jest ich intencjonalność, zamierzone ukierunkowanie na cel.

Zaburzenia w rozwoju umiejętności, kompetencji społecznych

Proces nabywania podstawowych umiejętności społecznych człowieka odbywa się w najbliższym otoczeniu, dziecko uczy się poprzez naśladownictwo i modelowanie zachowań rodziców, członków rodziny, a w końcu swojej społeczności. Większość umiejętności nabywa się automatycznie, ich rozwój następuje samoczynnie wraz ze wzrostem i rozwojem dziecka. Inaczej jest jednak, gdy dziecko rodzi się z niepełnosprawnością, ulega wypadkowi czy ciężkiej chorobie, lub dorośli ulega wypadkowi, w wyniku którego traci sprawność czy samodzielność.

Koncentrowanie się na dysfunkcjach i deficytach osób z niepełnosprawnością zawsze powoduje deformacje i ograniczenia w społecznym funkcjonowaniu takiej osoby, jej życiu zawodowym, szkolnym i zdrowiu. Osoby z niepełnosprawnością postrzegane są jako: słabe, niezaradne, izolujące się, samotne, zgorzkniałe i niezadowolone z życia. Wizerunek człowieka niezaradnego, potrzebującego pomocy, cierpiącego, wzbudza w ludziach zdrowych troskę i współczucie, a utrwalając takie postawy jak wyuczona bezradność, wycofanie i pesymizm, osoba z niepełnosprawnością nie jest zdolna podjąć inicjatywy czy jakiegokolwiek aktywności w celu poprawienia swojego ogólnie pojętego dobrostanu.

Świadomość własnej niepełnosprawności, deficyty, jakie posiadają, buduje w nich samych poczucie, że nie są wystarczająco dobrzy, aby podjąć edukację, pracę zarobkową, rozwijać swoje zainteresowania, zdolności, np. artystyczne, czy realizować swoje marzenia. Osoba z niepełnosprawnością postrzegana jest często w rodzinie jako ciężar, z której edukacją i karierą zawodową nikt nie wiąże poważnych planów. Wszystkie wymienione przeze mnie czynniki powodują u osób z niepełnosprawnością występowanie nastawienia

roszczeniowego, apatii i bierności. Bardzo ważna jest tu koncentracja nie tylko na pomocy doraźnej, medycznej czy finansowej, ale na pozytywnych stronach osoby z niepełnosprawnością, jej emocjach oraz rozwijaniu, odkrywaniu zasobów osobistych danego człowieka. Ogromne znaczenie ma to dla skuteczności podjętych działań w celu aktywizowania osoby niepełnosprawnej [Chlebowski P., Bilewicz M., 2016, s. 34].

Psychologowie, R. Moos i Ch.E. Schaefer, definiują pojęcie zasobów osobistych jako *względnie stałe czynniki osobowe i społeczne, które wpływają na sposób, w jaki jednostka próbuje opanować kryzysy życiowe i transakcje stresowe* [Heszen I., Sęk H., 2007, s. 234]. W szerszym znaczeniu zasoby osobiste jednostki można określić jako ogół wewnętrznych i zewnętrznych możliwości i predyspozycji, jakie posiada jednostka i które wpływają na funkcjonowanie jej w społeczeństwie. Takie podejście jest tożsame z obecnie panującą tendencją do odejścia od skupiania uwagi na negatywnych cechach, a koncentracji na zjawiskach pozytywnych, takich jak ukryty potencjał jednostki [Poprawa R., 2001, s. 134].

Pozytywny obraz samego siebie a jednocześnie świadomość ograniczeń daje ogromną szansę na sprawne i produktywne funkcjonowanie w społeczeństwie oraz osiąganie postawionych celów. Fakt posiadania niepełnosprawności nie musi zaburzać życia jednostki w społeczeństwie. Potrzebna jest tylko odpowiednia edukacja wszystkich podmiotów biorących udział w procesie wychowania. W działaniach należy się skupiać na jak najwcześniejszym odkryciu potencjału i mocnych stron osoby z niepełnosprawnością. W rehabilitacji i rewalidacji natomiast – na potrzebach edukacyjnych i emocjonalnych. Należy przyjąć się niepełnosprawności w aspekcie psychicznym, społecznym i organicznym. Wymaga to poszanowania osoby z niepełnosprawnością ruchową lub umysłową, jej godności i autonomii rozumianej jako:

- zdolność kierowania swoim zachowaniem,
- umiejętność dokonywania wyborów, mając na uwadze potrzeby własne i innych,
- budowanie związków i relacji społecznych na zasadzie wzajemności [Wagner I., Wiśniewska-Śliwińska W., 2016, s. 65.].

Jak pisze A. Brzezińska, to, jak osoba z niepełnosprawnością będzie funkcjonować w dorosłym życiu, zależy w głównej mierze od rodziców i ich świadomości, czy na pierwszym planie jest dziecko, czy jego niepełnosprawność, i w końcu *czy chcą oni – uwzględniając rodzaj i poziom ograniczenia spraw-*

ności, zapewnić swojemu dziecku jak najlepsze warunki do rozwoju, czy też koncentrują się na niepełnosprawności i jej bezpośrednich skutkach dla funkcjonowania dziecka [Brzezińska A.I., 2009, s. 17].

Rodzice są przede wszystkim odpowiedzialni za stopień rozwoju i zadatności dziecka z niepełnosprawnością, to oni stymulują własne dzieci do rozwoju lub je ograniczają, to oni pokazują i zachęcają do odkrywania swoich możliwości i otaczającego go świata. To nadopiekuńczy, nieświadomi rodzice często budują mur wokół dziecka, tym samym ograniczając jego rozwój i budując lęk przed światem. Nadmierna troska zaburza proces kształtowania się tożsamości, poczucia odrębności fizycznej i psychicznej, często osoby dorosłe z niepełnosprawnością czy to ruchową, czy umysłową myślą i zachowują się jak dziecko, co nie wynika tylko z ich ilorazu inteligencji, deficytów czy zaburzeń, ale również z powodu tego, jak są traktowani przez najbliższych.

Rozwój dziecka nie przebiega w izolacji, aby móc się rozwijać, musi ono doświadczać. Tu także bardzo ważna jest rola rodziców, ale też otoczenia, rówieśników, nauczycieli, znajomych. Przebywanie w różnych miejscach i poznawanie nowych miejsc stymuluje i rozwija. *O naszym rozwoju niezależnie od tego, czy jesteśmy pełnosprawni czy mamy jakieś deficyty, decyduje delikatna równowaga pomiędzy naszymi mocnymi stronami i możliwościami a wymaganiami i obciążeniami oraz wsparciem, jakie otrzymujemy od innych ludzi* [Brzezińska A.I., 2009, s. 165.].

Deficyty społeczne uczestników WTZ

Do warsztatu terapii zajęciowej w Kisielanach Żmichach przywożonych jest trzydziestu uczestników o różnym stopniu niepełnosprawności umysłowej, a większość z nich również z niepełnosprawnością ruchową. Wiek uczestników waha się od 21 do 40 lat. Większość tych osób ukończyła edukację na poziomie podstawowym w szkołach specjalnych. Wszyscy mieszkają na terenach wiejskich, w powiecie siedleckim, w promieniu ok. 30 km od warsztatu. Zajęcia w warsztacie trwają ok. 5 godzin, 5 dni w tygodniu. Na podstawie obserwacji predyspozycji i zainteresowań uczestnicy przydzielani są do odpowiednich pracowni, w których mogą nabywać lub doskonalić swoje umiejętności.

W placówce przebywają głównie uczestnicy z niepełnosprawnością intelektualną w różnym stopniu, uczestnikami są również osoby o sprzężonych

niepełnosprawnościach, po wypadkach komunikacyjnych, po przebytych chorobach, z porażeniem mózgowym, z zespołem Pfeiffera, z zespołem Downa, niewidomi i słabo widzący, z chorobami neurologicznymi i autyzmem.

Przebieg obserwacji

Dokonano obserwacji uczestniczącej, wykorzystując autorski arkusz obserwacji, skonstruowany na potrzeby przeprowadzenia badań. Arkusz zawierał trzynaście zagadnień, które pozwoliły określić zakres i poziom umiejętności społecznych nabytych w nowo powstałej pracowni ogrodniczo-florystycznej przez czworo nowych uczestników warsztatu terapii zajęciowej w Kisielanach. Obserwację prowadzono w dwóch turach: bezpośrednio po przyjęciu uczestników do warsztatu oraz po pół roku oddziaływań i uczestnictwa obserwowanych w zajęciach terapeutyczno-edukacyjnych. W opisie wyników obserwacji uwzględniono zachowania wychowanków w trakcie prowadzonych przez autorkę artykułu zajęciach w pracowni, jak również w innych sytuacjach społecznych, które to zachowania uczestników uznano za istotne i ważne dla opisu rozwoju ich kompetencji społecznych.

Analiza wyników obserwacji pozwala na sformułowanie następujących ustaleń:

1. Umiejętność komunikowania się obserwowanych uczestników wyraźnie wzrosła.
2. Zwiększyła się częstotliwość podejmowanych przez uczestników działań w grupie.
3. Uczestnicy uczą się nawiązywać poprawne więzi i przyjaźnie.
4. Wzrasta umiejętność zachowywania się w miejscach publicznych zgodnie z ogólnie przyjętymi normami.
5. Zmniejsza się częstotliwość występowania konfliktów, uczestnicy poznają sposoby radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych i regulowania emocji.
6. Uczestnicy nabywają umiejętność pracy i współpracy w zespole.
7. Uczestnicy są bardziej otwarci na nowe umiejętności, uczą się wytrwałości.
8. Nabywają umiejętności wyrażania i panowania nad emocjami.
9. Zwiększył się poziom higieny ciała i czystości odzieży uczestników, co pozwala przypuszczać, że ukształtowano w ramach realizowanych treningów odpowiednie nawyki higieniczne.

10. Wzrósł poziom samodzielności uczestników w zakresie przygotowania podstawowych posiłków i utrzymywania czystości w miejscu pracy.

Reasumując, wyniki badań, uzyskane podczas obserwacji podopiecznych dokonywanej w trakcie prowadzonych przez autorkę artykułu zajęć terapeutycznych, pozwalają na stwierdzenie, że wskutek oddziaływań rehabilitacyjno-pedagogicznych nastąpił wzrost kompetencji społecznych uczestników WTZ w Kisielanach Żmichach.

Zakończenie (rekommendacje do dalszej pracy terapeutycznej)

Działalność takich placówek jak warsztat terapii zajęciowej w Kisielanach jest bardzo potrzebna społeczeństwu. Rehabilitacja społeczna osób z niepełnosprawnością umysłową ma za zadanie zmotywowanie tych osób do opanowania umiejętności zachowania się, postępowania, współżycia i współdziałania z otoczeniem. Brak tych umiejętności powoduje odosobnienie i izolację, co utrudnia ich integrację ze środowiskiem. Osoby niepełnosprawne umysłowo pod względem postępowania i zachowania różnią się od rówieśników o typowym rozwoju umysłowym. Brakuje im znajomości zasad współżycia społecznego. Dziecko zdrowe przyswaja sobie te umiejętności w sposób naturalny, w toku swojego rozwoju, natomiast dziecko z niepełnosprawnością trzeba uczyć zachowania się w sposób formalny. I tu ogromną rolę odgrywają rodzice i opiekunowie. Często jest tak, że to oni sami narzucają ograniczenia swoim dzieciom z niepełnosprawnością, chcąc je chronić przed krytyką innych ludzi. Wtedy właśnie odbierają im możliwość nabywania podstawowych umiejętności społecznych, ograniczają ich przestrzeń i horyzonty. Co ciekawe, osoby z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną nie uważają się za osoby chore czy „inne”, tak samo jak zdrowi ludzie chcą się bawić, uczyć, pracować, a w końcu zakochać się i mieć rodzinę. O swojej „inności” dowiadują się od najbliższego środowiska, które stawia im często ograniczenia i zakazy, traktując jako ludzi mniej wartościowych.

Warsztat terapii zajęciowej skupia się na tych zagadnieniach. Wprowadza w czasie zajęć różne formy aktywizacji osób z niepełnosprawnością, od nauki zasad *savoir vivre* po pokonywanie własnych słabości i tremy w występach na scenie. Warsztat bierze udział w konkursach plastycznych, estradowych, sportowych. Organizuje wyjazdy integracyjne do innych podobnych placówek,

bale i pikniki dla uczestników, kilka razy w roku organizowany jest wyjazd wypoczynkowy w góry, nad morze lub na Mazury. W placówce panuje klimat domowy, uczestnicy czują się tam swobodnie i w takich warunkach pracują nad rozwijaniem swoich umiejętności. Traktowani są z szacunkiem i pełną akceptacją, terapeuci zawsze służą pomocą i dobrym słowem, do każdej osoby podchodzą indywidualnie, uznając jego potrzeby, możliwości i ograniczenia. Środowiska i rodziny większości osób uczęszczających na warsztaty prezentują bardzo zróżnicowany poziom socjoekonomiczny i aksjonormatywny, nie zawsze sprzyjający nabywaniu umiejętności właściwego zachowania się i samodzielności w życiu. Cechą charakterystyczną osób z niepełnosprawnością intelektualną jest często występujące niezrównoważenie emocjonalne, które utrudnia usprawnianie społeczne. Do tego dochodzą jeszcze takie trudności jak łatwość ulegania namowom innym, brak obiektywnego odbierania rzeczywistości, problem z samokontrolą. Uczestnictwo w warsztatach daje szansę, aby uzupełnić braki w umiejętnościach społecznych potrzebnych w codziennym życiu, np. wytrwałość, pracowitość, punktualność, współpraca. Buduje wiarę we własne możliwości, pomaga odkrywać talenty i pozwala poczuć się wartościowym człowiekiem.

Choć z założeń działalności WTZ jasno wynika, że warsztat ma za zadanie przygotować uczestnika do podjęcia pracy, w rzeczywistości wygląda to trochę inaczej. Często jest tak, że pomimo przygotowania zawodowego osoby z niepełnosprawnością, jej chęci i gotowości do podjęcia pracy, nie ma dla niej miejsca na otwartym rynku pracy, a rynek chroniony jest nasycony i niedostępny. Widać tu wyraźną potrzebę wprowadzenia zmian i tworzenia miejsc pracy dla takich osób. Innym problemem jest to, że do WTZ przyjmowane są osoby z niepełnosprawnością, które pomimo ogromu pracy i różnorodnych działań, nie są w stanie z racji swoich niepełnosprawności nabyć odpowiednich umiejętności i kwalifikacji do podjęcia pracy, a ich deficyty nie pozwalają na samodzielne funkcjonowanie. Ich pobyt w placówce jest z reguły o wiele dłuższy niż zakładano.

Z dokonywanej w toku badania obserwacji oraz własnego doświadczenia zawodowego wynika, że efekty pracy z uczestnikami WTZ byłyby wyższe przy większym udziale rodziny. Najczęściej jest tak, że rodzina nie jest zainteresowana tym, aby ich dziecko zdobyło kwalifikacje i możliwości do podjęcia pracy, niechętnie podejmują współpracę z warsztatem, nie interesują się postępami czy osiągnięciami swojego dziecka, nie udzielają mu żadnego wsparcia. Rodzina chce jedynie na kilka godzin dziennie uwolnić się od konieczności

opieki nad osobą z niepełnosprawnością. Jest to przykre nie tylko dla uczestnika, ale także demotywuujące dla pracowników WTZ.

Uczestnicy z pracowni ogrodniczo-florystycznej, biorący udział w badaniach, poprzez udział w zajęciach nauczyli się współpracy, podziału obowiązków, prostej komunikacji i odpowiedzialności za swoją pracę i rośliny przez nich hodowane. Z dumą prezentują własnoręcznie wyhodowane rośliny, zebrane bukiety, wykonane prace plastyczne. Prace w ogrodzie czy spacer w lesie działają na uczestników odpęszczająco, relaksująco i integrująco. Świadomość samodzielnie wykonywanej pracy przy pielęgnacji roślin, podlewania, porządkowania np. podwórka znacznie zwiększa poczucie własnej wartości i przydatności społecznej. Dobrze byłoby wzmacniać te umiejętności i zainteresowania na przykład przez wizytę w szkółce leśnej czy przedsiębiorstwie zajmującym się hodowlą kwiatów czy warzyw. W okolicy WTZ znajdują się takie miejsca, myślę, że warto byłoby nawiązać z nimi współpracę, wysyłać uczestników na praktyki czy staże, dać im szansę na znalezienie zatrudnienia. Wykorzystać potencjał, jaki mają w sobie. Tu bardzo istotne byłoby nawiązanie współpracy i zintensyfikowanie wspólnych działań placówki i rodzin podopiecznych. Niestety, bardzo trudno jest dotrzeć do rodzin i zmienić sposób postrzegania.

Potrzebna jest zmiana warunków kwalifikacji i weryfikacji uczestników. Najbardziej jednak istotną kwestią jest to, iż pomimo bardzo rozwiniętej i różnorodnej działalności WTZ, pomimo wyjazdów, spotkań i integracji z innymi podobnymi placówkami, charakter pracy warsztatów przypomina nieco „błędne koło”. Osoby z niepełnosprawnością integrują się tylko z osobami z niepełnosprawnością i nadal pozostają w swoim świecie, pomimo tego, że głównym założeniem WTZ jest integracja z całym lokalnym społeczeństwem i wchodzenie na otwarty rynek pracy.

Bibliografia i netografia

- Arygle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Brzezińska A.I., *Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009.

- Chlebowski P., Bilewicz M., *Analiza potencjałów osobistych osób niepełnosprawnych*, [w:] *Niepełnosprawność. Poznać, przeżyć, zrozumieć*, red. M. Halicka, J. Halicki, K. Czykiera, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2016.
- Drabik L., Sobol E., *Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1981.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2008.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 2007.
- Grzegorzewska M., *Pedagogika specjalna*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968.
- Heszen I., Sęk H., *Psychologia zdrowia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Dom Wydawniczy Bellona, Warszawa 2007.
- Kupisiewicz M.C., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Merc-Gołębiowska Z., Gołębiowska J., *Warsztaty terapii zajęciowej jako przykład rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, www.idn.org.pl [dostęp: 04.2017].
- Milanowska K., *Terapia zajęciowa*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1965.
- Obuchowska I., *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1991.
- Poprawa I., *Zasoby osobiste w radzeniu sobie ze stresem*, [w:] *Elementy psychologii zdrowia*, red. G. Dolińska-Zygmunt, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2001.
- Schaffer H.R., *Rozwój społeczny dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Smółka P., *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Oficyna Wolters Kluwer Polska, Kraków 2008.
- Stein B., *Teoria i praktyka Marii Montessori w szkole podstawowej*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2003.
- Wagner I., Wiśniewska-Śliwińska H., *Autonomia czy przemoc? Wybrane problemy osób niepełnosprawnych – na podstawie badań przeprowadzonych na terenie województwa śląskiego*, [w:] *Niepełnosprawność. Poznać, przeżyć, zrozumieć*, red. M. Halicka, J. Halicki, K. Czykiera, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2016.
- Wolan-Nowakowska M., Opioła D., *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Poradnictwo zawodowe w rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012.
- Wyczęsany J., *Pedagogika upośledzonych umysłowo – wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.

Metodyka pracy w świetlicach socjoterapeutycznych¹

Methodology of work in a sociotherapeutic day room

Streszczenie: W artykule przedstawiono istotę socjoterapii, metody i techniki socjoterapeutyczne, strukturę oraz formy organizacji świetlic socjoterapeutycznych.

Słowa kluczowe: *metodyka, praca, świetlica socjoterapeutyczna, zmiany w zachowaniu dzieci, zajęcia socjoterapeutyczne*

Abstract: The article presents the essence of sociotherapy, sociotherapeutic methods and techniques, structure and forms of sociotherapeutic club organization.

Keywords: *methodology, work, sociotherapeutic day room, change in children's behavior, sociotherapeutic classes*

Pomoc społeczna to szeroka dziedzina, której głównym celem jest wspieranie osób będących w trudnej sytuacji rodzinnej. Realizacja tego celu wymagała utworzenia specjalnych placówek zajmujących się wspieraniem różnorodnych grup społecznych. Jedną z nich jest świetlica socjoterapeutyczna. Podstawowym celem tej placówki jest sprawowanie opieki nad dziećmi, jak również praca terapeutyczna wspierająca rozwój dzieci pochodzących z rodzin dysfunkcyjnych.

Artykuł powstał w oparciu o analizę materiałów źródłowych oraz analizę studium przypadku trojga dzieci, uczestników świetlicy socjoterapeutycznej.

¹ Artykuł powstał w oparciu o niepublikowaną dotąd autorską pracę magisterską, Piotrowska B., „Metodyka pracy w świetlicach socjoterapeutycznych”, UPH, Siedlce 2017.

Istota socjoterapii

Socjoterapia jest terminem, który z dużą intensywnością zaczął się wyłaniać w Polsce w zakresie działań psycho- oraz socjoprofilaktycznych w latach osiemdziesiątych, a także dziewięćdziesiątych minionego wieku. Właśnie od tego czasu określenie socjoterapia jest zdecydowanie częściej stosowane w sferze pedagogicznej niż medycznej. Przyczyniło się to do zmniejszenia zakresu oddziaływania socjoterapeutycznego w stosunku do grup wiekowych. Od chwili, kiedy w Polsce rozwija się pomoc psychologiczna w oświacie, socjoterapię zredefiniowano jako proces adresowany przede wszystkim do dzieci oraz młodzieży pochodzących z rodzin dysfunkcyjnych wychowawczo. Prekursorami socjoterapii w oświacie są pedagodzy wraz z psychologami, pracujący nad samorealizacją oraz poprawą umiejętności interpersonalnych w kontekście psychologii humanistycznej.

Szerokie rozumienie socjoterapii, będącej formą pomocy, związane jest z pokazaniem, iż przeprowadzana jest ona w społeczności w celu dostarczania właściwych bodźców poprawiających funkcjonowanie, głównie w zakresie relacji interpersonalnych. Praca socjoterapeutyczna stwarza warunki niezbędne do rozwoju kompetencji społecznych, a także osobistych, które z pewnością będą lepsze od tych, w jakich do tej pory funkcjonowała osoba biorąca udział w socjoterapii.

Socjoterapia w tym sensie wspomaga rozwój, szczególnie społeczny i koryguje braki w tym zakresie, co dzieje się w specyficznych warunkach społecznych. Jak sugeruje analiza różnych definicji socjoterapii, (...) wspólnym elementem tych definicji jest akcentowanie roli zorganizowanego środowiska (grupy) i relacji społecznych. Środowisko socjoterapeutyczne, (...) miałoby pełnić funkcję leczącą (być czynnikiem leczącym, powodować zmianę terapeutyczną), ale również wspomagać rozwój [Jankowiak B., Soroko E., 2013, s. 35].

To, że relacje społeczne mają wpływ na kształtowanie człowieka, wynika z tezy mówiącej, iż poziomy funkcjonowania człowieka są od siebie współzależne i wzajemnie wpływają na swój kształt. Zmiana obecna w socjoterapii w obszarze osoba – otoczenie ma wpływ na zmiany osobowościowe, a także na zmiany zachowania.

Właściwe organizowanie środowiska społecznego jest podstawą dla rozwoju danej osoby, u której korekta zaburzeń może zajść w bardziej kontrolowany sposób.

Obierając punkt widzenia pomocy psychologicznej, gdzie jako główny warunek poprawy przyjmuje się motywację pacjenta, a także jego skłonność do przyjęcia pomocy, w dziedzinie socjoterapii wpływ czynników intrapsychicznych zdaje się być mniejszy na rzecz stwarzania właściwego środowiska społecznego. Definicja zawarta w *Słowniku psychologii* przedstawia socjoterapię jako *termin zbiorczy na określenie każdej formy terapii, w której nacisk kładzie się w większym stopniu na czynniki społeczno-środowiskowe i interpersonalne niż na czynniki intrapsychiczne* [Reber A.S., Reber E.S., 2000, s. 686]. Pomimo tego, iż czynniki społeczno-środowiskowe są ważniejsze, to w oddziaływaniu socjoterapeutycznym bardzo istotną rolę odgrywa urzeczywistnianie celów terapeutycznych, a także rozwojowych, co ma miejsce właśnie w środowisku socjoterapeutycznym.

Miejsce socjoterapii w zamierzeniu leczenia ma charakter wieloraki: może chodzić o zwiększanie umiejętności społecznych danej osoby, ewentualnie o modyfikowanie układów otaczających osobę bądź też o zastępowanie niewłaściwych układów społecznych w formie czasowej lub ciągłej.

Przedrostek „socio-” posiada trzy znaczenia:

1. określa terapię relacji społecznych danej osoby – poprawę społecznego funkcjonowania,
2. określa terapię społeczną poprzez uczestniczenie w grupie bądź też społeczności,
3. opisuje terapię społeczności za pomocą oddziaływania na formację społeczną, która wpłynie wtórnie na osobę.

Oddziaływania socjoterapeutyczne prowadzone są również w zakresie pomocy psychologicznej w oświacie, a także w najróżniejszych placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Socjoterapia w oświacie jest metodą współpracy z dziećmi oraz młodzieżą pochodzącymi z dysfunkcyjnych środowisk. Jest to charakterystyczny rodzaj terapii grupowej zachowań dzieci oraz młodzieży, której celem jest zbudowanie warunków odpowiednich do przejścia procesu korekcji własnego postępowania:

- 1) *przebudowa negatywnych sądów poznawczych o sobie i innych;*
- 2) *przeżycie emocjonalnie korektywnego doświadczenia, będącego alternatywą dla wcześniej przeżytych urazów;*
- 3) *wypróbowanie nowych efektywnych wzorców zachowania* [Jankowiak B., Soroko E., 2013, s. 39-40.].

Metody i techniki socjoterapeutyczne

Twórcy definicji socjoterapii kładą nacisk na różnorodne punkty pracy psychokorekcyjnej oraz psychoedukacyjnej, głównie z dziećmi, a także młodzieżą.

Wielorakość technik oddziaływania psychokorekcyjnego stosowanych w socjoterapii wskazuje na inspirowanie do zajęć różnymi metodami terapeutycznymi. Da się w nich zauważyć pewne aspekty terapii Gestalt Janova, nurtów terapii humanistycznej i poznawczej. Odpowiedni dobór techniki zależy od odbiorcy, do którego jest zaadresowana, z uwagi na fakt, iż dzieci oraz młodzież to grupa, która jest wyjątkowo zróżnicowana. Dzieci od prowadzącego wymagają elastyczności, gdyż są bardzo zniecierpliwione, a dodatkowo szybko zaczynają się nudzić. Przede wszystkim potrzebują empatii, autentyczności, otwartości, współdziałania, czy też twórczego podejścia do rozmowy.

Kiedy osoba dorosła zaczyna zabawę z dzieckiem, ono bardzo łatwo się identyfikuje, natomiast dorosły ma znacznie większe pole do kreowania zachowań. Twórcze podejście daje dużą swobodę działania wraz z autentycznym przeżywaniem emocji. Socjoterapia pozwala nieść skuteczną pomoc z opcją pomieszczenia wielu metod i technik zależnie od potrzeb danego dziecka.

Metody socjoterapeutyczne

- Terapia zabawą – wypełnia funkcje diagnostyczne, ponieważ dostarcza wielu informacji o formach kontaktu z innymi osobami, przyjmowania ról w danej grupie, czy też znoszenia porażek. W życiu każdej osoby zabawa ma ogromne znaczenie. Do 2. roku życia jest manipulacyjna i sensoryczna, natomiast od ukończenia drugiego roku budzi się forma zabawy w udawanie. Zabawa pełni funkcje terapeutyczne, które są określane jako oczyszczające. Zapewnia spokojne wyrażanie powstrzymywanych przez dziecko emocji. Podczas zabawy można obserwować proces zdrowienia emocjonalnego dziecka. Podczas pracy terapeutycznej zmniejszenie napięcia ciała dziecka powinno być punktem wyjścia do właściwej zabawy. Należy jednocześnie mieć na uwadze to, aby nie naruszać granic wyznaczanych przez dziecko. Zabawa jest podstawową formą przy pracy socjoterapeutycznej [Jankowiak B., Soroko E., 2013, s. 23].
- Terapia Gestalt – rozbudowana metoda terapeutyczna, której elementy odnajduje się w procesie socjoterapeutycznym. Słowo *Gestalt* oznacza kształt, postać. Łączy się z teorią, że całość to zupełnie coś innego niż suma części.

Obejmuje próby zwiększania świadomości swojego „ja” podczas wykorzystania dotychczasowych doświadczeń emocjonalnych. Metoda ta może mieć wyjątkowe zastosowanie podczas pracy ze starszą młodzieżą, u której potrzeba doceniania przez grupę jest większa [<http://www.szkolnictwo.pl>, dostęp: 5.03.2018].

- Trening interpersonalny – jest to obszerna metoda, posiadająca bogatą budowę metodologiczną. Skierowana jest przede wszystkim do osób, które mieszczą się w pewnej normie psychicznej. Bardzo istotne jest, aby uczestnicy dobrze rozumieli polecenia, a także potrafili się odnaleźć w zadaniach. Grupa powinna składać się z 8-15 osób. Ćwiczenia muszą być wcześniej odpowiednio zaplanowane, tak aby w jednakowym stopniu zaangażować wszystkich uczestników prowadzonych zajęć [<http://www.szkolnictwo.pl>, dostęp: 5.03.2018].
- Psychodrama dziecięca i drama – opierają się na kontakcie słownym, aczkolwiek ich istotą jest przedstawienie konkretnej sytuacji w warunkach symulacyjnych. Uczestnicy korzystający z dramy używają języka symbolicznego w celu uzyskania dostępu do fikcyjnego świata. Drama przywołuje wydarzenia, które miały miejsce w przeszłości lub są analogiczne do tych, mających miejsce obecnie. Dziecko ma możliwość grania siebie bądź swoich najbliższych, co pomaga mu lepiej zrozumieć, a także zweryfikować formy społeczne. Funkcjonowanie w grupie potrzebuje określenia własnego nastawienia do innych oraz usytuowania swojej roli w danej społeczności. W psychodramie dziecięcej grupa staje się miejscem do ćwiczenia zdolności odpowiedniego artykułowania oczekiwań, sygnalizowania przeróżnych zmian, natomiast w procesie komunikowania się organizuje warunki do ustalania norm oraz reguł. Psychodrama jest ukierunkowana na wypracowywanie pożądanых form w porozumiewaniu się. Ma także za zadanie wspierać i rozwijać umiejętność odczuwania oraz zachowania, które są przeważane podświadomymi konfliktami, jak również poprawiać zdolności w komunikowaniu, nawiązywaniu kontaktów [<http://www.szkolnictwo.pl>, dostęp: 5.03.2018].
- Arteterapia – odwołuje się przede wszystkim do wyobraźni dziecka. Zapewnia kontakt ze sztuką na poziomie twórcy, nie odbiorcy – poziomie emocjonalnym. Pozwala to dziecku po raz pierwszy w życiu osiągnąć sukces, jakim jest ukończenie dzieła. Muzykoterapia dzieli się na czynną oraz bierną. Wspiera rozwój zmysłu estetyki i kreatywność. Wyobraźnia tutaj nie ma granic, ogranicza ją jedynie rozsądek. Podczas terapii opartej na literaturze, muzyce, plastyce czy też zabawie wyzwalane są nieuświadomiane konflikty,

których dziecko nie umie nazywać, dlatego właśnie ich uplastycznianie czy umuzykalnianie pomaga jako forma eksploracji. W arteterapii wartość estetyczna jest drugoplanowa, podstawą jest proces twórczy [<http://www.szkolnictwo.pl>, dostęp: 5.03.2018].

- „Burza mózgów” to inna technika używana do pracy z grupą, aktywizuje ją i wyzwala jej potencjał twórczy. *Służy generowaniu niczym nieskrępowanych pomysłów na rozwiązanie określonego problemu, polega na rejestrowaniu (zapisywaniu) wszystkich pomysłów bez ich oceny, zwłaszcza ze strony prowadzącego. Propozycje płynące od grupy mogą więc być realne i nierealne, a nawet absurdałne. Nie decyduje bowiem ich jakość, lecz ilość wygenerowana w jak najkrótszym czasie. Z utworzonej w ten sposób listy grupa może wybrać pomysł najbardziej skuteczny lub najciekawszy czy oryginalny. Praca w małych grupach (3-, 5-osobowych) jest techniką stosowaną przy realizacji niektórych ćwiczeń lub gier. Daje ona szansę wypowiedzenia się każdemu, nawiązania i utrzymania kontaktu oraz zaangażowania się* [Jankowiak B., Soroko E., 2013, s. 23].

Techniki socjoterapeutyczne

- Dialog terapeutyczny – określona zakresem oraz celem relacja psychoterapeutyczna. Z góry zakłada nierówny udział partnerów, ponieważ terapeuta nie może wypowiadać swojego zdania na inne tematy niż zaburzenie dziecka. Prowadzący nie może podważać poglądów czy też stwierdzeń dziecka w kierunku swoich racji, co ma miejsce w codziennym porozumiewaniu się. Przedmiotem takiego dialogu terapeutycznego może być wyłączenie dziecka.
- Rysunek terapeutyczny – wyodrębnia się go z uwagi na jego rolę diagnostyczną. *Dziecko malując, czytając baśnie, miesza świat zewnętrzny z wewnętrznym, realizm z imaginacją. Wciela się w postaci z baśni, identyfikuje się z nimi, określając siebie i swoje doświadczenia* [Jankowiak B., Soroko E., 2013, s. 23].

Struktura zajęć socjoterapeutycznych

Zajęcia socjoterapeutyczne mają formę spotkań grupowych, składających się z właściwie dobranych gier, zabaw oraz ćwiczeń. Każde takie spotkanie ma cel szczegółowy, który podporządkowany jest celowi ogólnemu.

Pełen cykl spotkań oraz każde osobne zajęcia są pewną dynamiczną całością i składają się na nią określone etapy pracy z grupą. Pierwszym z etapów jest powstawanie grupy. Właśnie dlatego pierwsze spotkania skoncentrowane są na ćwiczeniach dających możliwość bliższego poznania się uczestników danej grupy. Są to propozycje, które nie wymagają głębszego otwierania się, ponadto nie podważają poglądów oraz wartości poszczególnych członków grupy.

Stosowanie w grupie wypracowanych zasad systematyzujących wydarzenia w tejsze społeczności daje możliwość prowadzenia zajęć w taki sposób, aby można było zrealizować wcześniej założone cele. Pozwala także na powstrzymanie sytuacji trudnych oraz ich pozytywne rozwiązywanie. Jedną z metod działających na destrukttywne zachowania uczestników danej grupy jest powoływanie się na przyjęte reguły wspólnych spotkań. *Do jasno określonych standardów zachowania, zwłaszcza w grupie dziecięcej i młodzieżowej, należy przede wszystkim:*

- *dbanie o bezpieczeństwo fizyczne i psychiczne uczestników grupy w formie normy,*
- *zapewnienie, iż każda osoba ma prawo zostać wysłuchana,*
- *to, co się dzieje tutaj, pozostaje między nami,*
- *spotykamy się regularnie i przychodzimy na zajęcia punktualnie* [Jankowiak B., Soroko E., 2013, s. 23].

Podczas prowadzenia zajęć istnieje możliwość prezentowania norm mówiących o sposobie porozumiewania się, np. bezpośrednie zwracanie się do siebie; nieocenianie. Pozostałe reguły właściwego komunikowania się mogą zostać przekazane przez prowadzących drogą modelowania. Prowadzący sami przestrzegają zasad skutecznej komunikacji i dbają o to, aby uczestnicy zwracali się bezpośrednio do siebie oraz aby byli skupieni na własnych uczuciach, a także sami je wyrażali i wspierali innych.

Główny etap współpracy z grupą ma za zadanie realizację zaplanowanych wcześniej celów terapeutycznych, edukacyjnych oraz rozwojowych, które są istotą programu socjoterapeutycznego, opracowanego specjalnie dla potrzeb konkretnej grupy. Podczas pracy z grupą ostatni etap polega na przygotowaniu do ukończenia jej działania. Spotkania, a także wspólna aktywność czy też rosnący poziom zaufania prowadzą do zżycia się danej grupy, a niekiedy nawet powstawania silnych więzi. Sfinalizowanie pracy dla niejednego z członków grupy może być istotnym wydarzeniem, wywołującym silne emocje. Uczestnicy przeżywają jednocześnie satysfakcję ze wspólnych spotkań i żal

z uwagi na zbliżające się zakończenie zajęć, niekiedy nawet zagubienie i uczucie utracenia czegoś istotnego w swoim życiu.

Kończący się cykl wspólnych zajęć powinien dać uczestnikom wzrost pozytywnych uczuć oraz podsumowanie zdobytych umiejętności, a także wiedzę, jak można je wykorzystać w codziennym życiu. Bardzo istotne jest przekazanie sobie wzajemnie pozytywnych informacji zwrotnych, najlepiej w formie pisemnej, aby można było je dla siebie zachować, czy obdarowanie się wzajemnie drobnymi, najlepiej własnoręcznie przygotowanymi przez każdego podarunkami. Jest to poza tym czas na gromadzenie opinii grupy na temat cyklu zajęć, a także ich podsumowanie.

Działanie świetlic socjoterapeutycznych

Czas dzieciństwa oraz dojrzewania jest specyficzny z uwagi na ogromną dynamikę zmian rozwojowych. Profilaktyka przede wszystkim ma nie dopuszczać do nieprawidłowości w somatycznym oraz psychoruchowym rozwoju dziecka. Zwiększenie przejawów społecznej patologii u dzieci i młodzieży skutkuje wzrostem oczekiwań od szkoły odnośnie podejmowania coraz bardziej skomplikowanych działań zapobiegawczych.

Współczesna młodzież jest wyjątkowo obciążona mnóstwem treści podręcznikowych, a także ogromem informacji teleinformatycznych. Problemy uczniów nie kończą się wyłącznie na zdobywaniu wiedzy. Młodego człowieka *dotykają bardzo często problemy rodzinne czy konflikty z rówieśnikami. Wysoki wzrost wymagań i częste sytuacje stresogenne powodują u niego narastanie napięcia emocjonalnego, lęku, zachwiane poczucie bezpieczeństwa. Uczucie zagubienia i utrata pewności siebie zwiększają podatność na zachowania ryzykowne* [Roczny plan pracy świetlicy socjoterapeutycznej „Bajka”. Rok 2014. Program socjoterapeutyczno-profilaktyczny dla dzieci ze Świetlicy Socjoterapeutycznej „Bajka” w Sandomierzu].

Wycofanie, agresja czy nawet choroby to najczęściej spotykane następstwa obciążenia oraz frustracji. W odniesieniu do takich problemów bardzo istotnym obszarem funkcjonowania świetlicy, równoległe do procesu dydaktycznego, jest nie tylko wychowanie, ale także profilaktyka, pojmowana jako postępowanie pomagające w ochronie przed zagrożeniami.

Historia funkcjonowania świetlic środowiskowych w Polsce swój początek ma w czasach I wojny światowej. Pierwotnym celem świetlic było pokazywanie wychowankom, w jaki sposób mogą urzeczywistniać swoje potrzeby

oraz wartości, a także umożliwienie im ciągłego rozwijania swoich umiejętności i zainteresowań. Działalność omawianych placówek ukierunkowana była przede wszystkim na wspieranie dzieci oraz młodzieży zdemoralizowanej czy też ubogiej.

Z biegiem czasu wyłaniały się różnorodne problemy, mające związek z trudnościami podczas realizacji wyznaczonych celów. Niektóre z nich są aktualne także dziś. Nieodpowiednie warunki lokalowe, gdzie odbywają się zajęcia, brak finansów na właściwe prowadzenie placówek, a także zbyt mała liczba wychowawców.

Celem świetlic socjoterapeutycznych jest zapewnienie dzieciom odpowiednich warunków do rozwoju, a także integracji w sferach: duchowej, psychicznej i fizycznej. Placówki te to odpowiednie miejsca do nauki, zabawy, a także wypoczynku z jednoczesną realizacją programu socjoterapeutycznego.

Pracownicy świetlicy socjoterapeutycznej starają się zagwarantować swoim podopiecznym między innymi:

- przebywanie w pogodnym, życzliwym, pełnym wartości oraz ułożonym środowisku;
- wspomaganie w nauce;
- zminimalizowanie niebezpieczeństwa narkomanii oraz alkoholizmu;
- organizowanie czasu wolnego;
- prostowanie urazów psychicznych; organizowanie imprez okolicznościowych i integracyjnych;
- wspomaganie rozwijania zainteresowań; wypracowywanie umiejętności w nawiązywaniu kontaktów międzyludzkich.

Cele placówek realizuje się poprzez prowadzenie zajęć:

- dydaktycznych, w formie pomocy w odrabianiu prac domowych, jak również nadrabianie zaległości szkolnych, czy też dyktanda ortograficzne, doskonalenie czytania itp.;
- psychoedukacyjnych, między innymi poprzez promowanie zdrowego stylu życia;
- integracyjnych, mających związek z kształtowaniem relacji oraz postaw społecznych;
- artystycznych, w postaci wykonywania prac plastycznych oraz innych prac manualnych;

- relaksacyjno-sportowych, w formie gier i zabaw sportowych, gimnastyki, turniejów sprawnościowych;
- muzyczno-tanecznych;
- kulturalno-rozrywkowych i wycieczek;
- praktycznych, poprzez zajęcia kulinarne czy porządkowe;
- rozwijających umiejętności manualne, w postaci zabaw konstrukcyjnych, układanek, wycinanie, modelowanie plasteliny itp.;
- wzbogacających posiadane wiadomości, zaspokajających ciekawość świata (czytanie książek, rozmowy i pogadanki z dziećmi, gry dydaktyczne i edukacyjne, zabawy tematyczne, filmy o tematyce geograficznej i przyrodniczej);
- kształtujących umiejętności wykorzystania zdobytej wiedzy (konkursy, rozwiązywanie krzyżówek, zagadek, gry dydaktyczne, quizy, rebusy);
- rozwijających pamięć i koncentrację uwagi; wzbogacające ekspresję twórczą; kształtujące ekspresję ruchową (np. zabawy ruchowe przy muzyce);
- socjoterapeutycznych, mających na celu rozwój umiejętności psychospołecznych oraz korygowanie negatywnych postaw [<http://www.bialystok2.caritas.pl>, dostęp: 18.03.2017].

W świetlicach pod opieką wychowawców przebywają dzieci pochodzące z rodzin patologicznych, ubogich oraz dysfunkcyjnych, z rodzin z problemem alkoholowym i rodzin niepełnych, gdzie występuje przemoc. Rodzice bardzo często są niezdolni do właściwego wychowywania swoich dzieci, ponieważ naruszone zostały odpowiednie relacje pomiędzy członkami rodziny. Taka sytuacja rodzinna powoduje, że dzieci są wystawione na ogrom doświadczeń traumatycznych.

Współczesny świat stawia przed młodymi ludźmi bardzo wysokie wymagania. Ważne jest więc odpowiednie przygotowanie dzieci i młodzieży do dorosłego życia. Świetlica środowiskowa ma na celu wspieranie rodzin w przygotowywaniu podopiecznych do życia, kształtowanie właściwych postaw społecznych poprzez objęcie ich opieką i wsparciem w czasie wolnym od zajęć szkolnych, a także prowadzenie zajęć edukacyjnych czy profilaktycznych. Istotność powyższej tematyki była inspiracją szerszego zainteresowania się właśnie tym tematem.

Przedmiot i cel badań odnosił się do zmian zachowań i postaw dziecka będących efektem oddziaływań socjoterapeutycznych. Problemem głównym

było określenie, w jaki sposób stosowane metody i techniki wpływają na zmianę zachowań dzieci. Poszukiwano odpowiedzi na poniższe pytania badawcze:

1. Jak zmieniają się zachowania dziecka w relacjach z osobami dorosłymi?
2. Jak zmieniają się zachowania dziecka w relacjach z rówieśnikami?
3. Jak zmieniają się zachowania dziecka w zakresie wykonywania zadań?
4. Jak zmieniają się zachowania dziecka w zakresie ustosunkowania do siebie samego?

Jako metodę badawczą wykorzystano obserwację dzieci uczęszczających do świetlicy socjoterapeutycznej. Dzięki temu otrzymano informacje o wpływie świetlicy socjoterapeutycznej na rozwój dzieci. Drugą metodą, jaka została wykorzystana, było studium przypadku. Do realizacji badania wykorzystano arkusz obserwacji dziecka uczestniczącego w zajęciach w świetlicy socjoterapeutycznej.

Badanie zostało przeprowadzone w świetlicy socjoterapeutycznej, która jest instytucją wsparcia dziennego. Uczęszczają do niej dzieci w wieku szkolnym, mieszkające na terenie Miasta Siedlce, które pochodzą z rodzin ubogich, zaniedbanych edukacyjnie, a także zagrożonych społecznym wykluczeniem, między innymi z powodu alkoholizmu.

Podopieczni są kierowani do placówki przez pedagogów szkolnych, pracowników MOPR w Siedlcach, poradnię psychologiczno-pedagogiczną, a także kuratorów sądowych czy też rodziców.

Dziećmi opiekuje się odpowiednio wykwalifikowana kadra. Zajęcia w świetlicy, prowadzone przez specjalistów, przede wszystkim skupiają się na zapewnieniu opieki wychowawczej, zniwelowaniu braków edukacyjnych, a także na zapewnieniu pomocy w nauce, na kształtowaniu właściwych postaw społecznych, rozwijaniu zainteresowań i zdolności manualnych, jak również na wyrabianiu wrażliwości estetycznej.

Najbardziej istotnym punktem w funkcjonowaniu świetlicy jest odrabianie lekcji oraz codzienna nauka. Pomaga to dzieciom w wyrównaniu braków edukacyjnych, przez co mają dużo większe szanse na powodzenia w szkole.

W świetlicy jest również czas na zabawę. Dzieci mogą korzystać z wielu interesujących gier oraz zabaw edukacyjnych. Jeśli tylko pogoda dopisuje, możliwe są także zabawy na świeżym powietrzu. Wychowankowie biorą ponadto udział w działaniach kulturalnych (teatrzyki, wycieczki, akademie oraz różne przedstawienia okolicznościowe). Poprzez organizowane w świetlicy zajęcia

plastyczne dzieci mogą rozwijać się artystycznie. Zajęcia z psychologiem oraz socjoterapeutą niosą pomoc w pracy nad umiejętnościami społecznymi. Podo-
piecznych świetlicy swoją wiedzą wspiera również logopeda, który pomaga ko-
rygować wszelkie wady wymowy.

W badaniu wzięło udział 10 dzieci w wieku szkolnym, w różnym prze-
dziale wiekowym. Przeprowadzono je na podstawie arkusza obserwacji autor-
stwa B. Bocian-Waszkiewicz. Odbyły się 3 obserwacje. Dokonano porównania
wyników obserwacji.

Postępy badanych dzieci uczęszczających do świetlicy socjoterapeutycznej

Celem przeprowadzonego badania było określenie wpływu uczęszcza-
nia na zajęcia do świetlicy socjoterapeutycznej na rozwój badanych dzieci. Dia-
gnoza obejmowała 21 umiejętności, które pogrupowane zostały w cztery ob-
szary. Wszystkie oceny przeprowadzono na podstawie obserwacji. Obserwacja
obejmowała zakres zachowania dziecka w relacjach z dorosłymi, z rówieśni-
kami, zachowania w zakresie wykonywania zadań oraz w sferze ustosunkowa-
nia do siebie samego.

Pierwsze badanie przeprowadzono we wrześniu. Analizując szczegó-
łowo wyniki, można zauważyć, jak duże trudności mieli badani we wszystkich
branych po uwagę obszarach. Najwyższą notą, jaką można było uzyskać, w przy-
padku kategorii obejmującej relacje dziecka z dorosłymi, było 20 punktów.
Badani otrzymali najwyżej 17 punktów, co jest bardzo dobrym wynikiem, jednak
zdarzały się nawet noty jednocyfrowe. Najniższa punktacja odnotowana w bada-
niu w tej kategorii wyniosła 3 punkty. Nie jest to wcale wynik odosobniony, po-
nieważ na dziesięcioro ankietowanych dwoje uzyskało jedynie 4 punkty. Zatem,
jak można wnioskować na podstawie przeprowadzonej pierwszej obserwacji,
dzieci miały duży problem z komunikowaniem się z dorosłymi, a także zauwa-
żono trudności ze zgłaszaniem im swoich potrzeb, wyrażaniem emocji w sto-
sunku do nich oraz korzystaniem z ich wsparcia. Badani nie potrafili się odnosić
do zakazów i nakazów stawianych im przez opiekunów.

W przypadku obserwacji zachowań dziecka w relacjach z rówieśnikami
maksimum punktów wynosiło 28. I tu, podobnie jak w pierwszej kategorii, naj-
wyższy wynik to 17 punktów. Mimo iż nie jest to nota rewelacyjna, należy zau-
ważyć, że pojawiła się trzykrotnie w tabeli. Najniższą wartością w tejże katego-
rii były 2 punkty. Tylko dwoje badanych uzyskało wynik poniżej dziesięciu.
Dokonując bliższej analizy, można zauważyć, że największe trudności miały

dzieci ze zgłaszaniem swoich potrzeb rówieśnikom i uwzględnianiem ich oczekiwań, ponieważ żadne z badanych dzieci nie uzyskało wyniku powyżej dwóch punktów. Jeżeli chodzi o podkategorię z najwyższą oceną, to należy wskazać sposób komunikowania się z rówieśnikami, gdyż tu pojawiły się nawet oceny 3-punktowe.

Przypatrując się kategorii ujmującej zachowanie dziecka w zakresie wykonywania zadań, na wstępie należy zaznaczyć, iż badany maksymalnie mógł uzyskać 16 punktów. Na pierwszej pozycji, z sumą 12 punktów, plasowało się dziecko jedno dziecko, które także w poprzednich badaniach znajdowało się w czołówce. Najśłabszym natomiast wynikiem były 2 punkty, które zdobyło również jedno dziecko. Jeżeli mowa o poszczególnych podkategoriach, to zauważalny problem wystąpił u badanych z pokonywaniem trudności podczas wykonywania zadań. Sześcioro obserwowanych tę kategorię zakończyło z wynikiem jednocyfrowym, pozostała czwórka to dziesiątki i noty powyżej dziesięciu. Można zauważyć, że wykonywanie zadań i podejmowanie działań w zakresie tego zagadnienia to rodzaj wyzwania dla dzieci, dodatkowo obciążonych nie lada trudnościami.

Poddając analizie ostatnią kategorię badania, rozpatruje się zachowania dziecka w zakresie ustosunkowania do siebie samego. Badany miał możliwość uzyskania 20 punktów. Najwyższym wynikiem było 13 punktów, najniższym – 5. Podkategorią, w której przyznano badanym najmniej punktów, była bliskość wobec innych (trwanie w bardziej zażytych związkach z dorosłymi bądź z rówieśnikami). Pokazuje to skalę problemu, jakim jest niemożność budowania relacji przez dzieci z badanej grupy.

Podsumowując całe pierwsze badanie, można zauważyć, jak duża jest różnica pomiędzy najwyższym a najniższym wynikiem uzyskanym przez dzieci. Całość obejmowała cztery główne obszary, podzielone dodatkowo na kategorie podrzędne. 84 punkty to maksymalny, teoretyczny wynik, z jakim można było ukończyć badanie. W praktyce jednak sytuacja wyglądała następująco: nota najwyższa to 57 punktów. Najśłabszy wynik to tylko 14 punktów. Należy zaznaczyć, iż był to jedyny wynik poniżej dwudziestu. Ponadto pojawiło się trzy noty czterdziestopunktowe i trzy powyżej czterdziestu. Przekładając te liczby na obraz procentowy, należy zaznaczyć, że dziewięćcioro ankietowanych uzyskało wyniki poniżej pięćdziesięciu procent (ewentualnie nieznacznie wyższe).

W drugiej obserwacji wykorzystano to samo narzędzie badawcze. Rozpatrując kategorię zachowania dziecka w relacjach z osobami dorosłymi,

można już zauważyć nieznaczną poprawę w stosunku do miesiąca poprzedniego. Tak samo jak miesiąc wcześniej, maksymalną notą możliwą do uzyskania przez każdego z badanych było 20 punktów. Najniższym wynikiem zdobytym w drugim badaniu było 7 punktów (zaledwie miesiąc wcześniej minimalny wynik wyniósł 3 punkty, co ciekawe, dziecko, które bardzo słabo wypadło w pierwszym badaniu w tej kategorii, teraz nie znajdowało się już na ostatniej pozycji). Troje spośród badanych otrzymało punkty poniżej dziesięciu. Wynikiem najwyższym było 19 punktów. Najgorzej dzieci radziły sobie w sposobie wyrażania swoich emocji (pozytywnych i negatywnych) w obecności lub wobec osób dorosłych, a najlepiej w sposobie komunikowania się z osobami dorosłymi.

Jeżeli chodzi o zachowania dziecka w relacjach z rówieśnikami (ja – rówieśnicy), to rzecz wygląda następująco: najniższy wynik – 5 punktów, najwyższy zaś – 21. Całość tej kategorii oceniana była na 28 punktów. Jak da się zauważyć, w tej sferze również nastąpiła poprawa, gdyż poprzednie badanie zakończyło się wynikami: max. 17 i min. 2. Żadne z dzieci nie uzyskało wyniku niższego niż na poprzednim badaniu, wręcz przeciwnie, nastąpiła znaczna poprawa. Mamy tu do czynienia z jedną wyłącznie oceną poniżej dziesięciu. Sześć wyników to noty powyżej piętnastu.

W kategorii zachowań dziecka w zakresie wykonywania zadań (ja – zadanie), podobnie jak we wrześniowym badaniu, maksymalna nota możliwa do osiągnięcia przez ankietowanych to 16 punktów. Najwyższy wynik – 13 punktów. Najniższy – 4 punkty. Zestawiając te punkty z osiągnięciami wrześniowymi, widać poprawę, ponieważ dwa miesiące wcześniej wyniki przedstawiały się inaczej. W listopadzie zaobserwowano jedynie dwie noty poniżej dziesięciu, ponadto pojawiły się cztery dziesiątki i cztery wyniki powyżej dziesięciu. Biorąc pod uwagę, iż maksimum możliwe do osiągnięcia wynosiło 16 punktów, jest to wynik co najmniej zadowolający. W kwestii poszczególnych podkategorii, to najłatwiej przychodzi dzieciom podejmowanie się zadań, a najtrudniej jest uporać się im z kreatywnością, spontanicznością i samodzielnością.

Zachowania dziecka w zakresie ustosunkowania do siebie samego (ja – ja) to ostatnia z kategorii brana pod uwagę we wszystkich trzech badaniach. Zauważono następujące wyniki: najwięcej punktów – 15, a najmniej – 8. Porównując te noty z poprzednimi, widać poprawę, gdyż najniższym wynikiem w pierwszej obserwacji było 5 punktów, najwyższym zaś 13. W listopadzie odnotowano dwa wyniki poniżej dziesięciu, reszta jest w większości powyżej jedenastu. Jak widać, żadne z dzieci zbliżyło się do dwudziestki.

Poddając całościowej ocenie drugie badanie, zauważalna jest rozbieżność maksymalnej i minimalnej noty otrzymanej przez dzieci. Najwyższy wynik to 67 punktów, a najniższy 27. Należy wspomnieć, iż jest to jedyny wynik poniżej trzydziestu punktów. Odnotowano natomiast sześć ocen powyżej pięćdziesięciu. W stosunku do września jest to znacząca poprawa, ponieważ w pierwszym badaniu odnotowano tylko jeden wynik wyższy niż pięćdziesiąt, była to ponadto nota maksymalna. Jak widać, wystarczył krótki okres, by można było zauważyć pierwsze pozytywne zmiany zachodzące wśród badanych dzieci w świetlicy.

Trzecia, a zarazem ostatnia obserwacja odbyła się w lutym. Tak jak w dwóch poprzednich, skorzystano z tej samej metody badawczej. W pierwszej kolejności analizowano znowu zachowania dziecka w relacjach z osobami dorosłymi. Jak poprzednio, maksimum możliwe do osiągnięcia wynosiło 20 punktów. Najbliżej tego wyniku znalazło się dziecko, które uzyskało 19 punktów. Najślabszy wynik – po 10 punktów – uzyskało dwoje dzieci. Jest to znaczna poprawa w stosunku do miesięcy poprzednich. Dodatkowo, analizując poszczególne podkategorie, można zauważyć, że żadne z obserwowanych dzieci nie uzyskało zera, co oznacza, iż nie ma takiej sytuacji, w której dziecko wykazywałoby zachowania negatywne.

Kolejna kategoria poddawana ocenie to zachowania dziecka w relacjach z rówieśnikami. Najwyższa uzyskana ocena wynosiła 28 punktów. Najbliżej tego wyniku znalazło się troje dzieci. Najniższym wynikiem było 10 punktów. Ponadto zaobserwować można, iż pięćdziesiąt procent badanych otrzymało wyniki wyższe niż dwadzieścia punktów. Jak w poprzedniej kategorii, nie zaobserwowano negatywnych zachowań dzieci wobec analizowanych sytuacji. Zauważalny jest wzrost umiejętności dzieci w zakresie komunikacji z innymi, współpracy czy zabawie.

Trzecią analizowaną kategorią były zachowania dziecka w zakresie wykonywania zadań. Można było uzyskać 16 punktów. Trójka badanych otrzymała po 14 punktów. Najgorzej w trzeciej turze obserwacji w tej kategorii wypadło troje dzieci, uzyskując po 7 punktów. Trzecia tura obserwacji pokazuje poprawę w zakresie zadaniowości, ponieważ otrzymano tu jedynie dwie noty poniżej dziesięciu. Zadowalającym jest fakt, że nota najwyższa, zbliżona do maksymalnej, pojawiła się aż trzy razy. Nie zauważono natomiast, by którekolwiek z badanych reprezentowało negatywny stosunek do analizowanego zagadnienia, ponadto niski stopień opanowania właściwego zachowania pojawił się tylko dwukrotnie w tej kategorii.

W przypadku zachowania dziecka w zakresie ustosunkowania do siebie samego (ja – ja) wyniki można przedstawić następująco: maksymalna liczba punktów możliwa do uzyskania to 20. Najbliżej celu znalazło się ponownie troje dzieci z sumą 17 punktów. Poprzednio najwyższym odnotowanym wynikiem było 15 punktów. Najslabiej wypadło dziecko z 11 punktami (poprzednio to samo dziecko – 8 punktów). Nie zauważono not poniżej dziesięciu, co oznacza, że wszyscy badani przekroczyli barierę pięćdziesięciu procent. Ponadto, po przeanalizowaniu poszczególnych podkategorii, zauważa się, że najniższą oceną cząstkową było 2, czyli przeciętny stopień opanowania właściwego zachowania. Jak widać, dzieci coraz lepiej radzą sobie z samoświadomością, emocjami czy stosunkiem do własnego ciała, np. z higieną.

Chcąc podsumować całą trzecią turę obserwacji, należy zwrócić uwagę na szerokie spektrum analizowanych zagadnień. Stąd na 84 możliwe do zdobycia punkty najlepiej wypadło dziecko, które uzyskało ich 72. Najniżej niezmiennie plasowało się dziecko z wynikiem 38 punktów. Aż pięć ocen to noty powyżej sześćdziesięciu, a trzy powyżej pięćdziesięciu. Zestawiając te wyniki z poprzednimi badaniami widać, jak duży postęp poczynili wychowankowie świetlicy. Każde z dzieci uczęszczających do świetlicy osiągnęło ogromny postęp w każdej z badanych kategorii i sferze życia. Zarówno te dzieci, które na początku funkcjonowały w sposób umiarkowany, jak i te słabo sobie radzące z przedstawionymi zagadnieniami, pozytywnie zareagowały na terapię prowadzą w świetlicy. Przyniosło to zamierzony skutek i pokazało, jak ważną rolę pełnią takie ośrodki w życiu młodych ludzi do nich uczęszczających.

Jedną z metod zastosowanych w realizacji badań było studium przypadku. Dokonano analizy trzech studiów przypadku. Zgromadzony materiał jednego studium zaprezentowano w dalszej części artykułu, aby pokazać, jakie znaczenie miały działania świetlicy socjoterapeutycznej w funkcjonowaniu dziecka.

Magdalena (Dziecko H), uczennica klasy IV Szkoły Podstawowej w Siedlcach

Magda wychowuje się w rodzinie niepełnej. Matka, Anna lat 40, nie pracuje, nie jest zarejestrowana w PUP, wykształcenie podstawowe, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Ojciec nieznany, niewskazany w akcie urodzenia dziecka.

Magda urodziła się o czasie, jednak dostała 7 pkt w skali Apgar ze względu na zasinienie ciała. Dzieciństwo spędziła w domu, nie uczęszczała do przedszkola. Magda ma troje rodzeństwa:

Katarzyna – najstarsza z rodzeństwa, urodziła się z zespołem wad wrodzonych. Obciążona kardiologicznie oraz oddechowo, upośledzona umysłowo w stopniu znacznym. Zmarła w wieku 13 lat (wiosna 2015 r.). Wiele przesłanek wskazywało na to, że Katarzyna urodziła się ze związku kazirodczego Anny z bratem Piotrem.

Tomasz – l. 14, obecnie uczeń Szkoły Podstawowej nr 3 w Siedlcach. W Szkole Podstawowej nr 6 w pierwszych klasach, drugoroczny, uczył się źle i bardzo często wagarował. W stosunku do swojego rodzeństwa jest bardzo agresywny. Często bez żadnego celu „włóczy” się po ulicach bądź galerii handlowej. Utrzymuje kontakt ze starszymi kolegami, którzy mają już niejedno na sumieniu.

Arek – l. 6, uczeń pierwszej klasy Szkoły Podstawowej nr 6. Bardzo mało mówi, rozumie oraz spełnia proste polecenia.

Rodzina zamieszkuje w domu wraz z bratem pani Anny, Piotrem, który nie ma stałego zatrudnienia, czasem podejmuje się prac dorywczych. Piotr ma 45 lat, wykształcenie podstawowe.

Magdalena obecnie uczęszcza do VI klasy, jednak opuszcza dużo zajęć, odpowiednio zmotywowana otrzymuje dobre oceny. Niechęć do uczęszczania do szkoły wynika z negatywnego stosunku nauczycieli do jej rodziny (złej opinii o bracie Tomku). Magdalena jest niedowartościowana, małomówna, zakompleksiona i wycofana. Nie utrzymuje kontaktu z rówieśnikami. Jest opiekunką swojego młodszego rodzeństwa.

W domu, jak dzieci były małe, do wujka Piotra, który jest bratem Anny, mówiły „tato”, a Arek i Tomek w dalszym ciągu tak się do niego zwracają. Piotr prowadzi dom – gotuje, załatwia także różne sprawy urzędowe.

Rodzina utrzymuje się z różnych zasiłków rodzinnych, alimentów wypłacanych z funduszu alimentacyjnego, zasiłków pielęgnacyjnych, dodatków z tytułu kształcenia i rehabilitacji dziecka niepełnosprawnego w domu, z zasiłków z MOPR i dodatku dla rodzin w ramach programu 500+.

Warunki mieszkaniowe: mieszkanie socjalne otrzymane od Urzędu Miasta Siedlce, za które są duże zaległości we wszelkich opłatach. W mieszkaniu są 2 pokoje, kuchnia, łazienka, w całości około 70 m². Lokal znajduje się na drugim piętrze. Pokoje są umeblowane (łóżka, regał, szafy). Kuchnia wyposażona

w kuchenkę gazową, lodówkę, stół na 4 osoby, regał kuchenny. W łazience znajduje się miejsce na wannę bądź prysznic – rodzinie nie jest to potrzebne, więc nie zabiegają o to. Mieszkanie znajduje się w starej, nieocieplonej kamienicy, a ogrzewanie to centralne z pieca węglowego. W domu zawsze panuje bałagan.

Analizując wrześnieowe badanie dziecka, można zauważyć, że nieco słabiej radziło sobie z wyrażaniem emocji, z korzystaniem ze wsparcia osób dorosłych oraz ze stosunkiem do zakazów i nakazów i w tych wskaźnikach dziecko otrzymało po 1 punkcie. Obserwacja druga pokazała poprawę w korzystaniu ze wsparcia osób dorosłych, jak również w stosunku do zakazów i nakazów. Analiza ostatniej obserwacji przekonuje o poprawie wszystkich zachowań. Widać, że dziewczynka dobrze czuje się w świetlicy.

Podczas obserwacji zachowań dziecka w relacjach z rówieśnikami łączna liczba punktów w pierwszej obserwacji wyniosła 7. Najniższa ocena w tej kategorii to 1. Trudności sprawiało zgłaszanie swoich potrzeb rówieśnikom i uwzględnianiem ich oczekiwań, zachowania w sytuacjach zabawowych oraz konfliktowych, a także zachowania w sytuacjach potencjalnej rywalizacji. Oceny 1-punktowe Magdalena otrzymała za sposób komunikowania się z rówieśnikami, dostosowanie się do innych i współpracę z rówieśnikami. W obserwacji listopadowej widać poprawę w sferze dostosowania się do grupy oraz współpracy z rówieśnikami, w tych wskaźnikach dziewczynka otrzymała po 3 punkty. Wyniki poprawiły się również w zachowaniach w sytuacjach zabawowych oraz konfliktowych. Suma punktów w tej obserwacji wyniosła 17. Trzecia obserwacja pozwoliła zaobserwować poprawę zachowania w zgłaszaniu swoich potrzeb rówieśnikom i uwzględnianiem ich oczekiwań, jak również w zachowaniach w sytuacjach potencjalnej rywalizacji.

Analizując tabele radzenia sobie z zadaniami, można dostrzec, że dziewczynka nieco gorzej radzi sobie z podejmowaniem się zadań oraz pokonywaniem trudności podczas wykonywania zadań, trochę lepiej wygląda sytuacja z organizacją działań w kolejnych etapach pracy, a także z elastycznością w podejmowaniu działań podczas wykonywania zadania. Patrząc na wyniki obserwacji drugiej, widać postępy w podejmowaniu się zadań oraz pokonywaniu trudności przy wykonywaniu zadań. W lutym progres został zauważony jedynie w kwestii podejmowania zadań.

Analizując kategorię zachowania dziecka w zakresie ustosunkowania do siebie samego, widać, że Magdalena najgorzej radzi sobie z samoświadomością oraz bliskością wobec innych, za co otrzymała po 2 punkty. Z kolei na 3 punkty oceniona została w zakresie przekazywania informacji o sobie,

empatii i autodestrukcji. W drugiej obserwacji zanotowano poprawę zachowań. W ostatniej obserwacji poprawiło się przekazywanie informacji o sobie, co było spowodowane tym, iż dziewczynka otworzyła się na współpracę oraz pojawiły się zachowania empatyczne.

Plan pracy nad rozwojem dziecka w najbliższym czasie: wychowawcy pracujący w świetlicy szczególnie motywować będą dziecko do uczęszczania na zajęcia. Wskazane jest tworzenie atmosfery sprzyjającej akceptacji dziecka. Poprzez wskazywanie mocnych stron dziewczynki należy dowartościowywać dziecko. Dużo pracy wymaga również nauka określenia własnych stanów emocjonalnych przez dziewczynkę.

Zakończenie

Problematyka omówiona w artykule jest niezwykle aktualna. Świetlica socjoterapeutyczna zapewnia dzieciom pomoc w poprawie ocen w szkole, a dzięki temu są one bardziej pewne siebie, lepiej funkcjonują w środowisku szkolnym, mają lepsze relacje z rówieśnikami. Placówki te również gwarantują opiekę, bezpieczeństwo, wsparcie w sytuacjach trudnych, zajęcia specjalistyczne, a także miłe i ciekawe spędzanie wolnego czasu. Zgromadzony materiał badawczy pozwolił odpowiedzieć na postawione problemy badawcze. Z badań wynika, iż praca specjalistów w świetlicy przyczynia się do znaczących zmian zachodzących w zachowaniach dzieci. Dotyczy to wszystkich badanych obszarów. Dzieci poczyniły postępy w relacjach z dorosłymi, stały się bardziej otwarte, zaczęły zwracać się o pomoc, zgłaszać swoje potrzeby, zmienił się także ich stosunek do nakazów i zakazów. W stosunku do rówieśników nauczyły się dostosowywać do grupy, współpracować, współdziałać, poprawiły się relacje w grupie. Da się również zauważyć, że zmienił się stosunek dzieci do wykonywanych zadań. Chętniej podejmują się działań, wykazują dużą kreatywność, pokonują trudności, a zadania wykonują od początku do końca. Zauważalna zmiana zaszła też w stosunku do samych siebie, a mianowicie: dzieci umieją nazywać własne potrzeby, mówić o sobie i swoich problemach, co jest bardzo istotne w zajęciach socjoterapeutycznych. Dbają również o siebie i swoje zdrowie.

Aby zaspokoić potrzeby rozwojowe oraz różnorodne zainteresowania wychowanków, w swojej pracy wychowawca powinien stosować bardzo bogaty zestaw różnorodnych form pracy pod względem zarówno treści, jak również sposobu organizowania.

Najczęściej stosuje się takie metody pracy, jak: zabawy, muzykoterapia, arteterapia, burza mózgów, drama. Dzieci uwielbiają rysować, malować, bawić się, odgrywać teatr.

Świetlice socjoterapeutyczne są jak najbardziej niezbędne i należy robić wszystko, aby cały czas działały i mogły pomagać tym, którzy tej pomocy naprawdę potrzebują.

Rekomendacje dla świetlicy socjoterapeutycznej

Zróżnicowana oferta zajęć w świetlicy socjoterapeutycznej w pełni zaspakaja potrzeby dzieci do niej uczęszczającej. Metody i formy pracy dostosowane są do wieku, możliwości i problemów, z jakimi zmierzają się uczestnicy zajęć. Godziny zajęć świetlicowych są skoordynowane z planem lekcji uczestników. Ze względu na dużą ilość chętnych dzieci wskazane jest poszerzenie oferty, zatrudnienie trzeciego wychowawcy i psychologa na stałe. Również należałoby pozyskać większą ilość komputerów, aby każde dziecko mogło korzystać samodzielnie ze stanowiska informatycznego.

Bibliografia i netografia

- Bocian-Waszkiewicz E., *Socjoterapia jako metoda pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy”, z. 16(9), 2016.
- Brzeziński J., *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1984.
- Deptuła M. (red.), *Diagnostyka pedagogiczna i profilaktyka w szkole i środowisku lokalnym*, Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2004.
- Dutkiewicz W., *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*, Wydawnictwo Stachurski, Kielce 2000.
- Furl E., *Teatr w przedszkolu i świetlicy: od pierwszego pomysłu do przedstawienia*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2004.
- Gajewska G., *Teoretyczno-metodyczne podstawy pracy opiekuńczo-wychowawczej w świetlicy: scenariusze zajęć wychowawczych*, PEKW Gaja, Zielona Góra 2005.
- Jankowiak B., Soroko E., *Socjoterapia jako forma pomocy psychopedagogicznej*, [w:] *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*, red. B. Jankowiak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
- Kratochvil S., *Podstawy psychoterapii*, Zysk i S-ka, Poznań 2003.

- Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1982.
- Metody i techniki stosowane w socjoterapii*, <http://www.szkolnictwo.pl> [dostęp: 5.03.2018].
- Nowak S., *Metodologia badań socjologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1970.
- Pietkiewicz M., *Świetlica szkolna szansą do wykorzystania*, WSiP, Warszawa 1988.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1995.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1977.
- Prokosz M., *Warsztat pracy wychowawcy świetlicy: poradnik metodyczny*, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2008.
- Pużyński S. (red.), *Leksykon psychiatrii*, Warszawa 1993.
- Reber A.S., Reber E.S., *Słownik psychologii*, Scholar, Warszawa 2000.
- Rosiński M., *Organizacja pracy opiekuńczo-wychowawczej w świetlicach*, Zachodniopomorskie Centrum Edukacji, Szczecin 1997.
- Sawicka K. (red.), *Socjoterapia*, Wydawnictwo Politechniki Warszawskiej, Warszawa 1998.
- Sobol E. (red.), *Mały słownik języka polskiego*, Warszawa 1995.
- Szewczuk W., *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979.
- Świetlice socjoterapeutyczne*, <http://www.bialystok2.caritas.pl> [dostęp: 18.03.2017].
- Roczny plan pracy świetlicy socjoterapeutycznej „Bajka”. Rok 2014. Program socjoterapeutyczno-profilaktyczny dla dzieci ze Świetlicy Socjoterapeutycznej „Bajka” w Sandomierzu.

Uprawianie sportów ekstremalnych przez osoby z niepełnosprawnością ruchową jako sposób na włączanie społeczne

Practicing extreme sports by people
with physical disabilities
as a way to social inclusion

Streszczenie: Niniejszy artykuł został poświęcony sportom ekstremalnym uprawianym przez osoby z niepełnosprawnością ruchową, które poruszają się za pomocą wózków inwalidzkich. Przedstawiono porównanie sytuacji sportowców z niepełnosprawnością w czterech krajach świata: Stany Zjednoczone, Szwecja, Polska, Botswana. Widoczne jest duże zróżnicowanie postrzegania sportowców oraz sportów, a zwłaszcza sportów ekstremalnych uprawianych przez osoby z niepełnosprawnością ruchową, przez społeczności porównywanych krajów.

Słowa kluczowe: *niepełnosprawność, sport ekstremalny, inkluzja, organizacje pozarządowe*

Abstract: The present article was dedicated on extreme sports by people with disabilities, who move by wheelchair. We compare situation of athletes with disabled in fourth countries of the world: United States of America, Sweden, Poland and Botswana. Based on this countries results we can see big differences in the way of seeing athletics and sports and actually extreme sports by athletes with disabled.

Keywords: *disabilities, extreme sport, inclusion, non-governmental organizations*

„Możesz więcej, koniec litości,
zwycięstwo zaczyna się od upadku”.

Szymon Klinza

Sporty osób z niepełnosprawnością ruchową wywodzą się z rehabilitacji przeprowadzanej w szpitalach. Szybki rozwój nastąpił po II wojnie światowej, kiedy przybyło weteranów i cywilnych ofiar wojennych. W początkowej fazie aktywność ta miała na celu jedynie usprawnienie pacjenta. Jednak szybko zyskała popularność i zaczęła być uprawiana rekreacyjnie przez osoby z niepełnosprawnością ruchową. Pomysłodawcą tego typu aktywności fizycznej pacjentów był niemiecki lekarz Ludwig Guttmann. Zorganizował on zawody łucznicze dla osób poruszających się na wózkach w czasie rozpoczynającej się olimpiady w Londynie w 1948 r. W chwili obecnej sport ten przybrał formę bardziej profesjonalną, co cechuje się wyższym poziomem technologicznym. Odpowiadając na duże zapotrzebowanie i zainteresowanie, znaleźli się chętni, aby zaangażować się zawodowo w proces trenowania osób z niepełnosprawnościami. Są to trenerzy, którzy swoje życie ukierunkowali na sport paraolimpijski. Dzięki różnym zabiegom organizatorów oraz postępowi technologicznemu poziom sportowy zawodów również systematycznie i znacząco wzrasta. Jednak tego typu dyscypliny sportowe przestały wystarczać osobom z niepełnosprawnościami do realizacji postawionych celów i pragnień, zaczęto poszukiwać nowych doznań i większej dawki adrenaliny poprzez uczestnictwo w sportach ekstremalnych, które dają możliwość samorealizacji wielu osobom z różnymi dysfunkcjami.

Aktywność sportowa osób z niepełnosprawnościami jest to forma aktywności fizycznej. Do jej głównych celów należy: utrzymanie sprawności fizycznej na poziomie, który został uzyskany w czasie rehabilitacji, lub możliwość realizowania potrzeby rywalizacji sportowej oraz chęci uzyskiwania jak najlepszych wyników sportowych.

Sport wyczynowy osób z niepełnosprawnościami cechuje się specjalizacją w konkretnej dyscyplinie sportowej. Jego podstawowym zadaniem jest uzyskanie jak najlepszych wyników sportowych na zawodach organizowanych w danej dyscyplinie sportowej przez odpowiednie związki. Chętni do brania udziału w zawodach muszą być zapisani do odpowiednich klubów sportowych. Kluby są zobligowane opierać się na normach publicznych, prawnych, społecznych i organizacyjnych oraz tworzyć system instytucji. Dla umożliwiania sprawiedliwej rywalizacji w sporcie wyczynowym istnieją zasady, które odnoszą się

do: płci zawodników, wagi, przedziału wiekowego, liczby rywalizujących osób, stanu zdrowia, stroju i ekwipunku, zakresu wykonywanych ruchów [Koper M., Tasiemski T., 2013, s. 114-118].

Sport ekstremalny osób z niepełnosprawnością ruchu jest to sport, którego wykonywanie wiąże się z większym ryzykiem niż w innych dyscyplinach sportowych. Może wymagać większych niż przeciętne zdolności fizycznych i psychicznych oraz odpowiedniego przygotowania technicznego. Mogą być to również sporty uprawiane w trudnych warunkach przyrodniczych [<https://sjp.pwn.pl>, dostęp: 9.03.2018]. Decyzja co do uprawianej dyscypliny sportowej uzależniona jest od: dostępności klubów sportowych w środowisku lokalnym osoby z niepełnosprawnością, jej sprawnością fizyczną oraz zainteresowaniami.

Sporty ekstremalne osób z niepełnosprawnością ruchową swój początek datują na 2005 rok. Pierwszymi udokumentowanymi zawodami są Extremity Games organizowane w Orlando na Florydzie. Podczas pierwszych edycji zawodów rozgrywane były takie dyscypliny sportowe jak: BMX, motocross, kolarstwo górskie, wspinaczka, skateboarding, wakeboarding oraz surfing [<https://www.extremitygames.com>, dostęp: 13.03.2018].

Pierwszą osobą z niepełnosprawnością ruchową na świecie, która zdecydowała się na pójście w stronę indywidualnych sportów ekstremalnych, był Jan Mela (chłopak bez kończyny górnej i dolnej), który postanowił zdobyć oba bieguny. Dokonał tego w roku 2004 w wieku 15 lat, w następnych latach został zdobywcą następujących szczytów górskich:

Kilimandżaro (najwyższy szczyt Afryki) – rok 2008,

Elbrus (najwyższy szczyt Kaukazu) – rok 2009,

El Capitan (wyprawa wspinaczkowa na ścianę skalną, która liczy ponad 1000 metrów) – rok 2010.

Kolejne wyprawy Jan Mela odbył w towarzystwie osób niewidomych, z chorobą nowotworową, po przebytej resekcji płuca, po amputacji nogi [<http://pozahoryzonty.org/>, dostęp: 15.03.2018].

Na gruncie polskim prekursorem w dziedzinie sportów ekstremalnych jest fundacja Avalon. Prowadzi ona autorski program o nazwie Avalon Extreme. Wspiera osoby z różnymi niepełnosprawnościami ruchowymi: paraplegia, tertraplegia, amputacje kończyn górnych i dolnych. Dyscypliny wchodzące w skład Avalon Extreme to: wyścigi, drift, sitwake, soaring, rugby.

Najnowszym pomysłem włączonym do programu Avalon Extreme jest wheelmagedon, który polega na jak najszybszym pokonaniu trasy z prze-

szkodami, takimi jak: mokry piach, przetoczenie opony ważącej ok. 30 kg, przeniesienie wózka przez przeszkodę i przeczołганie się pod przeszkodą [<https://avalonextreme.pl/>, dostęp: 5.03.2018].

Organizacja różnego rodzaju zawodów sportowych dla osób z niepełnosprawnością ruchową zależy także w dużej mierze od stopnia rozwoju gospodarczego i kulturowego poszczególnych krajów świata, jak również od czynnika osobowego, którym jest sprawność fizyczna sportowców z niepełnosprawnościami. Między innymi dlatego podczas zawodów dokonuje się podziału zawodników na odpowiednie kategorie sportowe, które są zgodne z ich możliwościami fizycznymi. Warto podkreślić, że sportowcy z niepełnosprawnościami na początku swojej kariery stają przed komisją lekarsko-sportową, która określa ich punktację sprawnościową. Przepisy dotyczące przydzielania punktów przez komisję są jednolite dla wszystkich krajów na świecie, wówczas ocena danej dyscypliny na zawodach staje się jak najbardziej równa, sprawiedliwa i przejrzysta zarówno dla wszystkich sportowców, jak i kibiców [Kosmal A., 2008, s. 235].

Kolejnym czynnikiem determinującym możliwość uprawiania różnego rodzaju sportów przez osoby z niepełnosprawnościami ruchowymi jest stopień zaawansowania technologicznego oraz architektonicznego dostosowywania sprzętu i obiektów pod kątem potrzeb osób z niepełnosprawnościami. Przystosowaniem objęte są przede wszystkim odpowiednio przygotowane do danej dyscypliny sportowej wózki, protezy kończyn, ochraniacze, zabezpieczające łokcie, kikuty. Innego rodzaju udogodnieniami są lżejsze piłki, zmniejszenie rozmiaru boiska w stosunku do ich odpowiednika w sporcie osób pełnosprawnych [Nowotny J., 2002, s. 187]. Największe różnice w realizacji sportów ekstremalnych przez osoby z niepełnosprawnościami pojawiają się w sposobie ich finansowania przez rządy poszczególnych państw. Na tym tle można oceniać również mentalność i podejście poszczególnych społeczeństw do nieszablonywych działań inkluzyjnych realizowanych poprzez aktywizowanie osób z niepełnosprawnością ruchową, np. umożliwianie uprawiania sportów ekstremalnych. Kraje wysoko rozwinięte społecznie w dużo większym stopniu finansują tego typu aktywność. Natomiast kraje, które mają jeszcze w tym zakresie wiele do zrobienia, nie są skore do współfinansowania tego typu przedsięwzięć. Coraz częściej i chętniej sponsorzy prywatni obejmują patronatem poszczególne zawody, kluby, jak i indywidualnych sportowców. Obecnie już w wielu krajach na świecie są prowadzone transmisje z zawodów sportowych osób z dysfunkcjami.

Pod względem dostępności sportu dla osób z niepełnosprawnościami wzorem na świecie są Stany Zjednoczone Ameryki Północnej. Kraj ten bierze pod uwagę konieczność dostosowania wszystkich obiektów użyteczności publicznej do potrzeb osób z różnymi dysfunkcjami. Natomiast jeśli chodzi o sport, zawodnicy darzeni są przez społeczeństwo i rząd takim samym szacunkiem jak ich pełnosprawni koledzy. Dyscypliny sportowe uprawiane przez osoby z różnymi dysfunkcjami są finansowane i wspomagane na równi z ich pełnosprawnymi odpowiednikami [Owoc A., Owoc J., Bojar I., Sygit K., 2009, s. 403-404]. Sam stosunek i odbiór przez społeczeństwo tych sportowców jest w zupełności naturalny. Ludzi nie dziwi fakt i widok osoby z ograniczeniami, która uprawia jakąś dyscyplinę sportową, w tym także sporty ekstremalne, np. Aaron Fotheringham, który wykonuje akrobacje na rampach do ewolucji na deskorolkach [<http://www.aaronfotheringham.com/>, dostęp: 9.03.2018].

Na tle krajów europejskich wysoko rozwinięty system wsparcia i rozwoju sportów osób z niepełnosprawnościami posiada Szwecja. Kraj ten w pierwszej kolejności postanowił dostosować system opiekuńczy i socjalny do poziomu i potrzeb osób z niepełnosprawnościami, by umożliwić im samodzielne i aktywne życie oraz samodzielne utrzymanie siebie i rodziny [Wapienik E., Piotrowicz R., 2002, s. 56-59]. Od momentu zdiagnozowania niepełnosprawności osoby zostają wdrożone w specyfikę danej niepełnosprawności i sposoby radzenia sobie z nią w życiu codziennym. Dostają kontakty do instytucji i osób, które posiadają wykształcenie i doświadczenie pomocy w odnalezieniu się w nowej rzeczywistości. Jednym z takich podmiotów jest organizacja pozarządowa Rekryteringsgruppen for Aktive Rehabilitering, która realizuje nowatorski pomysł, mający na celu aktywizację ruchową, społeczną i sportową osób poruszających się za pomocą wózków inwalidzkich. Następnie, idąc za przykładem Stanów Zjednoczonych, systematycznie rozwija ofertę możliwości uprawiania różnych dyscyplin sportowych przez osoby z dysfunkcjami [<http://rgaktivrehab.se/>, dostęp: 15.03.2018]. W chwili obecnej Polska pozostaje tłem w stosunku do wcześniej opisanych krajów świata, ale systematycznie rozwija system opiekuńczy, rekreacyjno-sportowy i społeczny. W ciągu ostatnich 20 lat zauważalna jest duża zmiana w sposobie postrzegania i odbierania sportowców z niepełnosprawnościami. Społeczeństwo polskie zaczyna na równi traktować osiągnięcia sportowe i trud, jaki został włożony w realizację założonych celów. Pierwszą organizacją, w której osoby poruszające się przy pomocy wózka inwalidzkiego mają możliwość zetknięcia się z możliwością

uprawiania różnych dyscyplin sportowych, jest Fundacja Aktywnej Rehabilitacji. Na obozach i zajęciach stacjonarnych uczestnicy mogą spróbować swoich sił w dyscyplinach sportowych takich jak: rugby, koszykówka, tenis stołowy, pływanie, strzelanie z łuku, piłka ręczna, boccia. Warto również zaznaczyć, że opiekunami i instruktorami aktywnego życia i sportu są również osoby poruszające się na wózkach inwalidzkich. Innymi przykładami organizacji pożytku publicznego umożliwiającymi uprawianie sportów ekstremalnych są: Avalon, Balian, Polska Bez Barrier, Podróże bez Granic, Nautica. W Polsce powstaje coraz więcej klubów zrzeszonych pod agendą Polskiego Związku Sportu Niepełnosprawnych – PZSN Start. Włodarze naszego kraju mają jeszcze wiele do zrobienia w kwestii wsparcia sportowców z niepełnosprawnościami, dotyczy to między innymi systemu stypendiów, zaplecza treningowego i technologicznego [www.far.org.pl, dostęp:13.03.2018].

Najmniej rozwiniętym krajem pod względem technologicznym, kulturowym, postrzegania i akceptacji osób z dysfunkcjami, opiekuńczym oraz barier architektonicznych jest Botswana. Kraj ten, idąc za przykładem lepiej rozwiniętych gospodarek świata, zaczyna dostrzegać istnienie niepełnosprawności i potrzebę modernizacji systemu opieki, leczenia, rehabilitacji (przez sport), wdrażania do samodzielnego życia, znalezienia pracy i konieczności zniesienia barier architektonicznych w kraju. Wyżej wymienione europejskie kraje, widząc chęć zmiany systemu obowiązującego w Botswanie wobec osób z niepełnosprawnością ruchową, które poruszają przy pomocy wózków inwalidzkich, postanowiły wyjść naprzeciw i pomóc w zbudowaniu systemu aktywizacji ruchowej, społecznej, sportowej, zawodowej [http://jedyna-taka.pl/, dostęp: 18.03.2018].

Organizacjami koordynującymi początek przemian w Botswanie są: z ramienia Polski – Fundacja Aktywnej Rehabilitacji (FAR), Szwecję reprezentuje Rekryteringsgruppen for Aktive Rehabilitering. Działania tych organizacji mają na celu ukazanie uczestnikom i społeczności afrykańskiej możliwości aktywnego życia osób z niepełnosprawnościami poprzez sport, między innymi sporty ekstremalne. Pomoc tych krajów nie ogranicza się jedynie do jednorazowego wsparcia w trakcie obozu, lecz także organizowane są zbiórki pieniężne na zakup sprzętu potrzebnego do samodzielnego funkcjonowania niepełnosprawnych w Botswanie. Sprzęt ten ma być dostosowany i dopasowany do konkretnego użytkownika i jego możliwości fizycznych. Mimo tego, że wymaga to wiele lat pracy i doskonalenia kadry, nauki samodzielnego i aktywnego życia, zmiany sposobu myślenia i postrzegania osób z niepełnosprawnością, to ważny

jest fakt rozpoczęcia współpracy międzynarodowej oraz branie przykładu z doświadczeń i obserwacji [www.far.org.pl, dostęp: 13.03.2018].

Sport w życiu każdego aktywnego człowieka odgrywa ważną rolę. Jest nie tylko formą spędzania wolnego czasu, ale także spełnieniem aspiracji życiowych. Często wpływa także na podbudowanie samooceny i jakości życia. W życiu ludzi z niepełnosprawnościami sport odgrywa jeszcze ważniejszą rolę, gdyż pozwala im poczuć się pełnoprawnymi uczestnikami życia społecznego. Nie jest tylko formą rehabilitacji, ale także szansą na odnalezienie się, często w nowej i trudnej dla siebie sytuacji życiowej. Pomaga im sprostać wyzwaniom życiowym nie tylko w sferze sportowej, ale każdej innej. Sporty ekstremalne pozwalają osobom z niepełnosprawnościami wejść w nowy, zazwyczaj nieznany dla nich etap życia z dysfunkcją. Uczą się akceptacji własnego ciała oraz jego ograniczeń. Uczą się także wykonywać podstawowe czynności samoobsługowe. Aktywność fizyczna ma znaczący wpływ na przyspieszenie całego procesu samoakceptacji w nowej rzeczywistości. Uzmysławia im również, że pomimo ograniczeń, jakie wyznacza im własne ciało, mogą żyć tak, jak ich pełnosprawni rówieśnicy. Sport pozwala przesunąć granice własnych możliwości fizycznych do tego stopnia, że w codziennym życiu nie odczuwają oni trudów wynikających z posiadanej dysfunkcji. Aktywność fizyczna, a w szczególności sporty ekstremalne sprawiają, że osoby z niepełnosprawnościami ruchowymi uzyskują większą wiarę w siebie oraz czują się pewniej w życiu społecznym, zarówno w sferze zawodowej, jak i w kontaktach interpersonalnych. Sporty ekstremalne pozwalają pokonać bariery, które znajdują się w ich psychice i postrzeganiu własnych możliwości i realizacji planów życiowych. Osoby po wypadkach, próbujące sportów ekstremalnych, często przed tym nieszczęśliwym zdarzeniem nie pomyślałyby o możliwości uprawiania tego typu sportów przez siebie [Kosmal A., 2008, s. 23-27]. Wpływa to także na poprawę postrzegania niepełnosprawności przez społeczeństwo. Bierze się to z faktu, iż znaczna część ludzi pełnosprawnych nie pomyślałaby o możliwości uprawiania przez siebie sportów ekstremalnych oraz że ten rodzaj aktywności może być zaadaptowany do potrzeb i możliwości osób z różnymi dysfunkcjami. Przez styczność osób z niepełnosprawnością ze sportem ekstremalnym uświadamiają sobie, że wózek inwalidzki nie jest przeszkodą w pełnieniu różnych ról społecznych. Często widząc tak dużą aktywność osób z niepełnosprawnościami, czują wstyd i zażenowanie własną codzienną biernością. Takie spotkania mogą skutkować odnalezieniem motywacji i chęci do działania. Sportowcy z dysfunkcjami stają się dla nich swoistymi autorytetami i inspiracją do zmiany swojego życia na lepsze.

Uświadamiają, jak wiele stoi przed nimi możliwości aktywnego spędzania czasu wolnego. Uczą także doceniać każdy dzień i osobę, którą jest im dane spotkać w swoim życiu. Zdają sobie sprawę z tego, że jeśli ludzie będący w trudniejszym położeniu niż oni sami mogą osiągać tak wiele, to pełnosprawni również mają takie możliwości. Poprzez organizowanie wspólnych treningów i zawodów sportowych dla osób pełnosprawnych i z dysfunkcjami dążymy do pełnej inkluzji społecznej. Dzięki takim działaniom już od najmłodszych lat uczymy dzieci zachowań prospołecznych, bez względu na dzielące nas różnice. Społeczeństwo w ten sposób uczy się nie definiować człowieka przez pryzmat jego wyglądu czy sposobu poruszania się. Nauka takich postaw najprawdopodobniej zaowocuje w przyszłości we wszystkich sferach i aspektach życia społecznego.

Rosnąca chęć uprawiania sportów ekstremalnych być może spowoduje większe zainteresowanie i zaangażowanie państwa i osób decyzyjnych samą tematyką sportów ekstremalnych, ilością miejsc umożliwiających prowadzenie treningów oraz ich dostępnością dla osób poruszających się za pomocą wózków inwalidzkich. Może to także wpłynąć na zwiększenie dotacji oraz zmianę przepisów dotyczących finansowania sportów osób z niepełnosprawnościami. Takie działania mogą wpłynąć na jeszcze większe urozmaicenie dostępnych dyscyplin sportowych. Warto również zauważyć, że rosnące zainteresowanie sportem osób z dysfunkcjami może zachęcić całe społeczeństwo do prowadzenia zdrowszego i aktywniejszego trybu życia. Aby tak się stało, organizacje pozarządowe dążące do inkluzji społecznej przez sport organizują szereg rozmaitych kampanii społecznych, np. „Ty widzisz tylko wózek”. Celem tej kampanii jest zmiana postrzegania sportu i sportowców przez pryzmat dysfunkcji. Duży nacisk stawia się na podmiotowość, szacunek i godność osoby. Cała uwaga skupia się na sportowcu, a nie na jego dysfunkcji. Pragnieniem organizatorów kampanii, jak i samych osób związanych ze sportem jest to, aby trybuny były wypełnione tak, jak w czasie zawodów osób pełnosprawnych. Dążą również do tego, aby emocje związane z rywalizacją sportową osób z niepełnosprawnościami były związane tylko i wyłącznie z grą na boisku, a nie ze sposobem poruszania się [www.far.org.pl, dostęp: 13.03.2018]. Sportowcy pełnosprawni doceniają wyniki sportowe swoich kolegów po fachu. Jest to jedna z nielicznych grup społecznych, która jako pierwsza w pełni zaczęła stosować zasady inkluzyjne. Coraz częściej zawody najwyższej rangi są organizowane wspólnie, co stanowi praktyczne zastosowanie inkluzji społecznej. Dzięki temu społeczeństwo ma możliwość kibicowania i przeżywania wspólnie sukcesów i porażek

sportowców. Zawodnicy pragną, aby także ich porażki były obiektywnie oceniane przez media i kibiców bez względu na dysfunkcje, które posiadają. Sportowcy z niepełnosprawnościami w swych działaniach marketingowych dążą do postrzegania ich jako zawodowych sportowców, a nie herosów i bohaterów [https://avalonextreme.pl/, dostęp: 05.03.2018].

Bibliografia i netografia

- Koper M., Tasiemski T., *Miejsce sportu w procesie rehabilitacji osób niepełnosprawnych fizycznie*, „Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania”, t. III, nr 8, 2013, s. 111-134.
- Kosmal A., *Teoria i praktyka sportu niepełnosprawnych*, AWF, Warszawa 2008.
- Nowotny J., *Kształcenie umiejętności ruchowych – podstawy teoretyczne i aspekty praktyczne*, Śląska Akademia Medyczna, Katowice 2002.
- Owoc A, Owoc, J., Bojar I., Sygit K., *System ochrony zdrowia w Stanach Zjednoczonych*, „Problemy Higieny i Epidemiologii”, nr 90 (3), 2009.
- Wapiennik E., Piotrowicz R., *Niepełnosprawny – pełnosprawny obywatel Europy*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa 2002.
- <http://www.aaronfotheringham.com> [dostęp: 9.03.2018].
- <https://avalonextreme.pl/> [dostęp: 5.03.2018].
- <https://www.extremitygames.com/> [dostęp: 13.03.2018].
- www.far.org.pl [dostęp: 13.03.2018].
- <http://jedyna-taka.pl/> [dostęp: 18.03.2018].
- <http://pozahoryzonty.org/> [dostęp: 15.03.2018].
- <http://rgaktivrehab.se/> [dostęp: 15.03.2018].
- <https://sjp.pwn.pl> [dostęp: 9.03.2018].

Neda Zhecheva
PhD Student
Faculty of Education, Theory of Education Department
Sofia University 'St. Kliment Ohridski'

Promoting Social Inclusion through the Development of Intercultural Competence in Foreign Language Education

Kształtowanie kompetencji międzykulturowych na rzecz włączenia społecznego poprzez uczenie się języków obcych

Abstract: The following report aims to provide results from the analysis of the present, the new and the draft programs for foreign language education in the primary level of the Bulgarian education system, with a view to promoting social inclusion and enhancing the development of intercultural competence in a school setting. Bulgarian, as well as European schools as major agents of socialization are presented with the great challenge of realizing one of the main aims of European educational legislation – that of social inclusion. This could be achieved by enhancing intercultural competence, because when students understand each other's differences and are tolerant towards others, they could accept 'different' people as equal and as an integral part of society.

Keywords: *intercultural competence, foreign language education, inclusive education, social inclusion, curriculum, Ministry of Education and Science*

Streszczenie: Niniejszy raport ma na celu przedstawienie wyników analizy istniejących i nowych programów i projektów programów na ten temat „obcego” dla bułgarskiej szkoły podstawowej z punktu widzenia ich potencjału do realizacji edukacji włączającej i tworzenia kompetencji międzykulturowej w środowisku szkolnym. Jako jeden z głównych czynników socjalizacji, szkoły bułgarskie i europejskie są wezwane, by zrealizować praktycznie jeden z głównych celów prawodawstwa UE w dziedzinie edukacji – czyli inkluzji społecznej. Można tego dokonać poprzez kształtowanie kompetencji międzykulturowych, ponieważ gdy uczniowie rozumieją różnice między sobą i tolerują siebie nawzajem, będą mogli zaakceptować „obcych” jako równą część społeczeństwa.

Słowa kluczowe: *kompetencje międzykulturowe, nauka języków obcych, edukacja włączająca, włączenie społeczne, program nauczania, Ministerstwo Edukacji i Nauki*

According to the World Declaration on Education for all, the essence of inclusive education lies in *universalizing education for all children, youth and adults and promoting equity* [UNESCO, 2009, p. 8]. In order for this aim to be realized a lot of involvement is sought on part of teachers, parents, the whole school community, as well as legislative institutions. As a member of both UNESCO and the European Union, Bulgaria complies with the aim of introducing inclusive education and has made legislative efforts to do so. Such are present in the School curricula for foreign language education – the present ones as well as their new versions, which accent on the development of intercultural competence among other purely linguistic priorities. In my opinion, the development of intercultural competence could benefit social inclusion through encouraging positive qualities as tolerance, empathy and solidarity and the medium for this could be the foreign language class at school. Foreign language education centres itself around communication – popular methods are discussion, role-play, visual content, group work – all of which enhance personal involvement and cooperation. All of the aforementioned are not only suitable ways of promoting intercultural competence but also social inclusion. As Bulgarian schools usually educate students of diverse origins (e.g. Bulgarian, Roma, Turkish, Armenian, Jewish and etc.), as well as with different social background or disabilities, the inclusion of such content in a suitable form for the primary school age group is much needed to avoid bullying and conflicts among members of the school community. The foreign language class is suitable for including such aims because language naturally relates to culture and it is customary for language education to include topics from diverse fields, thus creating intercurricular connections with other school subjects.

School curricula – the present and the new foreign language curricula for the primary school – the vision of the Ministry of Education and Science of Bulgaria for the development of intercultural competence

According to foreign language curricula¹ for Bulgarian schools, foreign language education is mandatory for students from the 2nd Grade (around the age of 8 years) and at the end of the 4th Grade (around the age of 10 years), which is the last grade from the primary education level, students are expected to have attained level A1 of the Common European Framework of Reference

¹ Foreign languages discussed in this paper are English, German, French, Spanish, Italian and Russian, which are most commonly taught in Bulgarian schools.

for Languages. The foreign language taught from the 2nd Grade is commonly referred to as 'first foreign language', whereas a 'second foreign language' acquisition is mandatory from the 5th Grade in the educational system of Bulgaria. This means that Bulgarian students typically study two foreign languages as part of their school education. Despite the fact that foreign language education is mandatory from the second year of primary school, a number of schools give students the opportunity to study a foreign language from the 1st Grade. In addition to the opportunities for foreign language education provided by state schools, there are also numerous private tuition classes in foreign languages in the sphere of nonformal education. Lots of students visit such courses which enhance their language competence, and this in turn is beneficial for the development of intercultural competence because a higher level of language competence facilitates the development of intercultural competence.

Currently, the old school curricula for foreign languages are being gradually replaced by new and improved ones in view of including European priorities in education such as intercultural education and citizenship education, as well as inclusive education. This is achieved via the presence of elements encouraging the development of intercultural and citizenship competence (e.g. critical thinking), which in turn could also benefit social inclusion in the school community.

What follows is an analysis in terms of the intercultural viability of the new and the present curricula² and therefore its aim is not to accent on their purely linguistic aspect but to point out some ways in which the Ministry of Education and Science of Bulgaria attempts to include intercultural content into the foreign language class.

The new school curricula for foreign languages for the 2nd Grade

According to the foreign language curricula, the number of school hours assigned for foreign language education in the 2nd Grade is 64 hours per school year. Half of that time is used for the introduction of new material and the other half is for revision. In all of the curricula the accent is placed on the development

² For the 2nd Grade the new school curriculum for foreign languages took effect in the present school year 2017-2018 and for the 3rd and 4th Grades it will take effect respectively in the school years 2018-2019 and 2019-2020.

of communicative competence and the stimulation of students' personal development, both of which achieved through various methods, strategies and techniques freely chosen by the teacher to suit each student's individual needs [Ministry of Education and Science... English, 2015, p. 1-5]. All foreign language curricula aim at learning the language for practical purposes thus stressing on the communicative aspect of language and leaving heavy grammar for later stages [Ministry of Education and Science... Spanish, 2015, p. 7]. The development of language, sociocultural and key competences help students communicate from an early age, which enhances their ability to get to know new cultures and try to understand and juxtapose them with their own culture early on. This in turn is beneficial for the development of critical thinking and intercultural competence. Another highlight of all of the curricula, which could not only enhance intercultural competence but also benefit social inclusion, is promoting the development of basic personal qualities needed for life in the modern society such as morality, legal culture, aesthetic perception, physical culture, knowledge in the sphere of labour rights and communication etiquette [Ministry of Education... Russian, 2015, p. 7]. In addition to encouraging students to expand their personal qualities, stress is put on the development of competences, such as language, sociocultural and key competences³ [Ministry of Education... Italian, 2015, p. 7], as well as *creativity and independent thinking* [Ministry of Education... German, 2015, p. 6].

All curricula for the 2nd Grade are also aimed at *maintaining a positive approach towards the language and culture being learned* [Ministry of Education... French, 2015, p. 6] and *establishing an attitude of willingness for involvement in multicultural communication, development of tolerance and interest towards other cultures and behavioral models, while at the same time promoting a feeling of national identity* [Ibid] when sociocultural information about France/Spain/the UK and the USA/Italy/Russia/Germany is being presented. From an intercultural point of view, the priorities presented beforehand are a sufficient prerequisite for the development of intercultural competence as they encourage the development of critical thinking, the awareness of one's own culture and the ability to compare one's own culture to others', which are all important elements of intercultural communicative competence as defined by Michael Byram [Byram, 2001, p. 5].

³ The key competences as defined by the European Commission are: communication in one's mother tongue, foreign languages, digital skills, literacy, basic skills in maths and science, learning to learn, social and civic responsibility, initiative and entrepreneurship, cultural awareness and creativity [European Commission, 2018].

But these priorities also limit intercultural understanding only to understanding the culture associated most closely with the foreign language students are learning (e.g. when studying English, students only learn about the UK and the USA, rarely even about Australia). In order to diversify cultural content presented in textbooks, authors could add information about other countries around the world and the way of life of people there, presented in the form of a reading task or a multiple choice exercise, etc. so as to naturally fit into the structure of the textbook.

The current and the new school curricula for foreign languages for the 3rd and 4th Grades

According to the current foreign language curricula for the 3rd and 4th Grades, foreign language classes comprise 96 school hours per year or 3 hours a week. Among the aims of the curricula is gaining knowledge and skills which would help students *to develop independently, to apply the aforementioned knowledge and skills in a multicultural setting, as well as to be able to work as part of a team, according to international standards* [Ministry of Education... English, 2003, p. 1]. In addition, the foreign language curricula for the 3rd and 4th Grades *help the overall personal development of students, enrich their general knowledge and develop suitable models of social behaviour in situations of intercultural communication* [Ministry of Education... Spanish, 2003, p. 1], the accent being put on the development of communicative skills. Foreign language education is closely related to native language and culture education as communicative skills and strategies acquired when learning the native language serve as a foothold in the learning process [Ibid]. Cross-curricular links are another important foothold, as they help expanding students' general knowledge and vocabulary and aid the development of their language competence. Foreign language curricula stress on the importance of gaining not only purely linguistic knowledge and skills, but also on the development of students' personality and *spurring an interest in foreign cultures and peoples* [Ibid]. From what was previously written, it could be summarized that although not explicitly mentioned in the current foreign language curricula for the 3rd and 4th Grades, intercultural competence is an indelible part of foreign language education. Moreover, the emphasis on developing personal qualities gives an opportunity for including educational elements, representing personal qualities which facilitate

the development of intercultural competence. These elements, such as tolerance, empathy, cooperation and solidarity, nonviolence and etc., could be included into the foreign language class, without interfering with purely linguistic aims via various tasks suitable for the age group – the effect being fulfilling the goals of the curriculum more fully. This could in turn benefit social inclusion, as educating students to develop the aforementioned personal qualities would hopefully result in them being more prepared to communicate with ‘different’ people and less prejudiced against them. However, in the current foreign language curricula there is not an explicitly mentioned goal of ‘developing intercultural competence’, they rather rely on the development of sociocultural competence⁴, which stresses on building predominantly communicative skills.

As far as the new foreign language curricula for the 3rd and 4th Grades are concerned, they are very similar to these for the 2nd Grade – they build on the foundation of the present curricula but the accent is placed on the development of competences and personal qualities, as well as using language for communicative purposes, excluding heavy grammar. The number of study hours for the 3rd Grade remains the same, whereas that for the 4th Grade is increased to 102 hours, which means more time for revision and developing school projects. As a drawback from an intercultural point of view, it could again be noted that information about foreign countries is only constrained to the country/ies most closely associated with the language being learned (e.g. German – Germany, Austria and Switzerland). Including more diverse cultural information will not only facilitate the development of intercultural competence via juxtaposing students’ native culture with various cultural perspectives but also enrich their general culture and their vocabulary in the foreign language being studied.

Methods for social inclusion through the development of intercultural competence in the primary school foreign language class

Topics related to the development of intercultural competence could be included into the learning process, in order to make the curriculum *address the child’s cognitive, emotional, social and creative development* [UNESCO, 2009,

⁴ The concept of ‘sociocultural competence’ is more closely connected with communicative purposes, whereas ‘intercultural competence’ is not only related to communication but also to the development of the whole personality, via the three dimensions: knowledge, abilities and attitudes.

p. 18], which is also fits the criteria for an inclusive curriculum. This could be achieved through various methods and forms, without disrupting the learning process or failing to fulfill goals set in foreign language curricula, on the contrary – such tasks not only diversify learning content, but also help to achieve aims, related to *sustaining and expanding students' interest in learning a foreign language and culture in the context of their own language and culture; ...facilitating the development of a value system, tolerant behaviour and interest towards different opinions and models of behaviour* [Ministry of Education... German, 2003, p. 1, 2]; *finding similarities and differences between their native language and Spanish;...stimulating interest towards Spanish speaking countries;...developing a willingness to communicate and be part of a team; ...enriching their experience and personality by learning about another language and culture* [Ministry of Education... Spanish, 2003, p. 1, 2] and so on. All of the abovementioned aims are the same for all foreign language curricula but the foreign language and culture in question vary accordingly.

A very common method for the inclusion of cultural content is *the use of texts* as part of foreign language education. These texts are usually included in textbooks, in a 'cultural information' section, which could give the impression of something additional that could be included only if there is extra time and so it could easily be dropped off. An alternative option is combining cultural information with a linguistic task, so that teachers would be more motivated to use it. Examples are numerous and can include: a multiple choice task on a cultural topic, a reading comprehension task giving information about children's rights, a listening comprehension about a famous person from a foreign country and so on. Combining the aims of intercultural and language competence development would also increase students' overall level of competence, which is in tune with the accent placed on key competences development in the curricula. In addition, texts on cultural topics could facilitate the development of tolerance and empathy, as well as critical thinking.

Discussing a culture-related story could encourage the development of the ability to juxtapose one's own culture to others' and gain a better understanding not only of foreigners, but of the students themselves. According to M. Byram, *what we learn about ourselves when learning or teaching a foreign language is just as important as what we learn about others* [Wagner, 2013, p. 32].

In addition to working with texts on cultural topics, teachers could present cultural information in other suitable ways for the age group of primary

school students, such as *role play*, *competitions* or *project work* (the latter is included as a method of work into the curricula) and also a method exerting considerable influence on students – *the personal example of the teacher*. All of these methods could accompany celebrating typical holidays and feasts related to a given cultural tradition, which is traditionally included in foreign language education.

Role play is a basic method...of emotional education, intercultural education, peace education and human rights education...as it involves understanding others' point of view...and at this basis creating better conditions for reaching a consensus when there is a "controversial" issue involved, for the development of tolerance and understanding [Chavdarova-Kostova, 2012, p. 176]. This understanding is achieved through experiencing feelings, when the student is in a particular role and the focus is on empathy [Ibid].

Project work is a method, which usually motivates students as they are given the initiative and it also encourages creativity. If the project is assigned as a collective task, it also helps the development of cooperation skills as well as language competence, all of which benefit the development of intercultural competence and favours social inclusion. It is well-known that when different people work together they get a first hand experience of each other's similarities and differences, which could help break stereotypes and prejudice.

Organizing a friendly *competition* can encourage cooperation and increase motivation to participate in the language class on part of students. Participating in a competition is a way of comparing oneself to others and gaining a realistic idea of one's level of knowledge and skills in a given area. Group competitions, in addition, encourage cooperation, team spirit, self-discipline and morals and satisfy the need to be part of a group [Ibid].

Last but not least is *the personal example* of the foreign language teacher – it is a very powerful tool for the development of intercultural competence and achieving social inclusion at school. The way the teacher behaves could be quite influential, especially for school children at this young age and they tend to copy his/her behaviour just as they copy their parents at home. It is very important for teachers to realize this potential if they are interested in educating their students to be tolerant towards cultural differences.

In conclusion, both the current and the new school curricula for foreign language education in Bulgarian schools possess potential for the development of intercultural competence, which also benefits social inclusion in education. With the use of suitable methods, these curricula could facilitate intercultural

communication and enrich students on a personal level via the development of empathy, cooperation, tolerance and non-violence attitudes. In realizing such an initiative in a school setting there are undoubtedly some challenges to be faced, a substantial one of which is teacher preparation. Before students could develop intercultural competence, teachers have to attain a high level of intercultural competence themselves, but this is a long process and involves personal willingness. At present, university education in Bulgaria provides courses for the development of intercultural competence for future teachers, which means that young specialists are prepared for work in a culturally diverse setting. But for middle-aged or elderly teachers, who outnumber their young colleagues in the education system, the development of intercultural competence remains more a matter of personal initiative and motivation, than an organized process.

Bibliography

- Byram, M., 2001, *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- European Commission, 2018, https://ec.europa.eu/education/policy/school/competences_en, [27.01.2018]
- Ministry of Education and Science of the Republic of Bulgaria, 2015, *School curriculum for English language for the 2nd Grade*, Sofia, Bulgaria.
- Ministry of Education and Science of the Republic of Bulgaria, 2003, *School curriculum for English language for the 3rd Grade*, Sofia, Bulgaria.
- Ministry of Education and Science of the Republic of Bulgaria, 2015, *School curriculum for Spanish language for the 2nd Grade*, Sofia, Bulgaria.
- Ministry of Education and Science of the Republic of Bulgaria, 2003, *School curriculum for Spanish language for the 4th Grade*, Sofia, Bulgaria.
- Ministry of Education and Science of the Republic of Bulgaria, 2015, *School curriculum for Russian language for the 2nd Grade*, Sofia, Bulgaria.
- Ministry of Education and Science of the Republic of Bulgaria, 2015, *School curriculum for French language for the 2nd Grade*, Sofia, Bulgaria.
- Ministry of Education and Science of the Republic of Bulgaria, 2015, *School curriculum for Italian language for the 2nd Grade*, Sofia, Bulgaria.
- Ministry of Education and Science of the Republic of Bulgaria, 2003, *School curriculum for German language for the 3rd and 4th Grades*, Sofia, Bulgaria.
- Ministry of Education and Science of the Republic of Bulgaria, 2015, *School curriculum for German language for the 2nd Grade*, Sofia, Bulgaria.

UNESCO, 2009, Policy Guidelines on Inclusion in Education, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris, France.

Wagner, M., 2013, A Conversation with Michael Byram, Learning Languages.

Чавдарова-Костова, С., 2012, Методи на възпитанието В Педагогика, 2012, Чавдарова-Костова, С., Делибалтова, В., Господинов, Б., УИ „Св. Климент Охридски“, София.

Dziecko/uczeń z dysfunkcją wzroku w placówce ogólnodostępnej

Child/student with vision dysfunction in a public educational institutions

Streszczenie: Artykuł poświęcony jest problematyce kształcenia dzieci/uczniów z dysfunkcjami wzrokowymi w placówkach ogólnodostępnych. Intencją autorki było uświadomienie możliwości i potrzeb dziecka/ucznia z uszkodzonym wzrokiem. Ponadto wskazanie najważniejszych zadań nauczycieli w momencie pojawienia się w przedszkolu/szkole dziecka/ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych wynikających z problemów wzrokowych.

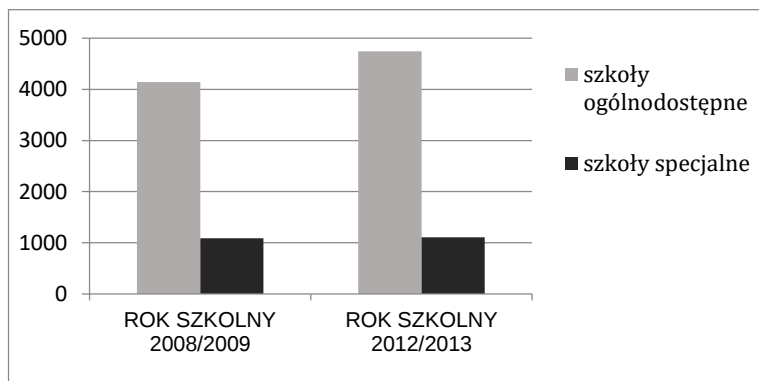
Słowa kluczowe: *dziecko, uczeń, dysfunkcje wzroku, wada wzroku, niewidomy, słabowidzący, funkcjonalne następstwa, dostosowanie*

Abstract: This article is devoted to childhood education issues/students with visual dysfunction in public educational institutions. The author's intention was to inform about the abilities and needs of child/students with visual impairment. Another goal was to indicate the most important tasks of teachers connected with appearance of a child with special educational needs, which stem from vision problems in a school/kindergarten.

Keywords: *child, students, vision dysfunction, blindness, blind, visually impaired, functional consequences, adaptation*

Wszystkie dzieci mają prawo do nauki w szkole najbliższej miejsca zamieszkania, również te ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jak wskazują zestawienia statystyczne, z takiego prawa w Polsce korzysta większość uczniów z dysfunkcjami wzrokowymi i tendencja ta rośnie. Według danych GUS w roku szkolnym 2008/2009 w szkołach ogólnodostępnych (podstawowych, gimnazjach, w liceach oraz w liceach profilowanych i szkołach zawodowych) uczyło się 4145 uczniów niewidomych i słabowidzących, zaś w roku szkolnym

2012/2013 – 4745 dzieci i młodzieży niewidomych i słabowidzących. W szkołach specjalnych (podstawowych, gimnazjach, w liceach oraz w liceach profilowanych i szkołach zawodowych) w roku szkolnym 2008/2009 uczyło się 1086 uczniów, a w roku szkolnym 2012/2013 1108 uczniów. Różnice obrazuje poniższy wykres.



Wykres 1. Liczba uczniów niewidomych i słabowidzących uczęszczających do szkół ogólnodostępnych i specjalnych w latach szkolnych 2008/2009 oraz 2012/2013

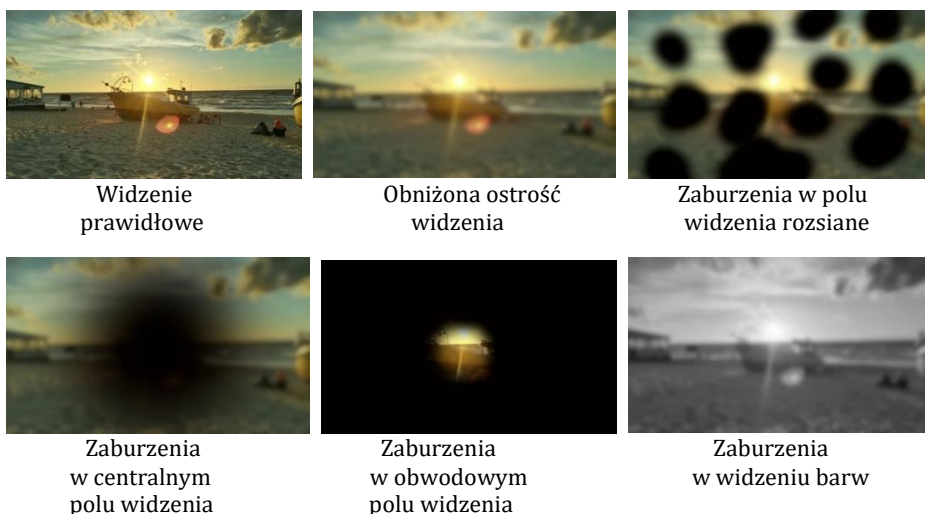
Opracowanie własne na podstawie danych GUS¹⁰

W grupie dzieci/uczniów z dysfunkcjami wzrokowymi znajdują się tacy, którzy noszą szkła korekcyjne z powodu wady wzroku, jednakże nie wymagają oni stosowania specjalnych form i metod pracy oraz oddziaływań terapeutycznych (występująca u nich wada wzroku jest w pełni korygowana szklami), a zapewnienie właściwego miejsca w klasie, dającego komfort w pracy wymagającej używania wzroku, jest często wystarczającym dostosowaniem. Odrębną grupę stanowią uczniowie posiadający orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na problemy wzrokowe. Do nich zaliczają się uczniowie niewidomi (którzy stracili wzrok przed 5. rokiem życia), ociemniałi, którzy stracili wzrok po 5. roku życia) i słabowidzący. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO), opierając się na parametrach medycznych, przyjęła, że

¹⁰ Departament Badań Społecznych, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/2009*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2009; Departament Badań Społecznych, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/2013*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2013.

osobą niewidomą jest ta, u której ostrość wzroku jest mniejsza niż 0,05 w lepszym oku po korekcji okularowej¹¹, lub u której pole widzenia jest ograniczone do 10°. Osobą słabowidzącą zaś ta, której ostrość wzroku jest mniejsza niż 0,3 i większa lub równa 0,05 (po korekcji okularowej), bądź z ograniczonym polem widzenia do 20° [Sękowska Z., 1998, s. 95-98]. W ujęciu funkcjonalnym za niewidomą uważa się osobę, która w codziennym funkcjonowaniu (nauce, pracy, czasie wolnym, czynnościach życia codziennego) nie posługuje się wzrokiem, stosuje alternatywne techniki bezwzrokowe. Zaś osobą słabowidzącą jest ta, której funkcje wzrokowe są zaburzone pomimo leczenia i standardowej korekcji okularowej, ale która posługuje się lub potencjalnie może posługiwać się wzrokiem w celu zaplanowania i wykonania czynności.

Następstwem funkcjonalnym obniżenia ostrości wzroku u dzieci będą problemy ze spostrzeganiem szczegółów, w tym liter i cyfr. Poważnie ograniczone pole widzenia powodować może trudności w orientacji przestrzennej i samodzielnym przemieszczaniu się. U wielu osób słabowidzących współwystępują zaburzenia widzenia barw [Adamowicz-Hummel A., 2001, s. 37].



Rys. 1. Symulacje zaburzeń widzenia

Opracowanie własne na podstawie: Tomaszewska A., *Ilustracja problemów wzrokowych osób słabo widzących*

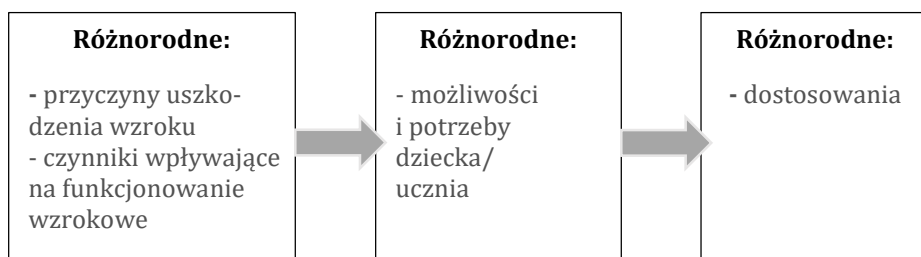
¹¹ 0,05 (1/20) oznacza stosunek odległości, z jakiej osoba widzi dany znak, do odległości, z jakiej powinna go widzieć.

Oprócz ograniczeń głównych parametrów widzenia (ostrości widzenia, pola widzenia) u dzieci słabowidzących następstwami występującego u nich schorzenia/uszkodzenia wzroku mogą być: zaburzenie wrażliwości na światło, światłowstręt, wrażliwość na odbłaski (oślnienia), obniżenie wrażliwości na kontrast, ślepotą zmierzchowa, zaburzenie adaptacji do światła i ciemności, zaburzenie spostrzegania głębi, zmienność widzenia, zaburzenia widzenia barw, dwojenia, łzawienie, ból oczu, męczliwość [Adamowicz-Hummel A., 2001]. W orzecznictwie pedagogicznym o potrzebie kształcenia specjalnego uczniów słabo widzących bierze się pod uwagę zarówno parametry okulistyczne (ostrość wzroku, pole widzenia), wymieniane przez A. Adamowicz-Hummel funkcjonalne następstwa słabowzroczności, jak i przymusowe ustawienie głowy i gałek ocznych przy patrzeniu, zeszpecenia oraz całokształt właściwości psychofizycznych dziecka, współwystępujące zaburzenia rozwoju i niepełnosprawności sprzężone.

Zmysł wzroku dostarcza człowiekowi 80% informacji, dlatego też dziecko/uczeń z dysfunkcją wzroku ma trudności z postrzeganiem otaczającej go rzeczywistości. Jednakże należy pamiętać, że na funkcjonowanie ucznia z niepełnosprawnością wzrokową wpływ mają różne czynniki. Zgodnie z modelem funkcjonowania wzrokowego A. Corn [Corn A., 1989] podzielić je można na:

- **Możliwości wzrokowe**, tj. stopień uszkodzenia widzenia centralnego i obwodowego warunkujący ostrość widzenia, pole widzenia, wrażliwość na światło i kontrast, spostrzeganie barw, percepcję ruchu i kształtu.
- **Wyposażenie i predyspozycje indywidualne**, tj. czynniki psychiczne, czynniki fizyczne, rozwój i integracja wszystkich zmysłów (stan zdrowia, dodatkowe niepełnosprawności, inteligencja, koncentracja uwagi, motywacja, samopoczucie itp.).
- **Czynniki zewnętrzne**, tj. oświetlenie, barwa, kontrast, przestrzeń, czas ekspozycji (rodzaj, usytuowanie i intensywność światła, wielkość i kolor obiektu, ilość obserwowanych przedmiotów, odległość od oczu, ile czasu osoba słabowidząca ma na obserwację itp.).

Różnorodność tych czynników powoduje, iż dwóch uczniów z jednakowymi parametrami okulistycznymi może funkcjonować w całkowicie odmienny sposób oraz mieć inne problemy i trudności. Różnorodne schorzenia/uszkodzenia wzroku oraz czynniki wpływające na funkcjonowanie uczniów determinują odmienne możliwości i potrzeby uczniów, co wymaga zróżnicowanych sposobów dostosowania warunków kształcenia.



Rys. 2. Zależność pomiędzy czynnikami wpływającymi na funkcjonowanie wzrokowe dziecka, jego możliwościami i dostosowaniami

Opracowanie własne

Nauczyciele pracujący z dziećmi/uczniami z dysfunkcjami wzrokowymi powinni:

- 1) Zgromadzić wszelkie informacje na temat dziecka/ucznia** dotyczące zarówno stanu zdrowia, współwystępujących schorzeń czy niepełnosprawności, poziomu funkcjonowania poznawczego, cech emocjonalnych i społecznych, rodzaju stosowanych pomocy optycznych i nieoptycznych, sytuacji rodzinnej, częstotliwości korzystania z rehabilitacji (źródłem takich informacji powinno być dobrze skonstruowane orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wywiad z rodzicem, obserwacja dziecka/ucznia).
- 2) Opracować Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny** w odniesieniu do podstawy programowej kształcenia ogólnego, z dostosowaniem form i metod pracy oraz oceniania do niepełnosprawności wzrokowej, współwystępujących niepełnosprawności oraz poziomu funkcjonowania intelektualnego (w przypadku uczniów, u których niepełnosprawność wzrokowa jest sprzężona z intelektualną lekkiego stopnia konieczne będzie dostosowanie treści podstawy programowej kształcenia ogólnego, zaś z niepełnosprawnością intelektualną umiarkowaną i znacznego stopnia odniesienie IPET do podstawy programowej dla uczniów z taką właśnie niepełnosprawnością).
- 3) Zadbać o dostosowanie przestrzeni szkolnej i miejsca pracy oraz zapoznać dziecko/ucznia z tą przestrzenią.** Adaptując przestrzeń przedszkolną/szkolną oraz miejsce pracy dziecka/ucznia należy wziąć pod uwagę czynniki zewnętrzne wpływające na widzenie,

o których mówi A. Corn, tj. oświetlenie, kontrast, wielkość obiektu, czas obserwacji. Ważne zatem będzie właściwe oświetlenie szlaków komunikacyjnych i miejsca pracy. Stosowanie rolet, zasłon, matowych blatów lub podkładek na stolik zapobiegających nadmiernemu nasłonecznieniu pomieszczenia oraz odbijaniu się światła w sytuacji występowania u ucznia nadwrażliwości na światło. Oznakowanie farbą lub taśmą w jaskrawożółtym kolorze pierwszych i ostatnich stopni schodów, miejsc ze zmianą poziomu podłoża, krawędzi drzwi. Umieszczenie na drzwiach, szafkach dużych symboli, napisów w czarnodruku lub w piśmie wypukłym. Ustawienie mebli w sali w taki sposób, aby tworzyły bezpieczną ścieżkę komunikacyjną. Przez pierwsze dni pobytu dziecka/ucznia w placówce nauczyciele powinni pomóc mu zapoznać się z budynkiem, jego otoczeniem oraz salami, w których odbywać się będą zajęcia [Błaziak M., Kałkus A., 2008].

- 4) Zapewnić dziecku/uczniowi zaadaptowane karty pracy, podręczniki oraz pomoce optyczne i nieoptyczne.** Dzieci/uczniowie niewidomi, ale również niektórzy słabowidzący potrzebować będą pomocy i podręczników w wersji dotykowej lub urządzeń udźwiękowionych. Natomiast dzieciom/uczniom słabowidzącym, wykorzystującym swoje możliwości wzrokowe, zapewnić należy zaadaptowane karty pracy, ilustracje, obrazki, podręczniki. Adaptacja ich polegać będzie m.in. na zastosowaniu czcionki bezszeryfowej (np. Arial); powiększeniu czcionki do minimum 16-18 punktowej; zastosowaniu preferowanego przez dziecko/ucznia kontrastu kolorystycznego (np. żółte litery na czarnym tle); zadbania o dobre wysycenie barw i matowy oraz nieprześwitujący papier; usunięciu zbędnych elementów graficznych, które wprowadzają tzw. bałagan wzrokowy. Przydatne będą również tzw. pomoce nieoptyczne, do których zaliczyć można: lampy, filtry światła (okulary przeciwsłoneczne, kolorowe folie), zeszyty z poszerzoną i pogrubioną liniaturą, narzędzia do pisania pozostawiające wysycony ślad (cienkopis, flamaster), okienko do czytania, deska z klipsem, podstawka pod książkę do czytania, stół lub biurko z uchylnym blatem, dyktafon. Wielu dzieciom/uczniom słabowidzącym pomagać będą pomoce optyczne, które powinny być dobrane profesjonalnie przez rehabilitanta widzenia. Do nich należą: lupy powiększające do obserwacji z bliska, lunety i lornetki powiększające obraz obserwowany z daleka (np. tablice, boiska, sceny). Nauczyciele

pracujący z dziećmi/uczniemi posługującymi się pomocami optycznymi powinni wiedzieć, do jakich czynności służy dana pomoc oraz w jaki sposób należy z niej korzystać [Adamowicz-Hummel A., 2001].

- 5) **Stosować właściwe metody i formy pracy.** Nauczyciel uczący dziecko/ucznia niewidomego lub słabowidzącego powinien pamiętać o dodatkowych objaśnieniach słownych tych elementów wizualnych, do których w danej sytuacji się odnosi. Dziecko/ uczeń powinien mieć odpowiednią ilość czasu na zapoznanie się z omawianym obiektem i wykonanie zadania. Obserwacja dotykowa lub wzrokowa powinna być ukierunkowywana przez nauczyciela, który pozwoli zauważyć najistotniejsze elementy. Polecenia kierowane do ucznia powinny być precyzyjne i pomagające w orientacji w klasie czy w podręczniku. Należy również różnicować sposób wykonania zadania zgodnie z możliwościami danego dziecka/ ucznia (np. z zastosowaniem komputera z właściwym oprogramowaniem, wklejanie gotowych notatek do zeszytów, prowadzenie zeszytów w formie skoroszytów itp.). Konieczne są częstsze przerwy w pracy wzrokowej i zmiana aktywności na taką, która nie będzie wymagała wzmożonego wysiłku wzrokowego. Nauczyciel powinien udzielać niezbędnego wsparcia w stosowaniu pomocy nieoptycznych i optycznych i podpowiadać, który z nich będzie w danym momencie najkorzystniejszy. Nie może unikać czasowników związanych z widzeniem, np. „popatrzyć”, „zobaczyć”, „widzieć”.
- 6) **Właściwie oceniać dziecko/ucznia.** Najkorzystniejszą dla dziecka/ ucznia będzie ocena kształtująca, czyli taka, która zawiera informację zwrotną, z czym dziecko/uczeń radzi sobie dobrze, a nad czym powinien popracować. Zauważanie mocnych stron dziecka/ucznia w ocenie jego pracy wpływać będzie na motywację do pokonywania trudności. Dokonując oceny, nauczyciel powinien uwzględniać nie tylko efekt końcowy pracy, ale również włożony wysiłek. Wskazane również będzie różnicowanie formy kontroli wiadomości i zastępowanie w uzasadnionych przypadkach pracy pisemnej formą ustną. Ocenie nie powinien być poddawany poziom graficzny prac dziecka/ucznia, tempo czytania, popełnianie błędów w pisaniu, zapisywanie złożonych formuł matematycznych.

- 7) Zapoznać pełnosprawnych kolegów z trudnościami dziecka/ucznia z dysfunkcją wzrokową.** W celu zapewnienia dziecku/uczniowi korzystnych warunków rozwoju społecznego i emocjonalnego konieczne będzie zapoznanie dzieci w grupie i uczniów w klasie z trudnościami wzrokowymi osób słabowidzących, wykorzystując opisane w literaturze znane osoby niepełnosprawne wzrokowo, ukazując zarówno ich trudności, jak i sukcesy. Innym rozwiązaniem będzie zachęcenie dziecka/ucznia, aby powiedział o swoich trudnościach i o tym, jakiej pomocy oczekuje.

Powyższe zadania stojące przed nauczycielami placówek ogólnodostępnych wymagać od nich będą zapoznania się z podstawami pedagogiki rewalidacyjnej, sięgania do fachowej literatury, a także konsultacji z tyflopedagogami i specjalistami pracującymi w ośrodkach dla dzieci niewidomych i słabowidzących oraz w poradniach psychologiczno-pedagogicznych.

Najważniejszym celem kształcenia dzieci/uczniów z niepełnosprawnością wzrokową w systemie włączającym jest ich prawidłowy rozwój emocjonalny i społeczny, stwarzanie warunków pozwalających na poczucie akceptacji, poszanowania oraz przygotowanie do kształcenia na dalszych etapach edukacji, jak również do osiągnięcia maksymalnej samodzielności i autonomii w życiu dorosłym.

Bibliografia i netografia

- Adamowicz-Hummel A., *Posługiwanie się wzrokiem przez dzieci słabo widzące*, [w:] *Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi*, red. S. Jakubowski S., Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2001.
- Błaziak M., Kałkus A., *Adaptacja klasy pod kątem potrzeb i możliwości ucznia z dysfunkcją wzroku*, [w:] *Edukacja równych szans*, red. M. Paplińska, Wydawnictwo UW, Warszawa 2008.
- Corn A., *Ćwiczenia posługiwanie się wzrokiem przez dzieci i dorosłych z uszkodzeniem wzroku*, RE: view, Vol. XXI, No 1, tłumaczenie A. Hamziuk, 1989.
- Departament Badań Społecznych GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/2009*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2009, https://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/e_oswiata_i_wychowanie_2008-2009.pdf [dostęp: 30.10.2018].

- Departament Badań Społecznych GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2012/2013*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2013, http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E_oswiata_i_wychowanie_2012-2013.pdf [dostęp: 30.10.2018].
- Polak Z., *Uczniowie niewidomi i słabowidzący w szkołach ogólnodostępnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001.
- Sękowska Z., *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa 1998.
- Tomaszewska A. (red.), *Łódzki informator dla rodziców i opiekunów dzieci słabowidzących i niewidomych*, Łódź 2010.
- Witczak-Nowotna J. (red.), *Wspomaganie uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych. Wybrane zagadnienia*, Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010.

