

Redakcja naukowa:
Tamara Zacharuk

EDUKACJA INKLUZYJNA

Synergia działań

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Siedlce 2019

Redakcja naukowa:

dr hab. Tamara ZACHARUK, prof. UPH

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Wydział Humanistyczny

Recenzenci:

prof. Elena Asmakovets – Omski Państwowy Uniwersytet im. F.M. Dostojewskiego

dr hab. Sławomir Koziej, prof. UJK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Komitety Wydawniczy:

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 978-83-7051-933-9



Wydawnictwo
Naukowe UPH

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. 10.1. Ark. druk. 13.4.

Druk i oprawa: volumina.pl Daniel Krzanowski

Spis treści

Tamara Zacharuk, Wstęp	7
Emilia Rangelova, <i>The readiness of the Bulgarian teacher for work with children with special educational needs</i>	11
Anatolij Smancer, <i>Психолого-педагогические императивы подготовки педагогов к работе в гетерогенной образовательной среде</i>	17
Larisa Mitina, <i>Создание полисубъектной общности как психологическое условие личностного и профессионального развития педагогов и учащихся в инклюзивном образовательном процессе</i>	29
Paweł Garbuzik, <i>Kształtowanie tożsamości a doświadczenie niepełnosprawności</i>	43
Barbara Skalbania, Mirosław Babiarz, <i>Gotowość szkół województwa świętokrzyskiego do edukacji włączającej – wyniki badań</i>	55
Elena Zheleva, <i>The specific in the training of healthcare specialists for children and adults with special needs</i>	69
Svetlana Nevdakh, <i>Потенциал кластерного взаимодействия в подготовке учителей-дефектологов</i>	77
Galina Gospodinova, <i>Раннее распознавание дискалькулии в педагогической практике</i>	83
Leszek Ploch, <i>Der kulturelle Reichtum von Künstlern mit Behinderung – Entwicklungsphase in Polen</i>	91
Amantius Akimjak, <i>Muzikoterapia – hudba ako terapeutický prostriedok</i>	117
Krasimir Kostov, <i>Развитие образного мышления через художественное образование в качестве предпосылки для социальной интеграции</i>	129
Maria Karaivanova, <i>Часы со стрелками и их роль в приобщающем образовании</i>	137

Andrzej Sędek, Michał Bolesław Czerwiński, <i>„Pozytywna” olimpiada vs „negatywna” paraolimpiada. Czy powinniśmy badać wyłącznie postawy jawne?</i>	149
Beata Trębicka-Postrzygacz, Alicja Antas-Jaszcuk, <i>Aspiracje zawodowe i plany życiowe studentów z niepełnosprawnościami, kształcących się na Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach i Uniwersytecie Witolda Wielkiego w Kownie</i>	163
Beata Bocian-Waszkiewicz, <i>Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka jako przykład kompleksowych działań na rzecz inkluzji społecznej dziecka z niepełnosprawnością i jego rodziny</i>	177
Ewa Jówko, <i>Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka ze spektrum autyzmu - przykład edukacji inkluzyjnej indywidualnego przypadku</i>	193

Contents

Tamara Zacharuk, Introduction	9
Emilia Rangelova, The readiness of the Bulgarian teacher for work with children with special educational needs	11
Anatolij Smancer, Psychological and pedagogical imperatives of training teachers to work in heterogeneous educational environment	17
Larisa Mitina, Development of a polysubjective community as a psychological condition of personal and professional development of teachers and students in the inclusive educational process	29
Paweł Garbuzik, Shaping the identity and experiencing disability	43
Barbara Skałbania, Mirosław Babiarz, Readiness of schools from the Świętokrzyskie Voivodeship to inclusive education – research results	55
Elena Zheleva, The specific in the training of healthcare specialists for children and adults with special needs	69
Svetlana Nevdakh, Potential of cluster interaction in the training of special teachers	77
Galina Gospodinova, Early recognizing dyscalculia as a learning difficulty in the teaching practice	83
Leszek Ploch, Cultural wealth of artists with disabilities – the phase of changes in Poland	91
Amantius Akimjak, Music therapy – music therapeutic media	117
Krasimir Kostov, The development of figurative thinking through art education as a condition for social integration	129
Maria Karaivanova, Clock with hands and its role in the inclusive education	137
Andrzej Sędek, Michał Bolesław Czerwiński, "Positive" olympics vs "negative" paralympics. Should we research only explicit attitudes?	149

Beata Trębicka-Postrzygacz, Alicja Antas-Jaszcuk, <i>Professional aspirations and life plans of students with disabilities studying at the University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce and Vytautas Magnus University in Kaunas</i>	163
Beata Bocian-Waszkiewicz, <i>Early support for a child development as an example of comprehensive actions for social inclusion of a child with disability and his family</i>	177
Ewa Jówko, <i>Early support of child development with the autism spectrum – an example of inclusion education of an individual case</i>	193

Wstęp

Kiedy sześć lat temu rozpoczynaliśmy pracę nad tworzeniem pierwszej monografii dotyczącej edukacji inkluzyjnej, nie przypuszczaliśmy nawet, iż zachęcimy do współpracy teoretyków i praktyków z tak wielu krajów, środowisk akademickich, placówek oświatowych i metodycznych reprezentujących różne nurty edukacyjne, tworzących bogactwo edukacji inkluzyjnej.

Owoce dyskursu naukowego na temat edukacji inkluzyjnej jest cykl publikacji pod redakcją naukową zespołu badaczy Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach: Lesława Pytki, Tamary Zacharuk, Sławomira Sobczaka, Ewy Jówko, Beaty Bocian-Waszkiewicz, Katarzyny Marciniak-Paprockiej, Anety Niewęgłowskiej i Małgorzaty Wiśniewskiej. Do chwili obecnej ukazały się: *Humanistyczne inspiracje edukacji inkluzyjnej*; *Elan Vital w edukacji inkluzyjnej i profilaktyce kreatywnej*; *Edukacja inkluzyjna. Konteksty indywidualistyczne, wspólnotowe i transpersonalne*; *Edukacja inkluzyjna: teoria-system-metoda*; *Dymensje i granice edukacji inkluzyjnej*; *Edukacja inkluzyjna. Bogactwo form i treści*.

Przekazujemy do rąk czytelników nową, jak sądzimy, cenną książkę zatytułowaną *Edukacja inkluzyjna. Synergia działań*.

We współczesnej rzeczywistości edukacja inkluzyjna stanowi podstawowy obszar decydujący o rozwoju danego społeczeństwa. Determinantem efektywności i intensywności rozwoju edukacji inkluzyjnej jest synergia działań we wszystkich przestrzeniach, w których odbywa się proces kształcenia, wychowania i socjalizacji człowieka. Dobra jakościowo edukacja szkolna i pozaszkolna to przede wszystkim praca wspaniałych i czasami niedocenionych podmiotów edukacyjnych, w tym szczególnie: rodziców, organizatorów oświaty, nauczycieli i wychowawców, instruktorów, doradców, terapeutów, pedagogów, psychologów. Misją edukacji inkluzyjnej w placówkach szkolnych i poza nimi jest służba dziecku, poprzez holistyczne działania wszystkich podmiotów, placówek edukacyjnych, oraz instytucji samorządowych. Żadna reforma edukacyjna czy działania oddolne nie mogą stracić tej misji z pola widzenia. Tylko działania synergiczne pozwolą wspólnie znaleźć pełną odpowiedź na pytanie przewodnie, jakie stawiamy sobie w tym opracowaniu: co należy kontynuo-

wać, a co zmienić, co modernizować, co doskonalić, a co naprawiać w myśl paradygmatu ciągłości i zmiany w edukacji inkluzyjnej?

W monografii znajdują się rozdziały poświęcone problematyce niepełnosprawności dzieci i młodzieży w ujęciu pedagogicznym, psychologicznym i społecznym. W opublikowanym zbiorze poszukujemy odpowiedzi między innymi na pytania: jaka jest szkoła inkluzyjna i jacy są w niej nauczyciele, mogący zapewnić optymalny rozwój dzieci i młodzieży? Wprowadzenie do niniejszej książki stanowią teksty poświęcone roli nauczycieli w procesie rozwoju dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Emilia Rangelova i Larysa Mitina poruszają problematykę kompetencji zawodowych i osobowościowych nauczycieli w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Bułgarii i Rosji. Bardzo ciekawy rozdział dotyczący gotowości szkół do edukacji włączającej przedstawili Barbara Skałbania i Mirosław Babiarczyk. Autorzy prezentują wyniki badań sondażowych realizowanych w województwie świętokrzyskim.

Istotna część książki jest poświęcona tematyce znaczenia zajęć terapeutycznych w rozwoju dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W prezentowanej monografii na szczególną uwagę zasługują dwa ostatnie rozdziały dotyczące wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka autorstwa Ewy Jówko i Beaty Bocian-Waszkiewicz. Większość prezentowanych w książce treści odznacza się wysokim poziomem refleksji na temat potrzeby działań synergicznych w obszarze działań inkluzyjnych w edukacji, zaprezentowano wiele oryginalnych myśli, wykraczających poza tradycyjne poglądy na temat edukacji. Niektóre z nich wytyczają nowe myślenie o przyszłości edukacji inkluzyjnej, szczególnie o optymalnym rozwoju wszystkich uczniów w szkole masowej.

Prezentowaną monografię polecam uwadze: pedagogów, nauczycieli, psychologów, terapeutów, studentów pedagogiki i psychologii oraz rodziców.

Tamara Zacharuk

Introduction

When six years ago we started to work on writing our first monograph on inclusive education, we did not even expect that the book would promote cooperation between theoreticians and practitioners from so many countries, involving higher education institutions as well as educational and methodical centres, representing different views making up the diversity of this kind of teaching.

The result of the knowledge-based discourse on inclusive education at the University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce has been a series of publications under the guidance of a scientific team of researchers: Lesław Pytka, Tamara Zacharuk, Sławomir Sobczak, Ewa Jówko, Beata Bocian-Waszkiewicz, Katarzyna Marciniak-Paprocka, Aneta Niewęglowska and Małgorzata Wiśniewska. Up to the present the following books have been published: *Humanistyczne inspiracje edukacji inkluzyjnej* (Humanistic Inspiration of Inclusive Education); *Elan Vital w edukacji inkluzyjnej i profilaktyce kreatywnej* (Elan Vital in Inclusive Education and in Creative Prevention); *Edukacja inkluzyjna. Konteksty indywidualistyczne, wspólnotowe i transpersonalne* (Inclusive Education. Individualistic, Communal and Transpersonal Contexts); *Edukacja inkluzyjna: teoria-system-metoda; Dymensje i granice edukacji inkluzyjnej* (Inclusive Education: System, Theory, Method. Dimension and Limits of Inclusive Education); *Edukacja inkluzyjna. Bogactwo form i treści* (Inclusive Education. The Richness of Content and Forms).

Now we pass into the reader's hands a new and, we believe, valuable book, entitled *Inclusive Education. The synergy of action*.

In fact, in modern times inclusive education is a primary area for social development. What determines the efficiency and intensity of inclusive education development is the synergy of action in human education, professional training and social life, that is to say, in all areas in which the process takes place. Good quality school and extra-school education is primarily the work of prolific, even if sometimes not appreciated, individuals dealing with education, including, in particular, parents, education experts, teachers and educators, instructors, counsellors, therapists and psychologists. The mission of inclusive education in schools and outside them is to serve children through holistic work of all agents mentioned above together with educational entities and

local government institutions. Educational reforms or bottom-up movements must not distract all those individuals and entities from their mission. Only synergistic actions will jointly work out a complete answer to the leading questions which the authors raise in this study: what to continue, what to change, what to upgrade, what to improve and what to modernise according to the paradigm of continuity and change in inclusive education.

The monograph contains chapters devoted to the issues of children and adolescents with disabilities, in pedagogical, psychological and social terms. In this new collection of articles we look for answers to such questions, among other things, as what an inclusive school is and how the teachers can ensure the optimal development of children and young people. Texts dedicated to the role of teachers in the process of the development of children and young people with special educational needs introduce the reader to the book's content. Emilia Rangelova and Larisa Mitina deal with the issue of professional competence and personality of teachers working with children with special educational needs in Bulgaria and Russia. Barbara Skąłbania and Mirosław Babiarczyk present a very interesting chapter on school readiness for inclusive education. The authors present the results of surveys carried out in Poland in the Świętokrzyskie Province.

A significant part of the book is devoted to a useful topic of the importance of therapeutic activities in the development of children and young people with special educational needs. In the monograph the last two chapters on early childhood development assistance by Ewa Jówko and Beata Bocian-Waszkiewicz deserve special attention. Most of the content presented in the book is characterized by a high level of reflection on the need for synergistic activities in the area of inclusive efforts in teaching, presenting many original thoughts that go beyond the traditional views on education. Some of them present new thinking on the future of Inclusive Education, especially on the optimal development of all students at school with a high number of children.

I recommend this monograph first of all to counsellors, teachers, psychologists and therapists, but also to students of education and psychology and to parents.

Tamara Zacharuk

The readiness of the Bulgarian teacher for work with children with special educational needs

Готовность болгарского учителя к работе с детьми со специальными образовательными потребностями

Abstract: The article is devoted to a significant socio-pedagogical problem – the readiness of the Bulgarian teacher to work with children with special educational needs. The concept is clarified "readiness to activity", "readiness to work with children with special educational needs". The Bulgarian pedagogical practice, related to the formation of readiness for work with children with special educational needs, has been revealed. Outline of the unsolved problems in the future teacher's education and the need for adequate change.

In parallel, a number of organizational problems have been outlined that prevent the teacher from showing his readiness to act. Special attention is paid to the change of the Bulgarian legislation in the direction of working with children with special educational needs.

Keywords: *readiness to work with a child with special educational needs, teacher, pedagogical competence, law*

Аннотация: Статья посвящена серьезной социально-педагогической проблеме – готовности болгарского учителя к работе с детьми со специальными образовательными потребностями. Выяснены понятия „готовность к деятельности“, „готовность к работе с детьми с специальными образовательными потребностями“. Раскрывается болгарская педагогическая практика, связанная с формированием готовности к работе с детьми со специальными образовательными потребностями. Изложены нерешенные проблемы в университетской подготовке будущих учителей и необходимость их адекватного изменения. Параллельно с этим намечается ряд нерешенных вопросов, которые мешают учителю проявлять свою готовность к действию. Специальное внимание уделяется изменению болгарского законодательства в направлении работы с детьми со специальными образовательными потребностями.

Ключевые слова: *готовность к работе с ребенком со специальными образовательными потребностями, учитель, педагогическая правоспособность, закон*

The inclusion of children with special educational needs into the micro and macro environment is a long and prolonged process. It requires all the participants involved in the inclusive process to be ready to work with the children.

The readiness to perform a particular activity is a person's "set-up, attitude" [*Psychology Dictionary*, 1989, p. 79]. It is a cognitive (informative), affective (emotional-valuational) and initially (behavioral-volitional) development of the person, allowing him to realize his / her professional abilities optimally [Dessev, 1999].

The teacher's readiness to work with children with special educational needs is the in-person education of the personality, an organic combination of knowledge about the peculiarities of these children, with the desire to provide them with continuous help and the formation of skills for working with them. It is about the purposeful and systematic training of the teacher to diagnose the problem of the child and to help him / her become involved in the micro-environment at school, and thus through the macro-environment. The readiness of each teacher to work with children with special educational needs is one of the decisive conditions and a factor for the optimal implementation of the inclusive child with special educational needs process.

The analysis of the practice in the Republic of Bulgaria shows that there are still many unresolved problems regarding the readiness of the mass teacher to work with children with special educational needs. They are related, on the one hand, to the teacher's willingness to work with these children, not knowing in detail the phenomenon "child with special educational needs", with the lack of this problem in the permanent qualification of the teacher. On the other hand, it also relates to the inability of the mass teacher to communicate continuously individually with these children due to independent from his/her reasons.

Although there is an "inclusive education" in the current standard for obtaining a teaching qualification, it is only 15 hours, ie. with an insufficient number of hours, so that not only future teachers are familiar with the problem, but they can also find adequate pedagogical solutions. This circumstance does not allow future teachers to master the necessary knowledge and to form relevant skills for working with children with special educational needs. Ie, this circumstance does not create conditions for building a willingness to work with children with special educational needs.

In this respect there is another problem – the intolerant attitude of a number of students towards these children. "Especially difficult task in the educational process with students, writes T. Zaharuk, is to increase the level of their tolerance to any difference. There is rarely no understanding and respect for these children. This circumstance may be the cause of many conflicts, both between the teacher and the child with special educational needs, and between the children themselves..." [Zaharuk, Čeluscinska, 2016, p. 576].

To these unresolved problems related to the preparation of the future teacher on the problems of children with special educational needs, we have to add the unresolved organizational issues regarding the inclusion of these children in the respective class. Specially trained specialists in the Republic of Bulgaria, Resource Teachers are insufficient in quantity to be able to communicate daily with each child. They work with children with special educational needs 2-3 hours a week. During the rest of the time, when staying in school, these children should work with a mass teacher who is in a very complicated situation. The teacher has to deal with 25-30 students at the same time, to realize an optimum educational process, while also having to work individually with one, two or three pupils with special educational needs. This hinders the quality of the overall educational-learning process. It also causes discontent among pupils without special educational needs and their parents. In this way, a negative attitude towards children with special educational needs in the respective class is not rarely occurring, which actually hinders the inclusive process.

All this necessitates a qualitative reorganization of the preparation of the future teachers and the post-graduate qualification of the existing teachers regarding the inclusive education of children with special educational needs. It is imperative to think not only about the amount of classes that will help to prepare the future and acting teachers for the problem, but also for the qualitative reorganization of the specific learning process. V. Shivacheva highlights the importance of applying interactive technologies in the training of future teachers in inclusive education. The theoretical model, which it adopts, refers to the varieties of interactive methods and their possibilities for introducing intensity of interpersonal communication and energy of the joint activity [Shivacheva, 2009, p. 192].

Also, interesting are the studies conducted by E. Zheleva for the preparation of future medical specialists for work with children and adults with special educational problems. For this purpose, she has used her "Methodology

for Healthcare Training". "The results of the survey, she points out, show that a methodology for training in health care in the system of preparing future medical specialists for working with children and adults with special needs is essential for their training; a valuable source of information on quality professional healthcare; means of pre-self-preparation; a tool for qualitative preparation for exams and the building of professional knowledge, skills, habits and competences of the trainee specialists. The implementation of the health care training methodology in the system of training future medical specialists for work with children and adults with special needs in the higher education institution received a sufficiently positive assessment from the teachers and trainees who used it, future medical specialists, at the higher schools" [Zheleva, 2017, p. 119].

The quoted study reveals once again how important is the content preparation of the future specialist in the respective higher education institution on the problems of children with special educational needs in order to build a real readiness to work with them.

At the same time, it is imperative to change the legal framework that provides the inclusive process for children with special educational needs. There must be clauses that provide real daily, continuous, individual pedagogical help to each child. In this process, besides the pedagogical specialists, the parents of the child can be included after being pedagogically trained.

In conclusion, we must say that the readiness of the Bulgarian teacher to work with children with special educational needs is not only a personal but also a contemporary socio-pedagogical problem. It depends both on the systemic pedagogical preparation of the future teacher on the problem and on the permanent qualification of the acting teachers. At the same time, this problem is also related to the existing legislation in our country.

This necessitates a rethinking of the place of the problem in the university education system, the permanent qualification of the acting teachers at all levels and the change of the existing legislation on the problem in the Republic of Bulgaria.

Bibliography

Psychology Dictionary, translation from German, Sofia 1989.

Dessev L., *Dictionary of Psychology*, Sofia 1999.

Zaharuk T., Čeluscinska B., *Roll, Professor in Social Integration and Counteracting Conclusions in Processed Students*, [in:] *Theory and Practice of the Psycho-*

logical and Pedagogical Training of the University Specialist. Collection of scientific reports. Second book, Gabrovo 2016.

Shivacheva C., *Interactive Technologies in Teaching Future Teachers*, [in:] *Humanization and democratization of the university education*, Gabrovo 2009.

Zheleva El., *The methodology of training in health care -theoretical and practical basics in the preparation of future medical specialists to work with children and adults with special needs*, [in:] *Edukacja inkluzyjna. Bogactwo form i treści*, red. T. Zacharuk, E. Jówko, Siedlce 2017.

Психолого-педагогические императивы подготовки педагогов к работе в гетерогенной образовательной среде

Psychological and pedagogical imperatives
of training teachers to work
in heterogeneous educational environment

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы социализации детей с особыми образовательными потребностями, выявляются сущность гетерогенности и инклюзии в образовательной среде общеобразовательной школы, характеризуются основные этапы подготовки будущего учителя к работе в гетерогенной инклюзивной образовательной среде.

Ключевые слова: *гетерогенность, инклюзия, гетерогенная образовательная среда, этапы подготовки учителя, мотивационно-целевой, содержательно-когнитивный, операционально-технологический, оценочно-рефлексивный*

Abstract. The article discusses the problems of socialization of children with special educational needs, identifies the essence of heterogeneity and inclusion in the educational environment of secondary school, characterized by the main stages of training future teachers to work in heterogeneous inclusive educational environment.

Keywords: *heterogeneity, inclusion, heterogeneous educational environment, stages of teacher training, motivational-target, content-cognitive, operational-technological, evaluative-reflective*

Введение

Успешность функционирования и развития общества напрямую зависит от многих факторов (экономических, политических, природных, культурных, интеллектуальных и др.), а также от функционирования образовательной системы, в которой главными субъектами являются

учащиеся и педагоги. В связи с этим подготовка учителя является одной из важнейших забот государства.

Спокон веков подготовка учителя для работы в гимназиях, колледжах осуществлялась в образовательной среде классических университетов. Где-то лет пятьдесят-шестьдесят тому назад образовательная среда школ и университетов отличалась однородностью, т.е. гомогенностью. В классах и аудиториях, как правило, обучались лица одинакового возраста, коренной национальности, не относились к лицам с ограниченными возможностями здоровья. Считалось, что если в основном в школе классы были гомогенными, то и подготовка учителя носила соответствующий характер. Хотя ради справедливости следует заметить, что в те далекие времена проявлялась неоднородность состава учащихся: были учащиеся с различным уровнем готовности к обучению. Однако учителей в основном готовили к работе в гомогенных классах и ориентировали на среднего учащегося. Как показывает практика в классе было неуютно как школьникам, имеющим недостаточную готовность к усвоению сложного учебного материала, так и учащимся с повышенным уровнем готовности к обучению.

За последние десять-двадцать лет в мировом образовательном пространстве формируется принципиально новая философия и политика общества, направленная на включение всех детей в общеобразовательный процесс, несмотря на различия по признаку общего развития, здоровья, экономического положения, социальной принадлежности, этнического происхождения, языка, религии, пола и индивидуальных способностей и т.п.

На сегодняшнем этапе инклюзивной практики такое пространство формируется путем включения людей с особыми образовательными потребностями в существующие учебные заведения. В школьном образовании это воплотилось в разработку концептуальных положений, создающих условия для обеспечения действительного равенства в освоении детьми с особыми образовательными потребностями различных ступеней образовательного стандарта.

Современная тенденция в социализации детей с особыми образовательными потребностями находит отражение в Саламанкской декларации, направленной на развитие инклюзивного образования. В декларации подчеркивается, что к лицам с особыми образовательными потребностями относятся «дети с умственными и физическими

недостатками и одаренные дети, беспризорные и работающие дети, дети из отдаленных районов или относящиеся к кочевым народностям, дети, относящиеся к языковым, этническим или культурным меньшинствам, и дети из менее благоприятных или маргинализированных районов или групп населения» и дальше констатируют, что «лица, имеющие особые потребности в области образования, должны иметь доступ к обучению в обычных школах» [http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf, с. 6].

В настоящее время в Республике Беларусь законодательно в государственных нормативно-правовых документах, научных исследованиях, экспериментальной и инновационной практике учреждений образования страны закреплено требование о включение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательные учебные заведения. Так, в Кодексе Республики Беларусь об образовании, в частности, указывается на «создание специальных условий для получения образования лицами с особенностями психофизического развития» [Кодекс Республики Беларусь об образовании, с. 135], в 2015 году утверждена Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития и другие нормативные документы. С 2017 года в школах Беларуси открыты инклюзивные классы, целью которых является обучение, развитие и социализация детей с нормой в развитии и детей с особыми образовательными потребностями. То есть, учащиеся с различным уровнем образовательных потребностей обучаются вместе: обычные дети и дети с особыми образовательными потребностями в широком смысле этого слова. Тем самым можно констатировать, что происходит создание гетерогенной образовательной среды в учебных заведениях.

Отличительной особенностью современного образования, как подчеркивает Т.В. Стаховский, является нарастание гетерогенности современной школы и других образовательных учреждений [Стаховский, 2017, с. 133]. Однако проблема гетерогенности в образовании широко начала обсуждаться сравнительно недавно.

Результаты исследований (Т.В. Стаховский, Е.В. Шадрова, Е.Л. Тихомирова, Т. Захарук, М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, А.Г. Ширин и др.) констатируют недостаточную готовность педагогов к работе в гетерогенной среде, неумение использовать культурный и личностный

потенциал учащихся из гетерогенных групп. Все это послужило основанием выбора темы данной статьи.

Целью исследования является выявление психолого-педагогических императивов совершенствования подготовки педагогов к работе в гетерогенной среде учреждения образования.

В качестве теоретического базиса, на котором основывается идеология подготовки учителя к работе в гетерогенной инклюзивной образовательной среде выступает средовой подход, который обеспечивает создание гетерогенной инклюзивной образовательной среды, ориентированной на обеспечение равных возможностей для воспитания и образования подрастающего поколения; гуманизации с ее ориентацией на доверительные отношения между субъектами образовательного процесса, уважение достоинства личности, соблюдение ее прав и свобод, взаимопонимание между ними; заботу учителя о развитии учащихся в соответствии с их способностями и возможностями, создание равных условий для реализации потенциала каждого человека. Применяются следующие **методы исследования**: теоретический анализ проблемы гетерогенности и инклюзии в образовании студентов, анкетирование студентов, методы математической статистики.

Основная часть

Развитие образования в мировом масштабе актуализирует проблему обеспечения равенства и доступности воспитания и образования для всех обучающихся в гетерогенной инклюзивной образовательной среде. Для понимания сущности подготовки педагога для работы в гетерогенной инклюзивной образовательной среде, выявления его места в образовательном пространстве средней и высшей школы, целесообразно, на наш взгляд, исследовать генезис, рассмотреть теоретические и методологические основы этого феномена.

Анализ существующих программ по педагогике для классических и педагогических университетов показал, что вопросы гетерогенности и инклюзии не нашли должного отражения в них. Более того, в системе повышения квалификации педагогов-предметников не представлены специальные курсы по вопросам работы с детьми в гетерогенной образовательной среде. Проблема подготовки учителя к работе в

гетерогенной инклюзивной образовательной среде становится предметом специального исследования.

Эффективность подготовки будущих учителей к работе в гетерогенной инклюзивной образовательной среде обуславливается выявлением концептуально-методологических оснований и подходов к отбору содержания изучения психолого-педагогических дисциплин в вузе, которые выступают теоретической базой подготовки педагога к работе в условиях инклюзивного образования. К таким методологическим подходам относятся системный подход, обеспечивающий комплексное формирование личностной, предметной, психолого-педагогической, методической готовности будущих учителей к работе в гетерогенной инклюзивной образовательной среде на основе синтеза теорий, включающих философские, педагогические, психологические, медицинские знания; антропологический подход, ориентирующий педагога на использование достижений комплекса наук о человеке с целью получения целостного системного знания о человеке в условиях развития и саморазвития образовательных систем; гуманистический подход, направленный на обеспечение нравственно-психологического климата внутри класса; организацию коррекционной помощи и психолого-педагогического сопровождения развития и социализации детей. Очевидно, что основные концептуальные положения формирования содержания инклюзивной подготовки педагога должны опираться на междисциплинарный подход, предполагающий исследование проблемы с позиции различных научных дисциплин.

Модульное представление учебного материала позволяет устанавливать межпредметные связи между элементами содержания, выделять основные понятия, объединять материал в отдельные законченные учебные единицы, интегрировать содержание обучения на лекционных, семинарских и практических занятиях, определять базовый и вспомогательный материал в содержании того или иного курса и т.п.

Важнейшими направлениями совершенствования подготовки будущего учителя-предметника к работе в условиях гетерогенности инклюзивного образования в университете являются, во-первых, включение в содержание модулей курса педагогики вопросов гетерогенности и инклюзии, во-вторых, устранение дублирования и повторения одного и того же учебного материала в различных

дисциплинах психолого-педагогического цикла, в-третьих, обеспечение уплотнения предлагаемой студентам информации.

Структурирование содержания педагогической подготовки будущего учителя к работе в условиях гетерогенности инклюзивного образования осуществляется на нескольких этапах.

Этап структурирования педагогической дисциплины

Этап структурирования учебного материала по педагогике заключается в составлении общей модульной схемы его изучения. В ходе этого этапа анализируется содержание учебного материала с целью его структурного изменения и включения вопросов гетерогенности и инклюзии, перекодирования информации, определение временных параметров изучения учебной дисциплины. При этом устанавливается связь с философией, позволяющей проявить свою методологическую функцию по отношению к педагогике. Общеизвестно, что эта функция философии по отношению к педагогике обусловлена самой сущностью философского знания, мировоззренческого по своей природе и соответствующего задачам осмысления места человека в этом мире. Элементы философского знания включаются при изложении всех тем курса педагогики, тем самым показывается, как философские закономерности обуславливают развитие педагогического знания. Традиционная связь педагогики с психологией. С психологических позиций будущие преподаватели осознают гетерогенность свойств человеческой природы, ее естественные потребности и возможности, необходимость строить образовательный процесс в соответствии с законами и принципами гетерогенности и инклюзии.

На этапе модульного представления учебного материала по педагогике выделяются вопросы, связанные с гетерогенностью и инклюзией образования, а также предлагаются расширяюще-дополняющие материалы.

Этап мотивации и целеполагания

Усвоение содержательных каждого модуля по педагогике невозможно без наличия у студентов совокупности устойчивых мотивов к работе в условиях инклюзивной среды в школе, признание каждого

ребенка субъектом образовательной деятельности, формирования внутренней готовности к положительному восприятию обучающихся с особыми образовательными потребностями, наличия осознанного выбора вариантов собственного профессионального поведения гетерогенной инклюзивной среде. В мотивационной сфере проявляется и отражается готовность педагога к работе в инклюзивной образовательной среде, в понимании и принятии себя и другого как уникальной сущности.

Осознание цели работы в гетерогенной инклюзивной среде является одним из важнейших условий в подготовке будущего учителя. Наше исследование показало, что проектирование подготовки учителя к работе в инклюзивных классах, к сотрудничеству с детьми с особыми образовательными потребностями теснейшим образом связано с целеполаганием. Постановка цели означает определенную работу студента с образом будущего, его ориентацию на принятие цели учащимися, концентрацию и распределение своих сил, активность в достижении намеченного результата. При формировании целей подготовки специалистов к сотрудничеству с учащимися в условиях инклюзивного образования необходимо учитывать требования внешней и внутренней среды, а именно:

- 1) цели, которые выдвигаются обществом, государством, потребностями рынка труда;
- 2) цели, которые ставят перед студентами преподаватели;
- 3) цели, которые ставят перед собой сами студенты.

Для определения целей первого типа необходимо показать возможности и требования общества к подготовке специалистов; для целей второго типа – стратегию и тактику вуза, преподавателей по подготовке высококвалифицированных творческих специалистов; третьего типа – стремление студентов к развитию своего творческого потенциала, получению качественного образования, овладению компетенциями работы с детьми с особыми образовательными потребностями и их родителями. Цели внутренней среды детализируются, намечаются долгосрочные, промежуточные и краткосрочные цели. Постановка цели перед студентами означает проектирование их деятельности по овладению избранной специальностью, приобщению к современной культуре. Работа над целями невозможна без их соотнесения с имеющимися возможностями, интересами и

стремлениями студентов. Такой анализ в координатах «цель – средство» является фактически переходом от целеполагания к планированию деятельности студентов и преподавателей. Цель рассматриваемого процесса – повышение уровня компетентности будущих педагогов в области инклюзивного образования. Конкретизация цели процесса подготовки будущих учителей к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования позволяет определить его задачи:

- формирование мотивов инклюзивной деятельности, направленных на осмысление особенностей работы с детьми с особыми потребностями и их родителями;
- овладение совокупностью специальных знаний, умений, навыков и компетенций, необходимых для успешной работы с детьми и их родителями в условиях инклюзивного образования;
- побуждение к самоконтролю и самооценке в процессе инклюзивной деятельности [Сманцер, Курбыко, 2013].

Реализация мотивов и целей способствует выполнению социального заказа на обеспечение полноценного образования и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, удовлетворение их целей, мотивов и интересов в познавательной деятельности, обоснование иерархии целей и задач подготовки студентов к работе в условиях инклюзивного образования.

Содержательно-когнитивный этап

В процессе реализации содержательно-когнитивного этапа будущие учителя овладевают научными знаниями о сущности инклюзивного образования, его содержании, об особенностях усвоения учебного материала детьми с особыми образовательными потребностями, получают информацию о гетерогенности и гетерогенной образовательной среде. Этот этап базируется на положениях, характерных для содержания образования в гетерогенной инклюзивной образовательной среде. При этом учитываются особенности усвоения учебного материала различными группами учащихся, имеющими особые образовательные потребности. Безусловно, учителя важно стимулировать учитывать особенности и потребности каждого ученика, обеспечивать психолого-педагогическую поддержку детей при овладении знаниями в области гетерогенности и инклюзии.

В содержании образования специалистов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования, следует опираться на следующие идеи:

- фундаментализация содержания образования с актуализацией практической направленности подготовки специалистов инклюзивного образования;
- подготовка специалиста к реализации идеи инклюзивного образования должна иметь в своей основе готовность (личностную и профессиональную) будущего педагога, а не социальный заказ общества и государства;
- ориентация при отборе содержания образовательных программ на творчество, индивидуальность, развитие каждого студента [Рекомендации в области психолого-педагогического...].

Операционально-технологический этап

Операционально-технологический этап направлен на овладение универсальными учебными действиями, необходимыми умениями и навыками, а также компетенциями, необходимыми для работы в гетерогенной инклюзивной образовательной среде. Студенты стимулируются самостоятельно решать профессиональные задачи, умение определить характер требуемой помощи, применение консультирования в своей работе, умение устанавливать доверительные отношения с учащимися с особыми образовательными потребностями, обучаются умению координировать социальные связи и отношения, владеть культурой общения (умение слушать, слышать и бесконфликтно общаться), действовать сообща, вместе с учеником.

В процессе обучения используются разноуровневые задания для уровня усвоения знания, выработки необходимых умений и навыков, учащихся с разрабатываются операционально-деятельностные учебные элементы, которые включают задания для каждого содержательного учебного элемента, а также задания для развития универсальных учебных действий, учебных умений и навыков, мыслительных операций. При этом можно разработать разноуровневые домашние задания для каждого учебного элемента на основе уровня усвоения знаний, умений и навыков. Общеизвестно, что студенты, как правило, могут решать проблемы и задачи или по образцу, воспроизводя полученную

информацию на лекциях, или самостоятельно, используя приобретенные знания из учебников, или применять новую информацию для решения проблем в измененной ситуации с некоторой перекодировкой условий, переносом знаний в новую ситуацию, хотя и схожую с имеющимися образцами, или могут решать творческие задачи и проблемы, требующие выполнения поисковых действий, применения нестандартных приемов. Исходя из этого в исследовании, выполненном нашей аспиранткой Е.Л. Ерошевской, были разработаны трехуровневые домашние задания: базовый, повышенный и творческий уровни усвоения учебного материала [Ерошевская, 1999]. Студенты самостоятельно выбирали домашние задания соответствующего уровня. Исследование показало, что студенты стремятся выбрать задания более высокого уровня сложности.

Вызывает интерес у студентов использование исторических экскурсов, связанные с развитием данной отрасли знаний (история открытия законов и закономерностей, биографические сведения о жизни и деятельности ученых, противостояние научных школ и т.п.). Это способствуют развитию у студентов интереса и мотивации изучения определенного раздела, темы, связанных гетерогенным инклюзивным образованием. учебной дисциплины в целом, активизации их учебно-познавательной деятельности.

Оценочно-рефлексивный этап

Непременным этапом в подготовке учителя к работе в гетерогенной инклюзивной среде является оценочно-рефлексивный анализ достигнутых результатов. Операция оценивания, сопоставления, сличения запланированных результатов с нормативными требованиями приучает будущих учителей фиксировать и приводить в систему полученную информацию о гетерогенности и инклюзии в обучении, тем самым развивает у студентов гуманное отношение к учащимся с особыми образовательными потребностями.

Важной составляющей процесса обучения является стимулирование студентов «обращаться назад», т.е. проводить осмысление, сравнение, оценку и самооценку исходных и конечных результатов деятельности. Это является проявлением рефлексивной деятельности обучаемых, которая направлена на выявление причин успехов или неудач в выполнении действий в инклюзивной среде школы или вуза.

На семинарских занятиях по педагогике важно обучение студентов умению ставить вопросы по проблемам гетерогенности и инклюзии и находить ответы на них, обучать и помогать выявлять проблемы и находить пути их решения.

Заключение

Таким образом, в современном мире проблема подготовки учителя к работе в гетерогенной инклюзивной образовательной среде становится одной из самых актуальных в социальной политике и образовании. Сейчас наблюдается тенденция к увеличению гетерогенных групп как общности учащихся обучающихся совместно в одном классе общеобразовательной школы, отличающихся по интеллектуальным, физическим и иным признакам.

Подготовка будущего учителя к работе в условиях гетерогенной инклюзивной образовательной среды проводится на ряде этапов: мотивационно-целевом, направленном на установление устойчивых мотивов и целей готовности к деятельности с учащимися с особыми образовательными потребностями, содержательно-когнитивном, позволяющим включать в содержание психолого-педагогической подготовки знания о гетерогенности, инклюзии и особенностях его включения в общий контекст подготовки; операционально-технологическом, обеспечивающим формирование умений, навыков и компетенций инклюзивной деятельности, оценочно-рефлексивном, позволяющий контролировать и рефлексировать результаты своей инклюзивной деятельности.

Библиография

- Ерошевская Е.Л., *Совершенствование контроля учебно-познавательной деятельности студентов (на материале курса высшей математики): автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01*, Минск 1999.
- Захарук Т., *Профессиональное образование в кругу включенного воспитания – анализ оценки учителей, исполняющих включенное воспитание в практике*, [в:] Тамара Захарук, Катарзина Марсиняк-Папроска, *Формиране на гражданина и професионалиста в условията на университетското образование сборник с научниав стати*, втора книга, том втори, Габрово 2013.

- Кодекс Республики Беларусь об образовании: 13 января 2011 г. № 243-З (2011), Минск.
- Певзнер М.Н, Петряков П.А., Ширин А.Г., *Подготовка педагогов к работе в гетерогенной среде: концепция и ожидаемые результаты нового международного проекта*, «Непрерывное образование» 2014, № 4 (10), с. 4-9.
- Рекомендации в области психолого-педагогического и организационного обеспечения развития инклюзивного образования в государствах – участниках СНГ и его эффективных образовательных практик [pdf].
- Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями* (Саламанка, Испания, 7—10 июня 1994 г.), [http://www.un.org/ru/documents/ decl_conv/declarations/salamanka.pdf](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/salamanka.pdf)
- Сманцер А.П., Курбыко З.С., *Теоретическое обоснование модели подготовки будущих учителей к работе с детьми в условиях инклюзивного образования*, «Вестник полоцкого государственного университета», серия Е, 2013, № 15, с. 2-8.
- Стаховский Т.В., *Гетерогенные группы обучающихся в современной школе*, «Человек и образование» 2017, № 4 (53), с. 133–137.
- Шадрова Е.В., Тихомирова Е.Л., *Формирование профессиональной готовности педагога к работе с гетерогенными группами обучающихся*, «Научно-методический электронный журнал 'Концепт'» 2015, Т. 37, с. 171–175.

**Создание полисубъектной общности
как психологическое условие личностного
и профессионального развития педагогов
и учащихся в инклюзивном
образовательном процессе**

Development of a polysubjective community
as a psychological condition of personal and professional
development of teachers and students
in the inclusive educational process

Аннотация: Статья посвящена актуальной проблеме развития инклюзивного процесса в образовании. Утверждается, что одним из основополагающих условий инклюзивного образования и основным фактором его успешной реализации является создание полисубъектной общности «педагог-учащийся». Рассматриваются положения системного личностно-развивающего подхода к взаимодействию субъектов инклюзивной образовательной среды, в котором акцентируется внимание не только на развитии учащихся с ОВЗ, но и на личностном и профессиональном развитии педагогов инклюзивного образования.

Ключевые слова: методология инклюзивного образования, системный личностно-развивающий подход, базовые принципы, инклюзивный процесс, особые образовательные потребности, полисубъектная общность, новая практика подготовки педагогов инклюзивного образования

Abstract: The article is devoted to the actual problem of the development of an inclusive process in education. It is argued that one of the fundamental conditions for inclusive education and the main factor for its successful implementation is the creation of a multi-entity “teacher-student” community. The author considers the provisions of the systemic personal developmental approach to the interaction of subjects of an inclusive educational environment, in which attention is focused not only on the development of students with disabilities, but also on the personal and professional development of teachers of inclusive education.

Keywords: *methodology of inclusive education, systemic personal developmental approach, basic principles, inclusive process, special educational needs, polysubject community, new practice of preparing teachers of inclusive education*

Все страны, развивающие инклюзию в образовании, обращаются не только к практике интеграции человека в социум, но и к разработке методологии процесса включения, к анализу его динамики и содержания.

В зарубежной психологии есть два направления методологии инклюзии, но оба они едины во мнении о необходимости работать с общественными смыслами и представлениями о людях с инвалидностью. Один из подходов пересматривает понятие эффективности в системе образования и предлагает альтернативное понимание развития ребенка не как обладателя высокого интеллекта, а как способного налаживать социальные отношения и максимально использовать возможности социума [Nirje, 1969; Goffman, 1963]. Другой подход направлен на построение пространства и условий обучения в целях обеспечения «особых потребностей» и отслеживания индивидуального прогресса ребенка, обучающегося в инклюзивном классе [Renzaglia, Karvonen, Drasgow, Stoxen, Whitworth, 2002, 2003]. На наш взгляд, продуктивным было бы соединение зарубежных и отечественных разработок [Назарова, 2010; Сунцова, 2014 и др.] в области образования и развития детей с особыми потребностями.

В методологическом аспекте проблема инклюзивного образования определяется наличием противоречий между высоким уровнем разработанности методологии развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья в специальных условиях и отсутствием методологии психолого-педагогического включения этих детей в систему общего образования, в практику массовых образовательных учреждений. Методология развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья в специальном образовании недостаточна для обеспечения процесса включения таких детей в условия обычной школы и требует научной разработки. В технологическом аспекте основным противоречием является «разрыв» между направленностью инклюзивной практики на индивидуализацию образовательного процесса, создание оптимальных условий развития для каждого учащегося и доминирующей практикой общего образования, ориентированной на реализацию типовых программ и

создание стандартных условий обучения. Безусловно, основные проблемы инклюзивного образования лежат в поле исследований разных научных дисциплин: психологии, педагогики, философии, социологии, культурологии и др. Отсюда и разнообразие теоретико-методологических подходов к их разрешению. Каждый подход освещает определенный аспект, позволяет отразить емкость и метапредметность исследуемых объектов и может выступать в качестве методологического фундамента инклюзивного образования. Объектом нашего научного анализа является методология создания полисубъектной общности «педагог-учащийся» как психологического условия процесса инклюзивного образования, основного фактора его успешности.

Поскольку становление самого инклюзивного процесса в системе образования представляет собой сложную комплексную научно-практическую задачу, результатом решения которой должно стать создание процесса образования как инклюзивного, то исходными для разработки методологических основ процесса инклюзии являются методологические средства системного личностно-развивающего подхода.

Системный личностно-развивающий подход к изучению психологических основ жизнедеятельности человека [Митина, 2016, 2018] вытекает из системы философско-психологических воззрений на фундаментальные представления о жизни и человека в мире, из теоретико-методологического и практического изучения человека с парадигмальных позиций философской антропологии, основным предметом которой является проблема творческой активности, саморазвития и внутренней детерминации жизнедеятельности человека. Разработка системного подхода в методологии инклюзии позволит учесть современные социокультурные факторы и тенденции, которые лежат в основе идеи инклюзии, осуществить рефлексию современной инклюзивной образовательной практики, создать культурный фундамент для интеграции различных подходов и осуществления инновационной деятельности по созданию условий для образования и развития детей с особыми образовательными потребностями. Решение задачи создания методологических основ инклюзивного образования как обеспечивающего оптимальные условия развития для всех субъектов образовательного процесса осуществляется в опоре на идеи отечественной психологической науки. В русле этого подхода

используются идеи культурно-исторической детерминации развития психики (Л.С. Выготский), в которой сформулирован принцип саморазвития личности. Идея субъектной детерминации жизненного пути человека обусловила выделение рефлексии в качестве основного механизма саморазвития (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн и др.). Идея деятельностной детерминации (А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, В.В. Рубцов, Д.Б. Эльконин и др.) основана на приоритетности деятельностно-преобразующего способа существования. Идея системной детерминации (Б.Ф. Ломов, В.А. Барабанщиков, В.Д. Шадриков и др.) позволила выделить такие модусы, как многомерность, многоплановость, многоуровневость, множественность детерминант психики.

В качестве основополагающих положений, нуждающихся в дальнейшей методологической разработке, выступает принцип развития и укрепления субъектности ребенка, получивший операциональную разработку с позиций культурно-исторической психологии. Главной методологической ценностью идей культурно-исторической теории для осмысления инклюзивных ценностей в образовании можно считать идею компенсации органического недостатка, при которой выполнение нарушенных функций берет на себя другая, культурно обусловленная, психологическая структура. Л.С. Выготский писал, что личность возникает на основе организма как сложная надстройка, создаваемая внешними условиями индивидуальной жизни. Важной в контексте инклюзивного образования является идея Л.С. Выготского о том, что ребенок с тем или иным дефектом еще не есть дефективный ребенок. Вместе с дефектом даны стимулы для его преодоления. Таким стимулом для «особого» ребенка может быть общение со сверстниками, участие в сообществе, что хорошо согласуется с принципами инклюзивного образования. Л. С. Выготский полагал, что глубоко антипедагогично правило, согласно которому мы, в целях удобства, подбираем однородные коллективы аномальных детей. Делая это, мы идем не только против естественной тенденции в развитии таких детей, но, что гораздо более важно, мы лишаем аномального ребенка коллективного сотрудничества и общения с другими, стоящими выше него детьми, усугубляем, а не облегчаем ближайшую причину, обуславливающую недоразвитие его высших функций. Поэтому, заключает он, чрезвычайно важно с психологической точки зрения не замыкать аномальных детей в

особые группы, но возможно шире практиковать их общение с остальными детьми. Этот методологический наказ лежит в основе инклюзии, технологий ее реализации и сопровождения. Остается задачей, как это коллективное сотрудничество реализовать в образовательной практике. Как спроектировать образовательную среду, направленную на максимальное раскрытие возможностей и максимальную реализацию потенциала ребенка с учетом возрастных нормативов развития и основных новообразований возраста. Как организовать такое сотрудничество с ребенком, которое было бы направлено на его самопознание, а также на поиск возможностей и способов самоуправления внутренним миром и системой отношений.

Значительная часть затруднений в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями связана с острым дефицитом квалифицированных кадров. В идеале это должна быть команда профессионалов, состоящая из педагога, психолога, тьютора, дефектолога, логопеда, медицинского и социального работников.

Для работы в условиях инклюзивного обучения педагогические коллективы общеобразовательных учреждений должны быть подготовлены соответствующим образом, обладать необходимыми знаниями в области специальной педагогики, умениями использовать различные методы коррекционного воздействия в работе школьниками с ограниченными возможностями здоровья. Особую значимость приобретает изменение психологических и ценностных ориентаций педагогов. Проблема профессиональной, психологической и методической неготовности учителей общеобразовательных школ к работе в условиях инклюзии стоит очень остро.

Важная характеристика данного этапа развития инклюзивного образования – недостаточная профессиональная подготовка педагогов общего образования и специалистов сопровождения, способных реализовать инклюзивный подход.

В модели образовательной среды, разрабатываемой нами [Митина, 2016, 2018], необходимым условием развития личности учащегося является создание особой формы взаимодействия между субъектами образования (учитель-ученик, преподаватель-студент и др.) – полисубъектной общности, способствующей их совместному, одновременному, непрерывному личностному и профессиональному развитию.

Такое взаимодействие возможно в инновационной образовательной среде с применением современной психодидактики как интеграции психологических, дидактических, методических и других средств, среди которых особое место принадлежит сообществу педагогов инклюзивного образования: учителей, преподавателей, педагогов-психологов, социальных педагогов, дефектологов, логопедов и др. И здесь речь может идти не только о системе «учитель-ученик», но и о системе «педагоги-ученик», для формирования которой необходима новая практика подготовки педагогов, принципиально отличающаяся от традиционной по ряду параметров.

Разрабатываемая нами новая практика подготовки будущих педагогов основана на положениях системного личностно-развивающего подхода. Данный подход качественно расширяет объектно-предметное поле исследований в разных пространствах профессиональной жизнедеятельности педагога и делает возможным содержательное и экспериментальное изучение личностно-профессионального развития преподавателей и студентов педвузов. Новый подход с неизбежностью становится проектным, поскольку связан с построением сложных объектов, соединяющих воедино конкретные исследования и проекты образовательных систем, стратегию и технологию непрерывного образования педагогов.

Системная методология была использована нами для разработки системной теории (обобщающей концепции) личностно-профессионального развития педагога и понимания профессионального труда как целостного психологического образования, состоящего из взаимосвязанных элементов, взаимодействующих в плане общего назначения системы.

Идеи целостности, единства, системной организации профессионального труда педагога позволили представить эту сложнейшую психическую реальность в виде многомерного пространства, состоящего из трех взаимосвязанных пространств: личности, деятельности и общения, при превалирующей роли личности. Каждое пространство имеет свою систему координат, свою центральную системообразующую основу; они объединяются в общее многомерное пространство интегральными характеристиками личности, которые обуславливают оптимальное функционирование и развитие не отдельных сторон, а профессионального труда в целом. Каждое из

указанных составляющих профессионального труда задается разнообразными способами личностной (субъектной) реализации себя педагогом. Профессиональная деятельность характеризуется такими альтернативными способами осуществления действий, как «система принуждения – система, направленная на развитие» в отношении себя и других, – «система содействия – система противодействия». В системе профессионального общения как наиболее важную нужно выделить дихотомию таких способов реализации субъекта, как «принятие» и «непринятие» себя и других, «система приобщения – система разобщения». В отношении собственной личности педагог может реализовать либо «самостоятельность» в саморазвитии, либо «зависимость», то есть подверженность внешним стереотипам.

Основное содержание системной теории личностно-профессионального развития педагога заключается в следующем:

- раскрытие структурных особенностей каждого пространства профессионального труда (деятельности, общения, личности), предполагающее установление его компонентного состава и механизмов структурирования компонентов в целостность;
- выделение качественной определенности и качественной специфичности системообразующих факторов (интегральных личностных характеристик), обуславливающих в совокупности эффективность целостной системы;
- выявление особенностей системы уже не как структуры, а в ее динамике, т. е. установление закономерностей процессуальной, функциональной организации;
- выявление закономерностей видоизменения системы личностно-профессионального развития педагога, характеризующих альтернативные стратегии жизнедеятельности: развития и адаптации;
- определение комплекса психологических условий личностно-профессионального развития субъекта, обеспечивающих трансформационные процессы восстановления системы в целом, в которых формирующиеся потенциалности, в виде рефлексивного ресурса самосознания личности, обуславливают новый уровень и новое содержание психологических новообразований — интегральных личностных характеристик, посредством которых педагог творит себя.

Новая практика подготовки педагогов инклюзивного образования направлена на преодоление проблем традиционного высшего образования с сохранением лучших традиций. С этой целью мы предлагаем провести преобразования на содержательно-целевом уровне, межличностном (взаимодействие преподаватель и студент), индивидуально-личностном, организационно-технологическом.

Традиционный подход (знаниевый)

Цели. Усвоение предметно-дисциплинарных знаний, формирование педагогических умений и навыков.

Содержание. Теоретические, абстрактные предметно-ориентированные знания. Обращенность содержания учебной деятельности (следовательно, и самого обучающегося) в прошлое, определенное в знаковых системах «основ наук», лишаящее студента возможности столкновения с неизвестным, проблемной ситуацией, активизирующей мышление. Обучение предстает как технология передачи готового, отчужденного от динамики развития культуры учебного материала, обуславливающего «мозаичность» картины мира. Педагогическая сверхзадача – развитие учащегося как субъекта деятельности, формирование у него умений и навыков, отвечающих требованиям определенного общества.

Способы деятельности. Учебно-воспитательный процесс строится на взаимосвязи двух автономных деятельностей: обучающей (преподавателя) и учебной (студента – познающего индивида, объекта управления, исполнителя планов преподавателя, за которым в обучении закреплена позиция ведомого).

Дидактические средства направлены на обучение как социально организованный и заданный норматив восприятия картины мира в научных понятиях, которые «отстоялись» в общественно-историческом опыте и потому существуют объективно, независимо от учащегося и представлены в традиционном учебнике. С педагогической точки зрения обучение – это система воздействий, направленных на внедрение в сознание обучающегося нормативных образцов познания и поведения.

Позиции, функции, стиль руководства преподавателя. Преподаватель – транслятор знаний. Преобладает информационно-

контролирующая функция. Стил – авторитарно-директивный, репрессивный; инициатива студентов чаще подавляется, чем поощряется.

Мотивационно-смысловые установки преподавателя. Закрытость преподавателя. Авторитарно-репрессивные, репродуктивно-консервативные установки. Основной упор – на преподнесение студентам «правильной» информации. Ориентация на передачу будущим педагогам готовых способов действия через алгоритм, схему, образец. Игнорирование личного опыта студентов.

Особенности взаимодействия преподавателя и студентов. Основная модель взаимодействия: «преподаватель – студенты». Преобладают подражание, имитация, следование образцам. Отмечается однообразие межличностных взаимодействий. В результате происходит неизбежное усиление отчужденности между преподавателем и студентом.

Характер организации деятельности будущих учителей. Традиционные академические формы организации занятий (лекции, семинары) и объяснительно-иллюстративные методы обучения. Заданные преподавателем цели и планы определяют исполнительный стиль индивидуальной учебной деятельности студентов. Овладение операционно-технической стороной профессиональной деятельности опережает смысло- и целеполагание. Студентам предлагаются репродуктивные задания, имеющие, как правило, одно правильное решение. Преобладают действия по образцу, упражнения в заданных способах решения, что не стимулирует самостоятельность смысло- и целеобразования.

Особенности вхождения будущих педагогов в профессиональную деятельность. Ориентация на модель адаптивного функционирования, основанную на умении будущего специалиста «вписаться» в окружающую действительность.

Инновационный подход (системный личностно-развивающий)

Цель связана не только с формированием навыков деятельности, но и, что принципиально, личностных характеристик будущих профессионалов. Переход от цели обучения в виде знаний-умений-навыков (в их классическом понимании) к личностным характеристикам будущего профессионала (направленность, компетентность, гибкость, самосознание), которые во все большей мере выступают в роли

непосредственных показателей профессиональной зрелости педагога, ценностного отношения к личности ученика.

Содержание. Комплекс психолого-педагогических дисциплин ориентирует студента как субъекта учения на будущее содержание профессиональной практической деятельности и всей культуры как средства интеллектуального и духовного обогащения и создания целостной картины мира. В качестве объекта педагогической деятельности рассматривается полисубъектная со-бытийная общность как пространство жизнедеятельности учащегося и педагога. Педагогическая сверхзадача заключается в развитии учащегося как личности.

Способы деятельности. Целостная образовательная среда, где освоение педагогической деятельности осуществляется в учебно-профессиональной общности. Будущие педагоги выступают как активные, развивающиеся субъекты учения, сотрудничающие с преподавателем.

Психодидактические средства направлены на учение как сложноорганизованный процесс переработки, переосмысления и усвоения учащимся собственного опыта, изменение его под воздействием обучения, создание учащимся представлений об окружающей действительности путем формирования личностно-значимого образа мира, построение индивидуальных моделей познания и поведения.

Позиции, функции, стиль руководства преподавателя. Личностно-ориентированная позиция преподавателя – тьютора, фасилитатора, модератора, консультанта. Преобладают организационная, проектировочная, стимулирующая функции, функции открытия проблемности и смыслов профессиональной деятельности, создания условий самоопределения будущих педагогов. Стиль – демократический, поощряющий.

Мотивационно-смысловые установки преподавателя. Открытость личности преподавателя. Установки на сотрудничество, совместную деятельность, психолого-педагогическую поддержку, методическое соавторство. Основной упор на то, чтобы научить будущих педагогов быть открытыми всему новому. Ориентация на передачу принципов действия через проектирование образовательных ситуаций и организацию взаимодействия в учебно-профессиональной общности. Установка на рассмотрение личного опыта будущего педагога в

контексте обучения, анализ, преобразование и обогащение житейских знаний студента, выступающих основанием отношения к ученикам.

Особенности взаимодействия преподавателя и студентов. Практикуются разнообразные модели полисубъектного взаимодействия: «преподаватель – студент», «студент – студенты», «студент – преподаватель» и др. Социальной ситуацией развития личности является необходимость включения субъектов образования (студентов и преподавателей) в полисубъектную саморазвивающуюся общность, как такую форму взаимодействия, которая способна порождать их взаимную обусловленность, обеспечивая психологическое благополучие и психологическую безопасность каждого члена общности. Цели и задачи разрабатываются совместно преподавателем и студентами; процесс их достижения организуется как совместная деятельность в учебно-профессиональной общности. Рефлексивная коммуникация помогает осознать собственные смыслы, понять смыслы других, создать в группе общий фонд ценностно-смысловых образований. Преподаватель выступает как носитель гуманистических профессиональных ценностей, демонстрирующий позиции педагога-профессионала.

Характер организации деятельности будущих педагогов. Используются инновационная технология профессионального развития личности, которая включает:

- четыре стадии изменения поведения учителя (подготовку, осознание, переоценку, действие);
- процессы, происходящие на каждой стадии (мотивационные, когнитивные, аффективные, поведенческие);
- комплекс методов воздействия (традиционные и активные).

Практическая реализация технологии осуществляется в профессионально-ориентированных формах организации занятий и методах обучения, благодаря которым происходит «погружение» в профессию посредством организации квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности будущих учителей. Формирование смыслов и целей профессиональной деятельности предшествует освоению ее действий и операций. Ведущая роль отводится творческим, исследовательским, проектным заданиям. Задания следуют в логике возрастающей креативности, социальной значимости, культурной полноценности получаемого результата, побуждая студентов к

целеполаганию, самоорганизации деятельности, к смене смысловых установок, рефлексии.

Особенности вхождения будущих педагогов в профессиональную деятельность. Ориентация на модель профессионального развития, в которой основной акцент делается на формирование способности «выходить» за пределы непрерывного потока повседневной практики, выявлять, осознавать, оценивать, конструктивно разрешать различные профессиональные проблемы в соответствии со своими ценностями, рассматривать любое затруднение как стимул к дальнейшему развитию.

Реализовать новую практику подготовки педагогов инклюзивного образования призваны как общие психолого-педагогические дисциплины, так и специальные дисциплины, включенные в учебные планы вузов по направлению подготовки «Педагогическое образование»: «Специфика инклюзивного обучения», «Психолого-педагогическое сопровождение школьников с ОВЗ», «Основы специальной педагогики и психологии» и др.

Результатом проведенного нами лонгитюдного исследования (2015-2018) является психологизация сознания субъектов высшего образования, активизация творческого потенциала студентов и преподавателей, формирование общности «преподаватель-студент» как целостного динамического психологического образования, отражающего феномен единства развития субъектов инновационной образовательной среды вуза, обеспечивающей эффективную профессиональную подготовку студентов и их дальнейшую успешную педагогическую деятельность в сложных условиях инклюзивного образования.

Таким образом одним из обязательных условий реализации инклюзивного процесса в современном образовании является создание полисубъектной общности как основы личностного и профессионального развития как педагогов, так и учащихся с особыми образовательными потребностями.

Библиография

- Алёхина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л., *Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании*, «Психологическая наука и образование» 2011, №1, с. 83-91.
- Выготский Л.С., *Собрание сочинений в 6-ти томах*, Т. 2: *Проблемы общей психологии*, Москва 1982.

- Выготский Л.С., *Собрание сочинений в 6-ти томах*, Т. 5, *Основы дефектологии (Дефект и компенсация)*, Москва 1983.
- Михальченко К.А., *Инклюзивное образование – проблемы и пути решения*, [в:] *Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф.*, Санкт Петербург 2012, с. 77-79.
- Митина Л.М., *Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски*, Москва – Санкт Петербург 2018.
- Назарова Н.М., *Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения*, «Социальная педагогика» 2010, № 1, с. 83–92.
- Сунцова А.С., *О методологических подходах к исследованию проблем инклюзивного образования*, «Психологическая наука и образование» 2014, № 1, с. 26–32.
- Mitina L.M., *Improvement of psycho-pedagogical training of university students in the transition to a postindustrial society*, [in:] *Contemporary university education*, Sofia 2016, p. 24-29.
- Goffman E., *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, New York 1963.
- Nirje B., *The normalization principle and its human management implications*, [in:] *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*, R. Kugel, W. Wolfensberger (Eds.), Washington, DC 1969, p. 179–195.
- Renzaglia A., *Promoting a Lifetime of Inclusion*, [in:] A. Renzaglia, M. Karvonen, E. Drasgow and C.C. Stoxen, *Autism and Other Developmental Disabilities*, 2003, Vol. 18, Iss. 3, p. 140–149.
- Whitworth J.W., *A Model for Inclusive Teacher Preparation*, «Electronic Journal for Inclusive Education», Vol. 1, № 2, Retrieved, October 31, 2002.

Kształtowanie tożsamości a doświadczenie niepełnosprawności

Shaping the identity and experiencing disability

Streszczenie: Fundamentem osobowości człowieka jest jego tożsamość, która pomimo wielowymiarowości, stanowi nieodzowny element w życiu każdego człowieka, pomagając określić to, kim się czujemy, co sobą wyrażamy, z jaką grupą społeczną jesteśmy związani, i odróżnić siebie od innych. Tożsamość jest postrzegana jako możliwość sprawowania kontroli nad swoim życiem, lecz w przypadku osób niepełnosprawnych ich znaczna część jest takiej kontroli, niestety, pozbawiona. Kształtowanie tożsamości osób niepełnosprawnych jest procesem wyjątkowo skomplikowanym i specyficznym przez gromadzenie doświadczeń, które nie są dostępne większości pełnosprawnych osób, utratę sprawności, często brak możliwości dokonywania swobodnych wyborów i społeczne napiętnowanie, ale możliwym przy wsparciu najbliższych oraz innych osób z właściwą wiedzą i doświadczeniem.

Słowa kluczowe: *tożsamość, osobowość, życie, niepełnosprawność, wykluczenie, wsparcie, inkluzja, kształtowanie, edukacja, integracja*

Abstract: The foundation of the human personality is its identity, which, despite its multidimensionality, is an indispensable element in the life of every human being, helping: define who we feel, what we express with ourselves, what social group we are connected with and distinguish ourselves from others. Identity is perceived as the ability to control us with our lives, but in the case of people with disabilities, a large part of such control is deprived of such control. Shaping the identity of people with disabilities is an exceptionally complex and specific process, through: a cluster of experiences that are not available to most non-disabled people, loss of fitness, often no opportunity to make free choices and social stigma, but possible with the support of loved ones and other people with the right knowledge and experience.

Keywords: *identity, personality, life, disability, exclusion, support, inclusion, shaping, education, integration*

Stajemy się świadomym własnego „Ja” w pierwszych latach życia, ucząc się tego, kim jesteśmy w oczach społeczeństwa. Część cech czy predyspozycji dziedziczymy, ale cała reszta naszej osobowości, tego, kim się stajemy, jest budowana przez całe życie poprzez wpływ naszego najbliższego otoczenia, społeczności lokalnej, ale również czasu, w którym przyszło nam żyć, naszych wyborów i ich skutków. Fundamentem osobowości człowieka jest jego tożsamość. Mimo wielowymiarowości stanowi nieodzowny element w życiu każdego człowieka, bowiem pomaga określić to, kim się czujemy, co sobą wyrażamy, z jaką grupą społeczną wiążemy przekonania i co odróżnia nas od innych. Zatem zasadne wydają się być pytania, czy w świecie ukształtowanym przez osoby zdrowe bagaż doświadczeń wyznaczony niepełnosprawnością wpływa na proces kształtowania tożsamości jednostki, a jeśli tak, to co i w jakim stopniu jest zagrożeniem dla fundamentu osobowości?

Etymologicznie „tożsamość” oznacza „taka samość”, „to samo, co...”. „Tożsamość” oznacza zatem niezmienność, jednakowość, czyli „taką samość”. „Pojęcie «samości» odnosi się do złożonego związku pomiędzy światem a świadomością jednostki, pomiędzy zewnętrznym i wewnętrznym, obiektywnym i subiektywnym, realnym i idealnym, materialnym i duchowym, naturą i kulturą” [Paleczny, 2008, s. 20]. *Słownik języka polskiego PWN* [Drabik, Kubiak-Sokół, Sobol, 2010] wyjaśnia tożsamość jako: identyczność, w odniesieniu do pojedynczego człowieka to świadomość siebie, a w odniesieniu do społeczności: świadomość wspólnych cech i poczucie jedności. Termin tożsamość łączy się z takimi określeniami, jak: osobowość, indywidualność, wyjątkowość, identyczność czy odrębność. Kształtowanie tożsamości tworzy oś rozwoju jednostki, jednakże jest to proces wielowymiarowy. Tożsamość złożona jest z elementów zewnętrznych, czyli wyobrażeń innych o nas, jak i wewnętrznych, na swój temat, oraz samoświadomości i zdolności do autorefleksji [Brzezińska, 2017, s. 34] „Tożsamość porządkuje świat, godzi człowieka z nim samym i otoczeniem. Tożsamość istnieje w ludzkiej głowie i przejawia się w osobowości człowieka, obejmując uczucia, emocje oraz postawy” [Paleczny, 2011, s. 20]. Często przytaczane definicje tożsamości wskazują, że: „jej posiadanie wiąże się z istnieniem w pamięci jednostki względnie stałego zestawu elementów, które uznaje się za definiujące ją w sposób względnie niezależny od doświadczanych sytuacji, co pozwala jej na uzyskanie odpowiedzi na pytania tożsamościowe typu: Kim jestem? Kim chcę być? Do czego dążę, jakie są moje wartości i związane z nimi cele? O co chodzi w moim życiu?” [Brzezińska, 2017, s. 33-34].

Ponadto kształtowanie się tożsamości jest procesem „dzięki któremu jednostka osądza siebie w świetle tego, jak spostrzega to, co sądzą o niej inni ludzie, porównując się z nią i z tym, co dla nich ważne; z drugiej strony sama osądza to, jak inni ją widzą w świetle porównywania się z nimi i tego, co dla niej jest ważne” [Erikson, 1968, s. 22-23].

Na podstawie literatury możemy wyróżnić wymiary opisujące tożsamość jednostki, to m.in. poczucie odrębności, poczucie identyczności, poczucie ciągłości i poczucie integralności, które są używane do charakterystyki tożsamości człowieka z jego osobistej perspektywy [Erikson, 1997, s. 257]. Cechy te w takiej to właśnie kolejności pojawiają się w rozwoju każdej jednostki, poczynwszy od narodzin. Pierwsza z tych cech to poczucie odrębności, czyli świadomość wyraźnej granicy pomiędzy mną a drugim człowiekiem. To poczucie nie tylko w sferze fizyczności, ale przede wszystkim w sferze psychicznej, gdzie cechy nas tworzące i charakteryzujące są szczególne dla każdego z ludzi. Ponadto poczucie odrębności również potrafi wskazać u osób podobnych wyglądem, osobowością czy sposobem działania cechy, które nas od nich odróżniają. Druga cecha to poczucie identyczności, które jest widoczne w przekonaniu, że „jestem sobą”, niezależnie od tego, jaką przyszło mi pełnić rolę społeczną czy funkcję w ciągu swego życia. „Poczucie, że jestem sobą, zachowuję się po swojemu, jestem wierny swoim wartościom, swoim ideałom – to wszystko składa się na poczucie identyczności niezależnie od okoliczności zewnętrznych, czyli kontekstu społecznego i sytuacyjnego” [Brzezińska, 2017, s. 34]. Kolejną cechą służącą do opisu tożsamości to poczucie ciągłości. Polega ona na tym, że postrzegając swoje życie w perspektywie czasu, spogląda się w swoją przeszłość, w swoje wspomnienia i doświadczenia. Człowiek postrzega siebie jako zmieniającą się całość, zauważa podobieństwa, jak i różnice w swoim sposobie zachowania i działania. Ponadto umie też dostrzec to „co stałe, charakterystyczne tylko dla niej, co odróżniało ją od innych ludzi kiedyś, co odróżnia ją teraz i co będzie ją prawdopodobnie odróżniało w przyszłości” [Brzezińska, 2017, s. 34-35]. Ostatnią z powyższych cech jest poczucie integralności, które polega na tym, iż pełniimy określone role społeczne, funkcje i realizujemy działania, czasami bardzo różne i podejmowane w bardzo różnych okolicznościach, ale są one do siebie podobne, bowiem można dostrzec w nich wspólny wzór, rys, jako że pochodzące od tej samej osoby, „to zawsze ja”, niezależnie od specyfiki zadania, sytuacji czy okoliczności zewnętrznych. Słabe poczucie integralności jest związane z przeświadczeniem, że nasze działania są zależne przede wszystkim od okoliczności zewnętrznych i przez nie kształtowane.

Poczucie odrębności, ciągłości, identyczności i integralności mają zarówno jednostkowy, jak i społeczny charakter, obejmując związki jednostki z innymi ludźmi, dając jej poczucie przynależności do danej grupy i stanowiąc podstawę, bez której posiadania nie może być dialogu i współdziałania, oraz fundament poczucia bezpieczeństwa społecznego [Brzezińska, 2017, s. 35].

Ważnym elementem kształtowania tożsamości są różne źródła informacji o sobie. Pierwszym z nich jest obserwacja swojego zachowania, konsekwencji dokonywanych wyborów w różnych sytuacjach, w tym także porównywanie ich skutków i wyciąganie wniosków na przyszłość. Drugim źródłem informacji jest obserwacja zachowania innych ludzi i porównywanie się z nimi, dokonywane w perspektywie aktualnie mającego miejsce zachowania bądź takiego, które miało miejsce w przeszłości. Kolejnym, trzecim źródłem informacji jest uzyskiwanie informacji o sobie bezpośrednio od innych ludzi. Czwartym źródłem są kategoryzacje społeczne związane z przynależnością do określonych grup społecznych: ze względu na wiek, płeć, orientację seksualną, grupę etniczną, przynależność religijną, polityczną, poziom i rodzaj wykształcenia, status zawodowy i ekonomiczny, a także miejsce zamieszkania czy strukturę rodziny. Piątym źródłem informacji o sobie, jako ważny element kształtowania tożsamości, jest wgląd w siebie oraz gotowość do autorefleksji [Brzezińska, 2017, s. 39]. W literaturze możemy odnaleźć różne klasyfikacje tożsamości przedstawiające wielowymiarowość tego pojęcia. W pierwszej kolejności może być ujmowana jako tożsamość jednostkowa, wyrażająca się w wymiarze osobistym i społecznym. Wymiar osobisty to indywidualne cechy decydujące o odrębności względem innych, przykładowo: wiek, płeć, wygląd, przynależność etniczna czy religijna itp. Ich istotą jest względna niezmiennosc cech fizycznych, psychicznych oraz wartości tworzących obraz własnej osoby. Wymiar społeczny opiera się na grupowej identyfikacji i przynależności, relacjach interpersonalnych, pozycji i statusie społecznym [Nikitorowicz, 2009, s. 336]. Po drugie tożsamość może być postrzegana jako tożsamość grupy – tożsamość kulturowa czy tożsamość religijna. Ten wymiar tożsamości dotyczy konkretnych społecznych całości i jest wynikiem interakcji oraz działania jednostek, biorąc początek z licznych identyfikacji.

Człowiek w różnej mierze i w różnym stopniu identyfikuje się z wieloma społecznościami i grupami... Jednostka ludzka jest umieszczona lub sama sytuuje się w obrębie tych różnorodnych związków, nie wyczerpując się w powiązaniu z żadnym z nich bez reszty, a z każdego czerpiąc pewne elementy swego samookreślenia. Dopiero te wszystkie elementy czerpane z różnych związków wraz

z innymi, psychologicznymi, czynnikami składają się na tożsamość jednostki [Kłoskowska, 1996, s. 103–104].

Po trzecie, możemy wyróżnić tożsamość społeczną. Jej fundamentem jest przynależność do określonej społeczności, co jest związane z potrzebą przynależności, odniesień i podobieństwa.

Posiadać tożsamość społeczną znaczy umieć rozpoznać swoją lokalizację w grupach społecznych, nadać temu znaczenie i na tej podstawie wzbogacać koncepcję własnej osoby. Podobnie jak dla tożsamości osobistej, jak i społecznej, ważna jest kontynuacja społecznych identyfikacji. Ich ważność wzrasta i umacnia się w procesie rozwoju człowieka i zależy od kultury [*Materiały i sprawozdania z badań, Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, s. 122].

Człowiek nieprzerwanie przez całe życie kształtuje własną tożsamość. Musimy pamiętać, iż jej formowanie jest procesem złożonym, oraz założyć permanentny proces jej funkcjonowania w trzech wymiarach: w pierwszym jako tożsamości dziedziczonej – związanej z określonym podłożem familijno-środowiskowym, nabywanej – kształtowanej i dynamicznej, będącej wynikiem socjalizacji; w drugim jako tożsamości ról i wyzwań oraz w trzecim jako tożsamości świadomie odczuwanej i realizowanej, będącej efektem między naturalnym dziedziczeniem kultury a nabywaniem społecznym kultury [Wróblewska, 2011, s. 183]. „Związek między przeszłością a teraźniejszością warunkuje ciągłość tożsamości. Sytuuje on, szczególnie w grupie, rodzaj zbiorowej świadomości i wspólnej struktury myślenia, wspólnego sposobu odczuwania oraz działania” [Warchał, 2009, s. 67–68].

Analizując genezę tożsamości, szczególną uwagę winniśmy zwrócić na pierwszy okres życia każdego dziecka, kiedy to „zgodność, konsekwencja, ciągłość oraz identyczność doświadczeń zapewniają podstawowe poczucie tożsamości ego” [Erikson, 1997, s. 257]. Okres dzieciństwa stanowi zatem „kręgosłup” dla kształtowania się coraz większej świadomości bycia odrębną jednostką i tożsamości. Z kolei świadome poszukiwanie odpowiedzi na to, kim jestem? kim mogę być? kim powinienem być w przyszłości? jak wyglądam w oczach innych? jak mogę wykorzystać swoje umiejętności? jest charakterystyczne dla okresu dojrzewania, które nadaje zgromadzonemu doświadczeniu odpowiednią formę, a z kolei dorosłość tę formę dostosowuje do rozmaitych okoliczności życiowych. Należy także pamiętać, iż każda jednostka funkcjonuje w dwóch kontekstach. Pierwszym z nich jest czas. Wszyscy mamy swoją indywidualną historię, która jest zakorzeniona w historii rodziny, społeczności czy

narodu, w którym się rodzimy. Przeszłość ma zatem znaczący wpływ na formowanie się naszej tożsamości. Wgląd w dotychczasowe doświadczenia pomaga człowiekowi lepiej wykorzystywać możliwości oraz szanse, jakie stawia przed nim teraźniejszość i przyszłość. Drugim kontekstem, w jakim funkcjonuje jednostka, jest kontekst społeczno-kulturowy. Odnosi się on do relacji człowieka z otoczeniem, m.in. rodziną, znajomymi, lokalną społecznością, oraz jego oddziaływaniem na to, z jakimi wartościami się utożsamiamy, w jaki sposób pojmujemy własne „ja” przez pryzmat otaczających nas ludzi i prezentowanych przez nich wartości [Brzezińska, 2006, s. 50].

Dziś tożsamość jednostek jest skomplikowana, złożona, wielowymiarowa i niezwykle dynamiczna poprzez wpływ różnych kultur, stylów życia czy nowoczesnych technologii komunikacyjnych stwarzających możliwość obecności w niezliczonych interakcjach interpersonalnych. „Rozpięta jest pomiędzy dwoma biegunami emocji i uczuć: miłością i nienawiścią, sympatią oraz antypatią, akceptacją i odrzuceniem. Uczucia i emocje skierowane są na konkretnych ludzi, zdefiniowanych precyzyjnie „swoich” i obcych” [Paleczny, 2008, s. 167]. I właśnie w kontekście rozważań dotyczących osób niepełnosprawnych, ich „inności”, uczuć i emocji kierowanych w ich stronę niezwykle wartości nabierają słowa Jana Pawła II, który przestrzegał przed zredukowanym postrzeganiem człowieka, w którym głównym wyznacznikiem wartości człowieka, dziś powszechnie, niestety, stosowanym, jest skuteczność w działaniu i wygląd zewnętrzny. Są to wartości, które pomagają w karierze, ale nie służą integracji społecznej, dzieląc ludzi, zamiast ich jednoczyć, prowadząc do budowania postaw dyskryminujących i niesprawiedliwych [Rozen, 2011, s. 454].

Pojęcie „niepełnosprawność” jest związane się brakiem zdolności, ograniczeniem i dysfunkcją, które wpływają na funkcjonowanie osoby nimi dotkniętej.

Jako niepełnosprawne można więc zdefiniować osoby, które mają długotrwale naruszoną sprawność fizyczną, umysłową lub intelektualną, co może w oddziaływaniu z różnymi barierami utrudniać im pełny i skuteczny udział w życiu społecznym, na zasadzie równości z innymi osobami. Problem niepełnosprawnych w społeczeństwie jest wielowymiarowy, a wielowymiarowość ta wynika z tego, że niepełnosprawność dotyczy różnych dziedzin życia i jest z nią związanych wiele jednostek chorobowych [Kolwitz, Radlińska, 2015, s. 270].

Ponadto niepełnosprawność, która jest zjawiskiem wieloaspektowym, wymaga spojrzenia na nie z perspektywy zarówno strukturalnych cech społeczeństwa, jak i właściwości systemu ekonomicznego i politycznego, a także reguł organi-

zacji społecznej i szeroko pojętej kultury w określonym czasie. Czynniki te kształtują pozycję osób niepełnosprawnych w strukturze społecznej, która skutkuje ich większym lub mniejszym wykluczeniem bądź włączeniem w główny nurt społeczeństwa [Żuchowska-Skiba, 2016, s. 7].

Tożsamość jest postrzegana jako możliwość sprawowania kontroli nad swoim życiem. Niestety, osoby niepełnosprawne bardzo często takiej kontroli są pozbawione, uczestnicząc jedynie w sposób bierny w życiu [Bauman, 2001, s. 15]. Kształtowanie się tożsamości w kontekście niepełnosprawności poprzez utratę sprawności, często braku możliwości dokonywania swobodnych wyborów i społecznego napiętnowania jest procesem niezwykle skomplikowanym i specyficznym. Wynika to przede wszystkim z faktu, „że jednostka z ograniczoną sprawnością gromadzi na drodze kształtowania tożsamości doświadczenia, które nie są dostępne większości pełnosprawnych osób” [Selter, 2008, s. 29]. To powoduje, że jednostka odkrywa własną niepełnosprawność, a widoczność cech niepełnosprawności i duże znaczenie wartości własnej sprawności fizycznej i wyglądu zewnętrznego podkreśla pierwszoplanowość niepełnosprawności w społecznym odbiorze, warunkując postawy, reakcje i oczekiwania oraz sposoby komunikowania się czy wreszcie możliwość nawiązywania relacji. Na podstawie literatury doświadczenia może podzielić na trzy obszary:

1. Doświadczenia warunkowane fizycznymi cechami niepełnosprawności (pierwszoplanowość niepełnosprawności a zmiana oczekiwań, relacji społecznych i nastawienia do siebie).
2. Bagaż doświadczeń wyznaczonych społecznymi wymaganiami – w jakim stopniu świat został «nagięty» do ukształtowanego przez innych (zdrowych) świata dla osób niepełnosprawnych.
3. Bagaż indywidualnych doświadczeń (konsekwencje doświadczania specyficznych trudności i sytuacji permanentnej pomocy) [Selter, 2008, s. 26].

Osoby niepełnosprawne są w sposób szczególny zagrożone niską samooceną i brakiem akceptacji swojego wyglądu zewnętrznego oraz możliwości funkcjonowania. Niska akceptacja, wynikająca z kolei zazwyczaj z porównań społecznych i z poczucia inności i odmienności, tworzy dużą rozbieżność pomiędzy „ja realnym” a „ja idealnym”, będąc źródłem konfliktu między dążeniem do znaczenia a przeżywanym uczuciem małej wartości. „To może spowodować nieadekwatność poziomu aspiracji życiowych dorastających niepełnosprawnych i prowadzić do rezygnacji z ubiegania się o własną tożsamość”

[Selter, 2008, s. 26]. Ponadto niski poziom samooceny i samoakceptacji wzbu-
dza poczucie zagrożenia i lęk przed kontaktami interpersonalnymi oraz prze-
wrażliwienie na reakcje i zachowania otoczenia społecznego, co zniechęca do
podejmowania różnych form aktywności. Z kolei wysoki poziom lęku czy wy-
soki poziom ruminacji może zahamować lub istotnie opóźnić rozwój tożsamo-
ści [Rękosiewicz, 2012, s. 63-65]. Niestety u osób z niepełnosprawnością mo-
żemy również zaobserwować hamowanie aktywności i przejawów samodziel-
ności i dorosłości przez otoczenie. Związane jest to z przeświadczeniem, iż
znaczną część czynności i form aktywności nie jest przeznaczona dla osób
z niepełnosprawnością, jak i również lękiem, czy osoba taka sobie poradzi.
„Późniejsze wkraczanie w dorosłość nie zawsze jest więc u osób z ogranicze-
niami sprawności wyrazem ich własnej woli, własnej decyzji, ale bywa też
skutkiem oddziaływania środowiska rodzinnego, szkolnego czy dalszego oto-
czenia społecznego” [Rękosiewicz, 2012, s. 71].

Dla ułatwienia kształtowania tożsamości osób niepełnosprawnych
niezwykle ważna jest idea samostanowienia. W działaniach wyrażać się po-
winna poprzez: możliwość podejmowania nawet drobnych, ale samodzielnych
wyborów, podejmowania prób nowych działań i aktywności w różnych oko-
licznościach, co prowadzi do nabywania nowych doświadczeń, daje świadom-
ność własnych możliwości i ograniczeń oraz zmniejsza lęk przed podejmowa-
niem nowych działań, a więc byciem samodzielnym [Rękosiewicz, 2012, s. 90].
Możliwość dokonywania wyborów pełni ważną funkcję w procesie kształto-
wania się dojrzałej tożsamości. Nawet gdy są one złe i niewłaściwe, to w od-
niesieniu do młodego człowieka może w dłuższej perspektywie oznaczać coś
dobrego, przynoszącego mu korzyści. Funkcjonowanie osób niepełnospraw-
nych w życiu społecznym ma związek w dużym stopniu z charakterem relacji
z osobami zdrowymi. Bardzo często relacje te charakteryzują się dysonansem
poznawczym i, niestety, charakterystyczną i dominującą cechą we wzajemnym
kontakcie jest znów poczucie wstydlivej odmienności. Pojawiają się wtedy
takie bariery komunikacyjne, jak: ostrożne dobieranie słów, niepatrzenie roz-
mówcy w oczy, sztuczne zachowywanie powagi bądź stwarzanie swobodnej
atmosfery podczas rozmowy. Na pojawienie się dysonansu poznawczego
wpływa przede wszystkim brak doświadczenia we wzajemnych relacjach oraz
postawy negatywne (np. piętnowanie, odrzucanie i izolowanie okazywanie
litości oraz nadmiernego współczucia czy nadopiekuńczość) wynikające z po-
wszechnie funkcjonujących stereotypów bądź z niewiedzy [Kolwitz, Radlińska,
2015, s. 270-271].

Eksploracja i podejmowanie zobowiązań decydują o statusie tożsamości, jaką dana osoba osiągnie. Eksploracja polega na aktywnym poszukiwaniu, badaniu i sprawdzaniu siebie, swoich możliwości oraz relacji łączących daną osobę z innymi ludźmi, a także sprawdzanie „wytrzymałości” i odkrywanie granic otaczającego nas świata. Eksploracja dotyczy zarówno tego, co zakazane, jak i dozwolone, dlatego też wiele zachowań i działań, którym towarzyszą silne emocje i określone poglądy, może przyjmować postać manifestacji czy prowokacji. Z czasem i w odpowiedzi na tego typu poszukiwania pojawia się oczekiwanie, by dorastający człowiek zaczął przyjmować odpowiedzialność za siebie – swoje decyzje i działania oraz był gotowy do poniesienia konsekwencji swoich wyborów. Zatem obecność bądź nieobecność eksploracji oraz obecność bądź nieobecność zobowiązania powoduje uzyskanie jednego z czterech statusów tożsamości. Są to tożsamości:

- 1) rozproszona – która pojawia się, gdy jednostka nie ma możliwości do eksploracji ani do podjęcia zobowiązań. Jednostkę z tak ukształtowaną tożsamością charakteryzuje niezorganizowanie, nieprzewidywalność, niechęć do działania, brak poczucia sensu życia i unikanie bliskich relacji;
- 2) lustrzana (nadana) – tworzy się, gdy jednostka nie podejmuje żadnych prób eksploracji i gdy otoczenie hamuje jakąkolwiek aktywność, a jednocześnie wywiera nacisk na podjęcie zobowiązania. Jednostkę z taką tożsamością charakteryzuje konwencjonalność, rygorizm moralny, wartości konserwatywne oraz wzmożona kontrola nad impulsami i wypieranie konfliktów;
- 3) tożsamość moratoryjna (odroczone) – powstaje wówczas, kiedy jednostka eksploruje możliwości, nie podejmując ostatecznej decyzji, co skutkuje brakiem odpowiedzialnego zaangażowania się. Jednostka ceni własną niezależność, jest niespokojna, wątpiąca, buntownicza i nonkonformistyczna;
- 4) dojrzała (osiągnięta) – powstaje w wyniku eksploracji przez samego siebie możliwości działania w otaczającym świecie i samodzielnego podejmowania decyzji. Człowiek jest gotowy ponosić konsekwencje własnych działań. Tak ukształtowana tożsamość sprawia, że jednostka jest gotowa wziąć odpowiedzialność za siebie i swoje działania, nie ulegać nadmiernym wpływom innych ludzi, chroni przed zbyt szybkim załamywaniem się pod wpływem doświadczanych trudności. Jednostka również ceni swoją niezależność, zachowuje się zgodnie z normami

etycznymi, jest przyjazna, otwarta wobec innych, mającą wgląd we własne zachowanie [Gawinecka, Radko, Łęcka, 2010, s. 118-120].

Dziś każda jednostka ma coraz to większy wpływ na tworzenie tożsamości, ale z drugiej strony, dzięki możliwości dokonywania wyborów, nasza szybko zmieniająca się rzeczywistość „pozwała na «zrzucenie starej» i «zdobycie nowej tożsamości» ograniczającej poczucie inności” [Selter, 2008, s. 27]. Musimy jednak pamiętać, iż tylko doświadczenia wynikające z kontaktów z innymi ludźmi w różnych sytuacjach pozwalają zdobyć prawdziwą wiedzę o swoich ograniczeniach, możliwościach czy zdolnościach, a zatem – stworzyć obraz własnej osoby. Kształtowanie własnej tożsamości i bycie aktywnym w różnych sferach życia jest procesem trudnym, w szczególności dla osób niepełnosprawnych, ale jak najbardziej możliwym, pod warunkiem wsparcia najbliższych i innych członków społeczeństwa, mających niezbędną wiedzę i doświadczenie. Istnieje duże prawdopodobieństwo, iż uda nam się inspirować, odkrywać i budować kontakty z otaczającym nas światem – stworzyć atmosferę do życia i rozwoju, bowiem świat jest zbiorem szans, których nie wolno przegapić.

Bibliografia

- Bauman Z., *Tożsamość – jaka była, jest i po co?*, [w:] *Wokół problemów tożsamości*, A. Jawłowska (red.), Warszawa 2001, s. 8-25.
- Brzezińska A.I., *Tożsamość u progu dorosłości*, Poznań 2017.
- Brzezińska A., *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*, w: *Edukacja regionalna*, A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), Warszawa 2006, s. 47-77.
- Drabik L., Kubiak-Sokół A., Sobol E., *Słownik języka polskiego PWN*, Warszawa 2010.
- Erikson E.H., *Identity. Youth and crisis*, New York 1968.
- Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.
- Gawinecka M., Radko M., Łęcka I., *Sport jako aktywny styl życia – w poszukiwaniu własnej tożsamości*, „Psychiatria” 2010, t. 7, nr 3, s. 117–122.
- Kłосkowska A., *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996.
- Kolwitz M., Radlińska I., *Kształtowanie się współczesnego paradygmatu niepełnosprawności*, „Pomeranian Journal of Life Sciences” 2015, vol. 61, nr 3, s. 270-277.

- Masłyk T., Migaczewska E., Stojkow M., Żuchowska-Skiba D, *Aktywni niepełnosprawni. Obywatelski i społeczny potencjał środowiska osób niepełnosprawnych*, Kraków 2016.
- Materiały i sprawozdania z badań. Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 4, s. 122.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.
- Paleczny T., *Socjologia tożsamości*, Kraków 2008.
- Paleczny T., *Ciało w kulturze*, [w:] *Kulturowe emanacje ciała*, M. Banaś, K. Warمیńska (red.), Kraków 2011.
- Rękosiewicz M., *W drodze do dorosłości. Tożsamość osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Wielichowo 2012.
- Rozen B., *Tożsamość osoby z niepełnosprawnością intelektualną w świetle społeczno-kulturowych uwarunkowań*, „Studia Elbląskie” 2011, t. 12, s. 451-467.
- Warchał M., *Językowe (Re)konstrukcje tożsamości*, [nakł. aut.], Katowice 2009.
- Wróblewska M., *Kształtowanie tożsamości w perspektywie rozwojowej i edukacyjnej*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, t. XVII, s. 176-187.

Gotowość szkół województwa świętokrzyskiego do edukacji włączającej – wyniki badań

Readiness of schools from the Świętokrzyskie Voivodeship to inclusive education – research results

Streszczenie: Edukacja włączająca jest propozycją systemowej zmiany w kształceniu osób z niepełnosprawnością czy innymi utrudnieniami w rozwoju. Wiedza społeczna na jej temat jest ciągle niedostateczna i stanowi obszar mało rozpoznany. Zbyt często edukację włączającą kojarzymy wyłącznie z udziałem dziecka w szkolnictwie ogólnodostępnym. Tymczasem jest to zjawisko bardziej złożone, którego rozpoznanie i zrozumienie kształtuje się na bazie doświadczeń, analiz wyników badań oraz osobistej refleksji. Celem artykułu jest prezentacja wyników badań w obszarze edukacji włączającej, które były realizowane na terenie województwa świętokrzyskiego. Miały one charakter sondażowy i koncentrowały się na ocenie gotowości szkół podstawowych do edukacji inkluzyjnej. Przedstawione wyniki stanowią fragment szerszych badań tematycznych i są osadzone w społecznej koncepcji niepełnosprawności, która zakłada, iż to szkoła winna być przygotowana do przyjęcia ucznia z ograniczeniami rozwojowymi, a nie uczeń zobowiązany jest dostosować się do warunków szkoły.

Słowa kluczowe: *edukacja inkluzyjna, uczeń, pomoc, wsparcie, szkoła*

Abstract: Inclusive education is a proposal of a systemic change in the education of people with disabilities or other difficulties in development. Social knowledge about it is still inadequate and is an area that is hardly recognized. Too often, we associate inclusive education only with the participation of a child in mainstream education. Meanwhile, it is a more complex phenomenon whose recognition and understanding is shaped on the basis of experience, analysis of research results and personal reflection. The aim of the article is to present the results of research in the field of inclusive education, which were implemented in the province of Świętokrzyskie. They were surveys and focused on assessing the readiness of primary schools for inclusion education. Presented results are the part of a wider thematic study and are embedded in the social concept of disability, which assumes that the school should be prepared to accept a student with developmental limitations, and no student is required to adapt to the school conditions.

Keywords: *inclusive education, student, help, support, school*

Wprowadzenie

Wiek XXI jest okresem dynamicznych zmian, jakie zachodzą nieustannie we wszystkich obszarach życia, i jak każda zmiana budzą społeczne kontrowersje oraz szereg wątpliwości. Jednym z obszarów zmiany jest edukacja, w której dokonują się ważne społecznie procesy nauczania i wychowania. Przyświeca im pogląd Bogdana Suchodolskiego, dla którego wychowanie „jest zawsze racjonalną nadzieją” [Suchodolski, 1967, s. 31]. Owa nadzieja zestawiana jest z rutyną, schematyzmem niezwykle dynamicznej codzienności edukacyjnej, w której trwa napięcie między tradycją a nowoczesnością. Tak jest w obszarze kształcenia uczniów z odmiennością rozwojową, gdzie mamy do czynienia z różnymi, współwystępującymi modelami edukacji: segregacyjnym, integracyjnym i inkluzyjnym. Model segregacyjny jest najstarszy i wiąże się z wyraźną segregacją uczniów, łączy się on z kwalifikowaniem ich do szkół specjalnych. Model integracyjny funkcjonuje w Polsce od lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku i polega na stopniowym integrowaniu osób z niepełnosprawnością ze zdrowymi rówieśnikami w ramach tworzonych w tym celu oddziałów czy szkół integracyjnych. Model inkluzyjny ma najkrótszą tradycję i opiera się na wspólnej edukacji uczniów pełnosprawnych/zdrowych i uczniów z niepełnosprawnością o różnym profilu i stopniu nasilenia w ramach wyrównywania ich szans edukacyjnych.

Aktualnie postulowany jest model edukacji inkluzyjnej, która chociaż stała się faktem rzeczywistości oświatowej, to ciągle jest budowana i rozwijana, czyli jest w procesie ustawicznego rozwoju. Edukacja inkluzyjna stała się przestrzenią wielu zagadnień, które dotyczą osoby nauczyciela, procesu nauczania w aspekcie metodycznym i organizacyjnym, systemu oceniania, ale także zagadnień związanych z warunkami kształcenia w aspekcie przestrzennym, materialnym i relacyjnym. Wymienione uwarunkowania tworzą grupę czynników, które składają się na gotowość szkół do przyjęcia uczniów ze SPE. Warunkiem wdrażania idei edukacji włączającej jest odpowiednie dostosowanie szkół w zakresie: kompetencji i kwalifikacji nauczycieli, zatrudnienia specjalistów, wyposażenia sal lekcyjnych w pomoce i środki dydaktyczne, zapewnienia nauczycielom dostępu do narzędzi diagnostycznych i wsparcia ze strony instytucji środowiskowych.

Inkluzja społeczna i edukacyjna

Termin „inkluzja” jest niejednoznaczny i często przeciwstawiany ekskluzji w rozumieniu wadliwej polityki społecznej [Skibska]. Zdaniem L. Plocha „działania inkluzyjne mają więc skutecznie przybliżać podopiecznych do zrozumienia potrzeby stawiania na własnej drodze aktywności wymagań i konieczności ich egzekwowania, w imię wnoszenia się ponad popędy i uwarunkowania zewnętrzne, pokonywania własnych słabości, porażek, stereotypów, ograniczeń, ujawnianych stanów braku wiary, bierności” [Ploch, 2017]. Nabywanie doświadczeń emancypacyjnych, społecznych, rozwijanie własnego potencjału osób z utrudnieniami w rozwoju jest możliwe poprzez stworzenie właściwych warunków dla ich funkcjonowania we wszystkich przestrzeniach życia społecznego.

Elementem inkluzji społecznej jest inkluzja w edukacji, która definiowana jest jako ciągły proces ukierunkowany na powszechną i dostępną dla wszystkich edukację w wymiarze wspólnego kształcenia i dostosowania warunków do potrzeb i możliwości/potencjału ucznia. Idea edukacji włączającej kreuje szkołę dla wszystkich, która powinna „zadbać o stworzenie warunków jedności/poczucia przynależności na miarę wszystkich uczestników systemu edukacyjnego” [Głodkowska, 2010]. J. Głodkowska, odpowiadając na pytanie o jakość przestrzeni edukacyjnej, dokonuje jej opisu za pomocą przymiotników. Jej zdaniem powinna ona być: skoncentrowana na uczniu, elastyczna/plastyczna, łącząca, kompleksowa, wzmacniająca, poszukująca, pozytywna, profesjonalna i optymistyczna [Głodkowska, 2010, s. 42-43]. Edukacja inkluzyjna/włączająca winna być miejscem rozwoju i samorealizacji, ale też może być miejscem marginalizacji i wykluczenia [Skałbana, Babiarz, 2018]. Jaką formę przyjmie, zależy w dużej mierze od tego, jak zorganizujemy przestrzeń wokół ucznia i jakie zapewnimy mu warunki do dalszego rozwoju osobistego i społecznego. Etykietowanie, brak dostosowania i profesjonalnego wsparcia w konsekwencji prowadzi do marginalizacji i nie zapewnia dobrej jakości edukacji i życia społecznego osób z niepełnosprawnością. Przemyślana edukacja tej grupy osób to przede wszystkim identyfikowanie i zrozumienie ich potrzeb oraz zaspokajanie zgodnie z indywidualnymi możliwościami. Edukacja inkluzyjna cechuje się dużą różnorodnością znaczeniową i jest procesem dynamicznym, co podkreśla Tamara Zacharuk w słowach: „Inkluzja nie jest stanem stałym. Jest to ciągły proces zmian szkolnego etosu: dotyczy budowania szkolnej społeczności, która nie tylko akceptuje, ale i ceni odmienność” [Zacharuk,

2011]. Proces inkluzji edukacyjnej realizowany jest w kilku istotnych wymiarach funkcjonowania szkoły: osobowym/ kompetencyjnym, organizacyjnym i zarządzającym, materialnym, mentalnym, teleologicznym i przestrzennym. Dla realizacji idei edukacji włączającej istotne są zatem: kompetencje, cechy osobowe i mentalne nauczycieli, specyfika i klimat placówki oraz jej kultura organizacyjna, styl zarządzania i kierowania placówką, aranżacja przestrzeni, określenie celów i zasoby materialne niezbędne do ich realizacji, klimat i współpraca z rodzicami oraz innymi podmiotami lokalnego środowiska, a także aranżacja przestrzeni z wykorzystaniem proksemiki. Mimo braku jednoznacznej definicji terminu *inkluzja w edukacji* [Chrzanowska, 2014] rozwiązania w zakresie wspólnego kształcenia uczniów popularyzowane są między innymi za sprawą A. Hulka, A. Krauzego, I. Chrzanowskiej, Z. Gajdzicy, G. Szumskiego, J. Głodkowskiej, A. Brzezińskiej, T. Zacharuk. Szkoły funkcjonujące w modelu inkluzyjnym zobowiązane są do przyjęcia społecznego modelu niepełnosprawności oraz zdiagnozowania trudności i barier, które utrudniają dzieciom z niepełnosprawnością uczestnictwo w procesie edukacyjnym [Zacharuk, 2011]. Dlatego tak istotne są zasoby osobowe, materialne i środowiskowe/wspomagające, które autorzy uczynili przedmiotem badań empirycznych. Edukacja włączająca polega na personalistycznym nauczaniu i wychowaniu w połączeniu z zapewnieniem wsparcia i pomocy uczniom adekwatnie do zdiagnozowanej dysfunkcji. Takie rozwiązania wymagają zmiany mentalnej u nauczycieli oraz zmiany w obszarze nabywania przez nich kwalifikacji i kompetencji, zwłaszcza psychologiczno-pedagogicznych, gdyż muszą oni być przygotowani na to, że w każdej klasie może pojawić się uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Przegląd wybranych badań w obszarze edukacji inkluzyjnej

Badania w obszarze edukacji ukierunkowanej na włączanie do systemu oświatowego uczniów z niepełnosprawnością realizowane są od wielu lat i głównie w orientacji pozytywistycznej/badania sondażowe. Dotyczą one różnych aspektów kształcenia integracyjnego/inkluzyjnego: kompetencji i kwalifikacji nauczycieli, rozwiązań organizacyjnych, postaw wobec osób z niepełnosprawnością, dostosowania warunków przedszkoli i szkół do potrzeb i ograniczeń dzieci, sposobów wsparcia i systemu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W ostatnim czasie badania w tym obszarze tematycznym realizowane były przez Helsińską Fundację Praw Człowieka [Ciechanowski

i in, 2010], Z. Gajdzicę [2011], K. Bidzińskiego i in. [2013], D. Al-Khamisy [2017].

Wyniki badań nie są zadawalające i pokazują, iż nie wszyscy nauczyciele rozumieją ideę inkluzji w edukacji, a niektórzy z nich są nawet jej przeciwni, zwłaszcza w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. W raporcie z badań inicjowanych przez Helsińską Fundację Praw Człowieka wynika, iż w 61 gminach aż 70% szkół nie było przygotowane do realizacji edukacji inkluzyjnej, a w 60% szkół objętych badaniem nie było specjalistycznego sprzętu dydaktycznego. Jak pokazuje raport, tylko w 7% szkół z terenu 61 gmin były spełnione kryteria w zakresie gotowości szkoły do przyjęcia ucznia z niepełnosprawnością [Ciechanowski, Chmielewska, Czyż, Kołodziej]. Zdaniem Z. Gajdzicy nauczyciele nie mają kompetencji ani też teoretycznych podstaw do nauczania i wychowania w nurcie edukacji włączającej w takim stopniu, aby byli przekonani o potrzebie jej wdrażania [Gajdzica, 2011, s. 56-79]. Badania różnych wymiarów klimatu szkoły pokazują potrzebę zmian „w zmierzaniu do inkluzji społecznej” [Al-Khamisy, L. Bутбуbayeva, 2017, s. 103]. Według autorek „szkoła jest nadal miejscem spełniania obowiązku nauki, nie zawsze zgodnie z potrzebami i możliwościami uczniów” [Al-Khamisy, L. Bутбуbayeva, 2017, s. 103]. Badania nad systemem pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach podstawowych prowadzone przez zespół naukowców z Zakładu Wspomagania i Rozwoju Dziecka UJK w Kielcach pokazują szerokie spektrum problemów i barier, które utrudniają edukację inkluzyjną na terenie województwa świętokrzyskiego. Ocena gotowości środowiska szkolnego do realizacji zadań związanych z kształceniem uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych pokazała, iż :

- badani nauczyciele najłabiej ocenili technologie wspomagające ($M = 1,4$ przy $N = 367$) oraz dostępność architektoniczną ($M = 2,3$ przy $N = 381$);
- niską średnią uzyskała kategoria „dostępność wsparcia spoza szkoły” ($M = 2,2$);
- najwyżej zostały ocenione: kompetencje nauczycieli ($M = 3,2$), współpraca nauczycieli ze sobą ($M = 3,1$) oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna ($M = 3,0$) [Bidziński, Giermakowska, Ozga, Rutkowski, 2013, s. 169-171].

W badaniach zauważa się pewną tendencję: „im niższy status urbanistyczno-demograficzny miejscowości, w której znajduje się placówka, tym badani nauczyciele przyznawali sobie niższe oceny” [Bidziński, Giermakowska, Ozga,

Rutkowski, 2013, s. 169-171]. Co ciekawe, w wyżej wymienionych zakresach gotowości szkół do edukacji inkluzyjnej (dostępność architektoniczna, zasoby szkoły, kompetencje nauczycieli, pomoc psychologiczno-pedagogiczna, współpraca nauczycieli ze specjalistami) wyższe oceny były udziałem nauczycieli szkół specjalnych i integracyjnych aniżeli szkół ogólnodostępnych [Bidziński, Giermakowska, Ozga, Rutkowski, 2013, s. 176].

Założenia metodologiczne badań własnych i ich wyniki

Badania prowadzone były na terenie województwa świętokrzyskiego w roku 2015. Operatem losowania próby były ogólnodostępne szkoły podstawowe z terenu województwa, wykazane w identyfikacji szkół i placówek systemu informacji oświatowej/SIO z dnia 30 września 2014 r. W rejestrze widniały wówczas 542 szkoły podstawowe. Do badania wybrano próbę losową, która miała charakter warstwowy, proporcjonalny do liczebności uczniów w szkołach i wielkości miejscowości, w której znajduje się dana szkoła. W proporcjonalnym losowaniu warstwowym (*proportionate stratified sampling*) liczba elementów w każdej warstwie w próbie jest proporcjonalna do udziału liczebności elementów warstwy w docelowej populacji. Próba docelowa zawierała 143 szkoły podstawowe zlokalizowane w województwie świętokrzyskim. Celem badań było poznanie procesu organizacji i realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej wobec uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi objętych kształceniem w szkołach ogólnodostępnych.

Badania miały charakter sondażowy i obejmowały kilka grup respondentów: dyrektorów szkół, wychowawców klas, nauczycieli oraz specjalistów zatrudnionych w szkołach podstawowych. Technika badawczą była ankieta, która w wersji adresowanej do dyrektorów zawierała 34 pytania o charakterze zamkniętym, półotwartym i otwartym. Grupa problemów badawczych dotyczyła wielu aspektów przygotowania i funkcjonowania szkoły w zakresie edukacji uczniów ze specjalnymi/zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. W niniejszym artykule zostały przedstawione wybrane fragmenty badań dotyczące pierwszego etapu edukacji (klasy I-III). Podjęte w artykule analizy koncentrują się na gotowości szkoły podstawowej do kształcenia uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych i rozwojowych, a wyznaczone zostały następującymi pytaniami:

1. Jakimi zasobami osobowymi do udzielania uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej dysponują badane szkoły (*stan zatrudnienia specjalistów, kwalifikacje nauczycieli*)?
2. Jakimi zasobami materialnymi do udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dysponują badane szkoły (*pomoce dydaktyczne, narzędzia diagnostyczne i ich dostępność*)?
3. Jakimi zasobami środowiskowymi do udzielania uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej dysponują badane szkoły (*wsparcie oczekiwane, jego dostępność i efektywność*)?

Zasoby osobowe szkoły w świetle badań własnych

Jak wynika z prezentowanych w tabeli 1 danych, aktualnie w szkołach podstawowych jest najwięcej nauczycieli, którzy posiadają kwalifikacje w zakresie oligofrenopedagogiki (127 osób zatrudnionych jest w pełnym i niepełnym wymiarze czasu pracy), nauczycieli z przygotowaniem do prowadzenia terapii pedagogicznej (103 osoby). Co trzecia badana placówka zatrudnia szkolnego pedagoga w różnym wymiarze czasu pracy, a psycholog zatrudniony jest tylko w sześciu szkołach, w tym tylko jeden na pełnym etacie. Zbyt mało jest nauczycieli z przygotowaniem pedagogicznym w zakresie tyflopädagogiki, surdopedagogiki i resocjalizacji. Podobne wyniki uzyskano w badaniach realizowanych przez Instytut Edukacji Szkolnej UJK w Kielcach w roku 2013 [Bidziński, Giermakowska, Ozga, Rutkowski, 2013].

Tabela 1. Specjaliści zatrudnieni w badanych szkołach podstawowych

Specjalista	Etat	Niepełny etat	Umowa zlecenie	Razem
Psycholog	1	5	2	8
Pedagog	29	19		48
Logopeda	4	24	2	30
Nauczyciel z terapią pedagogiczną	80	23		103
Nauczyciel z logopedią	32	13		45
Nauczyciel z resocjalizacją	4	2		6
Nauczyciel z oligofrenopedagogiką	86	41		127
Nauczyciel z tyflopädagogiką	4	4		8
Nauczyciel z surdopedagogiką	5	3		8
Nauczyciel z socjoterapią	5	1		6

Źródło: badania własne.

Uwzględniając liczbę badanych szkół (143), można wnioskować, iż w 89% placówek są nauczyciele przygotowani do pracy z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie, 72% szkół podstawowych ma nauczycieli przygotowanych do prowadzenia pracy z uczniami, u których stwierdzono specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu lub wymagają oni działań o charakterze terapii pedagogicznej. Niepokojące są dane dotyczące przygotowania szkoły podstawowej do pracy z uczniem z dysfunkcją narządu wzroku lub słuchu (tylko 5,5% szkół badanych zatrudnia tyflopedagogów i surdopedagogów). Niepokojący jest brak równowagi w zatrudnianiu pedagogów i psychologów szkolnych, gdyż jest sześciokrotnie więcej pedagogów niż psychologów. Dyrektorzy zadeklarowali potrzebę zatrudnienia w szkole specjalistów. Jak wynika z wypowiedzi, aż 72,2% dyrektorów szkół podstawowych deklaruje potrzebę zatrudnienia w swoich szkołach specjalistów, tylko 27,8% nie deklaruje takich potrzeb. Można zatem wnioskować, iż szkoły podstawowe nie są doinwestowane w obszarze specjalistycznych działań nakierowanych na uczniów z dysfunkcjami sensorycznymi.

Zasoby materialne szkół w świetle badań własnych

Do realizacji edukacji włączającej niezbędne są zasoby materialne szkoły, a wśród nich dostępność narzędzi diagnostycznych dla nauczycieli. Diagnostowanie jest bowiem podstawą i warunkiem skutecznej pracy dydaktyczno-wychowawczej i pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Jakość diagnozy decyduje o formach i metodach pracy z uczniem w różnych obszarach jego wspomagania i na różnych etapach rozwoju. Zasoby materialne szkoły obejmują wiele elementów, takich jak: warsztat diagnostyczny nauczyciela, wyposażenie w pomoce i środki dydaktyczne, pomieszczenia do zajęć specjalistycznych. Przedmiotem dalszych analiz jest ocena dostępności nauczyciela do narzędzi służących diagnozie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów oraz częstości korzystania z nich.

Jak pokazują odpowiedzi respondentów/dyrektorów, nauczyciele w ramach działań diagnostycznych najczęściej prowadzą obserwację ucznia jako sposób identyfikowania jego potrzeb i trudności edukacyjnych (66 osób) lub korzystają z wyników diagnozy profesjonalnej: psychologicznej, pedagogicznej, logopedycznej lub medycznej (60 osób) (tabela 2). Równie często wykorzystują narzędzia dostępne w szkole (49 osób), jak też pozyskują profesjonalne narzędzia (46 osób). Nauczyciele korzystają także z własnych narzędzi

autorskich, ale nie wiemy, jak są one tworzone i jakie obszary diagnozują. Wyniki pokazują różne źródła zdobywania wiedzy o uczniu i jednocześnie wskazują, iż opracowywanie własnych narzędzi do diagnozy pedagogicznej jest raczej słabą stroną nauczycieli i wymaga doskonalenia w ramach podnoszenia kompetencji diagnostycznych/tworzenie warsztatu diagnostycznego.

Tabela 2. Rodzaje diagnozy pedagogicznej i częstotliwość korzystania

	Profesjonalne narzędzia pozyskiwane przez nauczycieli/specjalistów		Oficjalnie przyjęte do użytku w szkole narzędzia diagnostyczne		Własne narzędzia autorskie		Wyniki diagnozy specjalistycznej		Obserwacja prowadzona przez nauczycieli	
	częstość	%	częstość	%	częstość	%	częstość	%	częstość	%
nigdy	3	3,8	4	5,1	11	14,1	1	1,3	1	1,3
rzadko	9	11,4	10	12,7	6	7,7	6	7,7	1	1,3
czasami	21	26,6	33	41,8	25	32,1	10	13,0	11	13,9
często	38	48,1	33	41,8	26	33,3	26	33,3	30	38,0
zawsze	8	10,1	16	20,3	10	12,8	34	44,2	36	45,6

Źródło: badania własne.

Analiza wyników uzyskanych w szkołach miejskich i wiejskich, dokonana za pomocą testu U Manna-Whitneya, pokazuje brak różnic istotnych statystycznie w zakresie deklarowania przez respondentów stosowanych narzędzi diagnostycznych.

Zasoby środowiskowe w świetle badań własnych

Istotnym elementem pracy szkoły są zasoby środowiska lokalnego, które pozwalają na realizowanie zadań we współpracy z innymi podmiotami (osobowymi i instytucjonalnymi). Zwolennik inkluzji w edukacji, A. Hulek, już w latach 90. ubiegłego wieku postulował potrzebę wspierania edukacji przez środowisko lokalne [Hulek, 1993], które pozostaje w bliskiej relacji ze szkołą i placówką oświatową, także w obszarze pozyskiwania form wsparcia o różnym charakterze. Zapleczem metodycznym i specjalistycznym dla przedszkola, szkoły i placówek oświatowych są: poradnie psychologiczno-pedagogiczne, biblioteki pedagogiczne oraz placówki doskonalenia nauczycieli. Ich zadania wpisują się w obszar oddziaływań pedagogicznych i są regulowane zapisami prawa oświatowego. Poradnia psychologiczno-pedagogiczna realizuje zadania w czterech obszarach: diagnozy, terapii, doradztwa i profilaktyki. Wsparciem dla szkoły realizującej ideę edukacji włączającej mogą być też inne placówki

oświatowe, w tym szkoły specjalne, ogólnodostępne oraz ośrodki kształcenia specjalnego, organizacje pozarządowe, inne placówki wspomagania rodziny i dziecka. Ocenę potrzeby, dostępności i efektywności otrzymywanego wsparcia w percepcji dyrektorów szkół zaprezentowano w tabeli 3.

Tabela 3. Ocena potrzeby, dostępności i efektywności wsparcia z perspektywy dyrektora

Podmioty wspierające szkołę	Potrzeba wsparcia			Dostępność			Efektywność		
	X	SD	N	X	SD	N	X	SD	N
Poradni psychologiczno-pedagogiczne	4,4	,81	77	3,7	,91	77	3,4	,96	78
Placówki doskonalenia nauczycieli	4,0	1,01	76	3,5	1,19	76	3,3	1,10	76
Przedszkola, szkoły i placówki opiekuńcze	2,8	1,38	63	2,9	1,42	61	2,8	1,37	59
Organizacje pozarządowe	3,5	1,42	73	2,9	1,31	70	2,8	1,41	68
Instytucje działające na rzecz dzieci i młodzieży	3,6	1,26	74	3,2	1,24	43	3,1	1,28	70

Źródło: badanie własne.

Badani dyrektorzy wskazują na największą potrzebę wsparcia ze strony poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradni specjalistycznych ($X = 4,4$), oraz ze strony placówek doskonalenia nauczycieli ($X = 4,0$). Zarówno poradnie, jak i placówki doskonalenia nauczycieli zapewniają wsparcie merytoryczne, metodyczne, służą pomocą w zakresie podnoszenia kompetencji i kwalifikacji, rozwiązywania trudnych spraw, planowania pracy z uczniem i rodzicem, upowszechniania wiedzy specjalistycznej. Jak pokazują badania, najczęściej stosowanymi formami pracy w poradni psychologiczno-pedagogicznej są: porady, konsultacje, warsztaty, działania informacyjno-szkoleniowe, zajęcia terapeutyczne dla dzieci i młodzieży [Skałbana, 2015, s. 64]. Poradnia psychologiczno-pedagogiczna wydaje uczniom orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, w którym „określa się zalecane warunki realizacji potrzeb edukacyjnych, formy stymulacji, rewalidacji, terapii, usprawniania, rozwijania potencjalnych możliwości i mocnych stron dziecka oraz inne formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej” [Dziecko z niepełnosprawnością..., 2015]. Najmniej oczekiwane jest wsparcie ze strony przedszkoli i placówek opiekuńczo-wychowawczych ($X = 2,8$), co plasuje te instytucje na marginesie obszaru współpracy środowiskowej, ale nie znamy przyczyn takiego stanu rzeczy. Potrzeba wsparcia ze strony poradni psychologiczno-pedagogicznej jest zbieżna z oceną jego dostępności ($X = 3,7$). Słaba jest, zdaniem badanych dyrektorów, dostępność wsparcia ze strony instytucji działających na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży ($X = 3,2$) oraz organizacji pozarządowych ($X = 2,9$).

Badani nauczyciele konsekwentnie najwyższej oceniają efektywność wsparcia otrzymywanego z poradni psychologiczno-pedagogicznej ($X = 3,4$), placówek doskonalenia nauczycieli ($X = 3,3$), a najniższe wsparcie otrzymywane od przedszkoli i placówek opiekuńczo-wychowawczych oraz organizacji pozarządowych ($X = 2,8$).

Badani dyrektorzy deklarują, że najczęstszą formą pomocy psychologiczno-pedagogicznej adresowanej do rodziców uczniów są porady i konsultacje ze specjalistami zatrudnionymi w szkole – ta kategoria uzyskała najwięcej odpowiedzi „zawsze” i „często” (53). Drugą formą pomocy są porady i konsultacje ze specjalistami poradni psychologiczno-pedagogicznej (20 wskazań). Rodzice korzystają też z warsztatów i szkoleń oferowanych przez szkoły (36) oraz prowadzonych przez pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych (28) (tabela 4).

Tabela 4. Formy pomocy dla nauczycieli

Forma pomocy/wsparcia	N
Porady i konsultacje w szkole	49
Porady i konsultacje w poradni psychologiczno-pedagogicznej	31
Grupa wsparcia w szkole	24
Grupa wsparcia poza szkołą	5
Lekcje koleżeńskie w szkole	24
Grupa wsparcia online	10

Źródło: badania własne.

* w tabeli uwzględniono odpowiedzi często i bardzo często jako najwyższe wskaźniki

Badani dyrektorzy deklarują, że w grupie form pomocowych adresowanych do nauczycieli najczęściej są to porady i konsultacje ze specjalistami zatrudnionymi w szkole (49) oraz ze specjalistami na terenie poradni psychologiczno-pedagogicznej (31). Rzadziej stosowaną formą pomocy są lekcje koleżeńskie oraz grupy wsparcia organizowane na terenie szkoły. Najrzadziej są to grupy wsparcia organizowane dla nauczycieli poza szkołą.

Dyrektorzy odpowiadali na pytanie związane z ich oczekiwaniami i potrzebami w zakresie organizacji i realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole. Ich deklaracje odnoszą się do obszaru organizacyjnego, kompetencyjnego, obszaru współpracy ze specjalistami i rodzicami oraz rozwiązań normatywnych.

Postulują oni:

- 1) zwiększenie liczby zatrudnionych w szkole specjalistów;
- 2) zwiększenie dostępu do specjalistów w szkole i poradni psychologiczno-pedagogicznej;
- 3) opracowanie konkretnych i spójnych procedur udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole;
- 4) zwiększenie środków finansowych na zakup sprzętu i pomocy dydaktycznych;
- 5) zwiększenie dostępu nauczycieli do narzędzi diagnostycznych;
- 6) zwiększenie liczby godzin na realizację form pomocowych;
- 7) likwidację nadmiernej biurokracji na rzecz pracy z dzieckiem.

Podsumowanie i wnioski

Ocena gotowości szkół podstawowych do realizacji edukacji inkluzyjnej na terenie województwa świętokrzyskiego, dokonana z perspektywy dyrektorów, jest zróżnicowana w odniesieniu do obszarów objętych badaniem. Z wypowiedzi dyrektorów wynika, iż mimo wysokiego poziomu kwalifikacji zawodowych nauczycieli, istnieje potrzeba pozyskiwania specjalistów, takich jak: surdopedagog, tyflopédagog, socjoterapeuta. W szkołach podstawowych województwa świętokrzyskiego brakuje nauczycieli do pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością sensoryczną (wada wzroku, wada słuchu) oraz zaburzeniami zachowania i nieprzystosowaniem społecznym. Dyrektorzy postulują też zatrudnienie w szkołach psychologów, co zapewni prawidłową organizację oraz realizację pomocy i wsparcia uczniów ze SPE.

W obszarze zasobów materialnych dyrektorzy szkół z terenu województwa świętokrzyskiego deklarują dobre wyposażenie placówek w narzędzia do diagnozy potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów. Wskazują oni, iż nauczyciele najczęściej korzystają z obserwacji jako sposobu identyfikowania potrzeb uczniów oraz diagnoz specjalistycznych, które zostały wykonane w poradni psychologiczno-pedagogicznej. W tym obszarze nie stwierdzono różnic istotnych statystycznie między szkołami zlokalizowanymi w mieście i na wsi. Respondenci wskazują na mniejsze zainteresowanie nauczycieli szkół podstawowych samodzielnym opracowywaniem narzędzi do diagnozy pedagogicznej.

W obszarze oceny zasobów środowiskowych badani najbardziej akcentują potrzebę wsparcia ze strony poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz placówek doskonalenia nauczycieli. Dowodzi to ich zapotrzebowania na profe-

sjonalną, merytoryczno-metodyczną pomoc ze strony specjalistów spoza szkoły. Dyrektorzy deklarują mniejsze zainteresowanie wsparciem uzyskanym od przedszkoli, innych szkół i placówek opiekuńczo-wychowawczych. Podobnie rozkładają się odpowiedzi w odniesieniu do oceny dostępności i skuteczności wsparcia środowiskowego, gdzie najmniej oczekiwane jest wsparcie placówek opiekuńczo-wychowawczych i organizacji pozarządowych. Jednocześnie badania wskazują, iż w grupie wielu form pomocowych adresowych do rodziców i nauczycieli największym zainteresowaniem cieszą się porady i konsultacje ze specjalistami zatrudnionymi w szkole. Diagnozowany obszar jest niezwykle ważny z perspektywy rozumienia edukacji włączającej jako działania dostosowanego do ucznia, w którym jego dobro i rozwój jest najwyższą wartością. Uzyskanie postulowanej sytuacji jest długą drogą zmian, jakie muszą nastąpić przede wszystkim w myśleniu i przekonaniach nauczycieli oraz osób odpowiadających za edukację.

Prezentowane wyniki pokazują aktualny stan szkół i definiują katalog potrzeb w zakresie pełnej gotowości do realizacji zadań związanych z edukacją inkluzyjną. Pamiętać należy, iż „włączanie/inkluzja jest bowiem procesem rozpoczynającym się w umyśle człowieka, a wyraża się w praktycznej realizacji przekonania, że przyznając takie same prawa sobie i innym, bez względu na dzielące nas różnice. Inkluzja to również więź społeczna, przynależność do grupy, poczucie, że jest się częścią zespołu, że jest się akceptowanym” [*Dziecko z niepełnosprawnością...*, 2015].

Bibliografia

- Al-Khamisy D., Bubtabayeva L., *Klimat szkoły jako edukacyjna przestrzeń dla inkluzji/ekskluzji społecznej*, [w:] *Edukacja inkluzyjna. Bogactwo form i treści*, T. Zacharuk, E. Jówko (red.), Siedlce 2017.
- Bidziński K., Giermakowska A., Ozga A., Rutkowski M., *Nauczyciele województwa świętokrzyskiego wobec zadań związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów*, Kielce 2013.
- Chrzanowska I., *Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy prawne i społeczne uwarunkowania*, „Studia Edukacyjne” nr 30/2014.
- Ciechanowski J., Chmielewska B., Czyż E., Kołodziej Z., *Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Raport z monitoringu*, [w:] http://www.hfhr.pl/wp-content/uploads/2013/10/Monitoring_Prawo_do_edukacji_dzieci.pdf (dostęp 10.03.2019).

- Dziecko z niepełnosprawnością w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej – wyzwania dla JST*, ORE, Warszawa 2015.
- Gajdzica Z., *Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego*, [w:] *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Z. Gajdzica (red.), Sosnowiec 2011.
- Głodkowska J., *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe MEN*, Warszawa 2010.
- Hulek A., *Edukacja osób niepełnosprawnych*, Warszawa 1993.
- Ploch L., *Skazani na bezczynność czy marnotrawstwo skazujące*, [w:] *Inkluzja społeczna. Różnicowanie struktur i doskonalenie funkcji*, L. Pytka, K. Marciniak-Paprocka (red.), Siedlce 2017.
- Pospiszyl K., *Ekskluzja społeczna jako wynik wadliwej polityki socjalnej*, [w:] *Inkluzja społeczna. Różnicowanie struktur i doskonalenie funkcji*, L. Pytka, K. Marciniak-Paprocka (red.), Siedlce 2017.
- Skałbana B., *Poradnia psychologiczno-pedagogiczna w środowisku lokalnym. Analiza poradniczej praktyki*, Warszawa 2015.
- Skałbana B., Babiarz M., *Edukacja włączająca jako przestrzeń dla rozwoju czy ryzyko wykluczenia i marginalizacji ucznia*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy”, zeszyt 19[11] 2018.
- Skibska J., *Model kształcenia dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w placówkach oświatowych ogólnodostępnych*, [w:] https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/6722/Model_ksztalcenia_dziecka.pdf?sequence=1&isAllowed=y (dostęp 11.03.2019).
- Suchodolski B., *Świat człowieka i wychowanie*, Warszawa 1967.
- Zacharuk T., *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Meritum” 1 (20)/2011.

The specific in the training of healthcare specialists for children and adults with special needs

Особенности обучения специалистов здравоохранения для работы с детьми и взрослыми со особыми потребностями

Abstract: The learning process in the higher school has the important social task of preparing specialists capable of carrying out quality professional work with built virtues. The training of specialists in health care for work with children and adults with special needs is carried out in the higher school in accordance with the Unified State Requirements. The expected outcomes of the training of health care professionals to work with children and adults with special needs can be represented by: obtaining the necessary scientific information on the problems of the theory and the practical direction of health care for children and adults with disabilities; to form knowledge, skills, and competencies about the need to put right, quality and scientifically-based health care for the needy; to build up the necessary moral – ethical qualities for future healthcare specialists.

Keywords: *training, healthcare specialists, children and adults with special needs*

Аннотация: В учебном процессе в высшей школе важна социальная задача подготовки специалистов, способных выполнять качественную профессиональную работу со встроенными добродетелями. Подготовка специалистов в области здравоохранения для работы с детьми и взрослыми с особыми потребностями осуществляется в высшей школе в соответствии с Единными государственными требованиями. Ожидаемые результаты подготовки специалистов здравоохранения для работы с детьми и взрослыми с особыми потребностями получить необходимую научную информацию по проблемам теории и практического направления здравоохранения для детей и взрослых с ограниченными возможностями; формировать знания, навыки и компетенции в отношении необходимости оказания надлежащего, качественного и научно обоснованного медицинского обслуживания нуждающемуся человеку; сформировать необходимые морально-этические качества для будущих медицинских работников.

Ключевые слова: *обучение, медицинские работники, дети и взрослые с особыми потребностями*

Introduction

Globalization processes put an increasing challenge to the training of healthcare professionals to work with children and adults with special needs. The learning process in the higher school has the important social task of preparing specialists capable of carrying out quality professional work with built virtues. The training of specialists in healthcare for work with children and adults with special needs is carried out at the higher school in accordance with the Unified State Requirements. To identify, perform and evaluate activities related to the role of future specialists in caring for a disabled person, a child or an adult, they need to have a high professional qualification. Their preparation focuses on the health problem that brought the person with special needs to his hospitalization at the medical establishment [Jeleva 2004].

The specificity of training for healthcare professionals helps to gather the necessary information, to process and to specify through appropriate interventions and subsequently to evaluate the results. Health care requires logic and system to address the health problem of the sick person [Krusteva and college, 2005]. In their day-to-day work, health care professionals meet and work with children and adults with special needs. This implies that they know the disabilities and anomalies of the human organism in order to be able to work effectively with them. Due to this need, the Unified State Requirements of Health Care Professionals - Nursing includes the practical discipline "Practical Basics of Nursing Care. Nursing care for children and adults with disabilities". The aim of the course is to reveal the general and specific health care for people with special needs as well as the specifics in the training of future specialists. The objectives of the course are: to outline the scientific status of the theory of health care for children and adults with disabilities; to reveal the nature and necessity of these specific health care for people with special needs; to acquire the necessary knowledge to prepare the disability patient for the upcoming research as well as their active medical observation and treatment; to acquire practical knowledge, skills and competencies to care for children and adults with special needs.

The expected outcomes of the training of health care professionals to work with children and adults with special needs can be represented by: obtaining the necessary scientific information on the problems of the theory and the practical direction of health care for children and adults with disabilities; to form knowledge, skills, and competencies about the need to put right, quality and

scientifically-based health care for the needy; to build up the necessary moral - ethical qualities for future healthcare professionals [Mutafov S. and team, 1994].

The specifics in training health care professionals to work with children and adults with special needs require their theoretical and practical training on the problems of defectology. It deals with the specific peculiarities in development, education, training, home-work and vocational training and the all-round social adaptation of persons with different psycho-physical defects in sensomotorics, intellect, speech and behavior. It has a close connection with medicine, its six major defect blocks are bordering on and directly related to its specialties. They are the subject of healthcare provided to children and adults with specific needs [Mutafov and team, 1994].

The specific nature of training for health care professionals to work with children and adults with special needs includes the study of general and specialized health education. Students form knowledge, skills and competences for the health education of all children and adults who are completely somatic-psychologically normal and clinically healthy. And specialized health education requires knowledge, skills and competencies for its main components: somatic-functional, neuro-analytical, social-adaptation, sexual-generational, domestic-ecological, ergo-professional education. It occurs in children, adolescents, adolescents and adults with various anomalies, defects, disabilities and disturbances in their psycho-physical development. In the deviation in human development there are qualitative changes of the psychic processes caused by the long-lasting influence of the factors of the environment, having a negative impact on the processes of the behavior of the individual and his socialization [Krusteva and college, 2005].

Purpose

The purpose of the scientific communication is to reveal and outline the organizational pedagogical conditions and the efficiency of the implementation of training of the health care specialists in the higher education institution for full professional realization in working with children and adults with special needs.

Material and methods

The tasks of the study are: to reveal the role and specifics of the training of healthcare professionals for work with children and adults with special

needs; to investigate the effectiveness and significance of the compulsory discipline "Practical foundations of nursing care" included in the Uniform State Treaties. Nursing care for children and adults with disabilities "; to establish the level of satisfaction in the preparation of students for work with children and adults with special needs. Methods were used in the survey: survey, program interview, purposefully included observation and pedagogical experiment. The subject of the study is the students of specialty "nursing" of Medical University-Varna, Branch-Sliven and working specialists in healthcare with persons with special needs in the town of Sliven. The subject of the study is the process and conditions in which the training of specialists in health care for work with children and adults with special needs is a condition and a factor for the formation of professional knowledge, skills and competences and for full professional realization.

Results and discussion

The analysis of the conducted study shows that the specifics in the training of specialists in healthcare for work with children and adults with special needs provide 100% awareness that children and adults with special needs are members of the society in which we live and occupy their place in the multidimensional a system called public health. 98% of respondents say that a disability patient, as a central figure in society, should be seen as a person served by health care professionals who understand / do not understand and is actively involved / does not participate in the preparation of the health care plan.

The percentage of those positively thinking that the outcome of the planned care for the patient with special needs is high, when he can take care of himself / herself or with the assistance of the attendant / healthcare professional. The patient must, as far as possible, be involved in the planning and implementation of healthcare, depending on the degree of disability. His is the choice for them, and the healthcare professional is obliged to give him the necessary help to make the right choice. If he gains his trust and his condition is critical and can not make a decision by himself, he can count on his actions, but he never has to feel that he is in the hands of strangers. It should not be overlooked that the disability patient should be aware of his or her desire if the condition allows him / her to adopt his / her health-conscious health plan.

95% of the participants in the pedagogical experiment say that learning feedback shows that healthcare professionals are a basic, complete and com-

plete substitute for what the patient can not do on his own due to insufficient opportunities, powers, will and knowledge. They support him in the implementation of his daily living habits or in terms of those activities he performs without good health on the 14 basic needs, according to Virginia Henderson and his social communication, training and professional activities.

The study carried out among the working specialists in health care with persons with special needs makes it possible to draw conclusions: thanks to the good theoretical and practical training of the specialists, the conditions for establishing and maintaining a proper health regime are created; they are the people who are trained and have this knowledge, skills and competencies to offer 24-hour continuous care for the needy patients. They are the one who helps them to lead a life full of life, to deal with their disabilities or to die with dignity when death is inevitable.

The survey has shown that basic health care is made up of the same parts, but the healthcare professional needs to change and provide them, taking into account the needs and requirements of every person with special needs – a child or an adult. 100% share that their basic vital needs, which the health care professional seeks to satisfy, exist regardless of the diagnosis, but they are also being built.

The results of the programmed interview conducted show that the analysis and assessment of the situation of the patient with special needs allows drawing up the right plan for the necessary and effective health care to be administered to the patient and to stay within the medical treatment plan the injured person.

100% of targeted survey participants are of the opinion that the specifics of healthcare professionals' training for working with children and adults with special needs have a major occupational task to protect the health of children and adults, and this is achieved by planning, organizing and the provision of quality health care for them. Protecting the health and life of the nation is a priority task of health care. Children and adults with disabilities are subject to the healthcare provided by medical teams working in specialized medical establishments. In order to be cared for effectively and properly, health care professionals should be aware of the basic disabilities and abnormalities of the various organs and systems in the human body, as human disabilities are of varying degrees and nature.

It has been found that the specifics of training specialists in healthcare for work with children and adults with special needs aim at early childhood to offer the person the necessary health knowledge and to form his / her beliefs,

skills, habits and habits as well and to provide him / her with normal physical, mental, sexual and social development, i.e. to build a high health-prophylactic culture and behavior. This goal in its realization guarantees health and working capacity.

Respondents' opinion is that people with special needs need active monitoring, care and treatment in special establishments and institutions on a stationary or daily basis, regardless of the intensity of care. Medication, orthopedic, dietary treatment, and more are included. The remaining medical care is realized in three directions: physical therapy, kinesitherapy and occupational therapy. In order to achieve this, it is necessary to train health care professionals to work with children and adults with special needs.

The specificity in the training of healthcare professionals for working with children and adults with special needs helps to determine the specific intervention for the disability patient. Healthcare professionals replace, in full or in part, fill, add, reinforce or increase the activity that one would perform on his own, if he has the necessary opportunity, strength, knowledge and will, that is, his or her role as helpers of the addicted person. Their actions are aimed at influencing the factors conducive to the healing process, and in cases where they can not influence them, they direct their actions to the problem and carry out the activities that the sick person can not perform alone.

Conclusion

The specificity in training health care professionals to work with children and adults with special needs requires individualization and personalization of care for the needy. Humanity is a permanent and enduring value to the person. Determining the needs of the patient with healthcare disabilities and drawing up the plan are taken into account: the main symptoms and syndromes of the disease; mental depression; paralysis; water-electrolyte disorder; the age of the patient; the cultural level of the patient; the emotional balance of the patient; socio-cultural and economic status of the patient; the physical and intellectual capabilities of the patient; the environment in which such care is provided.

The specificity in the training of health care professionals to work with children and adults with special needs has an impact on the quality of care. Theoretical and practical training forms the ability of professionals to build a model of care. Every health care is a creative element, thanks to which special-

ists draw up an individual care plan for each patient. Healthcare provided for children and adults with special needs should always be planned, arranged in writing in a sequence, depending on their performance. The plan is dynamic and changes according to the condition of the person with special needs.

Inferences

The specificity in the training of specialists in health care for work with children and adults with special needs implies that the volume of the acquired basic theoretical and practical knowledge, skills and competencies allow them to perform the following activities: special care for children and adults with disabilities; with intellectual / mental / deficiency and their families; with speech disorders and their families; with visual disturbances and their families; hearing impaired people and their families; with abnormal behavior and their families; with physical disabilities and their families; with autism; skills and competences to implement social adaptation, rehabilitation and habilitation in patients with special needs.

The training in the provision of health care for children and adults with special needs requires good theoretical and practical training, motivation to work, broad educational and socio-therapeutic practice.

The specificity in the training of healthcare professionals to work with children and adults with special needs has shown that it is known that all people have common needs, but they are not satisfied with the same patterns of life and therefore do not meet two identical models of life. Applied health care for a person with special needs – a child or an adult – can not meet his or her needs as the healthcare professional is not able to fully prove or find out what he needs according to his / her notion of well-being.

Bibliography

- Jeleva E., *Training and Practice in General Nursing Care – Preparing for the Study of Various Organs and Systems in the Human Body*, Sofia 2004.
- Karagiozov I., *Problems of Social Pedagogy*, Blagoevgrad 2003.
- Krusteva N. and college, *Nursing Care for Persons with Disabilities*, Plovdiv 2005.
- Mutafov S. and team, *Somatopedia*, Sofia 1994.
- Yurukova K. and team, *Public Health*, Sofia 2001.

Потенциал кластерного взаимодействия в подготовке учителей-дефектологов

Potential of cluster interaction in the training of special teachers

Аннотация: В статье охарактеризован потенциал кластерного взаимодействия в подготовке учителей-дефектологов. Представлены преимущества кластера как организационной формы объединения усилий заинтересованных сторон в целях повышения эффективности системы. Определены задачи кластерного взаимодействия и алгоритмы их решения.

Ключевые слова: *инновационный кластер, педагогическое образование, кластерное взаимодействие, учитель-дефектолог*

Abstract: The article describes the potential of cluster interaction in the training of special teachers. The advantages of the cluster as an organizational form of combining the efforts of stakeholders in order to improve the efficiency of the system are presented. The tasks of cluster interaction and algorithms for their solution are defined.

Keywords: *innovation cluster, pedagogical education, cluster interaction, special teacher*

Введение

В настоящее время кластерный подход является научной основой модификации образования на основе комплексной модели, которая включает в себя концептуальный (цели, методы, формы, средства), аксиологический (ценности), психолого-педагогический (содержание, формы и методы подготовки педагога), организационно-управленческий (менеджмент горизонтальных и вертикальных связей) компоненты [Торхова, Позняк, Курбыко, 2017]. На первый план выходят взаимо-

и саморазвитие субъектов кластера, осуществляемые на основе социального партнерства, которое усиливает конкретные преимущества как отдельных участников, так и кластера в целом (Т. И. Шамова, Е. И. Павлова, И. П. Маркина), а также вопросы инновационной и научной составляющих образовательного процесса.

В Республике Беларусь в 2015 году создан учебно-научно-инновационный кластер непрерывного педагогического образования (УНИК НПО), который представляет собой совокупность учреждений образования, относящихся к различным уровням образования, научных, научно-методических, общественных организаций, добровольно взаимодействующих на договорной основе [http://bspu.by/admin-panel/vendor/kcfinder/upload/files/klaster/the_position_of_the_cluster.pdf].

Кластерное развитие непрерывного педагогического образования обеспечивает оптимизацию образовательного процесса в масштабах страны, позволяет повысить качество предоставляемых образовательных услуг и строится на основе принципов добровольности, сотрудничества, преемственности, коллегиальности, самоорганизации и обратной связи [Курбыко, Гуртовая, Невдах, 2017]. Организация взаимодействия субъектов УНИК НПО на основе этих принципов обеспечивает непрерывность и многоуровневость педагогического образования, совершенствование материально-технической базы учреждений образования, способствует отбору и структурированию содержания педагогического образования с учетом интересов всех субъектов кластера, стимулирует профессиональный рост преподавательского состава, обеспечивает учреждениям образования гарантированный заказ на подготовку педагогических кадров, возможность развития экспериментальной учебной базы, повышения уровня и диверсификации предоставляемых образовательных услуг.

Целью настоящей статьи является характеристика потенциала кластерного взаимодействия в подготовке учителей-дефектологов и определить задачи кластерного взаимодействия и алгоритмы их решения.

Методология и методы

Кластерный подход применительно к образованию впервые был предложен Т. И. Шамовой, которая не только определила понятие кластера и кластерного подхода, но и описала цели и особенности

кластера. Сущностные характеристики понятий «кластер», «образовательный кластер» рассмотрены в работах Ю. В. Громыко, А. В. Купавцева, В. В. Спицына, Е. А. Тебеньковой и др. Специфику функционирования образовательных кластеров исследовали А. Э. Даутов, Е. Р. Елагина, В. Н. Наджафов, Е. И. Соколова и др. Концептуальные и теоретико-методологические подходы к созданию УНИК НПО в Республике Беларусь обоснованы в исследованиях А. И. Жука, З. С. Курбыко, С. И. Невдах, А. В. Позняк, А. В. Торховой и др. В данной статье на основе анализа опыта деятельности УНИК НПО определен потенциал кластерного взаимодействия в подготовке специалистов образования, и в частности, учителей-дефектологов.

Основная часть

Приоритетные задачи, решаемые кластерами в сфере образования, связаны с осуществлением мониторинга и прогнозирования потребностей участников кластера в ресурсах (человеческих, материальных, информационных и др.), необходимых для подготовки специалистов; разработкой образовательных программ высшего образования, последиplomного образования, дополнительного образования взрослых; участием учреждений образования различных типов в подготовке специалистов (организация производственной практики студентов и стажировок специалистов на инновационных площадках кластера, ресурсных центрах, филиалах кафедр и др.); проведении совместных научно-практических и методических мероприятий по обмену опытом и обсуждению вопросов совершенствования подготовки специалистов.

Кластеризация как закономерный процесс в образовании подразумевает создание образовательных систем, способных осуществлять подготовку высококвалифицированных специалистов, генерировать знания, направлять их в практическую сферу [Жук, 2019]. Кластеры обладают определенным потенциалом, который обеспечивается взаимодействием учреждений образования и организаций на основе партнерства. Причем, совокупный потенциал субъектов кластера превышает сумму потенциалов каждого из них в отдельности, обеспечивая кумулятивный и синергетический эффекты внутри кластера. Необходимость обращения к кластерному развитию непрерывного

педагогического образования объясняется преимуществами кластера как организационной формы объединения усилий заинтересованных сторон в целях повышения эффективности системы образования как на республиканском, так и на региональном уровне.

Одной из функций кластера является упорядочение и координирование деятельности по подготовке, переподготовке и повышению квалификации педагогических кадров в соответствии с потребностями региональной экономики, тенденциями развития общества, общеэкономическими преобразованиями. Это позволяет решать проблемы вариативности профессиональной подготовки, открытия новых перспективных специальностей, введение новых дисциплин, современных технологий обучения; дает дополнительные возможности для обогащения спектра образовательных услуг, повышения их качества, расширения профессиональных возможностей выпускника, его горизонтальной и вертикальной мобильности; обеспечивает переход от массово-репродуктивного производства специалистов к их индивидуально-творческой подготовке, к формированию творческой конкурентоспособной личности учителя.

В рамках кластера в 5 университетах ведется подготовка учителей-дефектологов. Более того, в учреждениях дополнительного образования взрослых реализуются образовательные программы переподготовки, в результате освоения которых слушателям присваиваются квалификации «учитель-логопед», «учитель дефектолог».

В УНИК НПО эффективно осуществляется учебно-методическое сотрудничество, проектирование учебно-программной документации в учреждениях, входящих в кластер; совместная разработка учебных пособий, их экспертиза; обобщение инновационного опыта учебной, воспитательной, научной и научно-методической работы; проводятся мастер-классы по методикам преподавания учебных дисциплин, что позволяет повысить качество подготовки будущих педагогов, обеспечивает устойчивое развитие учреждений образования, рост конкурентоспособности и мобильности преподавателей и студентов.

В логике представленных направлений взаимодействия в УНИК НПО сформулированы актуальные задачи и алгоритмы их решения [Жук А.И. и др., 2019]:

1) *Повышение качества подготовки обучающихся на всех уровнях образования* предполагает внедрение новых технологий; открытие новых

востребованных педагогических специальностей и профилизаций с учетом опережающего заказа образовательной практики; разработка и модернизация образовательных программ для всех уровней непрерывного педагогического образования; разработка учебных планов высшего педагогического образования интегрированных с учебными планами среднего специального образования; создание условий для тесного взаимодействия научно-педагогических кадров со всеми субъектами, входящими в кластер; привлечение и закрепление необходимого количества профессорско-преподавательского состава соответствующей квалификации;

2) *Совершенствование научно-исследовательской работы и создание учебно-методической и материально-технической базы* требуют создания исследовательского центра кластера с целью совершенствования целевой подготовки специалистов, эффективного взаимодействия научных кадров с учреждениями образования, заказчиками кадров и потенциальными работодателями. Это обеспечит возможность участия студентов, преподавателей, учителей-практиков в научно-исследовательской работе по приоритетным направлениям психолого-педагогической науки и получения исследовательских навыков, повысит качество подготовки педагогических работников и сократит процесс адаптации при трудоустройстве; приведения имеющейся учебно-лабораторной и материально-технической базы в соответствии с современными требованиями информатизации образования (модернизация аудиторного и лабораторного фонда; строительство оздоровительных, культурно-досуговых социальных объектов);

3) *Модернизация образовательного процесса и совершенствование управления процессом образования* связаны с изменением организационной структуры образовательной системы (более гибкая структура взаимоотношений в кластере); перераспределением полномочий (обязанностей) между субъектами кластера; развитием самостоятельности учреждений образования, входящих в кластер; формированием новых структур в системе образования, предоставляющих широкий выбор образовательных программ и услуг; переходом к открытому образованию.

Заключение

Преимущество кластерного взаимодействия заключается в том, что оно позволяет преодолеть ограниченность взаимодействия на основе личных связей и приводит к появлению новых форм сотрудничества, созданию новых групп учреждений образования различных типов в рамках образовательной сети; способствует осуществлению проектной деятельности по разработке научно-методического обеспечения образовательных программ, реализуемых учреждениями образования – субъектами кластера, а также оказывает влияние на вовлеченность в совместную деятельность большего количества педагогов и руководителей; предполагает наличие ресурсного центра, который организует сопровождение и поддержку реализуемых видов деятельности; позволяет преодолеть локальность инновационных процессов, расширить масштаб внедрения инноваций, повысить инновационный потенциал разработок субъектов кластера.

Библиография

- Жук А.И. и др., *Научно-методические основы кластерного развития непрерывного педагогического образования*, Минск 2019.
- Курбыко З.С., Гуртовая Е.Ю., Невдах С.И., *Модель управления кластерным развитием непрерывного педагогического образования*, «Весці БДПУ» 2017, № 4.
- Положение об учебно-научно-инновационном кластере непрерывного педагогического образования* [Электронный ресурс]. http://bspu.by/admin-panel/vendor/kcfinder/upload/files/klaster/the_position_of_the_cluster.pdf.
- Торхова А.В., Позняк А.В., Курбыко З. С., *Кластерный подход в развитии непрерывного педагогического образования*, «Адукацыя і выхаванне» 2017, № 8.

Раннее распознавание дискалькулии в педагогической практике

Early recognizing dyscalculia as a learning difficulty in the teaching practice

Аннотация: Педагогическая практика давно обрисовала проблему для учащихся в обычных школах, которые испытывают трудности в обучении. Эти трудности в основном заключаются в выполнении обычных инструкций учителя и в освоении соответствующих образовательных программ. Трудности в освоении математических операций являются, пожалуй, самым сложным и сложным явлением в категории специфических способностей к обучению. Отсюда необходимость скорейшего признания проблемы педагогом и, в дальнейшем, реализации стратегий по ее преодолению.

Ключевые слова: *раннее распознавание, дискалькулия, констатирующий эксперимент, консультирование*

Abstract: In pedagogical practice has long highlighted the problem of comprehensive school pupils who have difficulties in learning. These difficulties are mainly in the performance of conventional instructions of the teacher and mastery of relevant educational programs. Difficulties in mastering the mathematical operations are perhaps the most complicated and complex phenomenon in the category of specific violations of learning ability. Hence, the need for early recognition of the problem of the teacher, and the next place and implement strategies to overcome it.

Keywords: *early recognition, objectivity, reliability, validity, test, dyscalculia, ascertaining experiment, counseling*

Педагогическая практика давно обрисовала проблему для учащихся в обычных школах, которые испытывают трудности в обучении. Для этих студентов использовалось много разных терминов: от «трудные дети / студенты» до «дети / студенты с задержкой психофизического

развития» до «трудности в обучении». Лингвистические и прагматические модели включают две «трудности в обучении» и «специфические способности к обучению». Согласно определению Федерального регистра США, «при затруднениях в обучении возникают нарушения одного или нескольких основных психических процессов, связанных с пониманием и использованием языка (разговорный и письменный), что может проявляться в недостаточной способности слушать, думать, говорить, читать или выполнять математические операции» [Тодорова-Маркова, 2019].

Трудности в освоении математических операций, возможно, являются самым сложным и комплексным явлением в категории специфических нарушений способности к обучению.

Дети учатся читать, писать, располагать буквы в правильном порядке и считать, когда их ознакомили с этими действиями дома или в школе. Но есть и такие ученики, которые испытывают трудности в процессе обучения. Д. Левтерова объясняет, что они в основном наблюдаются при исполнении конвенциональных инструкций учителя и в овладении соответствующими образовательными программами [Левтерова, 2005, с. 6].

Последствия дискалькулии многочисленны и разнообразны. Дискалькулия может проявляться с самого начала полным отказом ребенка от школы, а затем и с трудностями в повседневной жизни и работе. Отставание в развитии математических способностей также влияет на преподавание гуманитарных предметов, потому что, как правило, дети имеют плохой почерк, плохую память, как визуальную, так и слуховую, и сниженную способность анализировать. Дети, страдающие дискалькулией, нуждаются в специальной корректирующей помощи для преодоления этих расстройств обычными школьными методами.

Очень часто в педагогической практике проблемы обучения в школе, в частности, характеризуются как лень и нежелание работать без предположения, что они могут быть связаны с задержкой созревания или дисфункцией в развитии того или иного компонента лежащих в основе когнитивных процессов. Это потребовало педагогического исследования, чтобы выяснить, в какой степени дискалькулия распознается среди педагогического персонала.

В период с июня до сентября 2015 года было проведено исследование на тему «Распознавание дискалькулии в педагогической практике» в двух школах г. Стара Загора: 2-я школа «П. Р. Славейкова» и

6-я школа «Св. Николая». Всего было охвачено 23 педагога из начальных классов, которые в настоящее время обучали учеников в первом и втором классах.

Из опроса проведенного очень быстро становится ясно, что в школе есть ученики, которым трудно усвоить математический материал. Однако, если обратить внимание на причины такого явления, хотя к математике проявляет интерес достаточно высокий процент учащихся, оказывается, что удачи в этой области отсутствуют. И поскольку педагоги являются первым подразделением, столкнувшимся с проблемой, существуют некоторые расхождения. Трудности в овладении счетными операциями не всегда связаны с диагнозом дискалькулии. Однако, педагоги категорически считают, что есть дети с дискалькулией, но в то же время их знания, которые они бы распознали, на низком уровне. Также следует отметить, что, хотя они не признают критерий для диагностики дискалькулии, они предлагают различные варианты, если они сталкиваются с проблемой в освоении исчисления. И последнее, но не менее важное, желание преподавателей учиться с точки зрения раннего распознавания дискалькулии подчеркивается. Эти знания будут чрезвычайно эффективны при необходимости первоначального признания, а также при работе с родителями, когда речь идет о решении проблемы и рекомендации соответствующей консультационной практики и попытке решить вероятную проблему. Повышение уровня компетентности также является необходимостью, учитывая тот факт, что педагогические ожидания родителей различны.

Одним из вариантов раннего обнаружения различий, которое дает возможность руководить работой учителя класса и семьи в домашних условиях, было экспериментальное исследование, проведенное в мае 2016 года на территории района Стара Загора, в которое включилось три города – областной центр Стара Загора и города Казанлык и Кран. Всего было опрошено 880 учеников: 447 из первого класса и 433 из второго.

Методология основана на обязательной учебной программе по математике и включает айтемы, связанные с основными симптомами дискалькулии. Были заданы 16 задач для первого и 16 для второго класса. Каждый правильный ответ оценивается в 1 балл, а это означает, что максимальное количество баллов для каждого тестируемого ребенка равно 16. В шкале от 16 до 11 баллов нет сомнений о дискалькулии. Для ответов ниже 11 пунктов мы уже можем говорить о дискалькулии.

Следует подчеркнуть, что настоящий констатирующий эксперимент не ставит диагноз, кроме того, он не полностью охватывает все диагностические критерии дискалькулии. Смысл его применения превентивный, охватывающий наиболее типичные симптомы дискалькулии.

Анализ результатов показывает, что с максимального счета - 16 баллов – добилось 17% опрошенных учеников. 15 баллов или один неверный ответ из результатов эксперимента был у 31. 9% опрошенных учеников. У 0,6% из опрошенных нет ни одного правильного ответа при наличии попытки решения. У 10,5% или для 93 опрошенных учеников результаты составляют 11 и ниже 11 баллов. Это предел толерантности, сопоставимый с опытом зарубежных и болгарских исследований. В этих случаях симптомы дискалькулии проявляются относительно часто или как можно больше. Для 10,5% опрошенных учеников максимальное приближение к симптомам дискалькулии указывает на вероятную проблему и рекомендует обращение к соответствующему специалисту для диагностики.

Следующее проявление этой методологии основано на поиске информации и помощи со стороны родителей ребенка с вероятной проблемой. Семейная ситуация и повседневная деятельность в сочетании со школьной подготовкой и оценкой педагогов могут быть направлены на своевременные меры и раннее выявление и решение возможных проблем. Вероятно, что большинство симптомов было заметно в повседневной и семейной деятельности ребенка, но родители пренебрегли ими по разным причинам. Однако, объединение их с педагогической ситуацией обеспечивает соответствующую основу для своевременных действий.

Целью профилактического характера эксперимента является привлечение внимания педагогов к возможной проблеме, которая должна быть обнаружена как можно раньше. Эти действия будут иметь огромное значение как в диагностике, так и в дальнейшей работе.

Профилактика, ранняя диагностика и коррекция нарушений счетных операций имеют большое теоретическое и практическое значение, поскольку успешное овладение математикой и математическими операциями является одним из необходимых условий для школьного успеха.

Библиография

- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, 1994 (DSM IV).
ICD X, Chapter V, София 1998.
- Кацарская В., И. Карагиозов, *Ресурсная (специальная) педагогика*, часть 1, Ивис 2008.
- Левтерова Д., *Консультирование при образовательных затруднениях*, Пловдив 2005.
- Мавлов Л., *Фундаментальная неврология*, София 2001.
- Матанова Б., *Дислексия*, София 2001.
- Тодорова-Маркова Г., *Чтение и понимание чтения текста у студентов с задержками в психологическом развитии*, Стара Загора 2019.

Приложения

Задачи / Второй класс

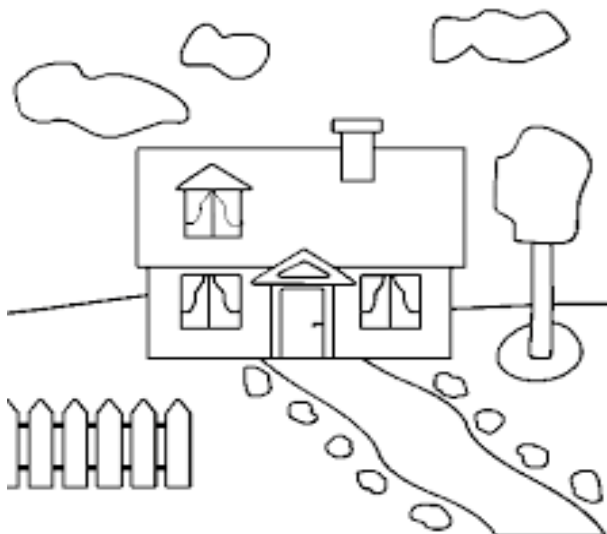
1. Заполни пропущенные числа:
98, ..., ..., 95, ..., ..., 92
2. Запиши числа цифрами:
Двадцать семь, восемьдесят три, девяносто один
3. Запиши цифрами число, которое я продиктую:
(34, 56, 78)
4. Найди неизвестное слагаемое:
 $38+x=99$, $43+x=76$, $56+x=89$
5. Найди разницу:
 $94-x=52$, $78-x=52$, $67-x=32$
6. Бобби весит 36 кг, а его братик в 4 раза легче его. Сколько весит братик?
7. Сравни числа:
13 31, 28 82, 54 45
8. Если у тебя 30 лв. укажи что можешь купить:
Мороженое – 3 лв., платье – 15 лв., велосипед – 100 лв., игрушку – 30 лв.
9. Какое число следует?
23, 25, 27, ...
10. Который час?



11. Нарисуй слева от мальчика девочку, держащую в правой руке букет.



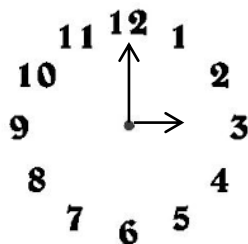
12. Нарисуй на вершине дерева птицу, посередине бабочку и внизу – яблоко.



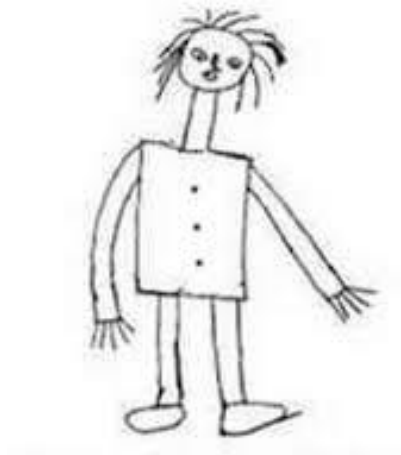
13. Нарисуй высокую девочку слева и мальчика пониже справа.
14. Нарисуй больше цветов, меньше птичек и меньше всего – грибов.
15. Перечисли три вещи, которые ты делаешь между завтраком и обедом.
16. Образуй числа из цифр 5, 6, 7.

Задачи/Первый класс

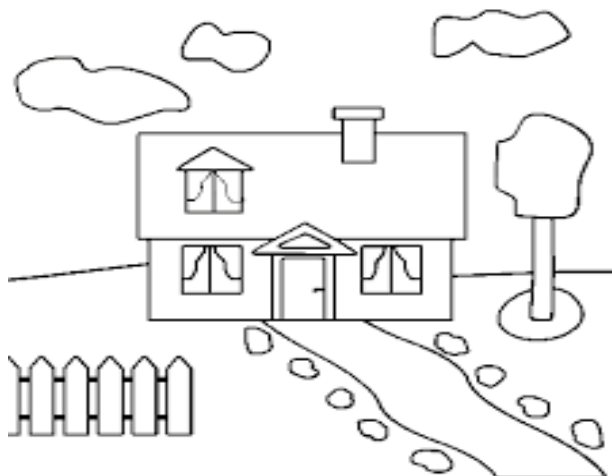
1. Заполни пропущенные числа:
20, ..., ..., 17, ..., ..., 14
2. Запиши цифрами следующие числа:
семнадцать, тринадцать, восемь
3. Запиши цифрами число, которое я продиктую:
(15, 9, 14)
4. Найди неизвестное слагаемое:
 $2 + x = 8$, $3 + x = 9$, $4 + x = 7$
5. Найди разницу:
 $9 - x = 3$, $15 - x = 5$, $18 - x = 10$
6. Тони 2 года. Его мама на 18 лет старше его. Сколько лет его маме?
7. Сравни числа:
12 21
8. Если у тебя 10 лв., укажи что можешь купить:
Воздушный шар – 2лв., мороженое – 3 лв., игрушку – 15 лв., шляпу – 9 лв.
9. Какое число следует?
1, 3, 5, ...
10. Который час?



11. Нарисуй в правой руке человечка цветок, а в левой – сумку.



12. Нарисуй на вершине дерева птичку и внизу – яблоко.



13. Нарисуй девочку слева и мальчика справа.

14. Нарисуй больше цветов и меньше птичек.

15. Когда ходишь в школу, когда учишься там и когда возвращаешься?

Используй выражения: утром, к обеду, после обеда или вечером.

16. Составь числа из цифр 1, 2, 3.

Примечание: Каждый правильный ответ приносит один балл.

Der kulturelle Reichtum von Künstlern mit Behinderung-Entwicklungsphase in Polen

Cultural wealth of artists with disabilities – the phase of changes in Poland

Kurzfassung: Die Teilnahme von Menschen mit Behinderungen an der Kultur ist heute ein bekanntes und vom sozialen Umfeld weitgehend unterstütztes Phänomen. Seine Vielfalt in Bezug auf die Dynamik und Häufigkeit der Umsetzung solcher lokalen Projekte ist vor allem durch den Grad der Beteiligung von gemeinnützigen Organisationen gekennzeichnet, die daran interessiert sind, ihre Aufgaben in die Kultur einzubeziehen, sowie durch den aktiven Beitrag von lokalen Regierungen und Verwaltungen. Der Artikel stellt die Ergebnisse der Forschung zur Beteiligung von Menschen mit Behinderungen in den Jahren 2008-2019 vor. Zwischen den Befragten befanden sich 360 Schuler, Jugendliche und Erwachsene, die aktiv an künstlerischen Veranstaltungen und anderen organisierten Formen der künstlerischen Bildung teilnahmen. Abschließend wurde eine Reihe von Vorschlägen für Pädagogen, Therapeuten und die Gemeinschaft zur Verbesserung von Initiativen und Projekten zur Integration von Künstlern mit Behinderungen im Bereich Kultur und Kunst vorgestellt. Bei der Vorbereitung des kulturellen Umfelds für die dauerhafte Aufnahme von Menschen mit Behinderungen sowie bei der Qualität der derzeit von den lokalen Gemeinschaften vorgeschlagenen Initiativen bleibt noch viel zu tun. Nur dann wenn das soziale Umfeld die Teilnahme von Menschen mit Behinderungen an der Kultur als gemeinsames Phänomen akzeptiert, wird es möglich sein, ernsthaft über die Auswirkungen der sozialen Integration aller Künstler zu sprechen.

Schlüsselwörter: *Mensch mit Behinderung, Kreativität, Inklusion, Edukation*

Abstract: The participation of people with disabilities in culture is currently a phenomenon known and largely supported by the social environment. Their differences in dynamic range and frequency of implementation of this kind of local projects is primarily characterized by the degree of involvement of public benefit organizations interested in incorporation into the culture of their charges, as well as the active contribution of local governments and administration. The article presents the results of research in the field of participa-

tion of people with disabilities over the 2008-2019 year. The respondents included pupils, adolescents and adults actively involved in artistic events and other organized forms of artistic education. The conclusion is a series of proposals for educators, therapists and the environment in the field of improving initiatives and projects involving artists with disabilities into the area of culture and art. It leaves much to be desired still the issue of preparation for the adoption of environmental culture permanently disabled persons, as well as the quality of the currently proposed initiatives of local communities. Only when the social environment accepts the participation of people with disabilities in the culture as a universal phenomenon, you can seriously talk about the effects of implemented social inclusion of all artists.

Keywords: *people with disabilities, creativity, inclusion, education*

Das natürliche Bedürfnis, am kreativen Prozess teilzunehmen, wird jeder Person als wesentliches Element der individuellen geistigen, intellektuellen und sozialen Entwicklung zugeschrieben. Die Verwirklichung dieses Bedürfnisses, als Bestätigung des Bestrebens nach Existenz, ermöglicht den Akt der Erfüllung auf allen Ebenen des persönlichen und beruflichen Lebens. Der Zugang der Menschen mit Behinderungen zu Kreativität und die barrierefreie Teilnahme an der kreativen Entwicklung der Kultur muss allgemein akzeptiert werden und darf nicht nur als ein Phänomen oder als ein Teil der Therapie betrachtet werden [Amrhein, 2011; Dobrolowicz, Karwowski, 2002; Gajda, 2000, Hattie, 2017; Kresic, 2007; Wojcik, 2008].

Die vor gut zehn Jahren verabschiedete Erklärung von Salamanca hat in ihren Leitlinien und Maßnahmen angeregt, über den eigenen Tellerrand hinaus zu sehen, um im internationalen Austausch neue Wege zu erkennen, die zu einer weiteren Verbesserung der Integration von Kinder und Jugendlichen mit einem besonderen Förderbedarf in das allgemeine Bildungssystem beitragen können. Diesen Gedanken greift mein Beitrag auf. Anhand einiger Beispiele aus Polen soll deutlich werden, dass es in einem Staat trotz ungünstigster wirtschaftlicher Voraussetzungen weitreichende Veränderungen geben kann, wenn nötig auch politische Wille und Mut vorhanden sind, dass aber wünschenswerte organisatorische Änderungen allein noch nicht zu einer verstärkten Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit führen [Jumann-Graumann, 2000; Ploch. 2017].

Über die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf wird in Polen nicht erst seit gestern geredet. Dieses Thema hat in

der Arbeit im Elementarbereich bereits eine lange Tradition. Als Beispiel, schon vor mehr als 34 Jahren begann eine besonders interessante sozial-kulturelle Initiative von Integration Sing- und Tanz Folkloristische Gruppe MAZOWIACY, die unter der Schirmherrschaft der Stiftung zur Förderung der Kunstkultur Menschen mit Behinderungen in Warschau existiert. Gerade in dieser Gruppe bedeutet Inklusion nicht in erster Linie eine besondere Fürsorge, die man normalerweise Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen angedeihen lässt und durch die Umgebung sie zum Objekt macht, sondern ihre selbstverständliche Teilhabe als ein vollwertiges Mitglied einer artistischen Gruppe. Allerdings solches Verständnis von Integration lässt in Polen noch viel zu wünschen übrig [Ploch, 2009b].

Es ist selbstverständlich, dass sich einige Strukturen von Systemen in diesem Staat an ihre soziokulturellen und politischen Gegebenheiten orientieren und die jeweilige Praxis vor Ort zudem sehr stark durch situative Bedingungen gesteuert wird. Das führt in Polen bereits zu einer Fülle unterschiedlichster Ansätze und Arbeitsweisen. Dennoch ist der Blick über den Tellerrand insofern bereichernd, dass er die Gesellschaft – im eigenen interkulturellen Verständnis – mit Lebenssituationen konfrontieren kann, die das eigene Verhaltensspektrum, die Einstellungs- und Bewertungsgrundlagen einer Person zu erweitern vermögen. Dies könnte bestenfalls auch zu einer differenzierteren Einschätzung der Möglichkeiten zur Inklusion führen [Gajda, 2000; Klinik, 2008; Ploch, 2009a].

Die Analyse der in diesem Artikel vorgestellten Ergebnisse basiert auf Untersuchungen, die in den letzten zehn Jahren (2008-2019) im direkten Kontakt mit Menschen mit Behinderungen durchgeführt wurden. Das Ziel dieser Forschung war es, einen Einblick in das Ausmaß der Beteiligung von Menschen mit Behinderungen an der Kultur der Gemeinschaft sowie in ihre persönlichen Beiträge und Leistungen bei der Entwicklung von Kultur und Kunst zu gewinnen.

Der Zugang von Menschen mit Behinderungen zur Teilnahme an der Kultur - ohne Barrieren - an ihrer kreativen Entwicklung wird immer mehr akzeptiert und heute nicht nur als Element der Ergotherapie angesehen. Theoretische Reflexionen und empirische Forschungen von Sonderpädagogen, Soziologen und Sozialarbeitern haben es ermöglicht, in den letzten etwa zehn Jahren viele interessante Daten zu sammeln, die die Existenz einer reichen kulturellen Ressource für Menschen mit Behinderungen in Polen belegen. Um die Situation von Menschen mit Behinderungen bei ihrer aktiven Teilnahme

am Leben von Kultur und Kunst zu beurteilen, ist es wichtig, die Frage zu beantworten, inwieweit das System der universellen Inklusion das Postulat der Förderung und Integration dieser Gruppe von Menschen in einem breiten sozialen Umfeld umsetzt. Die Tatsache, dass ihre Teilnahme an Kultur und Kunst von demographischen und sozialen Merkmalen (z. B. Zugang zur Bildung, soziale Unterstützung, architektonische Barrieren), individuellen Merkmalen (Geschlecht, Alter, Bildung, materielle Bedingungen) und dem Grad der Behinderung (körperliche, sinnliche, geistige, lebendige und soziale Ressourcen) abhängig ist, ist hier jedoch nicht unerheblich [Tkaczyk, 2003; Wiśniewska, 2008].

In den letzten zehn Jahren in Polen haben wir viele sozial wichtige und wertvolle kulturelle Initiativen für und mit Menschen mit Behinderungen erlebt. Immer häufiger erreichen Informationen über zahlreiche geplante und durchgeführte kulturelle Veranstaltungen (teilweise zyklischer Natur) die breite Öffentlichkeit aus bestimmten Regionen des Staates. Diese zweifellos lebhaft zunehmende dynamische Entwicklung einzelner kultureller Initiativen sowie die Intensität von Projekten zur Förderung der aktiven Bewegung im Bereich der systematischen künstlerischen Bildung von Menschen mit Behinderungen tragen ständig zur natürlichen Verringerung und Beseitigung bestehender Barrieren in vielen Bereichen der kreativen Tätigkeit von Künstlern bei, die von Behinderungen betroffen sind.

Man kann immer mehr beobachten, dass in den letzten Jahren viele künstlerische Veranstaltungen und kulturelle Initiativen mit und für die Teilnahme Menschen mit Behinderungen den Charakter von sozial-kulturellen und Inklusivunternehmungen annehmen. In der Regel umfasst ihre Dimension lokale Gemeinschaften, aber auch werden interregionale Ereignisse zu einem häufigen Phänomen. Der Kalender der kulturellen Veranstaltungen wird langsam immer voller mit jährlichen Initiativen auf nationaler und internationaler Ebene. Mit Optimismus beginnen wir zu bemerken, dass es keine isolierte Tatsache mehr ist, Menschen mit Behinderung bei Künstlern, Musikern, Kulturschaffenden und Kunstschaffenden mit besonderen künstlerischen Talenten zu popularisieren. Heutzutage kann man sich freuen, das Phänomen der uneingeschränkten Akzeptanz der Teilnahme behinderter Künstler an der Entwicklung des kulturellen Lebens und der Kunst der Gemeinschaft in ausgewählten Umgebungen zur Kenntnis genommen wurde. Immer häufiger erlebt man öffentliche Auszeichnungen und die Anerkennung besonders herausragender Künstler mit Behinderungen für ihre künstlerischen Leistungen, ihre berufli-

che Tätigkeit, ihre sozial-kulturellen Aktivität, ihren kreativen Beitrag, ihre außergewöhnlichen Leistungen [Amrhein, 2011; Bernasconi, Böing, 2015; Biermann, 2008, Boban, Hinz, 2009; Bürli, 1997; Burow, 2000; Ploch, 2009b: S. 2-4].

Im Rahmen der Diskussion aus historischer Perspektive über eine Arttherapie-Konzeption

Ein kurzer Gang durch die sozial-kulturelle Geschichte soll es zeigen, dass es sich bei der Vision „Kulturelle Inklusion“ von Menschen mit Behinderung nicht um völlig neue Idee, Wünsche und Forderungen handelt. Man kann schon bei Johann Amos Comenius (1592-1670) in seiner *Didactica Magna* von 1638 Passagen finden, in denen dieser Philosoph, Theologe und Pädagoge zeigt, dass in der Pädagogik und Didaktik jeder Einzelne wichtig ist. Am Anfang der *Didactica Magna* steht: Allgemeine Kunst, alle zu lehren oder zuverlässiges und erlesenes Verfahren, in allen Gemeinden, Städten und Dörfern irgendeines christlichen reiches solche Schulen zu errichten, in denen die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts ohne Ausnahme in den Wissenschaften unterwiesen, in guten Sitten erzogen, mit Frömmigkeit erfüllt und so in den Jugendjahren zu allem, was für das gegenwärtige und zukünftige Leben dienlich ist, angeleitet werden kann (...) [Comenius, 1961, s. 35]. Das war natürlich ein hoher Anspruch, den J.A. Comenius in einer Zeit erhebt, die von Krieg und Unterdrückung geprägt war. Den Menschen generell als bildungsfähig anzusehen, zeugt vom Glauben an die Macht der Erziehung; ein Glaube, den die Pädagogik nicht verlieren darf. J.A. Comenius greift in dieser Schrift pädagogische und methodische Grundfragen auf, die uns bis heute beschäftigen. Obgleich J.A. Comenius die Forderung aufstellt, alle alles zu lehren“, ist ihm bewusst, dass nicht jeder Mensch auf die gleichen „Höhen der Wissenschaft“ gelangen kann. In seiner bildhaften Sprache zeigt er, wie mit dieser Verschiedenheit umgegangen werden soll: „Wenn also auf die Höhen der Wissenschaft so wenige gelangen, obgleich sich ihr viele mit Munterkeit und großer Begierde nahen, und wenn die, die wenigstens irgendwohin gelangen, nur mühsam, keuchend, entkräftet und schwindelig, wiederholt strauchelnd und fallend dahin kommen, so lässt sich daraus nicht schließen, dass dem menschlichen Geist irgendetwas unerreichbar ist, sondern nur, dass die Stufen nicht gut angelegt, baufällig, lückenhaft, verfallen sind, das heißt, dass die Methode verworren ist. Dass man auf gehörig angelegten, unbeschädigten, festen, sicheren Stufen einen jeden auf eine jede beliebige Höhe bringen kann, ist gewiss. (...) Du wirst

sagen: Es gibt nichtsdestoweniger große Schwachköpfe, denen man nichts beibringen kann. Antwort: Es gibt kaum einen so schmutzigen Spiegel, der nicht wenigstens auf irgendeine Weise Bilder aufnimmt, kaum eine so raue Tafel, auf der sich nicht wenigstens etwas und auf irgendeine Weise schreiben ließe. Überdies, wenn dir ein bestaubter oder bespritzter Spiegel gerecht wird, musst du ihn erst abwischen, und wenn die Tafel so rauh ist, musst du sie erst glätten, dann werden sie sich gebrauchen lassen“ [Comenius, 1961, s. 111].

Obgleich J.A. Comenius zu seiner Zeit großes Ansehen als Gelehrter und als Berater für Bildungsreform genoss und sein Lehrbuch „*Orbis sensualium pictus*“ noch mehr als 100 Jahre später in Schulen zur Anwendung kam, werden seine pädagogischen Ideen und schulreformerischen Vorstellungen nicht flächendeckend umgesetzt [Ploch, 2015, s.165-190]. Er kann jedoch als Begründer der Didaktik als Lehrkunst und als Wegbereiter für alle folgenden Reformen im Sinne einer Bildung für alle, auch Menschen mit Behinderung, angesehen werden [Sitarska, 2018].

An dieser Stelle ist es gelungen zu vermerken, dass es schön im 19. Jahrhundert erste Tendenz zu einer heilpädagogischen Maßnahme gab. Zu dem Reformpädagogen gehören auch unter anderem J.H. Pestalozzi, M. Montessori, Peter Petersen und in Polen M. Grzegorzewska. Der Anfang hat etwas Wichtiges in Kontext zukünftiges Inklusionsprozesses heute zu Zeit für die Menschen mit Behinderung angebracht. Seit den 60-er Jahren wurden in Polen die Sonderschulen für behinderten Kinder und Jugendlichen differenziert ausgebaut. Es gab damals und gibt teilweise noch verschiedene Sonder- bzw. Förderschulen. Das Bildungsministerium stellte in einem Gutachten fest „Das Ansehen der Sonderschulen in der Öffentlichkeit muss gehoben werden. Das polnische Volk hat gegenüber den Menschen, die durch Leiden oder Gebrachten benachteiligt sind, eine geschichtliche Schuld abzutragen. Sie dürfen nicht als weniger wertvoll betrachtet und behandelt werden. Das polnische Volk muss die Aufgabe wieder ernst nehmen, allen Kindern und Jugendlichen, die die allgemeinen Schulen nicht mit Erfolg besuchen können, den Weg zu einem sinnerfüllten Leben zu bereiten [Bürli, Strasser, Stein, 2009; Dewey, 1994].

In Jahren 1985 und 1995 gerieten die Sonderschulen im Zuge der Diskussion um Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit und den Aufbau von Gesamtschulen in eine Legitimationskrise – auf bildungspolitischer wie auch inhaltlicher Ebene. Der Grund war die Feststellung, dass insbesondere die Schüler der Sonderschule für Lernbehinderte fast ausschließlich aus sozial

schwachen und benachteiligten Familien kamen. Es stellte sich die Frage, ob es berechtigt ist, diese Kinder abzusondern und sie damit einer zusätzlichen Stigmatisierung und Diskriminierung auszusetzen. Dazu kam es, dass Absolventen einer Sonderschule kaum Chancen auf dem Arbeitsmarkt hatten. Dazu fehlt es leider immer gutes entwickeltes differenziertes schulisches Angebot für die Menschen, die schon vor einiger Zeit ihre Schule beendet haben und immer noch einen neuen Platz an der artistischen Schule suchen. Die Menschen mit mehrfachen Behinderungen wollen weiter geschult werden und zwar auch als zukünftige Musiker, Schauspieler, Künstler, Tenzer.

In diesen Bereich man kann sich heute zu Tag nur wünschen und hoffen das Inger wann eine Möglichkeit findet sich und Menschen mit Behinderung werden vollkommen ihre Wünsche erfüllen.

Die ersten Anstöße zur Integration kamen von allem von Eltern der behinderten Menschen, auch aber von Vertretern der Gesundheits- und Sozialbehörde und gemeinnützige Organisationen für Menschen mit Behinderungen. In dieser Zeit in Polen haben sich immer mehr Leute von pädagogischen Mitarbeitern bzw. Mitarbeiterinnen oder Zivildienstleistenden, Volontäre engagiert, um diesen Konzept zu unterstützen. In bestimmten Organisationen wurden erstmals die Möglichkeiten innerer Differenzierung ausgelotet und die Einbildung von Kunsttherapie, Musiktherapie, Tanztherapie in den Rahmen von Therapie erprobt [Ploch, 2017].

Auf inhaltlicher Ebene stellte sich heraus, dass für Jugendlichen und junge erwachsene Menschen mit mehrfacher Behinderung keine eigenständige sonderpädagogische Kunst-, Singen-, Musik-, Tanz-, Theatermethodik entwickelt wurde, sondern eher nach dem Reduktionsprinzip vorgegangen wurde, indem die Bildungsinhalte an den Sonderschulen nur für diese Kinder sehr vereinfacht und in ihrem Umfang beschränkt wurden.

In der Salamanca-Erklärung von 1994 heißt es: „Mit der Bekräftigung des Rechts jedes Menschen auf Bildung, wie es in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 verankert ist, und mit der Erneuerung des Versprechens der Weltgemeinschaft auf der Weltkonferenz 1990, Bildung für Alle, dass dieses Recht unabhängig von individuellen Unterschieden zu sichern ist; mit der wohlwollenden Erkenntnis, dass sich Regierungen, Interessenvertreter, Gemeinden und Elterngruppen sowie im Besonderen Organisationen von Menschen mit Behinderung dafür einsetzen, dass der Zugang zu Bildung für jene mit besonderen Bedürfnissen erleichtert wird, die immer noch nicht erfasst sind; in Anerkennung der aktiven Teilnahme hochrangiger Repräsen-

tanten vieler Regierungen, spezialisierter Ämter und zwischenstaatlicher Organisationen an dieser Weltkonferenz als Beleg für dieses Engagement:

1. Bekräftigen wir, die Delegierten zur Weltkonferenz über die Pädagogik für besondere Bedürfnisse, die 92 Regierungen und 25 internationale Organisationen vertreten und hier in Salamanca, Spanien, vom 7.-10. Juni 1994 versammelt sind, hiermit unsere Verpflichtung zur Bildung für Alle. Wir anerkennen die Notwendigkeit und Dringlichkeit, Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit besonderen Förderbedürfnissen innerhalb des Regelschulwesens zu unterrichten. Außerdem befürworten wir hiermit den Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Mögen Regierungen und Organisationen von der Gesinnung seiner Bestimmungen und Empfehlungen geleitet sein.
2. Wir glauben und erklären:
 - dass jedes Kind ein grundsätzliches Recht auf Bildung hat und dass ihm die Möglichkeit gegeben werden muss, ein akzeptables Lernniveau zu erreichen und zu erhalten;
 - dass jedes Kind einmalige Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Lehrbedürfnisse hat;
 - dass Schulsysteme entworfen und Lernprogramme eingerichtet werden sollten, die dieser Vielfalt an Eigenschaften und Bedürfnissen Rechnung tragen;
 - dass jene mit besonderen Bedürfnissen Zugang zu regulären Schulen haben müssen, die sie mit einer Kind zentrierten Pädagogik, die ihren Bedürfnissen gerecht werden kann, aufnehmen sollten;
 - dass Regelschulen mit dieser integrativen Orientierung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für Alle zu erreichen;
 - darüber hinaus gewährleisten integrative Schulen eine effektive Bildung für den Großteil aller Kinder und erhöhen die Effizienz sowie schließlich das Kosten-Nutzen-Verhältnis des gesamten Schulsystems.
3. Wir fordern alle Regierungen auf und legen ihnen nahe: höchstes Augenmerk und Priorität auf die Verbesserung ihrer Schulsysteme dahingehend zu richten:

- dass diese alle Kinder unabhängig von ihren individuellen Schwierigkeiten einbeziehen können;
- auf Gesetzes- bzw. politischer Ebene das Prinzip integrativer Pädagogik anzuerkennen und alle Kinder in Regelschulen aufzunehmen, außer es gibt zwingende Gründe, dies nicht zu tun;
- Pilotprojekte zu entwickeln und den Austausch mit anderen Ländern, die Erfahrung mit integrativen Schulen haben, zu ermutigen;
- dezentrale Strukturen zu entwickeln, die Mitwirkung ermöglichen und mit denen die pädagogische Betreuung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen geplant, beobachtet und beurteilt werden kann;
- die Beteiligung von Eltern, Gemeinschaften und Organisationen von Menschen mit Behinderung an Planungs- und Entscheidungsprozessen in Bezug auf Maßnahmen für besondere Bedürfnisse zu ermutigen und zu ermöglichen;
- größere Anstrengungen für Früherkennung und -Förderung sowie für berufliche Aspekte integrativer Bildung zu unternehmen;
- im Zusammenhang mit systemischen Veränderungen sicherzustellen, dass in der LehrerInnenbildung, sowohl der Aus- als der Fortbildung, Inhalte einer Pädagogik für besondere Bedürfnisse in integrativen Schulen angesprochen werden.
- (...) [UNESCO, 1994].

In der oben aufgestellten Einleitung kann man auch eine Erklärung für das Leitprinzip im Kontexts artistisch-kulturelle Edukation für Menschen mit mehrfach Behinderungen finden. Diesem Rahmen liegt es zugrunde, dass alle Menschen mit Behinderungen, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten in das kulturelle Bildungsprozess sollten aufgenommen werden. Das soll behinderte und begabte Menschen einschließen, Straßen- ebenso wie arbeitende Menschen, Menschen von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Menschen von anders benachteiligten Randgruppen betreffen. Diese oben beschriebenen Bestimmungen stellten eine Reihe von Herausforderungen an artistisch-kulturelle Bildungssysteme für Menschen mit mehrfachen Behinderungen. Im Zusammenhang mit vorgeschlagenen Aktionsrahmen bezieht sich der Begriff „besondere pädagogische Bedürfnisse“ auf all jene Kinder, Jugendliche und Erwachsene, deren Bedürfnisse von Behinderungen oder Lehrschwierigkeiten herrühren. Mehrheit von

Menschen mit Behinderung stoßen jeden Tag immer wieder auf Lernschwierigkeiten und haben daher im Lauf ihrer artistisch-kulturellen Bildung besondere pädagogische Bedürfnisse. Die Organisationen (Institutionen) für Menschen mit Behinderung, die die artistisch-kulturelle Bildung führen, müssen Wege finden, alle betreute zukünftige „Künstler“ erfolgreich zu unterrichten, auch jene, die massive Benachteiligungen und Behinderungen haben. Es besteht wachsende Übereinstimmung darüber, dass Menschen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in jene Unterrichtsabläufe integriert werden sollen, die für den Großteil aller Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen eingerichtet werden. Das soll in der Konsequenz zu dem Konzept integrativer Gesellschaft führen. Die Herausforderung einer integrativen Gesellschaft ist es, eine artzentrierte Pädagogik zu entwickeln, die in der Lage ist, alle Menschen, auch jene, die schwere Benachteiligungen und Behinderungen haben, erfolgreich zu unterrichten. Der Wert solcher Institutionen soll nicht nur darin liegen, dass sie alle Menschen mit qualitätsvoller Bildung versorgen können; ihre Einrichtung soll immer wieder ein wesentlicher Schritt dahin sein, dass diskriminierende Haltungen verändert und Gemeinschaften geschaffen werden, die alle willkommen heißen und dass eine integrative Gesellschaft entwickelt wird. Eine Änderung der sozialen Perspektive ist zwingend notwendig [Biewer, 2010; Bürli, 1997; Ploch, 2009a]. Viel zu lange wurden die Probleme von Menschen mit Behinderung durch eine behindernde Gesellschaft verursacht, die mehr Beachtung deren Schwächen als den Stärken geschenkt hat. Eine artzentrierte Pädagogik kann helfen, die Vergeudung von Ressourcen und die Zerstörung von Hoffnungen zu vermeiden, die viel zu oft eine Folge schlechten Therapie-Erziehungsmentalität sind. Darüber hinaus sind menschengerechte Institutionen der Übungsbereich für eine Gesellschaft, die sich am Menschen orientiert und sowohl die Unterschiede als auch die Würde aller Menschen respektiert.

Förderdiagnostik

Diagnostik gehört zwingend zur Förderung. Der Paradigmenwechsel von der traditionellen pädagogischen Diagnostik zur Förderdiagnostik zeigt sich insbesondere darin, dass nicht in erster Linie nach den Defiziten geschaut wird, die ein Mensch hat, sondern insbesondere nach seiner Fähigkeiten und Stärken. Auf den Stärken aufbauend können vorhandene Defizite dann abgebaut werden. Der Förderdiagnostik immanent ist auch eine Wertschätzung individuelles Arttherapie-Bildungsprozesses.

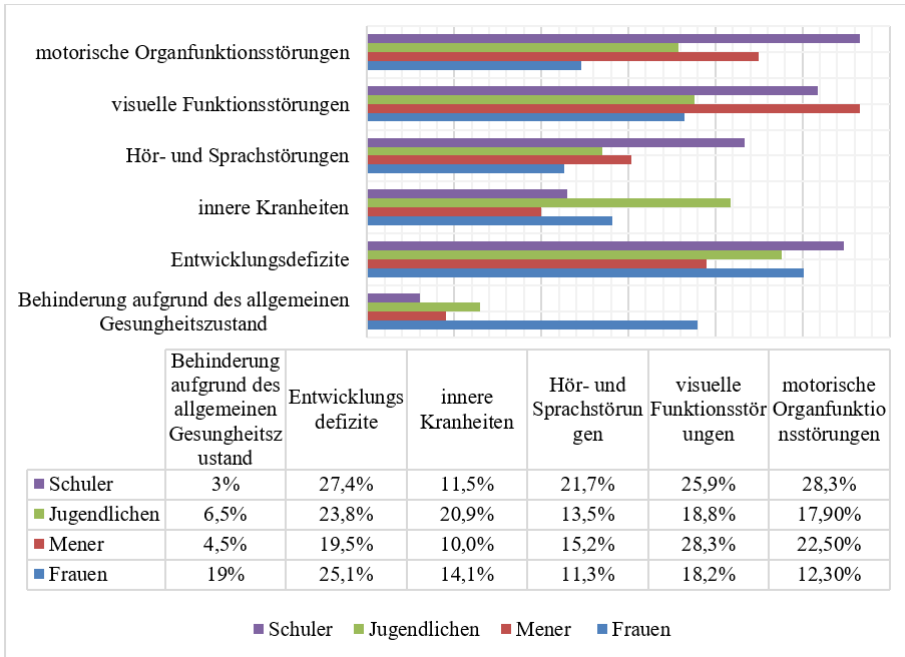
Die Essentials Förderdiagnostik, die insbesondere in einem Arttherapie-Bildungsprozesses erforderlich sind, lassen sich wie folgt bestimmen:

- „Förderdiagnostik arbeitet mit einem Lernbegriff, der nicht die Defizite der Schüler, sondern ihre Entwicklungsmöglichkeiten in den Vordergrund stellt;
- Förderdiagnostik soll weniger Zuweisungsentscheidungen als vielmehr praktische Hinweise zur Gestaltung der pädagogischen Arbeit liefern“ [Amrehein, 2011; Boban, Hinz, 2009; Bürli, Strasser, Stein, 2009; Mand, 1998, s. 43].

Für die Bedürfnisse dieses Artikels wurde hier unter der Förderdiagnostik als Hauptaufgabe die Teilnahme von Menschen mit Behinderungen in den Bedingungen der künstlerischen Tätigkeit in Polen durchgeführt. Das Forschungsprogramm umfasste insgesamt 360 Personen mit Behinderungen. Bei der Formulierung der oben genannten Themen wurde die Tatsache berücksichtigt, dass die Teilnahme von Menschen mit Behinderungen an der Kultur sowohl demografische und soziale Merkmale als auch individuelle Merkmale (Geschlecht, Alter, Bildung, materielle Bedingungen) und der Grad der Behinderung (körperlich, geistig, sozial) bestimmen. Die oben genannte Gruppe der Befragten bestand aus zufällig ausgewählten Vertretern aus verschiedenen Teilen des Landes mit unterschiedlichem Grad der Behinderung (ohne Angabe von Präferenzen). Die befragten Personen stammten aus den Familien der Arbeiter (68,9%) und der Geistesarbeiter (31,1%).

Merkmale der befragten Personengruppe

Unter den Befragten waren: Erwachsene Männer (26,4%), erwachsene Frauen (20,8%), Jugendliche (34,7%) und Schüler (18,1%). In der Gruppe der Befragten waren die Jugendlichen am häufigsten vertreten, darunter die häufigsten Arten von Behinderungen waren: motorische Organfunktionsstörungen (16,5%), visuelle Funktionsstörungen (18,8%), Hör- und Sprachstörungen (13,5%), innere Krankheiten (20,9%), Entwicklungsdefizite (23,8%) und Behinderungen aufgrund des allgemeinen Gesundheitszustandes (6,5%). Eine Aufschlüsselung der Invaliditätsarten und deren prozentualer Anteil an den Analysen ist in Abbildung 1 dargestellt.



Quelle: eigene Ausarbeitung

Abb. 1. Der Art von Behinderung

Die Ergebnisse der Tests und ihre Analyse

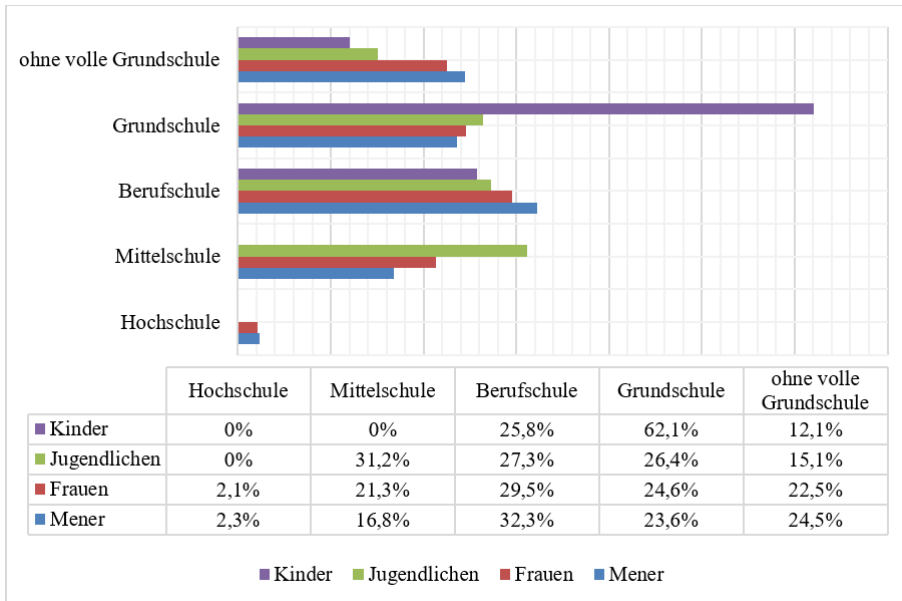
Die Forschung hat sich auf die folgenden Themen konzentriert:

1. Arten und Formen der Teilnahme an der Kultur der Region;
2. systematische Teilnahme von Menschen mit Behinderungen an der Kultur;
3. das Interesse der Gemeinschaft an der Teilnahme von Menschen mit Behinderungen an der Kultur;
4. Hindernisse für den Zugang zur kulturellen Partizipation.

Die Analyse der Ergebnisse zeigt, dass die Art und der Bildungsstand der Befragten nicht immer von ihren gesundheitlichen und wirtschaftlichen Möglichkeiten abhängig sind. Leider stellt sich heraus, dass die überwiegende Mehrheit der Menschen mit Behinderungen (46,7%) nur über eine Grundausbildung verfügt. Noch beängstigender ist die Tatsache, dass ein recht großer Prozentsatz der Befragten (23,6%) die Grundversorgung nicht abgeschlossen hat und nur ein kleiner Prozentsatz (1,9%) eine Hochschulbildung hat. Es ist erwähnenswert, dass ein relativ hoher Prozentsatz der Menschen (13,8%) den

Mangel an Grundbildung mit wenig Interesse von Eltern erklärt, die keinen Bedarf an einer intensiveren Bildung eines behinderten Kindes sehen

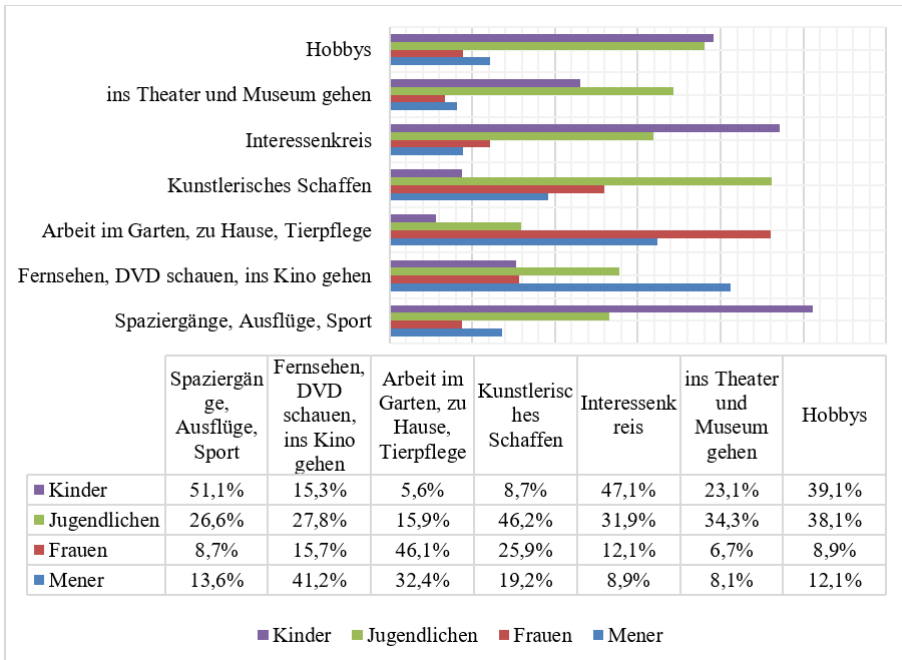
Die in Abbildung 2 enthaltenen Daten zeigen Informationen über die Ausbildung der befragten Personen.



Quelle: eigene Ausarbeitung

Abb. 2. Ausbildung von Befragten

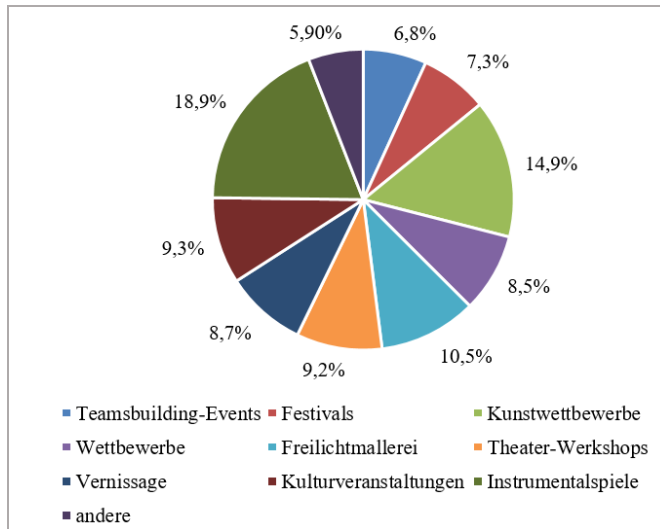
Die Analyse der Ergebnisse zeigte, dass der Umfang der Formen und die Häufigkeit der organisierten Freizeitangebote der Befragten in erster Linie von ihrem Wohnort (Stadt, Dorf) abhängen. Die meisten Menschen in den Städten bevorzugen Spaziergänge, Ausflüge außerhalb der Stadt, Kino, ausgewählte Sportarten, Supermärkte (62,3 %). In Kleinstädten und Dörfern lebende Menschen bevorzugen Gartenarbeit, Haushaltsaktivitäten, Tierpflege und Radfahren (51,3%). Nur 12,1% der Befragten ist mit der Verfügbarkeit der in der Umwelt vorhandenen Formen der Freizeitgestaltung zufrieden (Abb. 3).



Quelle: eigene Ausarbeitung

Abb. 3. Der Art vor Formen der Freizeitgestaltung der Befragten

Die Fülle der kulturellen Veranstaltungen und Initiativen mit und für Menschen mit Behinderungen, die in Polen im letzten Jahrzehnt organisiert wurden, ist beeindruckend. Die häufigsten Faktoren, die das Umfeld von behinderten Künstlern aktivieren, sind: Musik, Gesang, Tanz, künstlerischer Ausdruck, Bewegungsspiele, Choreotherapie. Unter den häufigsten Kategorien im Veranstaltungskalender: lokal (21,4%), regional (25,7%), provinziell (31,3%), national (19,1%) und international (2,5%), verzeichnen wir die höchste Zahl von Theaterfestivals, Filmfestivals, Gesangsfestivals (7,3%); thematische Workshops (19,7%) Theater, Musik, Tanz, Schauspiel, Chor, Pantomime; Ausstellungen und Galerien; Literaturwettbewerbe; Kunstwettbewerbe; Fotowettbewerbe; Musik- und Theaterworkshops; Open-Air-Malwettbewerbe; Rollstuhl-Tanzwettbewerbe; Vernissagen von Malerei, Fotografie; Skulptur, angewandte Kunst; Rezensionen des künstlerischen Schaffens; Kulturfestivals; Bühnenveranstaltungen mit Künstlern, Schauspielern, Sängern, Profimusikern; Rezensionen von Musik-, Tanz- und Gesangsgruppen; Kabaretts (Abb. 4).



Quelle: eigene Ausarbeitung

Abb. 4: Arten von Veranstaltungen mit und für Menschen mit Behinderungen

Es scheint daher vor allem, dass die mutige Teilnahme von Menschen mit Behinderungen an Kultur und Kunst in den Ländern des Gemeinsamen Europas allmählich Früchte zu tragen begann. Viele Mitgliedstaaten haben bereits einige Massen Traditionen in diesem Bereich entwickelt. Die im Westen organisierten Veranstaltungen betreffen eine große Menschenmenge, darunter die angesehensten Fernseh-, Radio- und Pressemedien. Polnische Kulturinitiativen gehen auf zahlreiche Präsentationen künstlerischer Leistungen zurück, z. B. im Rahmen der Polnischen Tage in Deutschland, Schweden, Griechenland, England, Österreich, Finnland. Sie wurden mit großer Anerkennung, teilweise sogar mit Begeisterung aufgenommen.

Man soll darauf wiesen, dass während in Polen blinde und hörbehinderte Menschen seit langem beschult werden und in dem sozialkulturellen Bereich einen ziemlich guten Start haben, war das für Menschen mit einer geistigen oder körperlichen Behinderung lange Zeit nicht garantiert. Deswegen kann man sich sehr freuen, dass heutzutage immer mehr Initiativen von breiten Gesellschaft aufs Licht kommen und Menschen mit mehrfacher Behinderung sich in die Kultur anpassen können.

Die neusten Ergebnisse aus dem Umfragen ermöglichen folgende Einschätzungen: 5,6% aller befragten Menschen haben in der Regel Adaptationsbeeinträchtigungen in Kontexts freie Zugang zu den Kulturveranstaltungen, 4,8% Schwierigkeiten mit Kulturaktivitäten und 2,6% Probleme in den zwi-

schenmenschlichen Beziehungen (z.B. funktionaler Autismus), wobei auch Mischformen existieren (Abbildung 5).

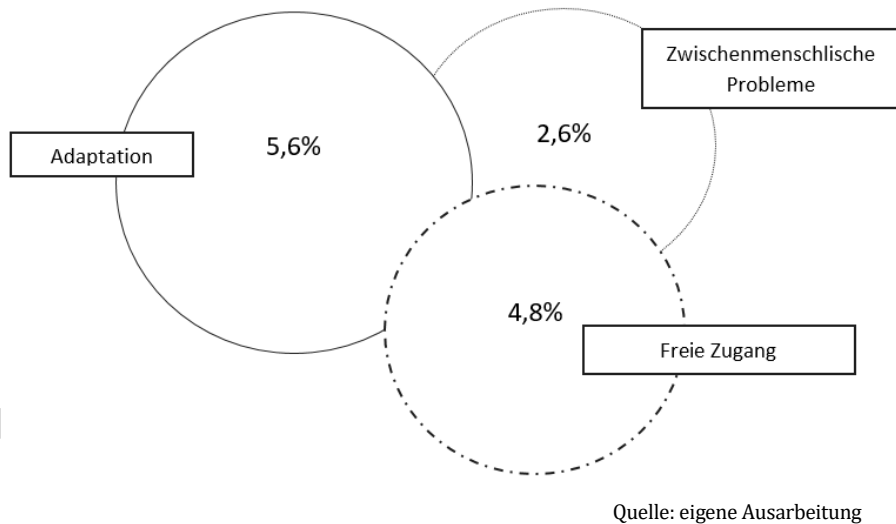
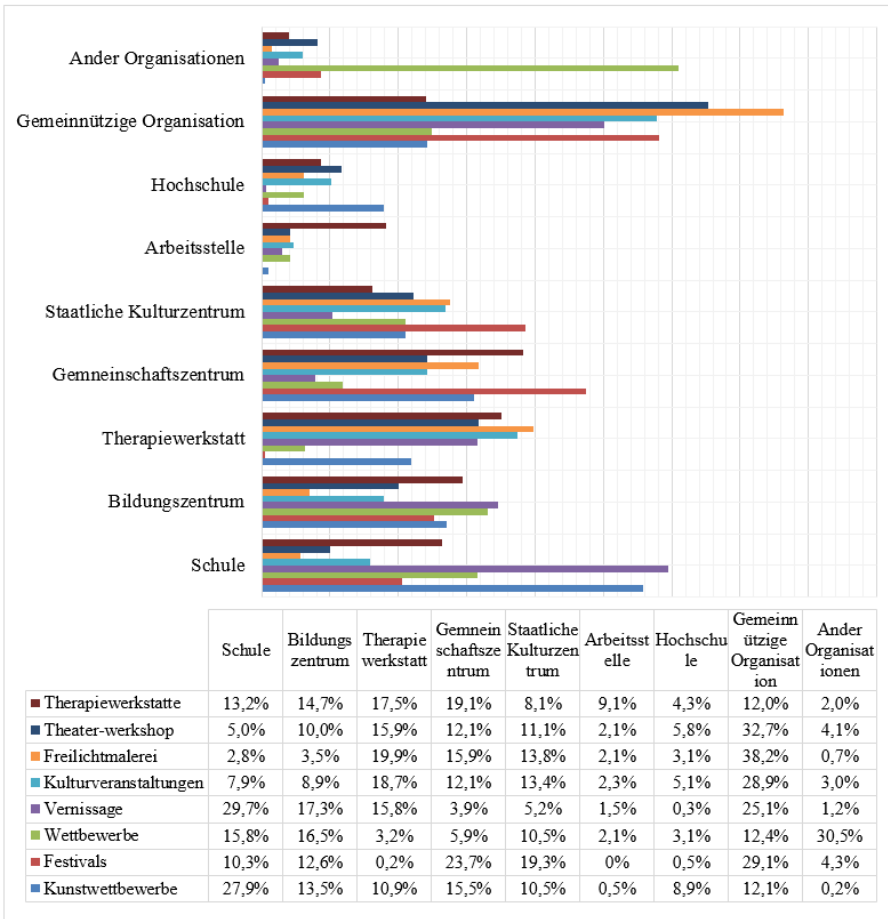


Abb. 5. Formen von Entwicklungsstörungen in Prozenten

Obwohl sich die künstlerische und reproduktive Aktivität von Menschen mit Behinderungen in den letzten zehn Jahren im Vergleich zu den Vorjahren dynamisch entwickelt hat, ist das Tempo ihrer Umsetzung von Region zu Region sehr unterschiedlich. Viele interne und externe Faktoren im lokalen Umfeld tragen dazu bei. Die Gesamtbewertung zeigt, dass leider nur 21,7% der jungen Menschen mit Behinderungen systematisch an verschiedenen Formen der Kultur und Kunst in der Region teilnehmen können. Nicht in allen Regionen des Landes hat Leider die Gemeinschaft von Menschen mit Behinderungen die Möglichkeit einer aktiven und systematischen Teilnahme am kreativen Leben (18,7%). Es kommt vor, dass Informationen über kulturelle Initiativen, die außerhalb der Gemeinschaft organisiert werden, zu spät (23,9%) oder sporadisch (32,3%) eintreffen und für die Interessenten Menschen selbst in der Regel zu teuer sind (41,5%). Informationen über die Organisatoren von künstlerischen Veranstaltungen in der Umgebung sind in Abbildung 6 dargestellt.



Quelle: eigene Ausarbeitung

Abb. 6. Organisatoren von künstlerischen Veranstaltungen

Es scheint daher vor allem ratsam zu fragen, ob die vorgeschlagenen kulturellen Initiativen und Angeboten stimmig sind. Man geht davon aus, dass die sind, aber wenn sie die ihnen angelegte Kulturellen Vorschläge grundsätzliche Ambivalenz sind, dass natürlich muss sich in diesem Rahmen etwas ändern. Stimmig sind sie, wenn sie:

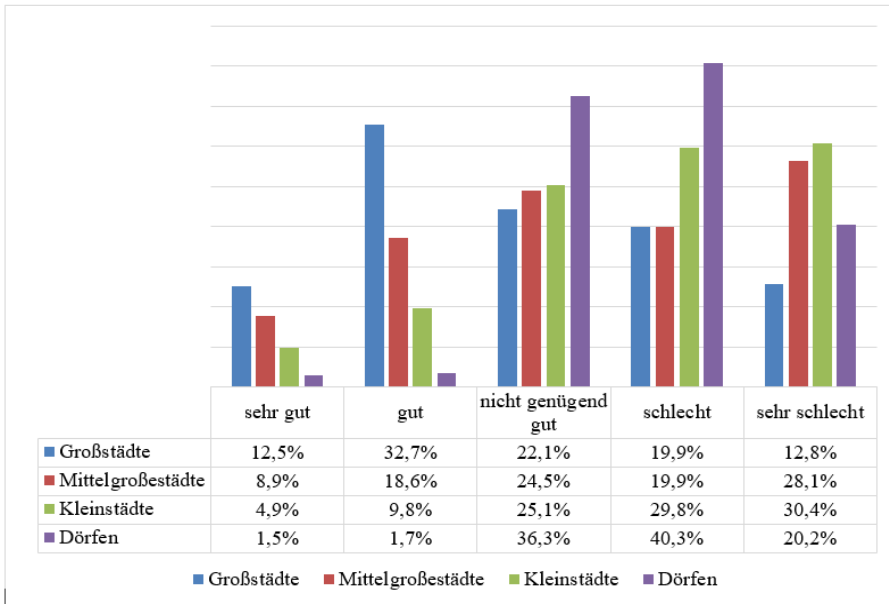
- durch festgelegte Handlungsrahmen Ordnung und Orientierung stiften und dennoch Raum für individuelle Entfaltung Menschen mit Behinderung schaffen;
- die Menschen in den gemeinschaftlichen Werten wiederkennen und diese zustimmen können;

- prinzipiell kritisierbar sind und sich dem jeweiligen Alter und den individuellen Bedürfnissen der Menschen anpassen;
- gemeinschaftsstiftende Erlebnisse darstellen, die der einzelner Mensch nicht von sich aus herstellen könnte.

Unter den Einschränkungen der Teilnahme am Leben der Umweltkultur wurde am häufigsten darauf hingewiesen, dass viele kulturelle Initiativen aus Mangel an materiellen Ressourcen (41,5%), fehlenden geeigneten Rahmenbedingungen (29,8%), mangelnder Unterstützung durch Sponsoren (26,3%) nicht durchgeführt werden konnten, und hier sollte immer noch Hilfe gesucht werden. Einige Kreise beschwerten sich über unzureichende Lehrmittel (21,7%), Mangel an Fachpersonal (27,5%), unzureichend ausgestattete Ausbildungseinrichtungen (21,9%), unzureichendes Interesse der lokalen Behörden (9,9%), mangelnde volle Unterstützung der lokalen Gemeinschaft (19,7%).

Es scheint, dass interessante Ergebnisse der Analyse der Aussagen Künstler mit Behinderungen über (neben finanziellen) architektonischen Barrieren für die externe Kommunikation an öffentlichen Orten, an denen die künstlerische Kultur verbreitet wird, präsentiert werden, die ihren universellen Zugang verhindern (z.B. fehlende Aufzüge, fehlende zugängliche Toiletten, fehlende geeignete Rampen, Griffe, Handläufe, zu enge Durchgänge im Zuschauerraum). Die allgemeinen Bedingungen für den Zugang von Menschen mit Behinderungen zu kulturellen Stätten (angepasst an ihre Bedürfnisse) sind immer noch definitiv schlecht (79,2%), was darauf zurückzuführen ist, dass die höchsten Erwartungen der Befragten mit diesem Bereich ihrer Probleme zusammenhängen (Abb. 7).

Um jedoch die Entwicklung der Intensität der Teilnahme an der Kultur von Menschen mit Behinderungen im letzten Jahrzehnt in Polen nicht zu bewerten, muss man sich darüber im Klaren sein, dass das zunehmende Interesse an diesem Thema sowohl von Seiten der Umwelt als auch von Seiten der Befragten selbst erheblich war. Dank dessen wird Kreativität als Bestreben, die Welt zu verinnerlichen und die eigenen Erfahrungen zu externalisieren, unweigerlich zu einer der wichtigsten Formen der Beteiligung von Künstlern mit Behinderungen am kollektiven Leben. Das Problem des Zugangs dieser Menschen bei der Schaffung von Kultur und Kunst beginnt in der Folge allmählich einen systematischen Charakter der Verbreitung anzunehmen. Der aktuelle Stand des kulturellen Erbes Künstler mit Behinderungen (insbesondere in einigen Regionen des Landes) erweist sich als beeindruckend.



Quelle: eigene Ausarbeitung

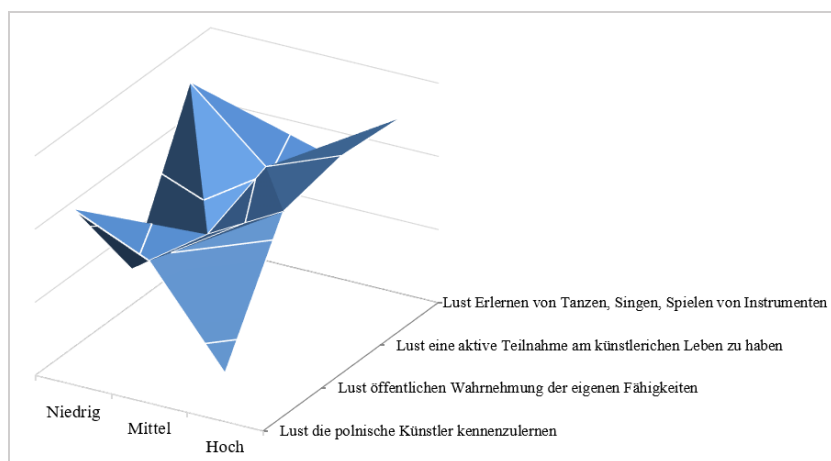
Abb. 7. Prozentsatz der Zufriedenheit mit den Bedingungen an den Orten der Kultur

Betrachtet man die umgesetzten Initiativen von Nichtregierungsorganisationen, die zum Wohle von Menschen mit Behinderungen in Polen tätig sind, so fällt leicht auf, dass sie alle in den meisten Fällen dazu beitragen, obwohl nicht alle von ihnen dies regelmäßig und auf höchstem Leistungsniveau tun, dass ihre Mitarbeiter aktiv an der Kultur der lokalen Umwelt teilnehmen können. Mit Stolz kann man die Entwicklung neuer und bestehender kultureller Initiativen beobachten. Innovative Maßnahmen könnten als Beispiel dienen: Der Vorstand des Polnischen Blindenvereins, des Vereins für Behinderte NIKE (Białystok), des Vereins der Blinden und Sehbehinderten (Poznań), des Rehabilitationszentrums (Grudziądz), des Vereins für Rehabilitation und Integrationstanz; Mund- und Fuß Maler (Gdańsk); Behindertenkunstzentrum (Krakau); Kinderausdruckszentrum (Katowice); Nationale Präsentationen künstlerischer Arbeiten von Ergotherapie Werkstätten (Bydgoszcz); Integration Animators Club (Lublin), Ciechocinek Artistik Impression, Tarnobrzeg House of Culture, Society of Special Care Parents (Brodnica), Our Gallery and Association Integration Studio (Łódź), Polish Association of Efficient Youth Otherwise; Association for Special Education (Tczew); Association of Parents and Friends of Children and Persons with Disabilities "Closer to the Child" (Warschau); der Freizeitclub des Ungebroche-

nen Weges (Lublin); der Polnische Verband für Menschen mit geistiger Behinderung (Koło w Bytomiu) und viele, viele andere im ganzen Land.

Sehr interessante Initiativen im Bereich der Förderung der Kultur Künstler mit Behinderungen unternimmt schon früher genannte Stiftung zur Förderung der Kunstkultur behinderter Menschen in Warschau, die ihre eigenen Ziele konsequent verfolgt. Im November 2002 gründete Prof. Leszek Ploch Theater für Menschen mit Behinderung im Rahmen der Nationaltheater „Ateneum“ in Warschau und 2006 das Integrationsstudio Pantomime. Diese Stiftung hat sich als ihre wichtigsten Aktivitäten angenommen:

- Förderung der Teilnahme an der Gemeinschaft durch künstlerische Aktivitäten, unter anderem durch die Förderung der breiten Beteiligung von Menschen mit Behinderungen (einschließlich der Zusammenarbeit) im Bereich der Schaffung von Kultur und Kunst;
- Überwindung von Hindernissen, die den interregionalen Dialog im Bereich der Kulturschaffung fördern;
- Entwicklung der kulturellen Zusammenarbeit auf interregionaler, nationaler und internationaler Ebene.
- Die geführte Analyse der Forschungsergebnisse junger Menschen mit Behinderungen, die aktiv an der Umweltkultur beteiligt sind, zeigt, dass die Motivation zur systematischen Entwicklung von Interessen, Fähigkeiten und Wissen sowie das Streben nach einer aktiven Teilnahme am kulturellen Leben sehr hoch sind. Mehr als 47,3% der Befragten wollen künstlerische Fähigkeiten erwerben, und 49,7% der Befragten wollen aktiv am künstlerischen Leben teilnehmen (Abb. 8).



Quelle: eigene Ausarbeitung

Abb. 8. Künstlerischer Anspruch von Menschen mit Behinderungen

Schlussfolgerungen

Bei der Analyse ausgewählter Forschungsbereiche der vorgestellten Ergebnisse ist festzustellen, dass alle Bemühungen und Sorgen um einen universellen Zugang zur Kulturwelt der Künstler mit Behinderung heute die größte Herausforderung für die lokalen Gemeinschaften und alle Provinz-, Lokal- und Lokalbehörden des Landes sind. Die Organisatoren der zuvor beschriebenen Kulturinitiativen sind sich der Tatsache bewusst und einigt, dass in diesem Bereich noch viel zu tun bleibt. Das letzte Jahrzehnt hat überzeugende Beweise dafür geliefert, dass strategische Vorausschau, ein mutiges Manöver der systematischen Bildung, ein breiter Zugang, eine durchgedachte Auswahl an Initiativen auf allen Ebenen der Bildung, Therapie, soziokulturelle Aktivitäten sowie eine breite Palette von Aktivitäten, die das gesamte soziale Umfeld unterstützen, der Schlüssel zur fortschreitenden Bereicherung der kulturellen Ressourcen von Menschen mit Behinderungen sind. Dies muss immer mit einem ausgereiften Bewusstsein und voller Überzeugung auf beiden Seiten einhergehen. Sie sind es, die die Wahrscheinlichkeit optimistischer Szenarien der Popularisierung und Aktivierung einer fairen Beteiligung von Menschen mit Behinderungen an der Kultur erhöhen. Es liegt auf der Hand, dass ohne der Beteiligung der Mehrheit des sozialen Umfelds Integrationsprozesse in größerem Umfang nur noch im Bereich der Wünsche (insbesondere in Kleinstädten) sich befinden werden.

Die gesammelten Ergebnisse der Forschung ermöglichten es, mehrere wichtige Schlussfolgerungen zu ziehen:

- Menschen mit Behinderungen zeigen ein sehr starkes Interesse an der Teilnahme an systematischen kulturellen Initiativen in der Umwelt, die Nachfrage ist größer in der Gruppe der Befragten aus kleinen Städten und Dörfern;
- Der Grad der Behinderung ist kein differenzierender Faktor für die Beteiligung von Menschen mit Behinderungen an kulturellen Initiativen, hat aber erhebliche Auswirkungen auf ihre Zugänglichkeit;
- Die Mehrheit der Menschen mit Behinderungen (81,3%) verbringt ihre Freizeit lieber zu Hause bei ihren Eltern und Geschwistern (vor allem in Kleinstädten);
- Die Umwelt bietet dem Menschen mit Behinderungen ein breites Spektrum an Freizeitaktivitäten, aber nicht in allen Regionen des Landes ist

das Niveau der Bedürfnisbefriedigung ausreichend und an die Fähigkeiten der Befragten angepasst;

- eine große Gruppe von Befragten (42,9%) macht ihre Teilnahme an kulturellen Initiativen von der Bereitstellung von Pflege durch Dritte und der Unterstützung bei der Überwindung architektonischer Barrieren abhängig;
- Die Befragten bewerten die Bedingungen für ihre Teilnahme an kulturellen Initiativen (insbesondere in Kleinstädten) unterschiedlich stark;
- Die wichtigsten Initiatoren künstlerischer Aktivitäten im Umfeld von Menschen mit Behinderungen sind: gemeinnützige Organisationen, Sonderschulen und Schulen mit Integrationsabteilungen, Gemeinschaftszentren;
- Die aktivsten, jungen Menschen mit Behinderungen, werden statistisch in die Umweltkultur einbezogen; schulpflichtige Kinder sowie Frauen und Männer stehen im Hintergrund;
- Die Teilnahme von Menschen mit Behinderungen an kulturellen Initiativen findet in der Regel in mehreren verschiedenen institutionellen Formen gleichzeitig statt (z.B. Schule, Arbeitsplatz, Kirchenorganisation, weltliche gemeinnützige Organisation);
- In ausgewählten Regionen des Landes ist die künstlerische Leistung behinderter Künstler von Bedeutung (z.B. Kunstwerke, Kunsthandwerk, Skulpturen, Theaterstücke, Musik);
- Um die Möglichkeiten für die Teilnahme von Menschen mit Behinderungen an der Kultur der Region schrittweise auszugleichen, ist es notwendig, die lokalen Möglichkeiten der Umwelt, die Bedürfnisse und Schwierigkeiten der Beteiligten selbst kennenzulernen und die Bildungs- und Kulturaktivitäten der Schulen (als Wiege der kreativen und reproduktiven Tätigkeit) intensiv zu unterstützen.

Eine angemessene Wahrnehmung, Bewertung und Wertschätzung des kulturellen Reichtums von Schöpfern und Künstlern mit Behinderungen in einer näheren und entfernteren Umgebung ist eine Herausforderung für uns alle, die gesamte Gesellschaft.

Die bisherigen Forschungsergebnisse und Erfahrungen haben eindeutig gezeigt, dass eine inklusive sozialkulturelle Bildung in ihrer derzeitigen Praxis nicht für jeden zukünftigen Künstler mit Behinderung eine richtige Entscheidung ist – auch dann nicht, wenn die Rahmenbedingungen gut sind.

Ebenso ist nicht für jeden Menschen mit Behinderung mit besonderen Voraussetzungen eine Arttherapie optimal. Die Lösung läge zum einen in einem weniger selektiven Therapiesystem, das das Menschen mehr Flexibilität innerhalb eigener Organisation ermöglicht und zum anderen in einer Verbesserung der Kulturwelt im Hinblick auf Bedingungen (z.B. Professionalität der Therapie-Lehrpersonen und Ausstattung, Therapie) angemessen fördern kann. Die Organisationen (Institutionen) für Menschen mit Behinderung, die die artistisch-kulturelle Bildung führen, gegenwärtig auf ein oder zwei Förderschwerpunkte konzentrieren und dafür das entsprechende Know-how zur Verfügung stellen würden, sich nun auch alle Teilnehmer entsprechenden Kuns-, Musik-, Tanz-, Theater-Singtherapie einzulassen. Die Aussagen der Eltern zeigen die Komplexität der bildungspolitischen Maßnahme „Inklusion“. Die Vorteile einer Fördereinrichtung werden von den Eltern Menschen mit Behinderung immer wieder betont. Die sozialkulturelle Inklusion kann sich nur auf Basis gesellschaftlicher Inklusion entwickeln.

Es wurde deutlich, dass sozialkulturelle Inklusion nicht das Problem der gesellschaftlichen Ausgrenzung von Menschen lösen kann, die nicht dem entsprechen, was als gesellschaftliche Norm empfunden wird. Dass sich Menschen an den Rand heutiger Gesellschaft gedrängt fühlen, dass sie ausgrenzt und von der Gesellschaft nicht wertgeschätzt werden, lässt sich nicht durch artistisch-kulturell Edukation ändern. Eine erfolgreiche inklusive Beschulung könnte jedoch möglicherweise dazu beitragen, dass eine Gesellschaft toleranter und offener wird. Solange es in den Städten jedoch kulturelle Begrenzungen in Kontext Künstler mit Behinderung gibt, die die Menschen ohne Behinderung von den Menschen mit Behinderung trennen, werden sich auch die Kinder und Jugendlichen mit Behinderung mit Begabung und artistischen Talent nicht ins Gesellschaft „mischen“. Gesellschaftliche Inklusion bedeutet daher auch die Aufhebung der Ghettoisierung von ausgebildeten Künstlern. Und es bedeutet auch, dass die Inklusionsbestrebungen nicht nach der artistisch-kulturell Edukation aufhören dürfen. Das heißt, es müsste sehr viel mehr kulturellen Initiativen und Vorschlägen geben, in denen alle mit den Bedürfnissen ihre Stelle finden. Und es müssten auf der gesellschaftlichen Umgebung sehr viel kulturelle und artistisch geförderte Möglichkeiten für Menschen mit Behinderung geschaffen werden. Erst wenn einer Gesellschaft das gelingt, dürfen wir von Erfolgen auf dem Weg zur kulturellen Inklusion sprechen.

Bibliographie

- Amrhein B., *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*, Bad Heilbrunn 2011.
- Becker U., *Die Inklusionslüge. Behinderung im flexiblen Kapitalismus*, Bielefeld 2015.
- Bernasconi T., Böing U., *Pädagogik bei schwerer und mehrfacher Behinderung*, Stuttgart 2015.
- Biermann H., *Pädagogik der beruflichen Rehabilitation. Eine Einführung*, Stuttgart 2008.
- Biewer G., *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*, Bad Heilbrunn 2010.
- Boban I., Hinz A., *Inklusive Pädagogik zwischen allgemeinpädagogischer Verortung und sonderpädagogischer Vereinnahmung – Anmerkungen zur internationalen und zur deutschen Debatte*. [In:] S. Börner, A. Glink, B. Jäpelt, D. Sanders, Sasse A. (Hrsg.): *Integration im vierten Jahrzehnt. Bilanz und Perspektiven*, Bad Heilbrunn 2009.
- Bürli A., *Sonderpädagogik international, Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven*, Luzern 1997.
- Bürli A., Strasser U., Stein A.D. (Hrsg.), *Integration, Inklusion aus internationaler Sicht*, Bad Heilbrunn 2009.
- Burow, O. A., *Ich bin gut – wir sind besser. Erfolgsmodelle kreativer Gruppen*, Stuttgart 2000.
- Comenius J.A., *Große Didaktik*, Berlin 1961.
- Dewey J., *Erziehung durch und für Erfahrung*. Eingeleitet, ausgewählt und kommentiert von H. Schreier, 2 Aufl, Stuttgart 1994.
- Dobrowolowicz W., Karwowski M (red.), *W stronę kreatywności*, Warszawa 2002.
- Gajda J. (red.), *O nowy humanizm w edukacji*, Kraków 2000.
- Hattie J., *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning for Teachers besorgt von Wolfgang Beywl, K. Zierer 3, Baltmannsweiler 2017.
- Jumann-Graumann O., *Die Schule tradiert Chancengleichheit*. [In:] *Grundschule*, 2000, H.10, s. 42-44.
- Klinik A. (red.), *W stronę podmiotowości osób niepełnosprawnych*, Kraków 2008.
- Kresic M., *Sprache, Sprachen und Identität*. Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst, München 2007.
- Luhmann N., *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M 2002.
- Mand J., *Förderdiagnostik als Lernprozessdiagnostik. Begründung, Methodenprobleme und diagnostischer Alltag*. [In:] H. Eberwein, S. Knauer (Hrsg.),

- Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-) pädagogischen Diagnostik*, Weinheim und Basel 1998.
- Ploch L., *Dążenie do modelu terapii sztuka artystyczna uczniów niedostosowanych społecznie*, [In:] A. Rejzner, P. Szczepaniak (Hrsg.) *Terapia w resocjalizacji, ujęcie praktyczne*, Cz. II, Warszawa 2009a.
- Ploch L., *W kręgu kultury osób niepełnosprawnych*, [In:] *Menschen mit Behinderung*, Eine Deutsch-Polnische Zeitschrift „SOCJUS“, 2009b
- Ploch L., *Artistic Education of the Disabled in John Amos Comenius*, [In:] B. Sitarska (red.) *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne* Seria: Pedagogika, tom II, Siedlce 2015.
- Ploch L., *Czas wolny i niepełnosprawność*, Warszawa 2017.
- Sitarska B. (red.), *Jan Amos Komeński w epoce współczesności, odczytania – kontynuacje – krytyka*, *Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne* Seria: Pedagogika, tom V, Siedlce 2018.
- Tkaczyk M. (red.), *Osoby niepełnosprawne wśród nas. Integracja osób niepełnosprawnych, kształtowanie postaw, działania pomocowe*, Warszawa 2003.
- UNESCO, *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse, angenommen von der Weltkonferenz, „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“* Salamanca 1994, 7-10. Juni 1994 bidok – Volltextbibliothek: Wiederveröffentlichung in Internet. Stand: 21.04.2019.
- Wiśniewska M., *Wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością*, Kraków 2008.
- Wójcik E., *Metody aktywizujące w pedagogice grup*, Kraków 2008.

Muzikoterapia – hudba ako terapeutický prostriedok

Music therapy – music therapeutic media

Abstrakt: Ľudia hudbu vnímajú ako formu istej zábavy. Nezaoberajú sa otázkami prečo je hudba krásna, ale málokto si uvedomuje aj ďalšie možnosti pôsobenia hudby na zdravý vývin ľudského organizmu. Ak hovoríme o fantázii a spájame ju s postihnutým žiakom, je potrebné si uvedomiť, do akej miery takto obmedzený žiak je schopný pracovať a rozvíjať svoju fantáziu. Hudba v muzikoterapii má mimoriadne cennú vlastnosť neohraničiteľného pôsobenia prostredníctvom svojej internacionálnej umeleckej reči a svojich výrazových prostriedkov. Hudba stojí na najvyššom stupni tých estetických hodnôt, ktoré svojim citovým výrazom sú prirodzenému pochopeniu človeka najbližšie.

Kľúčové slová: *muzikoterapia, hra hudba*

Abstract: People perceive music as a form of entertainment. They do not deal with the questions why music is beautiful, but they are less aware of other possibilities of music for the healthy development of the human body. When talking about fantasy and linking it to the affected pupil, it is necessary to be aware of the extent to which such a limited pupil is able to work and develop his / her fantasy. Music in music therapy has an exceptionally valuable feature of unlimited action through its international artistic speech and its means of expression. Music is at the highest level of those aesthetic values that, by their emotional expression, are closest to the natural understanding of man.

Keywords: *music therapy, music is playing*

Terapeutické využitie hudby

Možnosti muzikoterapie vyplývajú z jej mnohostranného zamerania. Hudba v muzikoterapii pôsobí bez ohľadu na vek, pohlavie, národnosť, vzdelanie a nevyžaduje si špeciálnu prípravu vnímateľa. Ďalšou špecifickou vlastnosťou hudobného umenia je pôsobiť prostredníctvom širokej palety jednotlivých žánrov, druhov a foriem voľne, bez sprostredkovania, nevtieravo, a pritom veľmi silno.

Podľa B. Dušeka [Dušek, 1982] hudba môže v poslucháčovi vyvolať pocity radosti, smútku, hnevu atď. Pritom sa hudba považuje ako prostriedok, ktorý má výchovnú silu hudobného umenia. Duševné vzruchy, podnety, ktoré pri recepcii vznikajú, ovplyvňujú povahu človeka a pôsobia na jeho charakterové vlastnosti a vôľu. Očakávaný liečebný účinok, ktorý preniká až do najhlbších vrstiev psychiky človeka, vyplýva aj zo špecifického pôsobenia základných prvkov hudby, a to rytmus, melódia, dynamika, harmónia.

Za predmet muzikoterapie považujeme zámerné a systematické pôsobenie jednotlivých zložiek hudobného prejavu výrazovo umocnených prvkami slovesného, dramatického, pohybového a výtvarného umenia.

Cieľ muzikoterapie

Muzikoterapia je podľa KM Matuska [2001] časť medicíny, ktorá sa zaoberá vzťahom človeka a zvuku. Jej cieľom je podľa autora otvoriť komunikačný kanál. Cieľom muzikoterapie je pomocou mnohotvárných, špecificky pôsobiacich výrazových prostriedkov pomáhať objektívne zlepšiť alebo upraviť celkový stav ohrozených, postihnutých a narušených osobností bez ohľadu na vek, pohlavie, vzdelanie a povolanie. Ide tiež o zámerné a cieľavedomé liečebno – výchovné pôsobenie pomocou špecifických prostriedkov hudobného prejavu v spolupôsobení s ostatnými psychoterapeutickými postupmi.

Obsah muzikoterapie

Obsah muzikoterapie pozostáva zo sústavy metód a metodicky diferencovaných postupov, spôsobov a prvkov liečebno – výchovného pôsobenia uskutočňovaného prostredníctvom aktívnych a receptívnych činností. Hudba a rytmus sa už od nepamäti používali ako liečivé prostriedky. Pôvodne bola hudba chápaná hlavne ako forma komunikácie.

Pôsobením hudby na ľudský organizmus sa zaoberali filozofi už v starovekej Číne, Egypte, Júdei, či Grécku. Napríklad Aristoteles pripisoval dórskej hudobnej stupnici duchovnú silu, stupnicu lydickú považoval za vhodnú pre deti, kým stupnicu frygickú opisoval ako znepokojujúcu a vyčerpávajúcu. V Egypte už tritisíc rokov pred našim letopočtom vozili chorých na loďkách po Níle, pričom im hrali upokojujúcu hudbu na hudobných nástrojoch. Aj v Starom zákone sa dozvedáme o kráľovi Dávidovi, ktorý spevom a hrou na harfu vyliečil kráľa Saula z trdomysel'ných stavov. V starej Júdei používali hudbu na pri záchvatoch epilepsie.

V 17. a 18. storočí dostala liečba hudbou pomenovanie „iatromusica“, pričom sa už venovala pozornosť aj somatickým a fyziologickým procesom, ktoré hudobnú percepciu sprevádzali. Nová metóda sa začala rozvíjať najmä po druhej svetovej vojne a súčasná psychoterapia len potvrdzuje, že ak dostatočne zameriame pozornosť na liečivý účinok hudby, cielene zvolenú melódiu, či pôsobenie tónov možno vhodne využiť na terapeutický účel.

V roku 1948 bola založená vo Švédsku prvá škola zameraná na muzikoterapiu. Nie je na škodu spomenúť aj to, že v Anglicku sú bežné časté vystúpenia umelcov v nemocniciach, práve z dôvodu že hudba a umenie majú silný a blahodarný vplyv na psychiku, ale aj somatickú zložku osobnosti.

Na Slovensku sa muzikoterapia využívala iba ojedinele. Systematicky sa začala realizovať v Liečebnom ústave pre emocionálne narušené deti v Ľubochni a od roku 1968 v ucelenej forme ju systematicky využívala Z. Mátejová u detí a mladistvých, u detí s poruchami správania, u mentálne retardovaných detí a u nedoslýchavých a nepočujúcich detí.

V období od roku 1980 sa na Slovensku začalo rozvíjať úsilie o mnohostranne rozširovanie aplikačných polôh muzikoterapie v oblasti špeciálnej a liečebnej pedagogiky. Ako uvádza Zeleiová, J. [Zeleiová, 2002, s. 90] v roku 2000 sa na Slovensku uskutočnil prieskum, ktorý zisťoval úroveň a rozsah muzikoterapie. Celý prieskum otvára dôležité otázky špecifickosti muzikoterapie, jej účinnosti a zmysluplnosti použitia v praxi. Otázky, ktoré popis muzikoterapeutickej situácie na Slovensku ponúka, môžu byť podnetom k hľadaniu možnosti odpovedí a praktických námetov. „Keďže na Slovensku ešte nie sú dostatočné podmienky pre realizáciu a detailnú analýzu muzikoterapeutického procesu v praxi, samotná situácia zostáva pre odborné inštitúcie a spoločnosti výzvou ponúknuť systematické vzdelávanie v tejto oblasti.“

V porovnaní s celosvetovou situáciou je muzikoterapia u nás na nižšej odbornej úrovni. Vo svete už vyniká svojím špecifickým zameraním a cieleňosťou. Systém metód a metodických postupov, spôsobov a prvkov liečebno – výchovného pôsobenia uskutočňujeme prostredníctvom aktívnych a receptívnych činností. V muzikoterapii sa stretávame s realizáciou týchto zložiek v dvoch základných formách, a to individuálnej a skupinovej.

Individuálna muzikoterapia

Ide o samostatnú prácu pacienta s terapeutom, kde táto terapia je vedená cielene formou aktívnej účasti dvoch subjektov a to terapeuta s klientom.

Skupinová muzikoterapia

Ide o skupinovú prácu pacientov, ktorá ich vedie k spoločnému zážitku a vytvára podmienky pre sociálny kontakt v skupine. Pri tejto terapii je komunikačným kanálom hudba. Podľa CH. Kohlerovej, [1968, 1971], hudba ako spontánne a elementárne vyjadrovanie je bezprostredne viazaná na špecifickú atmosféru skupinovej emocionálnej komunikácie. Autorka ďalej poukazuje na špecifické možnosti skupinovej muzikoterapie, a to :

- zaradenie sa do spoločného konania a činnosti,
- prerušenie egocentrického zamerania sa na vlastné „ ja“ zapojením sa do spoločnej činnosti klientov,
- posilnenie zážitkov istoty a bezpečia,
- utvorenie sociálneho cvičného poľa pre spontánne konanie a činnosť.

Pri utváraní skupín do popredia vystupujú predovšetkým dva faktory, ktoré determinujú zloženie skupiny :

- vek (počet, pohlavie),
- diagnóza.

Pre realizáciu skupinových muzikoterapeutických stretnutí je nesporná úprava zariadenia – miestnosti, kde terapia prebieha a materiálne vybavenie, ktoré je pri vykonávaní terapie nevyhnutné pre aktualizáciu procesu. Vo všeobecnosti skupinová forma muzikoterapie vytvára veľmi priaznivé a vhodné podmienky pre realizáciu liečebno – výchovného pôsobenia.

Aktívna zložka muzikoterapie

Ide o prvú oblasť muzikoterapie, ktorá integruje aktívne činnosti liečebno – výchovného programu. Umožňuje bezprostrednú a konkrétnu účasť ohrozených, postihnutých a narušených osobností v procese hudobnej produkcie. Aktívna forma je predovšetkým zameraná na sluch, pohyb a hmat. Je viac upriamená na kreatívnu prácu - prácu so zvukom, ktorý vyprodukuje sám jedinec. Aktívna zložka sa realizuje v hrových, rytmických, vokálnych, rečových, inštrumentálnych, pohybových a výtvarných aktivitách.

Samotná aktívna muzikoterapia udržiava poslucháča v napätí a v očakávaní, vyvoláva pocit radosti a uspokojenia z vlastnej hrovej, pohybovej, vokálnej a inštrumentálnej činnosti.

Podľa Mátejovej [Matejová, 1993] za zložky aktívnej časti muzikoterapie považujeme:

- zložku vokálneho prejavu,
- zložku rečového prejavu,
- zložku inštrumentálneho prejavu,
- zložku pohybového prejavu,
- zložku dramatického prejavu,
- zložku výtvarného prejavu.

Spomenieme aspoň niektoré zložky.

Zložka vokálneho prejavu – upriamuje pozornosť na prirodzený spôsob aktivizácie človeka v každom veku života jedinca.

Medzi najstaršie umelecké činnosti človeka patrí spev. Spev mal už od pradávna svoje rôzne funkcie – od spevných foriem dorozumievania sa pri práci až po rôzne iné.

Spievanie je proces, ktorý priaznivo reguluje dýchanie, artikuláciu a fonáciu. Spev všeobecne priaznivo vplýva na vývin hlasu a pomáha budovať plynulú a primeranú reč. Taktiež vychováva u detí cit pre rytmus, obohacuje vnútorný svet dieťaťa. Spev je najprirodzenejším hudobným prejavom dieťaťa. Detská pieseň je im blízka, vyjadruje určitý konkrétny moment z ich života alebo okolia a uvádza ich aj do adekvátneho náladového ovzdušia. Pre zložku vokálneho prejavu majú v muzikoterapeutických stretnutiach mimoriadne priaznivý výber práve piesne, ktoré sa dajú interpretačne rozdeliť medzi dve deti vo forme spievaného dialógu. Taktiež sú vhodné piesne, ktoré sa dajú vyjadriť dramatizáciou a pohybom.

Vokálna zložka muzikoterapie u postihnutých detí predstavuje formu aktívnej relaxácie psychického napätia, neistoty a úzkosti. S obsahom, náladou piesne, emocionálnym výrazom interpretácie muzikoterapeuta a uvoľňujúco pôsobiacimi vonkajšími podmienkami prostredia, dochádza pri speve k harmonickej psychickej a somatickej stabilizácii týchto jedincov. Spev, ako prirodzenú spontánnu aktivitu mimoriadne blízku vnútornému zážitkovému svetu postihnutých jedincov všetkých vekových kategórií, je nevyhnutné začleniť ako organickú súčasť do každého muzikoterapeutického stretnutia. Spev môže byť predvádzaný ako skupinový, tento spôsob nie je viazaný na umelecké miery a dôraz kladie na anonymitu vokálneho prejavu, a práve preto veľmi vhodne slúži na odreagovanie sa a na harmonizáciu osobnosti. Potom je to spev individuálny, kde už môže terapeut sledovať a korigovať rečové nedostatky.

Prostredie muzikoterapeutickej miestnosti má dotvárať vzájomný súlad medzi atmosférou pohody, uvoľnenia či bezprostrednej komunikácie v skupine a tvorivou radosťou z vokálneho prejavu.

Zložka inštrumentálneho prejavu – Inštrumentálna zložka sa v muzikoterapii uskutočňuje podľa modelu C. Orffa:

1. Hra Na Telo

- ide o vytváranie diferencovaných zvukov (tlieskanie, plieskanie, lúskanie a dupanie),
- dieťa si pri tejto zložke inštrumentálneho prejavu uvedomuje motorickú aktivitu svojho tela, premáha prekážky, ktoré mu kladie vlastné telo,
- u detí hra na telo cieľavedome napomáha rozvíjať ich zmysel pre rytmus,
- hra na telo umožňuje prežívať a zintenzívňovať pocity eurytmie v mnohotvárných hudobno – pohybových cvičení,
- hrou na telo rozvíjame u detí pohybové schopnosti v oblasti jemnej a hrubej motoriky,
- hra na telo je nástrojom prvej tvorivej aktivity v oblasti muzikoterapie.

Hudobná relaxácia

Matejová a Mašura [Mátejová, 2000, s. 163] hudobnú relaxáciu definujú ako „*formou pasívneho receptívneho vnímania hudby.*“ Ide o psychickú a somatickú relaxáciu prostredníctvom hudby. Funkcia hudby v procese psychickej a somatickej relaxácie spočíva v harmonický vyrovnanej percepcie, pri ktorej sa vnímateľ nemá sústreďovať na formu a obsah hudby, ale má hudbu chápať ako isté „zvukové pole“, ktoré svojou šírkou napomáha procesu uvoľnenia a umožňuje účastníkom muzikoterapeutického stretnutia ponoriť sa bez zábran do voľného toku asociácií vyvolaných výrazom a dynamickosťou hudby.

Hudobná relaxácia sa uskutočňuje v akusticky izolovanej miestnosti, pri tlmenom osvetlení a stereofónne reprodukovanej hudbe. Pri hudobnej relaxácii účastníci muzikoterapeutického stretnutia ležia na pohodlných molitanových podložkách v polohe, ktorú si zvolia. Procesu psychického a somatického uvoľnenia predchádza krátky úvodný, zreteľne a citlivo štylizovaný príhovor, v ktorom muzikoterapeut vyzve účastníkov, aby sa nesústredovali prednostne na obsah hudby, ale aby sa sústreďovali

predovšetkým na uvedenie si pocitu vnútorného pokoja, vyrovnania a príjemného somatického oddychu.

Samotný proces hudobnej relaxácie sa začína pôsobením cielene vybranej hudobnej skladby. Po chvíli vnímania účastníci môžu zatvoriť oči a nechať sa voľne unášať ticho znejúcou relaxačnou hudbou.

V závere relaxácie, ktorá trvá približne 10 až 25 minút, podľa momentálneho celkového stavu účastníkov stretnutia, muzikoterapeut postupne zvyšuje dynamiku hudby a tichým, jemným hlasom požiada účastníkov, aby pomaly otvorili oči a urobili niekoľko jednoduchých, stimulačných úpohybov – cvikov. Potom v súlade s rytmom relaxačnej hudby muzikoterapeut aplikuje dychové cvičenia s výraznou fonáciou.

Dychové cvičenia v plnej miere nadväzujú na rytmický pohyb hudby, ktorému sa majú prispôbiť natoľko, aby s ním postupne splynuli. Vplyv hudby na dychové cvičenia je mimoriadne významný aj tým, že hudba prostredníctvom svojho emocionálneho účinku celkovo odbremeňuje, odpútava účastníkov stretnutia od ich neurotizujúcich problémov a privádza ich k zážitku príjemného, uvoľňujúceho splývania s vyrovnaným rytmom hudby.

Muzikomaľba a výtvarný prejav pri hudbe

Hudba a výtvarné umenie mali k sebe vždy blízko. O najstarších hudobných prejavoch nám podávajú správy výtvarné pamiatky. V dejinách umenia sa od samého začiatku objavujú výtvarné diela s námetmi zo sveta hudby.

V súčasnej dobe sa využíva spojenie výtvarného prejavu s hudobným umením, t.j. spoločné pôsobenie arteterapie a muzikoterapie. Takto orientované muzikoterapeutické stretnutia majú mimoriadny význam u detí ohrozených, postihnutých a narušených.

Už od najútlejšieho veku spája dieťa zvuk s pohybom, precítiť uje hudbu bytostne, spája ju s rôznymi predstavami podľa rytmu a nálady. Hudba pobáda dieťa k spontánnosti, podnecuje predstavivosť a otvára bránu detskej tvorivosti. Pod vplyvom hudby dotvárame motoriku tela.

Výtvarný prejav je spontánny výrazový prostriedok už u malého dieťaťa. Každý jedinec má svoj individuálny a osobitý spôsob vyjadrovania sa kreslením, či maľovaním. Terapeut by mal poznať túto symboliku.

Výtvarný prejav pri hudbe možno aplikovať viacerými spôsobmi:

- čarbanie = jednoduché nesúvisle stopy ceruzky,
- muzikomaľba = grafické vyjadrenie rytmu hudby súvislou čiarou,

- prstomaľba = roztieranie, rozmazávanie farieb prstami, dlaňou, celou rukou,
- asociatívny prejav pri hudbe.

Podnety na muzikomaľbu vychádzajú z dirigovania jednoduchých taktových štruktúr obidvoma rukami, pričom sa spravidla bez akejkoľvek korekcie zvonku postupne dostaví nespútaný, zábran zbavený pohyb celého tela. Deti podľa hudby kreslia na tabuľu alebo na výkresy rytmus v podobe čiar, kruhov, uzlíčkov a pod.

Muzikomaľbu môžeme aplikovať individuálne a v skupine.

Individuálna muzikomaľba:

- poloha muzikomaľby v stoji,
- poloha muzikomaľby v sede,
- poloha muzikomaľby v ľahu.

Skupinová muzikomaľba:

- poloha muzikomaľby v stoji,
- poloha muzikomaľby v sede.

Prstomaľba pri hudbe:

Pri muzikomaľbe je nevyhnutné striedať jednotlivé spôsoby realizácie. Súčasne je dôležité striedať nielen pôsobiace hudobné formy a žánre, ale aj spôsob interpretácie.

Receptívna zložka muzikoterapie

Vnímanie hudby treba pokladať za komplexnú psychickú aktivitu. Zložka receptívneho vnímania v kontexte celkového muzikoterapeutického diania vytvára špecifické možnosti psychickej a somatickej aktivizácie postihutej osobnosti s významným diagnostickým a terapeutickým obsahom. Receptívna forma muzikoterapie sa aplikuje už u detí mladšieho školského veku. Odporúča sa naučiť deti najprv vyjadriť svoje pocity, emócie a nálady pri počúvaní určitého druhu hudby. Na vyjadrenie pocitov pri hudbe je vytvorená skupina šiestich obrázkov detských tvárí vystihujúcich rôzne nálady, napr. radosť, zlosť, smútok, údiv, zamyslenosť. Okrem toho sa deťom rozďajú kartičky so slovným vyjadrením nálad. Deti počúvajú určitú hudbu a po chvíľke pomocou obrázka a kartičky sa vyjadria o charaktere hudby.

Takýmto spôsobom možno v deťoch vybudovať emocionalitu a schopnosť si vytvárať hudobné zážitky, ako aj schopnosť slovného vyjadrenia.

Pre receptívnu formu muzikoterapie odporúča I. Mederackeová hudobné skladby jasnej formy a usporiadania. Motívy skladby, ktoré sa stále opakujú, vyvolávajú u detí radosť a dôveru z toho, že ich znovupoznávajú.

Význam aplikácie receptívnej zložky muzikoterapie v psychiatrii videl Licht, (1946) v tom, že hudba povzbudzuje pozornosť, udržiava záujem, vplýva na náladu, upokojuje a uvoľňuje energiu.

Postupne sa rozširujú možnosti zameraného liečebno – výchovného pôsobenia receptívnej zložky individuálnej a skupinovej muzikoterapie. Všeobecne pri aplikovaní muzikoterapie sa u postihnutých detí a detí mladšieho školského veku uprednostňuje priama hudobná interpretácia, a u detí staršieho školského veku skôr hudba reprodukovana.

Receptívnu zložku muzikoterapie môžeme rozdeliť na zacielenú – zámernú, kde sa vytvára charakteristická a úzko vymedzená terapeutická situácia vyplývajúca zo zážitkov spoločného počúvania hudby pacienta a terapeuta, a na nezacielenú – nezámernú, kde ide o všeobecne ozdravujúce pôsobenie hudby bez špecifického terapeutického zamerania. Ide vlastne o mimovoľné počúvanie hudby.

Pohybové uvoľnenie a splývanie s rytmom hudby

Význam rytmu, umocnený melódiou, dynamikou a harmóniou, možno aplikovať aj prostredníctvom pohybového uvoľnenia a splývania s rytmom hudby. V procese pohybového uvoľnenia a splývania s rytmom hudby sa spontánne reakcie, vyvolané sugestívnou pôsobiacim rytmom dosahujú postupne pod vplyvom hudby, a vtedy už jedinec nevníma vlastné pohyby izolovane, ale ako citlivú súčasť pravidelného plynutia rytmu vo výrazovej jednotke s melódiou, dynamikou a harmóniou hudobného diela. Vypestovanie schopností psychicky a somaticky sa podriaďovať vplyvu rytmu a splynutia s ním umožňuje, aby účastníci muzikoterapeutického stretnutia prostredníctvom cieľavedomého navodeného procesu dokázali plnohodnotne prežiť pocit eurytmie, prinášajúcej voľnosť, oslobodenie a harmóniu tela i duše.

Pohyb je jedným z najsilnejšie pôsobiacich prostriedkov komunikácie subjektu s charakteristickými prvkami hudby rytmu, harmónie, melódie či dynamiky. Poslucháča hudba uvádza do pohybu, ktorý sa v závislosti od

rytmického pôsobenia doby postupne rozšíri na celú osobnosť. Hudobný rytmus uvoľňuje vnútornú energiu, zábrany a vyvoláva príjemný pocit.

Rytmicko – pohybová výchova predstavuje pevnú súčasť hudobného prejavu, ktorá je zabudovaná do programov muzikoterapie. Je to dôležitá zložka, ktorá ovplyvňuje ohrozených, postihnutých a narušených jedincov v každom vekovom období.

Výber hudby na účel pohybového uvoľnenia a splývania hudby s jej rytmom závisí od jej niektorých špecifických rytmických, tempových, dynamických a výrazových prostriedkov. Rytmus hudobnej skladby má byť pomalý, no výrazný a sugestívny. Výrazovosť upevňuje prítlačivú, emocionálne ladenú melódiu, symbolizujúca plynulý, uvoľnený pohyb v priestore.

Podľa Mátejovej, Z. môžeme za najdôležitejšie pohybové zložky muzikoterapie považovať:

- *spôsob pohybového uvoľnenia pri hudbe so splývaním telesného a pohybového rytmu,*
- *hudobno – pohybové hry a cvičenia.*

Hudobno–pohybové hry a cvičenia

Významnú úlohu v programoch muzikoterapeutických stretnutí majú hudobno – pohybové hry a cvičenia. Východiskom každej realizácie hudobno – pohybovej hry a cvičenia je presne vymedzenie terapeuticko – výchovného cieľa, podľa ktorého muzikoterapeut volí realizáciu či už verbálneho, ale i neverbálneho charakteru. Hudobno – pohybové hry a cvičenia disponujú vysokou hladinou dynamiky a spontánnej aktivizácie.

Motívy hier a pravidiel pri ich realizácii vytvárajú podnety na pozitívnu komunikáciu v terapeutickej skupine tým spôsobom, že jedinec je závislý od správania a konania skupiny a skupina súčasne závisí od správania a konania každého člena. Spôsoby a techniky komunikácie v skupine sa určujú a regulujú prostredníctvom neverbálnych stimulov. Riadenie sa uskutočňuje pomocou zvukových signálov hudobného nástroja. Nástroje sú volené predovšetkým vzhľadom na masívnosť, výraznosť či dostatočnú akustickú intenzitu zvuku. Účinky zvukových signálov majú bezprostredný vplyv na správanie sa i činnosť detí. Aplikácia zvukových signálov stimuluje a rozvíja schopnosť členov skupiny preladiť sa do rôznych typov štruktúr rytmov v zmysle zámernej aktivizácie a koordinácie jemnej a hrubej motoriky.

Pre realizáciu hudobno–pohybových hier a cvičení sa veľmi úspešne uplatňujú niektoré ľahko ovládateľné rytmické nástroje Orffovho inštrumentára.

Dominantným faktorom pri realizácii hudobno – pohybových hier a cvičení je taktiež výber hudby. Hudba má pôsobiť vysoko stimulačne, taktiež ako vysoko pohybovo provokujúci prvok s jasným a prehľadným obrazom o rytmickej štruktúre. Najvhodnejšie sú beztextové orchestrálne skladby. Ideálny je spôsob priamej interpretácie a improvizácie muzikoterapeutom, nakoľko môže priamo podľa charakteru zamerania a cieľa hry meniť tempo, dynamiku, rôzne úryvky skladieb alebo motívy improvizácie.

Záver

Poznanie sveta hudby je akýmsi „palácom“. Muzikoterapia je jedna z veľmi vhodných možností ako sa stretnúť s novou, obohacujúcou skúsenosťou. Voľakedy rodičia často deťom spievali uspávanky, ktoré mali vlastne utišovaciu funkciu. Práve preto nás už nemôže zarazit' myšlienka, že lekári čoraz častejšie využívajú hudbu ako dôležitý liečebný prostriedok.

Hudba však nielen utišuje, uvoľňuje nervový systém dieťaťa, ale vie ho aj povzbudiť, rozohniť. Pesnička sa zapamätá ľahšie ako báseň či próza, lebo nástojčivosť rytmu veľmi uľahčuje zapamätávanie.

Bibliografia

Dušek B., *Psychologie hudby*, Praha 1982.

Matejová Z., *Základy teórie a praxe muzikoterapie*, Bratislava 1993.

Mátejová Z., Mašura S., *Muzikoterapia v špeciálnej a liečebnej pedagogike*, Bratislava 2000.

Zeileiová J., *Muzikoterapia – dialóg s hvením*, Bratislava 2002.

Развитие образного мышления через художественное образование в качестве предпосылки для социальной интеграции

The development of figurative thinking through
art education as a condition for social integration

Streszczenie: W artykule przedstawiono możliwości rozwoju wzorowego myślenia, które jest określone w programie nauczania sztuk pięknych w edukacji podstawowej w bułgarskich szkołach. Rozważane są główne elementy programu nauczania dla klasy 1-4, które umożliwiają orientację społeczną i integrację dzieci w klasach podstawowych.

Słowa kluczowe: *edukacja artystyczna, myślenie wzrokowe, włączenie społeczne*

Abstract: The article presents the opportunities for the development of the visual thinking, which is set in the curriculum of the fine arts in primary education in Bulgarian schools. The main elements of the curriculum for the 1-4 class that allow the social orientation and integration of children in primary classes are considered.

Keywords: *art education, visual thinking, social inclusion*

Художественное образование в школе осуществляет не только цели, связанные с эстетическим воспитанием детей. Это лишь одна из его основных функций. Содержание обучения имеет и другое направление, связанное с оптимальной социальной интеграцией учеников в окружающий мир, который представляет собой набор изображений, отличающихся по форме и цветам. Этот акцент в учебном содержании чрезвычайно важен для детей, которые не имели возможности развивать богатства образов до момента их поступления в школу из-за ограничений в социальной среде, в которой они выросли.

Целью данной статьи является анализ учебной программы по изобразительному искусству для начальных классов, обязательного предмета в болгарских школах, с точки зрения роли образов в обучении детей. Каковы основные функции использования образов и развития образного мышления и как они связаны с подготовкой детей к жизни в окружающем мире, что является необходимым условием их социальной интеграции, особенно детей из уязвимых групп, меньшинств, с особыми образовательными потребностями.

Изображения являются частью «основных областей компетенции» в учебных программах по изобразительному искусству, детализируемых как «ожидаемые результаты» через «набор знаний, навыков и установок», которые ученики должны развивать в процессе обучения. В «ожидаемых результатах» обучения изображения непосредственно связаны с объектами и визуальной коммуникацией. Ожидается, что школьник: «называет наиболее важные визуальные особенности объектов и форм», «создает реальные и причудливые образы...», «связывает изображения объектов с помощью общих визуальных элементов», «интерпретирует наиболее важные визуальные особенности объектов и форм», «знает в общем изображения и знаки», «использует значение изображения и знаков в изобразительной деятельности».

Роль образов для целей социальной адаптации к ближайшему социальному окружению детей, в котором присутствуют люди, здания, предметы быта и т.д. **очень хорошо подчеркнута**. Развитие образного мышления не является самоцелью, оно отражается в практических потребностях ребенка в его повседневной жизни.

В качестве иллюстрации вышесказанного, ожидания по отношению к школьникам в конце первого класса обучения указаны как:

- «описывает наиболее общие визуальные характеристики (формы, цвета, соотношения) объектов в окружающей среде;
- изображает человеческие фигуры по памяти и наблюдению;
- изображает предметы из мира детей и взрослых (игрушки, предметы быта, здания, улицы, транспортные средства);
- выражает эмоциональное и эстетическое отношение к объектам из окружающей среды с помощью описаний и живописной деятельности» [<http://www.mon.bg/bg/1699>].

Художественное образование детей подразумевает реализацию изображения связи–форма–цвет. Это четко подчеркнуто текстами, освещающими направленность подготовки к освоению «характерных визуальных особенностей форм (плоских и объемных)», распознавание «визуальных особенностей форм и силуэтов» и их отражения «в изобразительной деятельности: моделирование, художественный дизайн», распознавание различных цветов и их получение [<http://www.mon.bg/bg/1699>].

В качестве резюме вышеупомянутой информации о месте изображений в обучении в изобразительном искусстве в первом классе можно сказать, что для **формирования образного мышления детей в двух основных направлениях с точки зрения социальной адаптации заложены хорошие основы – к окружающей реальности (социальной функции) и ассимиляции основ специфики изобразительного искусства (специализированная-объектная функция)**. С точки зрения темы статьи первая функция особенно важна. Основное внимание в ней уделяется формированию «социальных и гражданских компетенций», связанных с «изображением членов семьи, истории из жизни взрослых и детей, традиционными праздниками и обычаями», а также «ориентацией с визуальными знаками». Это подчеркивает акцент в этой учебной программе «на знания, навыки и отношения, связанные с созданием реальных и фантастических изображений объектов с помощью различных материалов и инструментов [...], знание и использование визуальных знаков в различных сферах жизни, позволяющие школьникам более полно адаптироваться к социальной среде».

Эта тенденция продолжается в обучении во втором классе. Развитие образного мышления напрямую связано с реализацией связи объект–изображение–окружающая среда. Ученик должен:

- «Обнаруживать визуальные особенности природных объектов;
- Показывать разнообразие визуальных особенностей природных объектов;
- Указывать на основные связи между природными объектами и средами в реальных и фантастических ситуациях;
- Выразить эмоционально-эстетическое отношение к природным объектам» [<http://www.mon.bg/bg/1997>].

Снова видна и ссылка на изображение–форма–цвет, так как ученик, как ожидается, будет в состоянии выделить «наиболее важные

визуальные особенности человеческих фигур и животных», различить «светлые и темные цвета в различных изображениях» и «изобразить реальные и причудливые изображения по впечатлениям и воображению, используя светлые и темные цвета» и «воссоздать особенности различных изображений».

Подчеркивается важность формирования визуального мышления с целью визуального общения с акцентом на обучение школьников, чтобы они были в состоянии «понять смысл различных типов визуальных сигналов», «объяснить основные понятия визуальных подсказок» и «использовать визуальные подсказки для их предполагаемой цели в другой среде».

Это в прямой связи с одной из основных тем в образовательном содержании, которая называется «человеческая деятельность и знаки», направленных на достижение понимания «важности различных типов визуальных сигналов в окружающей среде», использование «в изображениях типов визуальных сигналов в соответствии с их целью» и комментирование «места и значения типов визуальных знаков в различных средах (природных и общественных)».

Поскольку жизнь детей проходит в основном в этих двух кругах, особое внимание уделяется пониманию «красоты природы», подчеркивая «визуальные особенности объектов и явлений окружающей природной среды (типы форм, соотношения, цвета)» и сравнение между ними, а также выражение «через описания и рисунки эмоциональное отношение к красоте природы». На передний план выходит освоение человеческих форм и фигур животных, формируя умение различать «фигурные и нефигурные изображения», приобретая «идею наиболее важных визуальных особенностей человеческих и животных фигур (силуэт и детали, формы, цвета, соотношения)», а также изображение «визуальных особенностей человеческих и животных фигур». [2]

В обучении изобразительному искусству в школе для третьего класса по-прежнему отмечается акцент на социальную адаптацию детей.

В отношении объекта-образа внимание уделяется ориентации **детей в окружающей их архитектурной среде**. Ожидается, что они описывают «визуальные особенности внутренней и внешней архитектурной среды», «различных типов общественных зданий (школы, театры, спортзалы, станции, религиозные и культовые сооружения)», выделяют «основные связи между природной и архитектурной средой»,

интерпретируют «характерные особенности различных видов архитектурной среды» и индивидуальные «архитектурные элементы различных типов общественных зданий». Поэтому двумя основными темами образовательного содержания являются «общественные и жилые здания» и «внутренняя и внешняя архитектурная среда» с принципиально новыми концепциями – «архитектурная среда», «интерьер» и «экстерьер». Социальная функция данного вида информации подразумевает формирование навыков сравнения «архитектуры различных общественных зданий по типу и назначению», а также интерпретации «характерных элементов внутренней и внешней архитектурной среды (крыши, башни, колонны, лестницы, помещения)». Важность окружающей детской архитектурной среды подчеркнута с точки зрения «улучшения образа жизни в будущем» и «зеленой архитектуры (экологические идеи на будущее)».

На переднем плане идет понятие «декоративное изображение», которое также отражает элементы окружающей детей социальной среды. Обучение направлено на освоение «основных идей для различных видов декоративных образов», «симметрия», «орнамент», комментируя их специфику и создавая такие образы. Внимание уделено дифференциации теплых цветов. Продолжена тенденция качества изображений в контексте «визуальной коммуникации» по различию «знаков для визуального диалога» и их интерпретации в различных изображениях [<http://www.mon.bg/bg/1689>].

Последний год начального образования (четвертый класс) сосредоточен на развитии познавательного опыта детей с точки зрения **изображений, связанных с культурным и историческим наследием**. Все больше и больше выходят из непосредственных ежедневных впечатлений и опыта детей в направлении объектов, связанных с историческим прошлым и культурной самобытности болгарского народа. Изображения вновь являются фундаментом для получения информации о культурном и историческом наследии. Дети должны описать «визуальные характеристики культурных и исторических памятников», открыть для себя «визуальные особенности культурных и исторических памятников», исследовать «основные связи между историческими событиями и культурными и историческими объектами», и выразить «их оценку важности культурных и исторических памятников с помощью живописной деятельности».

Поэтому одной из главных тем в учебной программе являются «образы прошлого и современного мира», которые устанавливаются при принятии двух основных понятий – «культурного и исторического наследия» и «памятника культуры». Учебное содержание направлено на подготовку детей к признанию «культурных объектов прошлого и настоящего (зданий, площадей, мостов, храмов, башен)», для сравнения «визуальных особенностей объектов прошлого и настоящего (архитектурные элементы, материалы, строительство, декорирование)», чтобы отразить «в рисунках свои впечатления о культурных памятниках», а также понять «вклад культурного и исторического наследия в развитие региона». Эта направленность четко видна в учебном содержании изобразительного искусства и формировании «социальных и гражданских компетенций», связанных с «изображением объектов и окружающей среды прошлого (боги, гробницы, сокровища, храмы и здания), в рисунках событий из нашего исторического прошлого» и «изображения, рисуя события из болгарской истории; отображения государственных символов».

Особое внимание уделяется развитию способности учеников воспринимать один и тот же объект с разных точек зрения и понять «наиболее важные визуальные особенности в отображении объектов с разных точек зрения», распознавать «объекты, изображенные с разных точек зрения», также изображать «объекты с разных точек зрения» [<http://www.mon.bg/bg/2190>]. Это важная возможность в плане понимания важности разнообразия в биологическом и социальном мире, которое является необходимой основой для формирования толерантности к разнообразию.

Обзор учебных программ для начальных классов изобразительного искусства в болгарской школе иллюстрирует одну из их главных забот по отношению к образованию детей через развитие их мышления посредством изображений, а именно адаптации и общения с природными и социальными реалиями. Это подчеркивает значение художественного образования не только как развитие навыков детей в этой области, но и в качестве одного из основных направлений социальной интеграции в жизнь общества.

Библиография

- Учебная программа по изобразительному искусству для I класса (общеобразовательная подготовка) – <http://www.mon.bg/bg/1699>, доступ:17.02.2019.
- Учебная программа по изобразительному искусству для II класса (общеобразовательная подготовка) – <http://www.mon.bg/bg/1997>, доступ:17.02.2019.
- Учебная программа по изобразительному искусству для III класса (общеобразовательная подготовка) – <http://www.mon.bg/bg/1689>, доступ: 17.02.2019.
- Учебная программа по изобразительному искусству для IV класса (общеобразовательная подготовка) – <http://www.mon.bg/bg/2190>, доступ:17.02.2019.

Часы со стрелками и их роль в приобщающем образовании

Clock with hands and its role in the inclusive education

Аннотация: Как актуальная образовательная потребность, изучение часов со стрелками исследовано параллельно с учениками в норме и их сверстниками с интеллектуальным дефицитом. Методологической основой исследования является концепция интеграции разнородного учебного содержания посредством математического моделирования. Апробационные занятия реализованы в условиях классно-урочной системы. Достигнутые в исследовании образовательные результаты представлены в контексте приобщающего образования.

Ключевые слова: *интеграция, математическое моделирование, коррекционно-развивающий эффект, социальная встраиваемость*

Abstract: As a current educational need, studying the clock with hands has been examined in parallel with pupils in norm and with their peers with intellectual deficiency. The methodological basis of the study is the concept of integration of heterogeneous educational content by means of mathematical modeling. The approbation activities are realized in the conditions of the class-lesson system. The educational outcomes achieved in the study are presented in the context of incorporated education.

Keywords: *integration, mathematical modeling, correctional developing effect, social integrity*

Приобщающее образование связано с полноценным личностно-стным развитием обеих категорий учеников: со особыми образовательными потребностями и нормой. Подобная точка зрения предполагает, что в общих учебных мероприятиях для обеих категорий наступает расширение круга компетенций (академических, практических, социальных), которыми ученики овладевают и могут применять в

органическом единстве. В этом контексте вопросы, которые создают трудности для учеников в норме и тем более для детей с дефицитом, заслуживают особого внимания.

Такова тема «Время», которая исключительно важна для социализации подростков. Более или менее осознанно человек делит процесс своей жизни на отдельные события, а промежутки между ними воспринимает как время. Ориентацию во времени он достигает измерением, т. е. математическим моделированием, которое раскрывает сущность этого сложного понятия и помогает в его изучении.

Человеческое бытие существенно зависит от двух проявлений времени: исторического и астрономического, состоящих из моментов и промежутков. *Историческое время*, насыщенное событийностью, допускает моделирование хода времени движением по прямой, когда моменты воссоздаются точками, а промежутки (сутки, месяц, год) – отрезками. Линейная модель (хронологическая ось) исторического времени позволяет посредством различных масштабов представлять в последовательности события с произвольной удаленностью во времени, а также уточнять различный объем событий, наступивших в определенный промежуток.

Календарь является основным инструментом для измерения исторического времени. *Астрономическое время* представляет собой закономерное чередование дня и ночи, с чем связаны жизненные процессы и человеческая деятельность в повседневной жизни. Цикличность этого чередования моделируется равномерным круговым движением, при котором моменты задаются точками окружности, а промежутки – центральными углами.

Круговой моделью астрономического времени, измеряемого как угловая величина, являются *часы со стрелками*. Их точность даёт основание Ричарду Фейнману¹ кратко определить: *время — это просто часы*.

Актуальность часов со стрелками

В развитых обществах современный человек погружен в информацию о параметрах среды, в которой находится. Он окружён электронными устройствами, которые непрерывно показывают ему

¹ Ричард Фейнман (1918-1988) – физик-теоретик, один из основателей квантовой электродинамики.

астрономическое время, дату, на которую оно отсчитывается и одновременно с этим определяет температуру атмосферы.

Точность электронных часов исключительно высока. Они измеряют момент времени до долей секунды и кодирует его шестью или более цифрами. Удобные для учёта наступающего момента, электронные часы неудобны для определения промежутка времени. Дисплей выписывает код только наступающего момента, а для определения продолжительности времени, которое протекает между ним и другим моментом, приходится делать вычисления с многозначными числами с помощью листа и карандаша.

В отличие от дисплея, часы со стрелками содержат более богатую информацию. Круговая модель воспроизводит движением своих стрелок циклическое изменение времени, моделирует его как угловую величину и постоянно изображает наступление момента времени и протекание промежутка времени. На практике, образ круговой модели даёт возможность *без показаний круговой шкалы* определить:

- Момент времени с точностью до минуты (фиг. 1);
- Промежуток времени как продолжительность (фиг. 2).



Фиг. 1. Часы без шкальных делений



Фиг. 2. Промежуток времени в один час

Более того, при наступлении определённого момента, на круговой шкале видны прошедшие и предстоящие моменты, а промежутки, которые они образуют между собой, изображаются дугами. Так продолжительность различных промежутков может сравниваться без вычислений. На практике человек приобретает глазомер для быстрой ориентации во времени, используя часы со стрелками.

Часы со стрелками остаются незаменимыми в повседневной жизни человека. На общественных местах (вокзалы, почтовые отделения, больницы, магазины) они размещены на видном месте, а для выяснения общезначимых ситуаций (смена летнего и зимнего часового времени (фиг. 3), для определения часовых поясов (фиг. 3), для объявления рабочего времени...) используется его изображение.



Фиг. 3. Указание о смене летнего и зимнего часового времени



Фиг. 4. Определение времени в городах различных часовых поясов

К сожалению, в общем образовании астрономическое время изучается слишком узко. Скудное учебное время, которое отводится ему, не даёт возможности прояснить систему, по которой часовые стрелки отсчитывают моменты, не способствует созданию осознанных представлений о понятии времени и даже не даёт надёжных практических навыков использования этих часов.

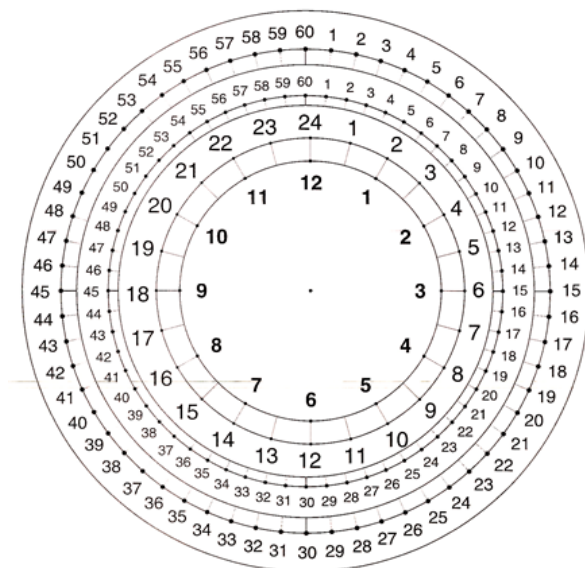
Распространённость часов со стрелками и их практическое преимущество требуют, чтобы овладение ими начиналось с самого раннего возраста, постепенно раскрывая богатый образовательный потенциал, на котором основывается действие этого прибора.

Часы со стрелками как предмет изучения

Осознание сложного понятия времени связано с некоторыми из важнейших и трудных образовательных задач – от приобретения навыков для точного измерения времени и правильного его распределения до осознания его протяжённости, необратимости и непрерывности в границах человеческих восприятий.

Создать с раннего возраста представление о сутках как последовательности моментов времени и овладеть часами со стрелками как устройством для определения этих моментов – задача нелегкая. За обычной часовой шкалой с 12 делениями кроется сложная организация для измерения времени по четырем шкалам (фиг. 5), каждая из которых имеет двузначную точку.

Вопреки этой сложности те, кто знают часы, могут по одной только 12-часовой шкале определить с различной степенью точности моменты времени.



Фиг. 5. Шкалы для отсчёта часов, минут, секунд

Традиционные методики для знакомства учеников с часами не раскрывают причинно-следственные связи, организующие движение его стрелок. Дети наблюдают, но не могут объяснить себе, как именно

взрослые считают показания двух или трёх стрелок, независимо от того, обозначены шкальные деления или нет, и даже независимо от того, есть ли изображение шкалы (используются настенные часы только со стрелками) (фиг. 6).



а) Настольные



б) Наручные



в) Настенные

Фиг. 6. Часы без шкалы

Для подростков исключительно трудно, а для умственно отстающих – почти непостижимо подражательно изучить употребление часов с 12-часовой шкалой. Их усилия в этом направлении дополнительно обесмысливаются обилием электронных часов и лёгкостью, с которой они используются. Таким образом большинство учеников остаются в большей или меньшей степени чужды скрытой системе измерения времени через показания стрелок по круглой шкале с 12 делениями. А точное её осмысление имеет существенное значение для осознания понятия времени и его роли в человеческой жизни.

Одно инновационное решение

Интегративный подход к изучению часов со стрелками показывает, что вопреки своей сложности, система, по которой он измеряет время, доступна для овладения (на практическом уровне или глубже) всеми подростками, в том числе и при интеллектуальном дефиците.

Часы со стрелками являются результатом совмещения достижений в различных областях познания. Что касается конструкции и функции, он имеет множество точек соприкосновения с учебным содержанием по различным общеобразовательным предметам.

На основе этих связей и концепции интеграции разнородного содержания посредством математического моделирования разработан

и исследован оригинальный интегративный подход к изучению часов со стрелками.

Интеграция разнородного содержания посредством математического моделирования [Бистрий, 2001], [Караиванова, 2015]. Для реализации такой интеграции в учебных мероприятиях созданы тематические интегрированные модули. Изложение каждого модуля выясняет его тему, интегрируя знания из различных учебных предметов в ходе моделирования элементарными математическими средствами. Интегрированное модульное содержание имеет высокую степень разложимости, которая позволяет разрабатывать его дидактические проекции в зависимости от предназначения и в необходимой доступности. Тема модуля изучается постепенно, путём встраивания интегративных составных компонентов (узлы, ядра) различного объёма и степени сложности в стандартные учебные мероприятия по различным предметам и с учётом познавательных возможностей отдельных учеников. Разработка и реализация тематических модулей подчиняется приоритетно *дидактическим принципам: интеграции, моделирования и ранней пропедевтики.*

Модуль «Измерение времени по часам со стрелками». Модуль представляет собой сложную систему для измерения времени в сутках, разложенную до степени доступности для учеников обеих категорий: в норме или с нарушениями. Модульное содержание раскрывает неразрывные связи между составными элементами (понятия, темы, методы, теории), включённые в число утверждённых общеобразовательных учебных программ. Ученики овладевают этим содержанием с помощью системной самостоятельной моделирующей деятельности (технической, математической, естественно-математической, художественной), в которой приобретают практические знания и навыки, и осмысливают сущность часов и понятие времени.

Практическая реализация

На протяжении лет модуль «Измерение времени по часам со стрелками» исследуется на применимость в стандартных условиях школьной практики. Установлено, что овладение им детьми в норме может начаться с подходящей степени доступности ещё в детском саду и продолжить углубляться в следующих школьных классах. Разложимость

модульного содержания делает его подходящим для изучения учениками со специальными образовательными потребностями.

Для нужд приобщающего образования представляет интерес исследование модуля, проведённое параллельно в общеобразовательной школе и во вспомогательной школе для учеников с нарушениями. Специально разработанные интегрированные педагогические технологии апробированы одновременно с детьми в норме (в возрасте 9 лет) и их сверстниками с интеллектуальным дефицитом в лёгкой, умеренной или тяжёлой степени. Интегрированные технологии применялись на обычных уроках по различным учебным дисциплинам (математика, болгарский язык, иностранный язык, страноведение, труд и техника, изобразительное искусство).

Аппробационные мероприятия, проводимые с обеими категориями участников в исследовании, включают одни и те же компоненты модуля и проходят через одни и те же этапы:

I этап. Ознакомление с часами, с его основными частями и с видами часов согласно их предназначения; конструирование модели часов с 12-часовой шкалой; овладение правилами для определения в первой половине суток таких моментов: «точный час» и «час с половиной» по 12-часовой шкале; самостоятельное решение двух основных задач (прямая и обратная): «Определи, который час!» и «Сверь часы!» с помощью самодельной конструкции часов;

II этап. Ознакомление с предназначением часов с 24-часовой шкалой; конструирование модели часов с 24-часовым циферблатом; применение правил для решения прямой и обратной задачи по 24-часовой шкале; овладение последовательностью моментов «точный час» и «час с половиной» в течение суток;

III этап. Использование 12-часовой шкалы в течение суток: введение правила о кодировании и декодировании циферблатных чисел; обобщение правил для решения прямой и обратной задачи по часам с 12-часовой шкалой; применение обобщенных правил с или без словосочетания «после полудня».

В аппробационных занятиях с учениками в норме и их сверстниками с умственным отставанием была исследована общая методика изучения модуля «Измерение времени по часам со стрелками», которая учитывает для отдельного ученика границу между двумя зонами развития: актуальной и близкой (по Л.В. Выготскому).

Методика реализуется посредством дидактических проекций интегрированного содержания, устанавливающими соответствие с познавательными возможностями отдельных участников в исследовании. Дифференцированные по сложности проекции связаны между собой в систему через наложение: в каждой проекции содержатся предыдущие и добавляется новый содержательный пласт. Подходящим образом комбинированные, проекции обеспечивают для каждого участника в исследовании познавательную активность в проводимой учебной деятельности и связанность с действиями остальных учеников класса.

В ходе исследования интегрированные технологии реализуются с различной степенью углублённости в обеих исследованных категориях учеников.

Дети в норме конструируют часовую модель, изготавливая отдельные элементы. Ученики справляются полностью самостоятельно с арифметическим моделированием обоих видов шкал: 12- и 24-часовой, а геометрическим моделированием этих шкал овладевают в различной степени по своим возможностям. В результате работы с 24-часовой шкалой некоторые из учеников сами обобщают на множественной основе изученные правила и определяют чрез N моменты «точный час» в обоих случаях: для $N = 1, 2, \dots, 12$, на 12-часовом циферблате и для $N = 1, 2, \dots, 24$, на 24-часовом циферблате.

Параллельно с ориентацией во времени, с учениками в норме осуществляется ранняя пропедевтика познаний в различных областях: родной и иностранный язык, геометрия окружностей, теория множеств, ориентация в плоскости, цветовая гамма). Участники в исследовании из этой категории приобретают также практические навыки для работы с чертёжными инструментами (линейка и циркуль) и их применения в художественной деятельности, связанной с изготовлением модели часов.

Дети с интеллектуальной недостаточностью проявляют ограниченные познавательные возможности, и у них интегрированные технологии реализуются в зависимости от степени нарушения. С помощью или без помощи, ученики с тяжёлой степенью нарушения конструируют модель часов по готовым элементам, а остальные участвуют в их изготовлении в соответствии со своими возможностями. Исследование доказывает, что при лёгкой или умеренной степени умственного отставания ученики справляются в значительной степени с изготовлением циферблата, включительно и с арифметическим его

моделированием. Все участники овладевают правилами определения моментов «точный час» и «час с половиной» по двум шкалам: 12-часовой и 24-часовой. Дети с лёгкой или умеренной степенью дефицита произносят словесно эти правила, а их соученики с тяжёлым нарушением распознают определённый момент, который показывают часы, и верно выговаривают его название. Эти ученики обретают практические навыки сверять часы с точностью до часа или до часа с половиной.

Нарушения при интеллектуальном отставании исключают часть технологических возможностей для изучения часов со стрелками. В подготовку детей с нарушениями не включена работа с чертёжными инструментами и не реализуется пропедевтика геометрии, иностранного языка и художественного моделирования. Специфика перцептивных процессов не позволяет этим ученикам достичь обобщенных правил, которые формулируют их сверстники в норме.

Значение для инклюзивного образования

Проведённое параллельное исследование и достигнутые в нём образовательные результаты работают в поддержку идеи приобщающего образования. Исследованные интегрированные педагогические технологии очерчивают возможности для проведения *совместных учебных занятий*, в которых часы со стрелками изучаются детьми с различным интеллектуальным потенциалом.

Математическое моделирование, через которое формируется интегрированное учебное содержание, повышает уровень обучаемости для каждого ученика, так как:

- способствует реализации принципа *«от простого – к сложному»*;
- поддерживает *«мотивацию»* к учебным занятиям;
- культивирует и расширяет круг *познавательных интересов*.

Посредством *моделирования интегрированных ситуаций* решаемые учебные математические задачи задают отправные точки для расширения как проблематики, которая представляет интерес для учеников, так и круга их компетенций (академических, практических, социальных). На этой основе каждый ученик, независимо от своих познавательных возможностей, может достигать развития в совместном учебном процессе.

У учеников с интеллектуальным дефицитом наступает *коррекционно-развивающий эффект* в отношении характерной для этого

нарушения дезориентации во времени. Изучение часов со стрелками способствует более *полноценной социальной встраиваемости* этой категории учеников.

На их *самооценку* позитивно влияет чувство, что они являются равноправными участниками учебного процесса. Ознакомление с часами создаёт смысловые опоры для детей с замедленным развитием и помогает им создавать *осознанные представления* о режиме дня, проявлять *способность к координированию личных обязанностей во времени*, быть *сопричастными к различным общественным процессам*. Часы являются средством для расширения и интериоризации социального опыта при умственной отсталости.

Проведённое исследование доказывает *совместимость интегрированного модульного содержания с общеобразовательными стандартами*, установленными для девятилетних учеников (с развитием в норме или с наличием умственной отсталости). На этой основе представленный здесь интегративный подход является применимым для изучения часов со стрелками учениками с различным интеллектуальным потенциалом в условиях классно-урочной системы. Его реализация создаёт базу для *соизмеримости образовательных результатов*, достигнутых отдельными учениками в практическом измерении времени суток с точностью до получаса.

Библиография

- Бистрий И. М., *Школа духовно развитого человека*, София 2001, с. 2-12.
Караиванова М., *Симбиоз математика-музыка как средство для развития умственной отсталости*, [в:] *Edukacja inkluzyjna, Teoria – system – metoda*, red. S. Sobczak, L. Pytka, T. Zacharuk, cz. 1, Siedlce 2015, s. 5–9.

Andrzej Sędek
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Humanistyczny
Instytut Edukacji

Michał Bolesław Czerwiński
Instytut Biologii Doświadczalnej
im. Marceliego Nenckiego PAN
Pracownia Neuroinformatyki

„Pozytywna” olimpiada vs „negatywna” paraolimpiada. Czy powinniśmy badać wyłącznie postawy jawne?*

**"Positive" olympics vs "negative" paralympics.
Should we research only explicit attitudes?**

Streszczenie: W artykule przedstawiono wyniki badań postaw jawnych i ukrytych, ustosunkowań wobec wydarzeń sportowych – paraolimpiad i olimpiad. Zastosowano test ukrytych skojarzeń (Implicit Association Test, IAT). Ujawniona rozbieżność pomiędzy dwoma systemami postaw jest wynikiem m.in. aprobaty społecznej, procesów socjalizacji oraz kultury. Zdaniem autorów zastosowana metoda badawcza powinna być stałą praktyką badawczą, zwłaszcza w obszarze inkluzji społecznej.

Słowa kluczowe: *postawy jawne, postawy ukryte, test ukrytych skojarzeń, IAT, Implicit Association Test*

Abstract: The article presents the results of the study of explicit and implicit attitudes, attitude to sports events of paralympics and olympics. The Implicit Association Test (IAT) was used. The disclosed discrepancy between the two systems of attitudes is the result of social approval, socialization processes and culture. According to the authors, the applied research method should be a permanent research practice, especially in the area of social inclusion.

Keywords: *explicit attitudes, implicit attitudes, implicit association test, IAT, Implicit Association Test*

* Dziękujemy Agnieszce Czernik oraz Karolinie Sadło, studentkom edukacji artystycznej UPH w Siedlcach, za pomoc w przygotowaniu zdjęć. Szczególne podziękowania należą się Martynie Wójcik oraz Mateuszowi Koralewskiemu, studentom kryminologii UPH, za nieocenioną pomoc podczas realizacji badań.

Postawy, definiowane jako względnie stałe ustosunkowanie wobec obiektu [Wojciszke, 2001, s. 201], są jednym z podstawowych pojęć w naukach społecznych. Podejścia teoretyczne wobec nich ewaluowały: od koncentracji na próbach zmian postaw, przez założenia o świadomym lub nieświadomym ich charakterze, po ich automatyzmach i próbach określenia struktury [Przegląd ewolucji teorii postaw Lebuda, Wołowicz-Ruszkowska 2014, s. 175-176 oraz Maison 2004, s. 13-16].

Na przełomie XX i XXI upowszechniły się na badania nad postawami niejawnymi. Zdefiniowane przez Anthony'ego G. Greenwalda i Mahzarina R. Banaji jako zapis wcześniejszych doświadczeń, niedostępnych introspekcyjnie, wpływających na reakcje nawet wtedy, gdy nie są pamiętane i dostępne świadomości [Greenwald, Banaji 1995, s. 4-27]. Stanowią odrębny konstrukt w stosunku do postaw jawnych (deklaratywnych), będąc dostępnymi świadomości wynikiem myślenia, zachowań, emocji i mającymi możliwość wyrażenia ich werbalnie. Dwa rodzaje postaw (jawne i ukryte) inaczej funkcjonują i są mierzone w inny sposób.

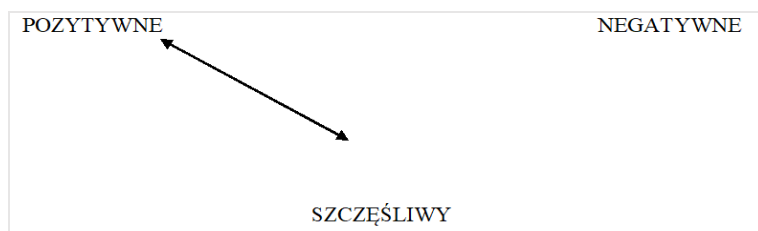
Do pomiaru postaw jawnych zazwyczaj stosuje się skale typu Linkerta lub dyferencjału semantycznego. W naszym doświadczeniu użyliśmy skali Linkerta: sukcesy sportowców podczas paraolimpiad są tak samo ważne jak sukcesy sportowców podczas olimpiad, z odpowiedziami: od 1 – całkowicie się nie zgadzam, 2 – nie zgadzam się, 3 – nie wiem, nie mam zdania, 4 – zgadzam się, 5 – całkowicie się zgadzam. Uzyskiwane w ten sposób dane są stosunkowo łatwe do zebrania, jednak występuje tu możliwość uzyskania nieodpowiadających rzeczywistości informacji, wynikających na przykład z chęci uzyskania aprobaty społecznej (udzielenia informacji zgodnych z spostrzeganymi oczekiwaniami) lub udzielenia wiążącej, jednoznacznej odpowiedzi pomimo rzeczywistego braku zdania lub wiedzy.

Najpopularniejszą metodą badania postaw niejawnych jest test ukrytych skojarzeń (IAT, Implicit Association Test) skonstruowany przez Anthony'ego G. Greenwalda, Debbie McGhee i Jordana Schwartza [Greenwald, McGhee, Schwartz 1998, s. 1464-1480]. Rozwój tej metody był związany z upowszechnieniem się komputerów. Badanie prowadzone jest w pięciu blokach, badani dokonują kategoryzacji wyświetlanych na ekranie bodźców i mierzony jest czas reakcji (szybkość naciśnięcia jednego z dwóch klawiszy po pojawieniu się bodźca przy dokonywaniu kategoryzacji).

Jest to miara pośrednia i opiera się na założeniu, że mierzy poziom asocjacji pomiędzy danym obiektem a jego ewaluacją. Następuje ona szybciej w przy-

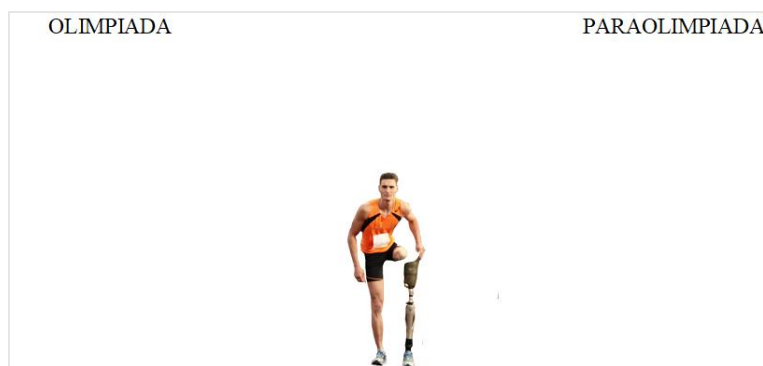
padku zgodności ewaluatywnej, dłużej w przypadku niezgodności. Badanie podstaw niejawnych metodą IAT przebiega w pięciu blokach.

W pierwszym zadaniu badani mieli przeprowadzić proste grupowania bodźców (słów) pojawiających się na środku ekranu i przyporządkowanie ich do jednej z kategorii nadrzędnych poprzez naciśnięcie klawisza (gdy słowo pasuje do kategorii po lewej stronie – „E”, kategoria pozytywna, po prawej stronie „I”, kategoria negatywna). W badaniu użyto słów o wydźwięku pozytywnym (szczęśliwy, pokój, przyjemność, chlubny, miłość, śmiech, radość, wspaniały) lub negatywnym (agonia, zraniony, porażka, wstrętny, zły, straszny potworny, okropny) (rys. 1).



Rys 1. Blok pierwszy – kategoryzacja prosta

W drugim zadaniu badani kategoryzowali zdjęcia przedstawiające sportowców niepełnosprawnych i pełnosprawnych do kategorii nadrzędnych „Olimpiada” lub „Paraolimpiada” (rys. 2). Zdjęcia sportowców pochodziły z Internetu (wyszukiwarka Google, z dopuszczeniem do ponownego ich wykorzystania z modyfikacją w celach niekomercyjnych). Przedstawiały centralnie umieszczone postacie w czasie uprawiania sportu, na białym tle (szparowane).



Rys. 2. Blok drugi – kategoryzacja prosta

W zadaniu trzecim należało dokonać kategoryzacji złożonej: naraz wyświetlono nazwy dwóch kategorii: „Przyjemny” i „Olimpiada” naprzeciwko „Nieprzyjemne” i „Paraolimpiada” i należało przyporządkować do nich bodziec poprzez wciśnięcie odpowiedniego klawisza (rys. 3).



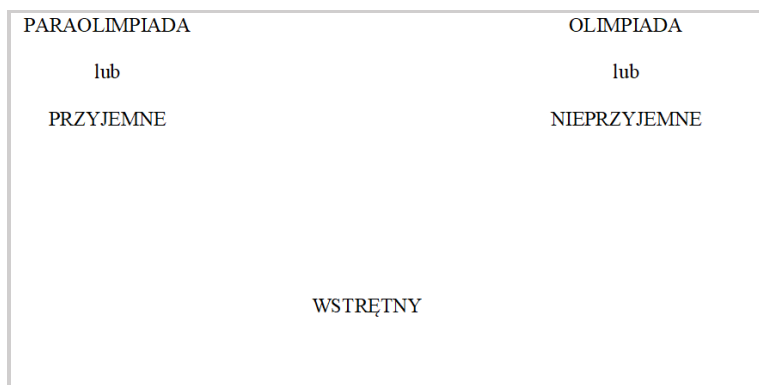
Rys. 3. Blok trzeci - kategoryzacja złożona

Zadanie czwarte to ponownie kategoryzacja prosta, powtórzenie zadania drugiego z odwróconym położeniem kategorii nadrzędnych „Paraolimpiada” i „Olimpiada”.



Rys. 4. Blok czwarty – kategoryzacja prosta, odwrócona

W ostatnim zadaniu należało ponownie dokonać kategoryzacji złożonej, z tym że uległy one zmianie, były to: „Negatywna olimpiada” kontra „Pozytywna paraolimpiada” – zamianie stron poddana była kategoria nacechowania emocjonalnego.



Rys. 5. Blok piąty – kategoryzacja złożona, odwrócona

Do zmierzenia utajonych postaw pozytywnych lub negatywnych używa się wskaźnika IAT. Jest on różnicą średnich czasów z zadania bloków 3. i 5. (kategorii złożonych) [Maliszewski 2009, s. 52-53, Maison 2004, s. 60]. Greenwald proponuje dodatkowo znormalizowanie przez podzielenie wskaźnika IAT przez odchylenie standardowe wyliczone z obu zadań (3 i 5) [Nosek, Greenwald 2005, s. 167]. O postawach ujemnych wobec paraolimpiad ma świadczyć wartość ujemna IAT, wynik dodatni – o postawach pozytywnych. Brak uprzedzeń byłby widoczny, kiedy średni wskaźnik IAT nie byłby istotnie różny od 0.

Badania nad postawami wykazują, że można mieć jednocześnie odmienne postawy jawne (deklaratywne) i ukryte. Wykazano taką rozbieżność w wielu badaniach dotyczących narodowości, grup etnicznych, palenia papierosów, osób starszych, otyłych itp. Ukazują one, że na przykład można posiadać pozytywne, jawne postawy wobec pewnych grup społecznych i odmienne, ukryte, negatywne postawy wobec nich [Przegląd badań: Maison 2004, s. 16-18].

Genezę postaw utajonych są szeroko rozumiane procesy socjalizacyjne, kultura oraz osobiste doświadczenia emocjonalne (afektywne) [porównaj: Maliszewski, Czyżewska 2006, s. 13-16]. W związku z powyższym postawiono pytanie: czy studenci Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, w którym realizowane jest od prawie 25 lat kształcenie integracyjne, przejawiają rozbieżność w postawach jawnych i ukrytych w stosunku do paraolimpiady i olimpiady. Pytanie to jest tym bardziej interesujące, że w czasie realizacji badań studenci niepełnosprawni siedleckiej uczelni odnieśli spektakularny sukces podczas VII Ogólnopolskiej Olimpiady Studentów Niepełnosprawnych i III Integracyjnych Mistrzostw Polski AZS w Częstochowie, gdzie zajęli pierwsze miejsce w klasyfikacji drużynowej oraz zdobyli wiele nagród indywidualnych.

Przebieg badań

Zadaniem badanych było wypełnienie ankiety badającej postawy jawne, z poprzedzającą ją ekspozycją trzyminutowego filmu reklamowego z zapowiedzią Igrzysk Paraolimpijskich w Rio de Janeiro w 2016 roku. Po jego obejrzeniu respondenci wypełniali ankietę postaw jawnych. Badania postaw ukrytych odbywały się bezpośrednio po pierwszej serii pytań, w odrębnym pomieszczeniu, w warunkach umożliwiających koncentrację. Po zapoznaniu z instrukcją badani pozostawali sami w pomieszczeniu. Badanie zostało przeprowadzone przy użyciu programu napisanego w języku Python¹.

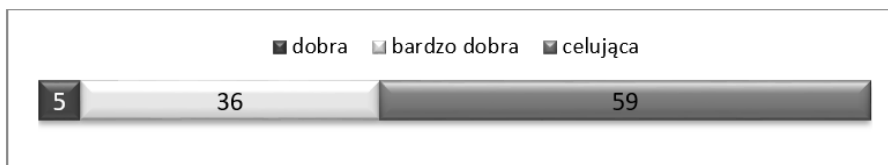
W badaniach wzięło udział 69 osób. Z uwagi na dużą liczbę błędów (ponad 30%) analizie poddano wyniki uzyskane od 57 osób, studentów studiów niestacjonarnych Wydziału Humanistycznego UPH (37 kobiet i 19 mężczyzn). Byli to studenci pedagogiki (38 osób) i bezpieczeństwa wewnętrznego (20 osób). 29 osób to studenci pierwszego roku studiów I stopnia oraz tyle samo osób było studentami pierwszego roku studiów II stopnia. Wśród badanych nie było osób niepełnosprawnych.

Wyniki badań

Postawy jawne

Test postaw jawnych składał się z ośmiu pytań dotyczących paraolimpiad, oceny obejrzanego filmu oraz szesnastu pytań dotyczących odczuwalnych emocji w stosunku do osób niepełnosprawnych. Wyniki dotyczące emocji zostały zamieszczone w załączniku. Nie wystąpiły istotne różnice międzypłciowe czy też pomiędzy przedstawicielami różnych kierunków studiów. Niżej przedstawiamy treść pytań oraz odpowiedzi badanych. Ankieta komputerowa wypełniana była w warunkach zapewniających anonimowość, po przedstawieniu celu badań, o którym respondenci dowiadawali się dopiero przed projekcją filmu, byli oni pozostawiani sami w pomieszczeniu.

¹ Kod jest dostępny na stronie <https://github.com/mczerwinski/implicit-association-test>. Bazuje on na kodzie opublikowanym do Dablander 2014. Program w obecnej wersji pozwala na łatwe przygotowanie i pomiar IAT. Jako bodźca można używać obrazu lub słów w dowolnej ich kombinacji.



Rys. 6. Oceń, na ile podobał Ci się film. „Wystaw” mu ocenę, jak w szkole od 1 (niedostatecznej) do 6 (celującej)

Film otrzymał średnią ocenę 5,53, przy bardzo małym zróżnicowaniu (SD = 0,599). Przypisano mu wyłącznie oceny w zakresie 4-6.



Rys. 7. Chęć Udziału w wydarzeniach paraolimpijskich

Odpowiedzi na to pytania były najbardziej zróżnicowane. Widzem paraolimpiady chciałoby być 76% uczestników badań (odpowiedzi: zdecydowanie tak, tak), odmienne postawy prezentowało 16% osób (nie i zdecydowanie nie), a 9% osób nie miało zdania. W przypadku wolontariatu, chciałoby nimi być 32% uczestników badań, jednoznacznej postawy nie zadeklarowało 48% osób, zaś 18% odrzucało możliwość takiej zaangażowanej formy uczestnictwa w tego typu wydarzeniu sportowym.

Za pomocą testu Wilcoxona porównano grupy studentów. W przypadku udziału w wydarzeniu o charakterze paraolimpijskim średnia ranga dla pedagogiki wyniosła 34,20, dla bezpieczeństwa 20,58 ($Z(57) = 411,5$, $p = 0,001$). W przypadku bardziej zaangażowanej formy uczestnictwa – wolontariatu, również utrzymał się taki sam trend (pedagogika 32,79 w stosunku do bezpieczeństwa 23,58, $Z(57) = 465,5$, $p = 0,02$). Podobną różnicę ujawniają analizy powyższych pytań wyróżnione z uwagi na płeć.



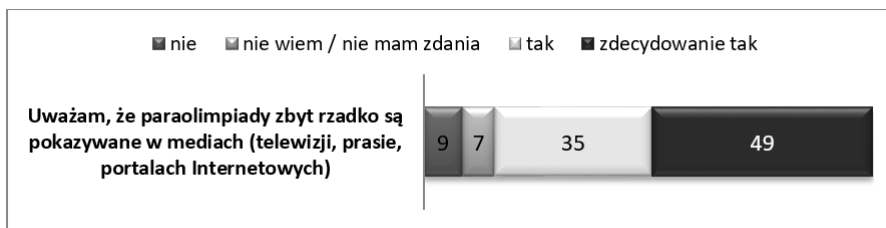
Rys. 8. Wsparcie materialne dla paraolimpiad

Uczestnicy badań deklarowali, że paraolimpijczycy powinni otrzymać większe wsparcie ze strony państwa – 93% (zdecydowanie tak 59%, tak 34%), 5% osób nie miało jednoznacznego zdania, a przeciw takiemu rozwiązaniu było jedynie 2% respondentów. Również to pytanie ujawniło istotne różnice międzypłciowe. Kobiety wykazywały większą akceptację dla tego typu rozwiązania (średnia ranga 33,94, mężczyźni 20,39, $Z(57) = 387,5$ $p = 0,001$). Wsparcie materialne, jak np. przyznanie rent sportowców, takich jak sportowcom olimpiad jest rozwiązaniem akceptowanym przez 97% uczestników badań (zdecydowanie tak 66%, tak 31%).



Rys. 9. Ocena wydarzeń paraolimpijskich

Sukcesy sportowe paraolimpijczyków, zdaniem 94% respondentów (zdecydowanie tak 53%, tak 41%), są tak samo ważne jak sportowców olimpiad. Jedynie 3% badanych nie deklaruje odczuwania takiej samej dumy, gdy złoty medal zdobywa paraolimpijczyk i olimpijczyk, a 90% uczestników badań deklaruje, że przeżywa takie same emocje (47% zdecydowanie tak, 43% tak).



Rys. 10. Dostępność wydarzeń paraolimpijskich w mediach

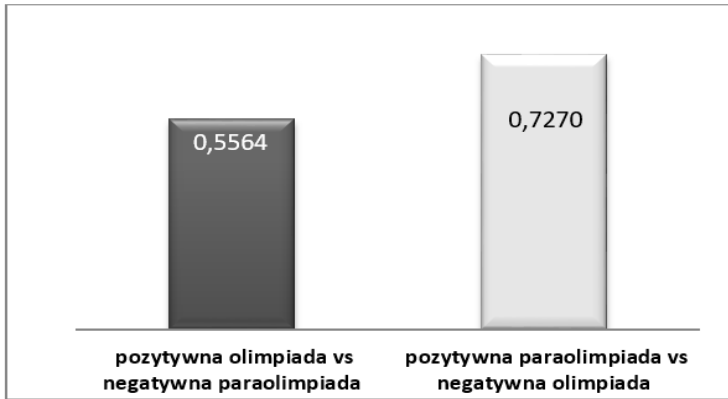
Badani jednoznacznie stwierdzili, że wydarzenia sportowe – paraolimpiady są zbyt rzadko pokazywane w mediach, zdecydowanie z tym stwierdzeniem zgodziło się 50% respondentów (zdecydowanie tak), 34% zgodziło się z tym twierdzeniem (tak), przeciwnego zdania było jedynie 9% badanych (nie) a 7% spośród respondentów nie miało jednoznacznego zdania na ten temat.

Wyniki badania postaw jawnych pokazały, że biorący w nich udział studenci mają w przeważającej większości pozytywne deklaratywne, jawne postawy wobec paraolimpiad. Żeby sprawdzić, czy tak jest naprawdę, przeprowadzono również badania postaw ukrytych.

Postawy ukryte

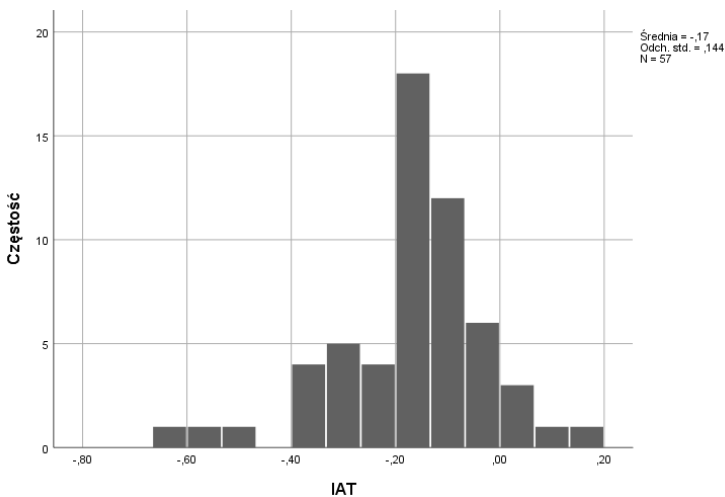
Uzyskane wyniki testu IAT ujawniły różnice w stosunku do postaw jawnych. Kiedy olimpiada występowała w parze ze słowami pozytywnymi, a paraolimpiada z negatywnymi, średni czas reakcji wynosił 0,5564 sekundy, +/- 0,01469 (błąd standardowy średniej), natomiast gdy olimpiada występowała w parze ze słowami negatywnymi a paraolimpiada z pozytywnymi – średni czas reakcji wynosił 0,7270 sekundy +/- 0,0230 (niespójność ewaluatywna).

Gdy olimpiada była zestawiona ze słowami pozytywnymi, a paraolimpiada z negatywnymi, wówczas zadanie to wykonywane było szybciej, natomiast gdy zestawienie było odwrotne („negatywna olimpiada” kontra „pozytywna paraolimpiada”), zadanie było wykonywane dłużej. Test Wilcoxon dla prób zależnych wykazał, że różnica pomiędzy dwoma opisanymi zadaniami była istotna pod względem czasu reakcji w obu zadaniach ($Z(57) = -0,6082$, $p = 0,001$, mediana „pozytywna olimpiada” kontra „negatywna paraolimpiada” – 0,5278 vs „pozytywna paraolimpiada” kontra „negatywna olimpiada” – 0,6829).



Rys. 11. Średni czas w kategoryzacjach: pozytywna olimpiada vs negatywna paraolimpiada i pozytywna paraolimpiada vs negatywna olimpiada

Wskaźnikiem utajonej postawy jest efekt IAT, który jest uśrednionym czasem reakcji z kategoryzacji: pozytywna, olimpiada kontra negatywna, paraolimpiada oraz pozytywna, paraolimpiada kontra negatywna, olimpiada. Można założyć, że uzyskane wartości ujemne mogą świadczyć o postawach negatywnych wobec paraolimpiady, zaś dodatnie jako postawy pozytywne [Maliszewski 2004, s. 60]. Rozkład wskaźnika IAT wskazuje, że większość badanych (93%) uzyskało wynik ujemny, co może świadczyć o negatywnej postawie wobec paraolimpiad, postawy pozytywne przejawiało jedynie 7% badanych przy średniej – 0,31 i odchyleniu standardowym 0,144.



Rys. 12. Natężenie wskaźnika IAT

Analiza korelacji (Spermana) ujawniła słabą, istotnie statystycznie korelację pomiędzy wskaźnikiem IAT a deklarowaną obojętnością („gdy widzę osobę niepełnosprawną czuję obojętność”) $R = -0,298$, $p = 0,05$. Nie ujawniły się inne współzależności pomiędzy wynikami ankiety postaw jawnych a IAT. Siła tej współzależności i jej brak z innymi odczuwanymi deklarowanymi emocjami wpisuje się w tendencję uzyskiwaną w innych badaniach nad postawami niejawnymi. Są one zazwyczaj niskie, zwłaszcza gdy są związane z potrzebą aprobaty społecznej [Nosek 2005], co niewątpliwie miało miejsce podczas tych badań.

Badanie ujawniło rozbieżność pomiędzy deklarowanymi postawami jawnymi wobec paraolimpiad, w przeważającej części pozytywnymi, a postawami ukrytymi, w większości negatywnymi. Uzyskany wynik jest zbieżny z innymi badaniami postaw ukrytych, zwłaszcza wobec grup społecznych. Szczególnie interesująca jest analiza pytań dotyczących deklarowanych odczuć w sytuacji, gdy respondenci spotykają osobę niepełnosprawną („gdy widzę osobę niepełnosprawną czuję...”, wyniki zamieszczono w załączniku), potwierdzające znaczenie i wpływu aprobaty społecznej przy udzielaniu odpowiedzi („czy można mówić źle o niepełnosprawnych, zwłaszcza na uniwersytecie realizującym kształcenie integracyjne?”). Innym powodem różnic mogłaby być mniejsza ekspozycja studentów na uprawiające sport osoby niepełnosprawne. Analiza statyczna nie wykazała tu związków, z wyjątkiem słabo zaznaczonej korelacji ujemnej odnoszącej się do obojętności.

Norbert Maliszewski [Maliszewski 2009, s. 143-145] omawiając wpływ postaw jawnych i utajanych na zachowanie, porównuje przekonania (postawy jawne) do osobistego „działu propagandy”, gwarantującego stabilne przekonania w dłuższym czasie (tutaj: „jestem tolerancyjny”, „lubię paraolimpiady”), która w zależności od okoliczności może ulegać modyfikacjom i przejawiać tymczasowe modyfikacje. Celem „działu propagandy” jest zachowanie spójności, powstrzymywanie w ryzach postawy utajonej (często diametralnie odmiennej). Postawy jawne wymagają refleksji, są zależne od dostępności zasobów poznawczych, są świadome i podlegają silnej kontroli poznawczej. Postawy utajone z kolei pełną rolę „podziemia”, nieświadomych zapisów wcześniejszych afektywnych doświadczeń, których źródło pochodzenia nie jest świadomie znane. Działają one automatycznie, niezależnie od postaw jawnych, szczególnie w sytuacji ograniczonych zasobów poznawczych, a ich wpływ uwidacznia się zwłaszcza w nisko kontrolowanych zachowaniach.

Jaki w związku z tym wniosek praktyczny wynika z przeprowadzonych badań? Jaki program w telewizji wybierze uczestnik tych badań, gdy wróci zmę-

czony i wyczerpany poznawczo do domu – czy paraolimpiadę? Raczej nie. Ten trywialny wniosek nie pomniejsza wagi tej metody, która ukazuje nam, że w sytuacjach niskiej kontroli poznawczej, w sytuacjach krytycznych, stresowych ujawniają się nasze postawy utajone. Czy warto mieć świadomość, jak wtedy się zachowamy? Na pewno tak i warto mieć świadomość naszych własnych postaw ukrytych, jednocześnie pamiętając, że są one zazwyczaj nieświadome, niezależne od nas i ukształtowały się pod wpływem: socjalizacji, kultury, afektu, ekspozycji.

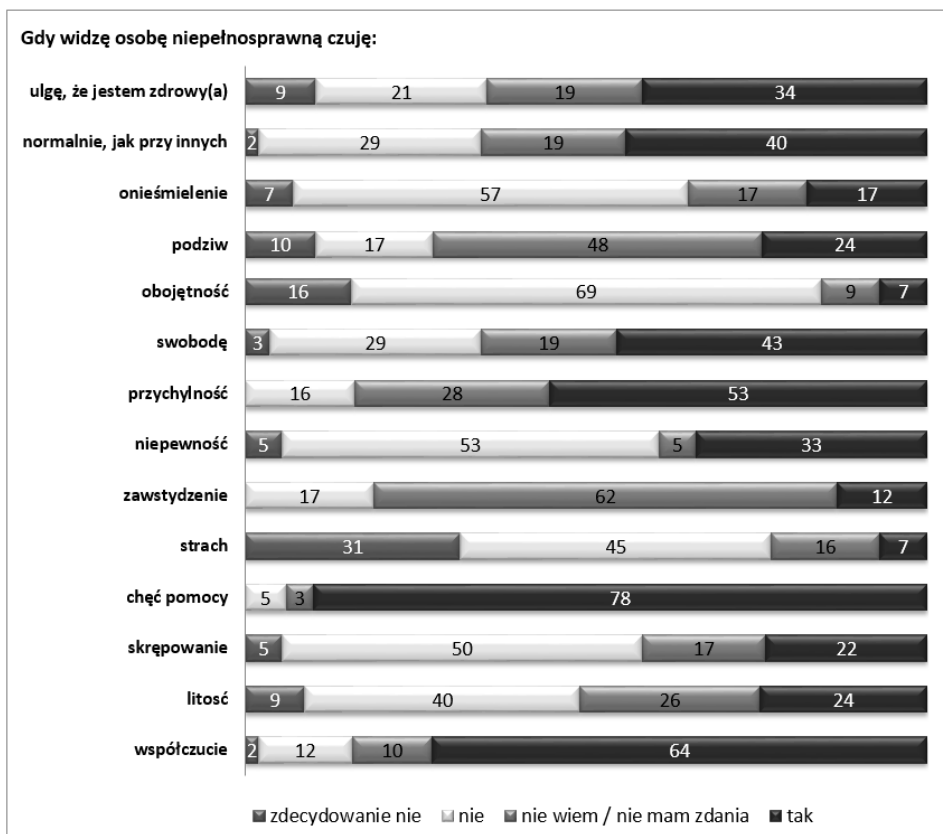
Bogdan Wojciszke pisząc o postawach niejawnych, podkreśla, że jest to zadanie niezwykle trudne i proponuje udział w takim badaniu, doświadczenia go jako najlepszej metody zrozumienia działania tego mechanizmu i lepszego poznania siebie [Wojciszke 2001, s. 201], szczególnie w sytuacjach krytycznych, gdy nie mamy czasu i zasobów poznawczych na refleksję, do czego zachęcamy również Panią/Pana: <https://implicit.harvard.edu/implicit/poland/takeatest.html>.

Bibliografia

- Dablander F., *Implicit Association Test in Python* (Version 1.00), 2014. [Software]. Available from <https://github.com/dostodabsi/implicit-association-test>. doi:10.5281/zenodo.10603.
- Greenwald A.G., Banaji M.R., *Implicit Social Cognition: Attitudes, Self Esteem, and Stereotypes*, „Psychological Review” 1995, vol. 102, No. 1, p. 4-27.
- Greenwald A.G., McGhee D., Schwartz J., *Measuring Individual Differences in Implicit Cognition: The Implicit Association Test*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1998, vol. 74, No. 6, p. 1464-1480.
- <https://github.com/mczerwinski/implicit-association-test> (dostęp: 29.03.2019).
- <https://www.uph.edu.pl/wydarzenia/z-zycia-uczelni/5083-vvv> (dostęp: 29.03.2019).
- <https://www.youtube.com/watch?v=locLkk3aYlk&t=1s> (dostęp: 29.03.2019).
- Lebuda I., Wołowicz-Ruszkowska A., *Test utajonych skojarzeń (Implicit Association Test – IAT) – istota metody i potencjalne obszary zastosowań w badaniach pedagogicznych*, „Ruch Pedagogiczny” 2014, nr 4, rok LXXXV.
- Maison D., *Utajone postawy konsumenckie. Analiza możliwości wykorzystania metody IAT*, Gdańsk 2004.
- Maliszewski N., Czyżewska M., *Postawa utajona po dekadzie badań*, „Psychologia, Społeczeństwo, Edukacja” 2006 tom 3, nr 1, s. 13-16.
- Maliszewski N., *Regulacyjna rola postawy utajonej*, Warszawa 2009.
- Nosek B.A., Greenwald A.G., Banaji M.R., *Understanding and Using the Implicit Association Test: II. Method Variables and Construct Validity*, „Personality and Social Psychology Bulletin” 2005.

Nosek B.A., *Moderators of the Relationship Between Implicit and Explicit Evaluation*, „Journal of Experimental Psychology: General” 2005, vol. 134(4), p. 565-584; www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1440676/ (dostęp 25.03.2018).
Wojciszke B., *Psychologia społeczna*, Warszawa 2001.

Załącznik



Rys 13. Deklarowane, odczuwane emocje w sytuacji spotkania osoby niepełnosprawnej
(Gdy widzę osobę niepełnosprawną, czuję...)

Beata Trębicka-Postrzygacz
Alicja Antas-Jaszczuk
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Humanistyczny
Instytut Edukacji

**Aspiracje zawodowe i plany życiowe
studentów z niepełnosprawnościami,
kształcących się na Uniwersytecie Przyrodniczo-
-Humanistycznym w Siedlcach
i Uniwersytecie Witolda Wielkiego w Kownie**

Professional aspirations and life plans of students
with disabilities studying at the University of Natural
Sciences and Humanities in Siedlce
and Vytautas Magnus University in Kaunas

Streszczenie: Od lat nie słabnie zainteresowanie sytuacją osób niepełnosprawnych w ramach edukacji na różnych szczeblach. Sprzyjają temu dyrektywy unijne, jak również rosnąca świadomość społeczna. Nie bez znaczenia pozostaje również zagadnienie oddziaływania szkoły wyższej na młodzież niepełnosprawną, a w dalszej perspektywie stopień jej uczestnictwa społecznego, udział w wytwarzaniu wartości ekonomicznych i społecznych. Dla osoby niepełnosprawnej pełnienie roli studenta nierzadko stanowi ważne źródło budowania i wzmacniania poczucia własnej wartości, opartego na zdobywaniu różnorodnych kompetencji oraz możliwości realizacji aspiracji zawodowych i planów życiowych. Celem badań podjętych na użytek niniejszego artykułu było poznanie aspiracji zawodowych i planów życiowych młodzieży niepełnosprawnej studiującej na Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach i Uniwersytecie Witolda Wielkiego w Kownie (Vytauto Didžiojo universitetas, Litwa). Analiza zgromadzonego materiału empirycznego ujawniła, że studenci niepełnosprawni z obydwu państw cenią podobne wartości w życiu, chcą zdobywać wykształcenie, a w przyszłości pracę, która będzie odpowiadała ich zainteresowaniom, a także będzie zapewniała godną egzystencję oraz możliwość utrzymania siebie i rodziny. Swoją przyszłość zawodową studenci niepełnosprawni uzależniają przede wszystkim od: „własnych wysiłków” i „starań”, a także „wiedzy i umiejętności”. W przyszłości pragną być osobami niezależnymi i samo-

dzielnymi, docenianymi przez społeczeństwo i pracodawców. Zależy im również na miłości i wyrozumiałości ze strony innych.

Słowa kluczowe: *student niepełnosprawny, aspiracje zawodowe, plany życiowe, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Uniwersytet Witolda Wielkiego w Kownie*

Abstract: For years, the interest in the situation of disabled people have not decreased in the framework of education at various levels. The EU directives, as well as the growing social awareness, favors this. The issue of the impact of the university on the disabled youth, and in the long run the degree of its social participation, participation in the production of economic and social values is also important. For a disabled person, being a student is often an important source of building and strengthening a sense of self-worth, based on gaining various competences and the possibility of pursuing professional aspirations and life plans. The aim of the research undertaken for the purposes of this article was to learn about professional aspirations and life plans of disabled students studying at the University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce and the University of Vytautas Magnus in Kaunas (Vytauto Didžiojo universitetas, Lithuania). The analysis of the collected empirical material revealed that students with disabilities in both countries value similar values in their lives, want to receive education and in the future a job that suits their interests, and ensure a decent existence and the ability to support themselves and the family. Professional students depend primarily on their "own efforts" and "efforts" as well as "knowledge and skills". In the future, they want to be independent and autonomous people appreciated by the society and employers. They also care about love and forbearance on the part of others.

Keywords: *disabled student, professional aspirations, life plans, University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce, Vytautas Magnus University*

Wprowadzenie

Zasadność podjęcia kwestii dotyczącej aspiracji zawodowych i planów życiowych studentów niepełnosprawnych wynika m. in. z faktu, że aspiracje są ważnym, kluczowym motywem ludzkiego działania. Skłaniają jednostkę do podejmowania różnorodnych aktywności ukierunkowanych na doskonalenie samego siebie i otaczającego środowiska. Modelują obraz życia społecznego i ekonomicznego, istotnie oddziałują na funkcjonowanie człowieka i grup społecznych, w tym osób niepełnosprawnych.

Niepełnosprawność jest zjawiskiem odzwierciedlającym cechy strukturalne społeczeństwa, właściwości jego systemu ekonomicznego i politycznego, a także dominujące reguły organizacji społecznej i hierarchii wartości. Czynniki te kształtują pozycję osób niepełnosprawnych w społeczeństwie, stopień ich

uczestnictwa społecznego oraz udział w wytwarzaniu wartości ekonomicznych i społecznych. W istotny sposób zależy to jednak od tego, czy warunki funkcjonowania niepełnosprawnych w społeczeństwie powodują częściej ich marginalizację i wykluczenie, czy też sprzyjają ich włączeniu w główny nurt życia społecznego [Gąciarz, Rudnicki, 2016, s. 7].

Od lat w krajach UE rośnie zainteresowanie sytuacją osób niepełnosprawnych, w ramach edukacji na różnych szczeblach. Sprzyjają temu zarówno dyrektywy unijne, jak i świadomość ludzi. Zmiany obejmują również szkolnictwo wyższe, w tym studentów z niepełnosprawnością oraz kandydatów na studia [Bolińska, 2016, s. 61]. Pełnienie roli studenta nierzadko stanowi dla osoby niepełnosprawnej ważne źródło budowania i wzmacniania poczucia własnej wartości, opartego na zdobywaniu różnorodnych kompetencji: poznawczych, zawodowych, społecznych, emocjonalnych itp. Ponadto stwarza warunki do włączania tych jednostek w nurt życia społecznego, a co istotne otwiera również szerszą perspektywę dla urzeczywistniania i realizacji planów życiowych oraz aspiracji zawodowych. Podkreślić należy również, że osoby studiujące stanowią grupę, ważną z punktu widzenia rozwoju elity społecznej, wyznacznika przyszłości społeczeństwa w różnych dziedzinach życia. Nie bez znaczenia pozostaje również zagadnienie oddziaływania edukacyjnego szkoły wyższej. Posiada ona bowiem specyficzne cechy, za pomocą których można opisać ich odbiorcę tzn. młodzież uczestniczącą w procesie studiowania, a ta w chwili przybycia na uczelnię jest już pod wieloma względami ukształtowana (posiada też określone aspiracje). Mimo to, wciąż pozostaje w okresie intensywnego rozwoju.

Aspiracje są jednym z komponentów osobowości człowieka, stanowiącym obiekt zainteresowań psychologii, socjologii, jak również pedagogiki. W języku naukowym tych dyscyplin nie ma zgodności w kwestii pojęcia *aspiracje*, co skutkuje – mimo wciąż obecnych dyskusji terminologicznych – brakiem jednej uniwersalnej definicji tego terminu [Pomykało, 1993, s. 195].

W psychologii „aspiracje” dookreślane są dość często jako pragnienie czegoś lub dążenia o określonym natężeniu, związane z zaspokojeniem określonej potrzeby i/lub nakierowane na określony cel, ambicje, przekonania o własnych możliwościach w danym, szerszym lub węższym zakresie aktywności, będące dla człowieka podstawą oceny osiągniętych efektów działania. Istotna w tym względzie jest zatem „natura” dążeń oraz psychiczne właściwości dążeń. Z kolei cechą socjologicznego pojmowania aspiracji jest zespół dążeń wyznaczonych przez hierarchię celów, które jednostka akceptuje i definiuje

jako ważne, i które przesądzają o jej planach życiowych [Wojtczak, 207, s. 54]. W pracach pedagogicznych zazwyczaj używane są ogólne definicje encyklopedyczne, a także definicje o charakterze socjologicznym, nierzadko również definicje łączące treści obydwu wymienionych, w których aspiracje definiowane są jako pragnienie czegoś, dążenie do czegoś w życiu np. do osiągnięcia określonych, wyznaczonych celów, pragnienie realizacji ambitnych planów, zadań itp. [Pomykało, 1993, s.20]. Różne pojmowanie terminu „aspiracje” łączy to, że są jednym z ważniejszych motywów działania człowieka, kierują jego procesem uczenia się czy twórczością. Współdecydują także o życiowych zamierzeniach i pragnieniach człowieka oraz ukierunkowują na nie jego aktywność [Becker-Pestka, 205, s. 92].

Generalnie aspiracje stanowią ważny element w rozwoju osobowości człowieka, a zarazem jeden z zasadniczych czynników, warunkujących jego aktywność społeczną, kulturalną, a także nawiązywane kontakty interpersonalne, różnego rodzaju osiągnięcia czy dokonywane wybory. Aspiracje mają zatem kluczowe znaczenie w procesie kształtowania się planu życiowego czy orientacji życiowej jednostki [Zawada, 2013, s. 14].

Poznanie aspiracji młodzieży studiującej, w tym jednostek niepełnosprawnych, stwarza możliwość przewidywania, a także rozumienia mechanizmów ich postępowania. Jest również ważne z punktu widzenia przemian rynku pracy i szybko zmieniającej się rzeczywistości społeczno-ekonomicznej. Studenci stoją bowiem w obliczu licznych decyzji, dotyczących ich dalszej edukacji, pracy zawodowej, życia osobistego i udziału w egzystencji społeczno-politycznej.

W niniejszym opracowaniu obiekt zainteresowań badawczych stanowią aspiracje zawodowe i plany życiowe studentów niepełnosprawnych, kształcących się na Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach i Uniwersytecie Witolda Wielkiego w Kownie (Litwa). Aspiracje zawodowe zaliczane są do grupy aspiracji, które dotyczą rodzaju zawodu, funkcji wykonywanych w jego ramach, miejsca pracy, zajmowanego stanowiska oraz właściwości wykonywanej pracy. Z. Skorny dodaje, że ukierunkowane są one na zdobycie w przyszłości określonego zawodu, jak i wykształcenie pewnych czynności zawodowych. Mogą przybierać formę aspiracji dotyczących skutecznej działalności zawodowej, zyskanie sukcesu w działaniu lub aspiracji efektywnego działania [Pilch, 2003, s. 199].

Aspiracje zawodowe (wraz z silnie z nimi skorelowanymi aspiracjami edukacyjnymi) [Ziejewski, 2007, s. 17] stanowią główny składnik całej struk-

tury aspiracji, albowiem dotyczą najważniejszych obszarów życia, istotnych zarówno w aktualnej, jak i przyszłej sytuacji życiowej. Przejawiają się bardzo często w dążności do rozwijania pożądanych cech umysłu, woli, charakteru i kultury życia emocjonalnego (np. pragnienie uzupełnienia wiedzy w danej dziedzinie, zdobycie dodatkowych kwalifikacji, nabycie nowych umiejętności itp.) Jak podkreśla J. Wiśniewski, zwłaszcza jednostki młode powinny permanentnie doskonalić się pod względem zawodowym, aby móc samodzielnie decydować o własnym losie i racjonalnie zarządzać swoimi umiejętnościami [Wiśniewski, 2011, s. 84-85].

Aspiracje odnoszące się do zawodu, funkcji pełnionych w ramach roli zawodowej, miejsca pracy, kwalifikacji, pozostają w istotnym powiązaniu z różnorodnymi pragnieniami i dążeniami jednostki. Przekładają się one na jej plany życiowe związane m. in. ze sposobem ułożenia życia osobistego, rodzinnego, miejscem zamieszkania, posiadaniem określonych dóbr, wyznaczających standard życia, a także z preferowanym wzorcem uczestnictwa w kulturze, formami spędzania czasu wolnego i innych dziedzin życia, w które jednostka angażuje się. Ponadto, konstruowanie celów i dążeń życiowych warunkowane jest zarówno czynnikami indywidualnymi np. systemem wartości i uwarunkowaniami udanego, szczęśliwego życia, subiektywną oceną własnych możliwości, jak i obiektywnymi warunkami społecznymi, które sprzyjają, bądź nie, ich urzeczywistnianiu.

Cel badań

Celem podjętych badań było poznanie aspiracji zawodowych i planów życiowych młodzieży niepełnosprawnej, studiującej na Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach i Uniwersytecie Witolda Wielkiego w Kownie (Litwa). W toku badań poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania: Jakie motywy skłaniają młodzież niepełnosprawną do zdobywania wykształcenia i podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych? Jakie postawy wobec przyszłości reprezentuje badana młodzież akademicka? Jaka jest hierarchia celów życiowych studentów niepełnosprawnych? Jakie czynniki sprzyjają, a jakie ograniczają możliwości w zakresie realizacji aspiracji zawodowych i planów życiowych studentów niepełnosprawnych? Jakie są wyobrażenia studentów niepełnosprawnych na temat ich przyszłej pracy zawodowej i życia osobistego? Badania miały charakter diagnostyczny, stąd założono, że zgromadzony materiał empiryczny będzie stanowił podstawę do opisu aspiracji

zawodowych i planów życiowych studentów niepełnosprawnych w Polsce i na Litwie oraz do formułowania określonego typu prognoz i wniosków do działań praktycznych, a także planowania dalszych badań dotyczących rozpatrywanej problematyki. Podkreślić przy tym wypada, że potrzeba oglądu sytuacji w zakresie aspiracji jest szczególnie ważna w odniesieniu do osób, które po zakończeniu studiów, przyjmą zadania przypisane inteligencji, której potencjał niewątpliwie ma przełożenie na kształt współczesnej cywilizacji.

Metodyka badań

W badaniach uczestniczyli studenci, kształcący się na Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach i Uniwersytecie Witolda Wielkiego w Kownie (Litwa). **Uczelnia w Siedlcach jako pierwsza w Polsce wprowadziła integracyjny system kształcenia na poziomie wyższym. Inicjatorem programu Kształcenia i Rehabilitacji Studentów z Niepełnosprawnością był ówczesny Rektor WSRP w Siedlcach prof. dr. hab. Lesław Szczerba. Jako jednostka ogólnouczelniana od stycznia 2001 r. na uczelni działa Centrum Kształcenia i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych.** Z kolei obsługą studentów, w tym niepełnosprawnych, na Uniwersytecie Witolda Wielkiego w Kownie zajmuje się Centrum Studenckie, stanowiące integralną część jednostki akademickiej – Wydziału Spraw Studenckich. W przeprowadzonych w maju 2018 roku badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z autorskim kwestionariuszem ankiety audytoryjnej. Skierowano ją do 46 studentów z różnego typu niepełnosprawnościami (21 studentów z uczelni w Kownie i 25 studentów z uczelni w Siedlcach).

Charakterystyka badanych studentów

W badaniu wzięło udział 46 studentów z dwóch krajów: Polski (54,3%) i Litwy (45,7%). Średni wiek respondentów wynosił 22 lata. Wśród badanych studentów w sposób zdecydowany przeważały kobiety. Najwyższy odsetek kobiet stwierdzono w grupie z Polski (66%), nieco mniejszy w grupie z Litwy (48%). Wśród respondentów były osoby z niepełnosprawnością słuchu (27% w Polsce i 22% na Litwie), wzroku (19% w Polsce, na Litwie 34%), ruchu (42% w Polsce, na Litwie 37%) oraz osoby ze schorzeniami typu: cukrzyca, alergie, epilepsja, choroby psychiczne (depresja), mukowiscydoza, autyzm, zespół Aspergera (12% w Polsce, na Litwie 7%). Najliczniejszą grupę wśród

badanych stanowili studenci, zamieszkujący w miastach do 50 tys. mieszkańców (28%), następnie w miastach do 100 tys. (24%), w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców (11%) oraz na wsi (17%). Średnia wielkość rodziny ankietowanych wynosiła 3,1 osób, a co najmniej połowa respondentów miała rodzinę składającą się z 3 członków. Analiza danych dotyczących kwestii wykształcenia rodziców badanych studentów wykazała, że wśród matek dominowało wykształcenie zawodowe (48%). W dalszej kolejności sytuowało się wykształcenie średnie (32%) oraz wyższe (20%). Z kolei wśród ojców przeważało wykształcenie średnie (53%), następnie wyższe (23%), zawodowe (21%) oraz podstawowe (3%). Studenci aktualną ocenę sytuacji materialnej rodziny pochodzenia najczęściej określali jako: dobrą (45%), jako przeciętną (28%), jako bardzo dobrą (25%), zaś jako złą 2% ogółu badanych.

Wyniki badań

Wyniki zgromadzone podczas badań wskazały, że studenci z niepełnosprawnościami, zarówno z Polski, jak i z Litwy, pragną rozwijać się i podnosić swoje kwalifikacje zawodowe oraz odczuwają potrzebę zdobywania wiedzy, nowych doświadczeń, umiejętności przydatnych w przyszłej pracy. Wśród badanych tylko nieliczni wskazali na takie motywy podjęcia kształcenia w ramach studiów wyższych, jak: konieczność uzyskania formalnych uprawnień, alternatywa na brak innego zajęcia, zniżki i przywileje studenckie, a także namowy rodziców, znajomych. Badani, oprócz zajęć na uczelni, dodatkowo poszerzają swą wiedzę i umiejętności przydatne w przyszłej pracy poprzez: uczestnictwo w różnorodnych kursach, warsztatach, szkoleniach, konferencjach (37% studentów z Polski i 48% studentów z Litwy), a także studiowanie literatury, oglądanie filmów tematycznych, wolontariat, praktyki studenckie, praca dorywcza podczas wakacji (63% studentów z Polski i 52% studentów z Litwy).

W kwestii oceny możliwości w zakresie zdobycia pracy po zakończeniu studiów, studenci najczęściej wskazywali, że będzie to trudne (49%) lub bardzo trudne (15%), zaś 3% ankietowanych uznało, że nie ma żadnych szans na zdobycie pracy. Z kolei 21% respondentów stwierdziło, że łatwo zdobędzie zatrudnienie, zaś pozostali studenci (12%) nigdy nad tym nie zastanawiali się. Rozkład odpowiedzi w grupach wskazał, że bardziej pesymistyczni byli studenci z Polski, aż 23% z nich uznało, że znalezienie pracy będzie bardzo trudne lub niemożliwe, 18% trudne, tylko 9% uważa, że będzie łatwe. Mimo mało optymistycznego podejścia studentów w kwestii możliwości zdobycia pracy po

zakończeniu studiów, zdecydowana większość (72%) uważa, że warto inwestować w wykształcenie (odpowiedzi: zdecydowanie tak i raczej tak).

Uczestniczący w badaniach studenci wskazali, że w przyszłości chcieliby podjąć pracę adekwatną do kierunku kształcenia (67% studentów z Polski i 62% studentów z Litwy). Równocześnie 17% studentów z Polski i 21% studentów z Litwy chciałoby kontynuować naukę (studia podyplomowe, doktoranie), zaś (7% studentów z Polski i 11% studentów z Litwy) wiąże swoją przyszłość zawodową z wyjazdem za granicę. Stwierdzono przy tym statystycznie istotny związek między sytuacją materialną ankietowanego a wiązaniem przyszłości zawodowej z wyjazdem za granicę. Ankietowani deklarujący trudną (złą) sytuację materialną częściej byliby gotowi wyjechać za granicę. 9% w grupie studentów z Polski i 6% w grupie Litwinów nie potrafiło sprecyzować jednoznacznej odpowiedzi w przedstawionej wyżej kwestii.

W opinii 59% badanych studentów ich przyszłość zawodowa będzie zależała przede wszystkim od własnych wysiłków oraz od wiedzy i umiejętności (20%). Pozostali respondenci uznali, że to, kim zostaną w przyszłości zależy od sprzyjających okoliczności (11%), od sprytu i układów (znajomości) (6%), od przypadku (3%) oraz od starań i wysiłków rodziców (4%). W obydwu badanych grupach studenci wyrazili opinię, że ich przyszłość zawodowa zależna będzie głównie od ich własnych starań. Polscy studenci częściej liczyli na sprzyjające okoliczności (16%) oraz na układy wśród znajomych (22%). Z kolei studenci z Litwy wskazali, że przyszłość zawodowa zależna będzie od ich wiedzy i umiejętności (31%).

Studenci dokonali również oceny swoich dotychczasowych zasobów wiedzy i stopnia przygotowanie do pracy zawodowej. Jako dobre oceniło je (42% studentów z Polski i 51% studentów z Litwy), jako wystarczające (odpowiednio 21% i 18%), jako niskie (raczej słabe) (odpowiednio 9% i 3%), zaś pozostali respondenci nie potrafili dokonać jednoznacznej oceny.

Studenci, spośród atutów, jakie powinien według nich spełniać przyszły zawód, najczęściej wskazywali na takie, jak: „wysoka płaca” (44%) i „miła atmosfera” (36%). Rzadziej natomiast takie walory, jak: „wolne weekendy” (11%) i „możliwość szybkiego awansu” (9%). Atut „miła atmosfera” wymieniali najczęściej studenci z Polski (52%). Natomiast studenci z Litwy zwracali uwagę na atut „wysoka płaca” (58%).

Uczestniczący w badaniach studenci na pytanie: czy jesteś gotów poświęcić swój czas i pracować nieodpłatnie celem podniesienia umiejętności przydatnych w przyszłej pracy? – najczęściej udzielali odpowiedzi: zdecydo-

wanie tak (18%) i raczej tak (38%). Przeciwnego zdania było około 23% respondentów. Pozostali studenci nie mieli zdania w tej kwestii (21%). Analiza za pomocą testu niezależności chi kwadrat nie wykazała statystycznie istotnych różnic pomiędzy grupami studentów z Polski i Litwy. Statystycznie istotny związek stwierdzono natomiast między wielkością rodziny a gotowością do nieodpłatnej pracy. Ankietowani, którzy mieli dużą rodzinę, częściej byli skłonni pracować nieodpłatnie w celu podniesienia kwalifikacji.

Wysoki odsetek badanych (56%) stanowili studenci zdecydowani, w celu podjęcia wymarzonej pracy, zmienić miejsce zamieszkania. Przeciwnego zdania było 11% studentów, a pozostałe osoby (33%) nie miały zdania w tej kwestii. Nie stwierdzono statystycznie istotnych różnic pomiędzy studentami z Polski i Litwy.

W opinii studentów istotny wpływ na realizację aspiracji zawodowych mają: pozytywna postawa wobec pracy, w tym pracowitość, obowiązkowość i punktualność: (31% studentów z Polski i 36% studentów z Litwy), następnie zainteresowania, predyspozycje osobowe, kreatywność (odpowiednio 21% i 18%), możliwość szybkiego awansu zawodowego (21% i 11%), sprzyjająca sytuacja na rynku pracy (15% i 20%) oraz możliwość wyjazdu za granicę (12% i 15%).

Spośród czynników przyczyniających się do realizacji planów życiowych badani studenci wskazali przede wszystkim na: posiadanie dobrej (dobrze płatnej) pracy (23% studentów z Polski i 18% studentów z Litwy), motywacja do działania (14% i 16%), odpowiednie wykształcenie (16% i 12%), pracowitość i wytrwałość (12% i 18%), życie w zgodzie z prawem (7% i 11%), zdrowie (19% i 21%), przebiegłość i fart życiowy (9% i 4%) oraz układy i znajomości (9% i 4%).

Z kolei do czynników utrudniających urzeczywistnianie planów życiowych respondenci zaliczyli: niechęć do nauki, brak wykształcenia (odpowiednio 14% i 16%); brak wiary w siebie i swoje możliwości (15% i 13%); zły stan zdrowia (18% i 20%); brak odpowiednich predyspozycji osobowych (9% i 11%), zła sytuacja materialna (11% i 13%); niechęć ze strony społeczeństwa, izolacja społeczna, defaworyzacja (8% i 10%); zła sytuacja rodzinna, brak wsparcia ze strony najbliższych (12% i 9%); lenistwo, nadużywanie alkoholu, złe towarzystwo (12% i 8%).

Blisko połowa studentów, zarówno z Polski, jak i z Litwy (48%), uważa, że warto wyznaczać sobie odległe cele życiowe. Odmiennego zdania było 28% ankietowanych, zaś 24% nie potrafiło udzielić odpowiedzi na ten temat.

W kwestii wyboru pomiędzy karierą zawodową a założeniem rodziny aż 43% badanych stwierdziło, że byłoby w stanie pogodzić pracę zawodową z obowiązkami na rzecz rodziny. Z kolei 21% respondentów przyznało, że najpierw chciałoby zdobyć zatrudnienie, a w dalszej przyszłości założyć rodzinę. Z kolei odwrotną decyzję podjęłoby 16% badanych. Pozostali studenci (20%) nie udzielili jednoznacznej odpowiedzi w tej kwestii.

W kanonie wartości życiowych, studenci najwyżej ocenili takie, jak: zdrowie (26% studentów z Polski i 25% studentów z Litwy); miłość i przyjaźń (odpowiednio 26% i 21%); życie rodzinne i szczęście (21% i 23%); dobra praca (18% i 22%); bezpieczeństwo, życie bez wojen i konfliktów (9% i 9%). Z kolei za wartości mało istotne studenci uznali: karierę polityczną, sławę, dobra materialne oraz „życie chwilą”.

Wnioski

Plany zawodowe i życiowe stanowią ważny element procesu projektowania przez jednostkę swojej przyszłości. Są one wyznaczone przez obiektywne warunki społeczeństwa, a także indywidualne predyspozycje.

Przeprowadzona analiza wyników zgromadzonych podczas badań wykazała, że studenci z niepełnosprawnościami zarówno z Polski, jak i z Litwy, pragną rozwijać się i podnosić swoje kwalifikacje zawodowe oraz odczuwają potrzebę zdobywania wiedzy, nowych doświadczeń, umiejętności przydatnych w przyszłej pracy zawodowej i życiu osobistym. Takie szanse otwiera przed młodzieżą z niepełnosprawnościami możliwość kształcenia się w szkole wyższej. Ponad połowa studentów z Polski i Litwy, przyznała, że przy wyborze ścieżki kształcenia kierowała się swoimi zainteresowaniami i perspektywą większej szansy na zdobycie zatrudnienia. Tylko w kilku przypadkach badani przyznali, że decyzję o podjęciu studiów podjęli pod wpływem sugestii i namowy rodziców lub osób z najbliższego otoczenia. Taki rozkład danych nasuwa przypuszczenie, że współczesne mechanizmy środowiska rodzinnego nie stanowią zbyt silnego źródła stymulacji w obszarze wyborów i poczynań młodego pokolenia. Młodzi ludzie, nawet w obliczu własnych niedomagań związanych z niepełnosprawnością, mają głęboką świadomość odpowiedzialności za siebie, w tym za jakość posiadanych umiejętności oraz wiedzę. Częściowo potwierdziły to opinie badanych, zwłaszcza studentów z Litwy, którzy przyznali, że możliwość zdobycia zatrudnienia uzależniają przede wszystkim od własnych wysiłków oraz posiadanej wiedzy i umiejętności. Przypuszczać moż-

na, że w świadomości młodzieży studiującej wyraźnie ujawnia się poczucie sprawstwa, stanowiącego istotny komponent tzw.: „umysłowości nowoczesnej”. Pewne niepokoje w tym względzie, może budzić postawa studentów z Polski, którzy w przeciwieństwie do studentów z Litwy, częściej uzależniali możliwość zdobycia zatrudnienia od sprzyjających okoliczności oraz układów wśród znajomych. Podobnie w kwestii oceny potencjalnych możliwości zdobycia zatrudnienia po zakończeniu studiów, rozkład odpowiedzi w obydwu grupach studentów wskazał, że bardziej pesymistyczni okazali się studenci z Polski. Prawie połowa osób w tej grupie uznała, że zdobycie zatrudnienia będzie bardzo trudne lub wręcz niemożliwe. Przypuszczalnie, takie zapatrywania młodzieży pozostają w związku z wciąż niestabilną sytuacją osób niepełnosprawnych na polskim rynku pracy.

Mimo mało optymistycznych postaw studentów w kwestii możliwości zdobycia pracy po zakończeniu studiów, zdecydowana większość uważa, że warto inwestować w wykształcenie. Zarówno polscy, jak i litewscy studenci oceniają swoją dotychczasową wiedzę i umiejętności jako dobre lub wystarczające. W przyszłości studenci z obydwu grup chcieliby podjąć pracę adekwatną do kierunku kształcenia (ponad połowa badanych) lub kontynuować naukę, natomiast znikomy odsetek studentów wiąże swoją przyszłość z wyjazdem za granicę. Najczęściej są to osoby deklarujące trudną/złą sytuację materialną.

Aspiracje zawodowe studentów z niepełnosprawnościami oscylują wokół konkretnych wyobrażeń na temat przyszłej pracy zawodowej. Zdecydowana większość badanych w obydwu grupach za główne kryterium przy wyborze przyszłej pracy zawodowej uwzględniałaby kategorię „interesujący zawód”, „miła atmosfera” i „wysoka płaca”. Zdecydowanie rzadziej o wyborze pracy decydowałyby takie kryteria jak: „wolne weekendy” i „możliwość szybkiego awansu”. Podkreślić przy tym należy, że atut „wysokie zarobki” najczęściej wybierali respondenci z Litwy. Taki rozkład odpowiedzi z jednej strony może napawać optymizmem w kontekście deklarowanej przez młodzież studiującą potrzeby realizacji swoich zainteresowań na gruncie przyszłej pracy zawodowej, natomiast z drugiej strony, unaocznia pewne związki ze stylem życia lansowanym we współczesnej kulturze młodzieżowej, kreującej wyidealizowany wizerunek jednostki niezależnej materialnie i obyczajowo.

Aspiracje są czynnikiem ściśle determinującym zachowanie człowieka, w tym implikują między innymi jego aktywność związaną z realizacją planów i zamierzeń zawodowych. Na podstawie wyników badań można wysunąć

przypuszczenie, że studenci analizując realia społeczno-gospodarcze kraju, w którym żyją, akceptują i zamierzają realizować te wartości i aspiracje, które stwarzają potencjalną szansę na uzyskanie w przyszłości stabilizacji zawodowej, nawet kosztem pewnych wyrzeczeń finansowych. Świadczy o tym rozkład odpowiedzi, w których większość studentów z obydwu państw deklaruje gotowość podjęcia nieodpłatnej pracy w celu podniesienia kwalifikacji. Takie stanowisko może świadczyć o wysokim poziomie chęci zawodowych studentów w płaszczyźnie wyobrażeń odnoszących się do przyszłej pracy.

Aspiracje zawodowe powstają i kształtują się w ścisłej zależności od różnorodnych czynników natury osobowościowej i środowiskowej. Pewnych trudności nastręcza jednak doprecyzowanie kategorii tych czynników, które w sposób jednoznaczny implikują proces kształtowania się i urzeczywistniania aspiracji. W opinii studentów realizacja aspiracji zawodowych warunkowana jest przede wszystkim: pozytywną postawą wobec pracy, w tym pracowitością i obowiązkowością, oraz zainteresowaniami. Z kolei mniejsze znaczenie przypisują badani takim determinantom, jak: predyspozycje osobowe, kreatywność, możliwość szybkiego awansu zawodowego, korzystna sytuacja na rynku pracy oraz możliwość wyjazdu za granicę. Wśród czynników sprzyjających realizacji planów życiowych studenci wskazali na takie, jak: posiadanie dobrej (dobrze płatnej) pracy, zdrowie, motywację do działania oraz odpowiednie wykształcenie. Z kolei do czynników utrudniających realizację planów życiowych, respondenci zaliczyli przede wszystkim: zły stan zdrowia, niechęć do nauki, brak wykształcenia, brak wiary w siebie i swoje możliwości oraz niechęć ze strony społeczeństwa, izolację społeczną, defaworyzację, a także złą sytuację rodzinną i brak wsparcia ze strony najbliższych.

Na podstawie opinii zadeklarowanych przez studentów, nasuwa się wniosek, iż przyszła praca jest dla nich wyznacznikiem miejsca w społeczeństwie, czynnikiem kształtującym osobowość, poczucie obowiązku i odpowiedzialności, a także istotnym elementem gwarantującym kontakt społeczny i realizację różnorodnych potrzeb. W kwestii wyboru pomiędzy karierą zawodową a założeniem rodziny, blisko połowa badanych twierdzi, że byłaby w stanie pogodzić pracę zawodową z obowiązkami na rzecz rodziny, przy czym 1/3 respondentów przyznaje, że najpierw chciałaby zdobyć zatrudnienie, a dopiero w dalszej przyszłości założyć rodzinę. Przemyślenia badanych uzupełniają w tej kwestii ich opinie odnośnie najbardziej cenionych wartości życiowych. W obydwu grupach studenci najwyżej ocenili takie wartości, jak: zdrowie, miłość i przyjaźń, życie rodzinne i szczęście oraz dobra praca. Za war-

tości mało istotne uznali natomiast: karierę polityczną, sławę, dobra materialne oraz „życie chwilą”. Przyjąć zatem można, że studenci z niepełnosprawnościami przejawiają słabą orientację w kierunku posiadania. Bardziej zainteresowani są realizowaniem wyznaczonych sobie zadań w zgodzie z preferowanymi wartościami. Ponadto, jakkolwiek nierzadko wyrażają pewne obawy, lęki przed nieznanym, brakiem wiary we własne siły, to jednak większość stwierdza, że warto wyznaczać sobie w życiu odległe cele i konsekwentnie do nich dążyć.

Poczynione analizy wskazują również, że praca i wyobrażenia o niej w kontekście aspiracji zawodowych i planów życiowych, ma dla studentów z niepełnosprawnościami szczególne znaczenie. Młodzi ludzie są świadomi, że jednostka z niepełnosprawnością bez pracy jest skazana na uzależnienie od innych, na korzystanie ze świadczeń społecznych, na utratę niezależności ekonomicznej, różnorodne utrudnienia w życiu osobistym, a w konsekwencji wykluczenie społeczne.

Treści prezentowane w niniejszym artykule, z uwagi na fragmentaryczność dokonanych analiz empirycznych w obszarze aspiracji zawodowych i planów życiowych młodzieży z niepełnosprawnościami studiującej w Polsce i na Litwie, stanowią jedynie przyczynek do dalszych poszukiwań badawczych. Bez wątpienia interesujących danych w omawianym przedmiocie dostarczyłyby opracowania tworzone w oparciu o badania przeprowadzone wśród absolwentów szkół wyższych, skoncentrowane na aspekcie realizacyjnym aspiracji zawodowych i planów życiowych.

Bibliografia

- Becker-Pestka D., *Plany i aspiracje życiowe młodych Polaków*, „Auxilium Sociale. Wsparcie Społeczne” 2005, nr 1.
- Bolińska M., *Pozornie bez barier. Student z niepełnosprawnością a uczelniana rzeczywistość (teoria i praktyka)*, [w:] Szczupał B., Kutek-Sładek K. (red.), *Wielowymiarowość integracji społeczno-zawodowej studentów z niepełnosprawnościami*, Kraków 2016.
- Gąciarz B., Rudnicki S., (red.), *Polscy niepełnosprawni. Od kompleksowej diagnozy do nowego modelu polityki społecznej*, Kraków 2014.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Vol. 1, Warszawa 2003.
- Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993.

- Wiśniewski J., *Edukacja a rynek pracy w świetle reform edukacyjnych*, [w:] Dobkowski J. (red.), *Student i absolwent kierunku administracja na rynku pracy*, Bydgoszcz 2011.
- Wojtczak D. B., *Aspiracje życiowe i edukacyjne młodzieży wiejskiej*, „Praca Socjalna” 2007, nr 1.
- Zawada A., *Aspiracje życiowe młodzieży w środowisku kulturowo zróżnicowanym*, Kraków-Katowice 2013.
- Ziejewski T., *Nowy słownik interdyscyplinarny: (ekonomia, edukacja, zawód, praca)*, Szczecin 2007.

Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka jako przykład kompleksowych działań na rzecz inkluzji społecznej dziecka z niepełnosprawnością i jego rodziny

Early support for a child development
as an example of comprehensive actions
for social inclusion of a child with disability and his family

Streszczenie: Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka jest szansą na maksymalne usprawnienie dziecka z niepełnosprawnością, wyrównanie jego szans edukacyjnych oraz optymalny rozwój psychofizyczny. Są to działania, które obejmują również rodzinę dziecka. Rodzice/prawni opiekunowie uzyskują szereg wskazań od specjalistów, terapeutów do pracy z dzieckiem poza specjalistycznymi zajęciami, w których uczestniczą dzieci w placówkach posiadających uprawnienia do prowadzenia wczesnego wspomaganie rozwoju. Oddziaływania terapeutyczne poprzedzone są kompleksową diagnozą dziecka: medyczną, psychologiczną, pedagogiczną, logopedyczną, integracji sensorycznej i innymi w zależności od potrzeb. Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka prowadzone jest na podstawie wydanej w tym zakresie opinii przez publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne.

Słowa kluczowe: *dziecko z niepełnosprawnością, dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wspomaganie rozwoju, inkluzja społeczna, rodzina*

Abstract: Early support of a child development is an opportunity to maximize the improvement of a child with disability, equalization of educational opportunities and optimal psychophysical development. These are activities that also include the child's family. Parents / legal guardians obtain a number of indications from specialists, therapists to work with a child outside specialized classes, in which children participate in facilities with the authority to conduct early development support. Therapeutic interactions are preceded by a comprehensive diagnosis of the child: medical, psychological, pedagogic, speech therapy, sensory integration and other depending on the needs. Early support for a child development is based on the opinions issued in this respect by public psychological and pedagogical counseling centers.

Keywords: *child with disability, a child with special educational needs, development support, social inclusion, family*

Wczesne wspomaganie rozwoju to „wielokierunkowe oddziaływanie skierowane na dziecko, u którego zdiagnozowano lub podejrzewa się nieprawidłowości rozwojowe. Zakres oddziaływań obejmuje również rodzinę dziecka” [Rafał-Łuniewska, 2017a, s. 20]. W literaturze możemy napotkać dwa współwystępujące terminy: „wczesna interwencja” i „wczesne wspomaganie rozwoju dziecka”. Wczesna interwencja to „wczesnie dokonana diagnoza deficytów i podjęta terapia, która jest szansą dla dzieci na skuteczne pokonywanie trudności rozwojowych – tak, aby mogły lepiej funkcjonować w różnych sytuacjach życiowych. Dla rodziców wczesna interwencja stanowi szansę na zrozumienie potrzeb dzieci, wzmocnienie swoich rodzicielskich kompetencji i zaakceptowanie trudnej sytuacji, jaką jest wychowywanie dziecka z zaburzeniami rozwoju” [Rafał-Łuniewska, 2017a, s. 20].

Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka (WWRD) „polega na pobudzaniu psychoruchowego i społecznego rozwoju dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności do czasu podjęcia przez nie nauki w szkole. Zakres tego oddziaływania może być bardzo różny, w zależności od zdiagnozowanych przez specjalistów deficytów rozwojowych. Może ono obejmować:

- usprawnianie ruchowe;
- rozwój mowy i innych sposobów komunikowania się;
- usprawnianie zmysłu wzroku i słuchu;
- stymulację wielozmysłową;
- trening umiejętności samoobsługi i funkcjonowania społecznego w grupie” [Rafał-Łuniewska, 2017a, s. 21].

Podstawowym założeniem wczesnego wspomagania rozwoju dziecka jest traktowanie rozwoju dziecka jako całościowego procesu, który determinowany jest wieloma złożonymi czynnikami, wśród których uwzględnić należy: rodzaj niepełnosprawności dziecka i wynikające z niej potrzeby i możliwości rozwojowe, stan zdrowia dziecka, uwarunkowania środowiskowe (m.in.: potencjał rodziców, warunki materialne, stan zdrowia, wykształcenie, miejsce zamieszkania). Nadrzędnym celem w procesie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka jest „wyjaśnienie, na czym polega wzajemne oddziaływanie czynników działających na poziomie biologicznym (organicznym), psychologicznym, społeczno-kontekstualnym w procesie prawidłowego i zaburzonego rozwoju dziecka” [Białecka-Pikuł, 2011, s. 17].

Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka zgodnie z art. 127 *Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe* (Dz.U. z 2017 r. poz. 59 i 949) można organizować w publicznych i niepublicznych: przedszkolach i szkołach

podstawowych, w tym specjalnych, innych formach wychowania przedszkolnego, specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodkach wychowawczych, ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych oraz poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradniach specjalistycznych, które spełniają warunki określone w obowiązujących przepisach. W wyżej wymienionych placówkach mogą być tworzone zespoły wczesnego wspomagania dziecka w celu stymulowania psychoruchowego i społecznego rozwoju dziecka, od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole, prowadzonego bezpośrednio z dzieckiem i jego rodziną. Warunkiem koniecznym do objęcia dziecka wspomaganiami jest posiadanie przez dziecko opinii o potrzebie wczesnego wspomagania. Opinię taką wydać mogą jedynie zespoły orzekające, działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w tym w poradniach specjalistycznych na wniosek rodziców/prawnych opiekunów dziecka. W przypadku uwzględnienia wniosku o wydanie opinii zespół orzekający wydaje opinię o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, w której określa:

- diagnozę poziomu funkcjonowania dziecka, w tym informację o potencjale rozwojowym i mocnych stronach dziecka oraz występujących w środowisku barierach i ograniczeniach utrudniających jego funkcjonowanie;
- okres, w jakim zachodzi potrzeba wczesnego wspomagania rozwoju dziecka;
- zalecane warunki i formy wsparcia umożliwiające realizację indywidualnych potrzeb rozwojowych dziecka, z uwzględnieniem możliwości psychofizycznych oraz potencjału rozwojowego dziecka, w tym sprzyjające wzmocnieniu jego aktywności i uczestnictwa w życiu społecznym;
- zalecane cele rozwojowe i terapeutyczne do realizacji podczas zajęć w ramach wczesnego wspomagania rozwoju dziecka oraz w ramach pomocy i wsparcia udzielanych dziecku i rodzinie, w szczególności pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wraz ze wskazaniem form tej pomocy;
- zalecane sposoby oceny efektów działań podjętych w celu realizacji wskazanych wytycznych;

oraz w zależności od potrzeb podaje się dodatkowe istotne informacje o dziecku, w szczególności o wspomagającej lub alternatywnej metodzie komunikacji (AAC), którą posługuje się dziecko.

Wzór opinii o potrzebie wczesnego wspomagania stanowi załącznik nr 13 do *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych* (Dz.U. z 2017 r. poz. 1743).

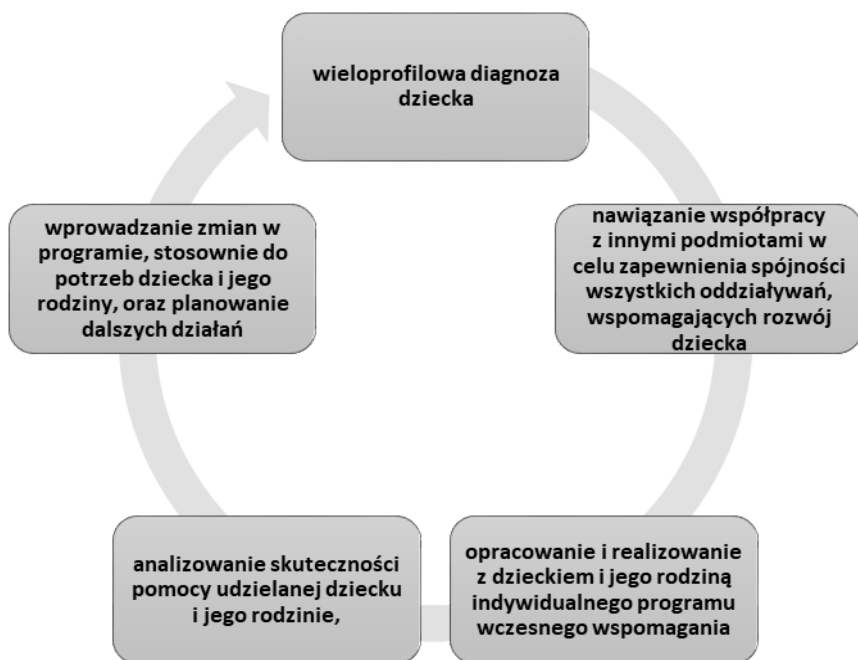
Szczegółowe warunki – uregulowania prawne i organizacyjne wczesnego wspomagania rozwoju dzieci mającego na celu pobudzanie psychoruchowego i społecznego rozwoju dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole, kwalifikacje wymagane od osób prowadzących wczesne wspomaganie, a także formy współpracy z rodziną dziecka określają przepisy *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci* (Dz.U. z 2017 r. poz. 1635). Rozporządzenie powyższe w § 2. określa, iż wczesne wspomaganie rozwoju dziecka może być organizowane w placówkach, które zatrudniają kadre posiadającą kwalifikacje do prowadzenia zajęć w ramach wczesnego wspomagania rozwoju dziecka (określone w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 1 sierpnia 2017 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli* (Dz.U. z 2017 r. poz. 1575) oraz dysponują odpowiednio przygotowanymi pomieszczeniami wyposażonymi w specjalistyczny sprzęt i środki dydaktyczne odpowiednie dla rozwoju dzieci i ich specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych.

Rodzic/prawny opiekun dziecka z chwilą otrzymania opinii o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, wydaną przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną, wybiera placówkę, w której będzie realizowane wczesne wspomaganie dla jego dziecka. Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka organizuje się w jednym podmiocie, który ma możliwość realizacji wskazań zawartych w opinii o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju. Warto podkreślić, iż w pewnych sytuacjach (dzieci poniżej 3 roku życia) zajęcia w ramach wczesnego wspomagania mogą być prowadzone w domu rodzinnym dziecka. Miesięczny wymiar godzin zajęć w ramach wczesnego wspomagania wynosi od 4 do 8 godzin dla dziecka. W uzasadnionych przypadkach wynikających z potrzeb dziecka i jego rodziny miesięczny wymiar godzin zajęć może być wyższy (za zgodą organu prowadzącego placówkę, która prowadzi wczesne wspomaganie). Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w systemie edukacji realizowane było do 14 stycznia 2017 roku na podstawie *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2013 roku w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci* (Dz.U. z 2013 r., poz. 1257).

Dyrektor (osoba kierująca) wybranej przez rodziców jednostki, która posiada uprawnienia do organizowania i realizowania wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, powołuje zespół wczesnego wspomagania dla konkretnego dziecka i koordynuje jego pracę. W skład zespołu wchodzi osoba, posiadająca przygotowanie do pracy z małymi dziećmi o zaburzonym rozwoju psychoruchowym: pedagog posiadający kwalifikacje odpowiednie do rodzaju niepełnosprawności dziecka, psycholog, logopeda oraz w zależności od potrzeb dziecka i jego rodziny inni specjaliści (np. terapeuta pedagogiczny, rehabilitant, terapeuta integracji sensorycznej, terapeuta rodzinny).

Zajęcia w ramach wczesnego wspomagania dziecka są prowadzone:

- indywidualnie z dzieckiem i jego rodziną;
- w grupie, z udziałem rodzin dzieci lub innych dzieci objętych wczesnym wspomaganiem (liczba dzieci w grupie nie może przekraczać 3) w celu rozwijania kompetencji społecznych i komunikacyjnych przygotowujących dziecko do funkcjonowania w życiu społecznym.



Rysunek 1. Podstawowe zadania zespołu wczesnego wspomagania rozwoju
[opracowanie własne na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (Dz.U. z 2017 r. poz. 1635)]

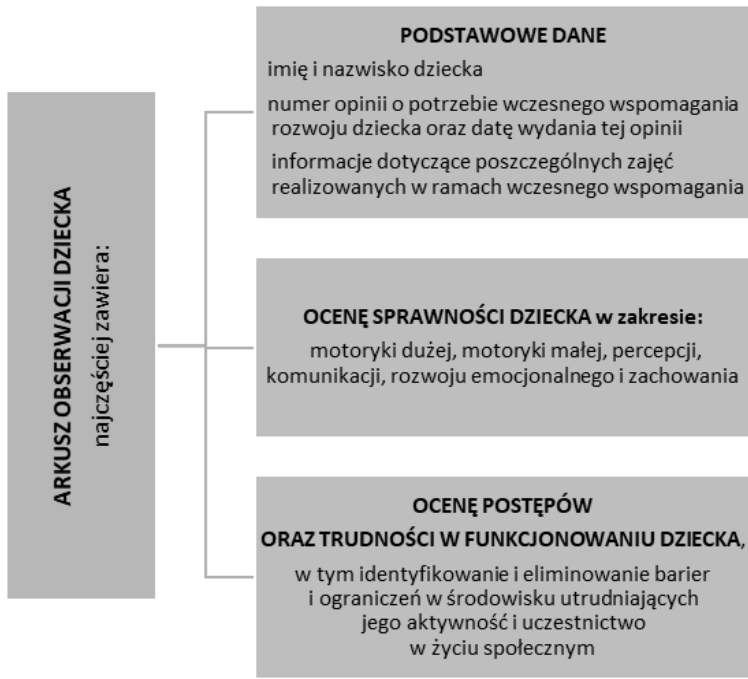
Zgodnie z § 3 pkt. 4. *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci* (Dz. U. z 2017 r. poz. 1635) podstawowymi zadaniami zespołu wczesnego wspomaganie są:

- 1) ustalenie, na podstawie diagnozy poziomu funkcjonowania dziecka zawartej w opinii o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, kierunków i harmonogramu działań podejmowanych w zakresie wczesnego wspomaganie i wsparcia rodziny dziecka, uwzględniających rozwijanie aktywności i uczestnictwa dziecka w życiu społecznym oraz eliminowanie barier i ograniczeń w środowisku utrudniających jego funkcjonowanie (wieloprofilowa diagnoza dziecka);
- 2) nawiązywanie współpracy z:
 - a) przedszkolem, inną formą wychowania przedszkolnego, oddziałem przedszkolnym w szkole podstawowej, do którego uczęszcza dziecko, lub innymi podmiotami, w których dziecko jest objęte oddziaływaniami terapeutycznymi, w celu zapewnienia spójności wszystkich oddziaływań wspomagających rozwój dziecka,
 - b) podmiotem leczniczym w celu zdiagnozowania potrzeb dziecka, wynikających z jego niepełnosprawności, zapewnienia mu wsparcia medyczno-rehabilitacyjnego i zalecanych wyrobów medycznych oraz porad i konsultacji dotyczących wspomaganie rozwoju dziecka,
 - c) ośrodkiem pomocy społecznej w celu zapewnienia dziecku i jego rodzinie pomocy, stosownie do ich potrzeb;
- 3) opracowanie i realizowanie z dzieckiem i jego rodziną indywidualnego programu wczesnego wspomaganie, zwanego dalej "programem", z uwzględnieniem sposobu realizacji celów rozwojowych ukierunkowanych na poprawę funkcjonowania dziecka, wzmacnianie jego uczestnictwa w życiu społecznym i przygotowanie do nauki w szkole, eliminowanie barier i ograniczeń w środowisku utrudniających funkcjonowanie dziecka, w tym jego aktywność i uczestnictwo w życiu społecznym; działań wspomagających rodzinę dziecka w zakresie realizacji programu i koordynowania działań osób prowadzących zajęcia z dzieckiem oraz sposobów oceny postępów dziecka;
- 4) ocenianie postępów oraz rozpoznawanie trudności w funkcjonowaniu dziecka, w tym identyfikowanie i eliminowanie barier i ograniczeń w środowisku utrudniających jego aktywność i uczestnictwo w życiu społecznym;

- 5) analizowanie skuteczności pomocy udzielanej dziecku i jego rodzinie, wprowadzanie zmian w programie, stosownie do potrzeb dziecka i jego rodziny, oraz planowanie dalszych działań w zakresie wczesnego wspomagania;
- 6) prowadzenie szczegółowej dokumentacji w zakresie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, opisu całości prowadzonych działań w ramach skonstruowanego dla dziecka programu wczesnego wspomagania.

Realizacja wyżej wymienionych zadań wymaga od zespołu wczesnego wspomagania podejścia interdyscyplinarnego i całościowego. Jednym z podstawowych wymogów w tym zakresie jest staranne i rzetelne prowadzenie dokumentacji wczesnego wspomagania, która obejmuje:

- a) dokumentację pracy zespołu, m.in.: powołanie zespołu wczesnego wspomagania, regulamin pracy zespołu, harmonogram zajęć dziecka i konsultacji, określenie zakresu zadań i odpowiedzialności poszczególnych członków zespołu;
- b) dokumentację dziecka, m.in.: opinia o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, wydana przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną, zaświadczenia lekarskie, wydane przez lekarzy specjalistów, zawierające informacje o niepełnosprawności dziecka, zastosowanym leczeniu, przyjmowaniu środków farmakologicznych, indywidualny program wczesnego wspomagania, dokumenty potwierdzające pracę z dzieckiem (podjęte działania, rodzaj zajęć, spostrzeżenia, wnioski), arkusz obserwacji dziecka (rys. 2).
- c) dokumentację pracy z rodziną dziecka, m.in.: diagnozę środowiska rodzinnego dziecka, zasady współpracy z rodziną, program wspomagania i wsparcia rodziny, harmonogram zajęć dla rodziny dziecka.



Rysunek 2. Zawartość arkusza obserwacji dziecka objętego wczesnym wspomaganie rozwoju

[opracowanie własne na podstawie *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci* (Dz.U. z 2017 r. poz. 1635)].

W ramach wczesnego wspomagania rozwoju dziecka wykorzystuje się różnorodne metody terapeutyczne i wspomagania rozwoju dziecka. Wśród najczęściej stosowanych wymienić należy poniższe:

METODA/ FORMA TERAPEUTYCZNA	PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA/CEL
BEHAVIORALNE METODY EDUKACJI	W terapii behawioralnej można wyróżnić trzy podstawowe cele: rozwijanie zachowań deficytowych, redukowanie zachowań niepożądanych oraz generalizowanie i utrzymywanie efektów terapii.
METODA AKTYWNOŚCI KNILLÓW kontakt i komunikacja Christophera Knilla oraz programy aktywności Marianny i Christophera Knillów	Oparli się na założeniu, że najważniejszym kanałem sensorycznym jest skóra. Dotyk jest bowiem pierwszym wrażeniem, jakiego doznajemy. Od wrażliwości dotykowej zależy umiejętność nawiązania kontaktu z otoczeniem. Ten jest z kolei podstawą kształtowania się kolejnych umiejętności w tym komunikacji. Wczesna komunikacja między niemowlęciem a dorosłym wyraża się właśnie poprzez dotyk.
METODA DOBREGO STARTU (MDS) M. Bogdanowicz	Jest to metoda słuchowo-wzrokowo-ruchowa, w której istotną rolę odgrywają trzy elementy: element słuchowy- piosenka, element wzrokowy- wzory graficzne, element ruchowy- wykonywanie ruchów w czasie odtwarzania wzorów graficznych, zharmonizowanych z rytmem piosenki. Celem metody jest jednocześnie usprawnienie czynności analizatorów: wzrokowego, słuchowego i kinestetyczno-ruchowego, a także kształcenie lateralizacji, orientacji w schemacie i przestrzeni.
DZIECIĘCA MATEMATYKA metoda Edyty Gruszczyk- -Kolczyńskiej	Celem metody jest wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci, zwłaszcza w zakresie kształtowania pojęć matematycznych. Program edukacji matematycznej ujmuje kręgi tematyczne, które uwzględniają stopniowanie trudności i prawidłowości rozwoju dziecka.
METODA INTEGRACJI SENSORYCZNEJ	Zakłada, że prawidłowe funkcjonowanie psychofizyczne dziecka jest związane z procesem właściwego odbioru, przetwarzania i integrowania przez mózg różnych informacji o charakterze sensorycznym. Informacje te mogą dochodzić drogą słuchową, wzrokową, czuciową, smakową, zapachową, a także innymi kanałami zmysłowymi tj. czucie głębokie (propriocepcja) oraz zmysłem, który odbiera siłę grawitacji i ruchy naszego ciała (układ przedsionkowy).

KINEZYTERAPIA	Ma na celu lepsze dotlenienie komórek mózgowych, usprawnienie motoryki ciała, zrozumienie celowości ruchów poprzez ćwiczenie ogólnorozwojowe, oddechowe, relaksacyjne.
METODA A. TOMATISA „trening uwagi słuchowej”, „stymulacja słuchowa” lub „trening audio-psycho- -lingwistyczny”	Celem jest wspomaganie funkcji słuchowej przez co następuje poprawa koncentracji, jakości uczenia się, wspomaganie zdolności językowych, komunikacyjnych, zwiększenie kreatywności oraz poprawa jakości zachowań społecznych.
METODA RUCHU ROZWIJAJĄCEGO Weroniki Sherborne	Założeniem jest posługiwanie się ruchem jako narzędziem wspomagania rozwoju ruchowego dziecka i terapii zaburzeń tego rozwoju. Doświadczenia ruchowe rozwijają dwa aspekty świadomości: świadomości siebie i innych.
METODA STYMULACJI NDT-Bobath	Głównym założeniem tego sposobu rehabilitacji jest przygotowanie podopiecznego do samodzielnego funkcjonowania stosuje się w usprawnianiu dzieci zarówno z problemami neurologicznymi, jak i ortopedycznymi. W trakcie zajęć z dzieckiem fizjoterapeuta zwraca uwagę na ułożenie całego ciała małego pacjenta. Każdy ruch podopiecznego jest zaplanowany i nieprzypadkowy – terapeuta nadaje mu odpowiedni kierunek i w razie potrzeby stabilizuje.
METODA PEDAGOGIKI ZABAWY	Metoda ta opiera się na rozumieniu terminu „zabawa”, pojmowanego jako czynność dającą przyjemność, wyzwalającą kreatywność, zaspokajającą różne potrzeby, pozwalającą na poznanie nowych wartości, zdobycie wiedzy. Pedagogika zabawy wykorzystuje szeroki wachlarz metod i zabaw (rozluźniających, ruchowych, twórczych- taniec, śpiew, plastyka ciała, drama) pobudzających do aktywności, przeżyć, nawiązania kontaktu, współpracy, samoświadomości.
ELEMENTY METODY M. Montessori	Podstawową formą metody jest zabawa i indywidualne zdobywanie doświadczeń przez dziecko. Pozwala na zorganizowanie przejścia od zabaw dziecięcych do elementów pracy. Opiera się na tym, co interesuje dziecko, pobudza jego ciekawość, sprawia mu satysfakcję, a tym samym prowadzi do sukcesu.
METODA KINEZJOLOGII EDUKACYJNEJ Paula Dennisona	Kinezylogia edukacyjna określana jest często mianem „gimnastyki mózgu”. Polega na wykorzystaniu ruchów ciała do wspomagania procesów uczenia się. Odpowiednie ruchy ciała służą przede wszystkim stymulowaniu obu półkul mózgowych i tworzeniu nowych połączeń nerwowych oraz aktywizowaniu myślenia.

ELEMENTY METODY ZABAWY NIEDYREKTYWNEJ V. Axline	Celem podejścia niedyrektywnego jest nawiązywanie wartościowego kontaktu z dzieckiem i budowanie relacji pełnej zaangażowania, szacunku i uważności. Dorosły powstrzymuje się od oceniania dziecka na rzecz obdarzania uwagą niewartościującą .
GRY I ZABAWY OGÓLNOROZWOJOWE	Mają więc na celu wspomaganie wszechstronnego rozwoju dziecka poprzez usprawnianie i korygowanie zaburzonych funkcji, utrwalanie nabytych umiejętności i nawyków, tak aby osiągnęło, zgodnie ze swoimi psychofizycznymi możliwościami, rozwój społeczny i intelektualny umożliwiający mu w przyszłości samodzielnie lub prawie samodzielnie funkcjonowanie działanie i rozwiązywanie problemów.
DOGOTERAPIA	Jest systemem ćwiczeń i zabaw z psami. Wspomaga rehabilitację ruchową oraz umysłową osób z niepełnosprawnościami. Poprzez zabawy, przytulanie i głaskanie psa dzieci rozluźniają się, dużo szybciej i dokładniej próbują wykonać ćwiczenia, są radosne. Udział psa służy wzmocnieniu rehabilitacji, wszechstronnie oddziałując na psychikę oraz pobudzeniu zmysłów i pozytywnych emocji.
ARTETERAPIA	Jest terapią poprzez sztukę. Dziecko za pomocą różnych technik plastycznych ma możliwość symbolicznie wyrazić trudne przeżycia, doświadczenie, emocje.
MUZYKOTERAPIA	Wykorzystuje terapeutyczny wpływ muzyki na rozwój dziecka. Muzyka daje możliwość odbioru miłych i przyjemnych doznań, pobudza do działania lub skłania do skupienia, pomaga w nawiązaniu kontaktu z innymi ludźmi.
Program Rozwoju Komunikacji MAKATON autorstwa Bogusławy Kaczmarek	Makaton to wspomagający i alternatywny sposób porozumiewania się. Wykorzystuje elementy komunikacji totalnej: słuchowe, migowe (gesty), wzrokowe (symbole) i ustne (mowa). Daje możliwość swobodnej ekspresji, służąc zarówno dzieciom, jak i dorosłym jako „głos” umożliwiający kontakt z innymi ludźmi oraz uczestniczenie w codziennym życiu.
METODA STYMULACJI POLISENSORYCZNEJ	Celem jest usprawnianie wszystkich zmysłów: czucia, dotyku, węchu, smaku, wzroku, słuchu, tak by umożliwić dzieciom zintegrowane, wielozmysłowe poznawanie świata.
TERAPIA RĘKI	Jest to program stworzony do terapii małej motoryki, czyli precyzyjnych ruchów dłoni, a także zmysłów, czyli percepcji ręki. Ćwiczenia polegają na różnorodnej pracy manualnej zgodnej z zainteresowaniami dziecka.

TERAPIA TAKTYLNA S. Masgutowej	Głównym założeniem jest wzmocnienie lub wytworzenie świadomości ciała oraz stymulacja receptorów skóry, poprzez stymulację zmysłu dotyku oraz dostarczanie kontrolowanej liczby bodźców sensorycznych w szczególności dotykowych i proprioreceptywnych.
METODA F. Affolter	Opiera się na działaniu, którego celem jest rozwiązywanie podstawowych codziennych zadań. Odbywa się to przez badanie wzajemnych relacji – ja a otoczenie, na bazie doznań czuciowo-dotykowych. Aktywności te zmierzają w kierunku celowego poznania własnego działania.
ALTERNATYWNE I WSPOMAGAJĄCE METODY KOMUNIKACJI (AAC) piktogramy, fonogesty, język logograficzny Charle- sa Bliss	Grupa metod mających na celu umożliwienie komunikowania się osobom, które nie posiadają umiejętności mowy, bądź posiadają ją w stopniu uniemożliwiającym satysfakcjonującą komunikację.

Wyjątkowo cennymi działaniami realizowanymi przez zespoły wczesnego wspomagania rozwoju dziecka jest wielopłaszczyznowa współpraca z rodziną dziecka, która w szczególności polega na udzielaniu:

- pomocy w zakresie kształtowania postaw i zachowań pożądanых w kontaktach z dzieckiem: wzmacnianie więzi emocjonalnej pomiędzy rodzicami i dzieckiem, rozpoznawanie zachowań dziecka i utrwalanie właściwych reakcji na te zachowania;
- instruktażu do pracy z dzieckiem w domu;
- wsparcia, specjalistycznych porad oraz prowadzenie konsultacji i szkoleń w zakresie pracy z dzieckiem;
- identyfikowanie i eliminowanie barier i ograniczeń w środowisku utrudniających funkcjonowanie dziecka, w tym jego aktywność i uczestnictwo w życiu społecznym, oraz pomoc w przystosowaniu warunków w środowisku domowym do potrzeb dziecka oraz w pozyskaniu i wykorzystaniu w pracy z dzieckiem odpowiednich środków dydaktycznych i niezbędnego sprzętu;
- informacji na temat możliwości uzyskania dodatkowej pomocy dla dziecka i jego rodziny.

Rodzina jest najlepszym miejscem dla rozwoju każdego dziecka. Rola rodziców w zespole wczesnego wspomagania rozwoju jest niezastąpiona. Więź, jaka łączy rodziców i dziecko ułatwia realizację wielu zadań zaplanowa-

nych w indywidualnym programie. Włączenie rodziców i bliskich osób dziecka z niepełnosprawnością w proces oddziaływań terapeutycznych pozwala im lepiej poznać dziecko i zrozumieć jego indywidualne potrzeby, możliwości rozwojowe i trudności, jakie należy przezwyciężyć w codziennym funkcjonowaniu dziecka. Rodzice dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi potrzebują specjalistycznego ukierunkowania w codziennym funkcjonowaniu dziecka. Rodzinie wspieranej przez specjalistów łatwiej jest zaakceptować niepełnosprawność dziecka i pomagać w dalszym rozwoju. Udział rodziny w spotkaniach szkoleniowych ułatwia nabycie niezbędnej wiedzy dotyczącej pracy z dzieckiem, uczy nowych umiejętności radzenia sobie w sytuacji pewnego rodzaju „kryzysu” oraz rozwiązywania trudności wychowawczych. Tworzenie grup wsparcia dla rodzin dzieci z niepełnosprawnością pozwala na przełamanie lęku przed niepełnosprawnością dziecka i wynikających z niej ograniczeń, „czerpać siłę” do podejmowania nowych działań i przezwycięzania trudności jednym rodzicom od drugich. Jest okazją do wymiany doświadczeń na temat możliwości leczenia dziecka, a także korzystania z doświadczeń innych rodziców w zakresie wykorzystania i rozwijania potencjału dziecka, i jak najlepsze przygotowanie go do aktywnego uczestniczenia w życiu społecznym. Wzajemna relacja rodzice, dziecko i specjaliści jest podstawą prawidłowego przebiegu procesu rewalidacji i usprawniania dziecka z niepełnosprawnością w okresie wczesnego wspomagania, jaki i dalszym procesie edukacyjnym.

Mając na uwadze rodzaj pracy wykonywanej przez członków zespołów wczesnego wspomagania rozwoju, istotne wydaje się podkreślenie zasad współpracy i współdziałania na rzecz wspólnie realizowanego celu. Każdy członek zespołu, obok merytorycznego przygotowania, powinien charakteryzować się autentycznym zaangażowaniem w pracy z dzieckiem i jego rodziną, odpowiedzialnością w zakresie prowadzonych działań terapeutycznych, wspomagających i wspierających oraz bardzo dobrymi umiejętnościami interpersonalnymi (empatia, otwartością, zrozumieniem, udzielaniem informacji zwrotnych).

Tabela 1. Model współpracy profesjonalistów i rodziców, do jakiego powinno się dążyć
[Opracowanie za: Mrugalska K. (1999; s. 38-55), Piotrowicz R., *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka*
– kompleksowe wsparcie terapeutyczne dziecka i rodziny. *Diagnoza a program*, www.ore.edu.pl]

RODZICE	ZESPÓŁ WCZESNEGO WSPOMAGANIA ROZWOJU
- nie szukają cudownych środków, które "uleczą chorobę"; - starają się nawiązać dobry kontakt z dzieckiem; - doskonalić swe oddziaływania wychowawcze we współpracy ze specjalistami; - cieszą się z małych sukcesów i rozwoju "krok po kroku"; - usiłują dostrzegać w dziecku przede wszystkim te reakcje, które cechują wszystkie dzieci, a także próbują zrozumieć mechanizmy zachowań odmiennych; - wspierają wysiłki dziecka, stwarzając warunki pobudzające do rozwoju; - dostrzegają najważniejsze, odpowiednie dla poziomu rozwoju dziecka sprawności należące do różnych sfer rozwoju, a nie koncentrują się wyłącznie na rozwoju intelektualnym czy fizycznym; - usiłują zapewnić dziecku stałą opiekę zespołu specjalistów; - wytrwale dążą do uzyskania konkretnych porad i wyjaśnienia trapiących ich wątpliwości oraz stałego ulepszania własnego postępowania z dzieckiem; - mają zaufanie do opiekującego się ich dziećmi zespołu, wypełniają zalecenia i informują o stopniu skuteczności porady, dostarczając w ten sposób satysfakcji zawodowej specjalistom; - stale pogłębiają swoją wiedzę psychopedagogiczną, m.in. przez kontakty z innymi rodzicami znajdującymi się podobnej sytuacji.	- informują rodziców o sprawach związanych ze stanem dziecka w sposób uwzględniający uczucia rodziców i ich gotowość do pomocy dziecku; - traktują dziecko jako osobę, rozwijającą się według własnego tempa i możliwości; - wskazują wszystkie sfery rozwoju dziecka, których rodzice powinni być świadomi; - w poradach uwzględniają potrzeby związane z codzienną pielęgnacją dziecka, jak i z organizacją życia, porady są konkretne, uwzględniają etapy dochodzenia do celu, a rodzice mają ściśle określony udział w ich realizacji; - wspierają psychicznie rodzinę, pomagają jej ujrzeć pozytywne cechy dziecka, jego sukcesy oraz zaakceptować swoją sytuację; - okazują rodzicom szacunek i uznanie dla ich wysiłków; - stale pogłębiają swoją wiedzę i analitycznie podchodzą do zdobytego doświadczenia klinicznego.

Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka jest przykładem kompleksowych działań na rzecz inkluzji społecznej dziecka z niepełnosprawnością i jego rodziny. Ułatwia całej rodzinie przystosowanie się do nowej sytuacji związanej z obecnością i postępowaniem wobec dziecka z niepełnosprawnością. Obejmuje ono, od jak najwcześniejszego okresu życia, działania wspomagające rozwój dziecka. Pozwala na realizację działań terapeutycznych z uwzględnieniem zindywidualizowanego podejścia do rozwoju dziecka i jego możliwości psychofizycznych, a tym samym umożliwia w miarę normalny proces rozwoju i zapobiega pogłębianiu wad. Odbywa się w naturalnym środowisku dziecka, w miarę jak najbliżej miejsca zamieszkania. Jest efektywną metodą pomocy rodzicom w zakresie postępowania z dzieckiem niepełnosprawnym. W proces terapeutyczny dziecka włączona jest rodzina, która na bieżąco otrzymuje specjalistyczne instruktaże do pracy w domu, przez co wykorzystywane codzienne sytuacje sprzyjają utrwalaniu i doskonaleniu umiejętności, jakie dziecko nabyło oraz modyfikację jego zachowań.

Bibliografia

- Białecka-Pikul M., *Psychopatologia rozwojowa jako dziedzina badań nad rozwojem atypowym. Psychologia rozwojowa*, tom 16, nr 3, 2011, s. 15-24.
- Cytkowska B., Winczura B. (red.), *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, Kraków 2008.
- Mihilewicz S. (red.), *Dziecko z trudnościami w rozwoju*, Kraków 2001.
- Mrugalska K., *Czy rodzice i profesjonaliści mogą być sojusznikami*, [w:] Olechnowicz H. (red.), *U źródeł rozwoju dziecka: o wspomaganiu rozwoju prawidłowego i zakłóconego*, Warszawa 1999, s. 38-50.
- Piotrowicz R., *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka – kompleksowe wsparcie terapeutyczne dziecka i rodziny. Diagnoza a program*, www.ore.edu.pl.
- Rafał-Łuniewska J. (red.), *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w teorii i praktyce*, Warszawa 2017.
- Rafał-Łuniewska J., *Dokumentacja wczesnego wspomagania rozwoju dziecka – pytania i odpowiedzi*, [w:] Rafał-Łuniewska J. (red.), *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w teorii i praktyce*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017, s. 19-28.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (Dz.U. z 2017 r. poz. 1635).*

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. z 2017 r. poz. 1743).*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 1 sierpnia 2017 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z 2017 r. poz. 1575).*
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59 i 949)*
- Wiśniewska M., Wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Poradnik dla rodziców i terapeutów, Kraków 2010.*

Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka ze spektrum autyzmu – przykład edukacji inkluzyjnej indywidualnego przypadku

Early support of child development
with the autism spectrum – an example
of inclusion education of an individual case

Streszczenie: Prezentowany artykuł został poświęcony tematowi wspomagania dziecka ze zdiagnozowanym autyzmem. Opisano w nim, zgodnie ze stanem aktualnej wiedzy naukowej, najczęściej pojawiające się problemy kliniczne i zaburzenia rozwojowe wynikające z charakteru zaburzeń spektrum autyzmu, będące przedmiotem wielu interdyscyplinarnych badań naukowych. W artykule przedstawiono studium przypadku chłopca z autyzmem objętego wczesnym wspomaganie rozwoju. Przedstawiono wyniki wieloprofilowej oceny wraz z wyznaczeniem programu wspomagania rozwoju badanego dziecka. Przeprowadzona diagnoza oraz opracowany program wczesnego wspomagania zostały zogniskowane na podstawowych strefach rozwoju: rozwój fizyczny, rozwój poznawczy, komunikacja, rozwój społeczno-emocjonalny. Podsumowanie diagnozy stanowi wskazanie mocnych i słabych stron badanego dziecka, a także określenie wytycznych związanych z organizacją pracy z dzieckiem. Określone przeze mnie zasady pracy z badanym dzieckiem mogą stanowić cenne źródło informacji na temat efektywności procesu terapeutycznego tego studium przypadku.

Słowa kluczowe: *spektrum autyzmu, wczesne wspomaganie rozwoju, diagnoza wielofunkcyjna*

Abstract: The presented article was devoted to the topic of supporting a child diagnosed with autism. It describes the current state of scientific knowledge, the most common clinical problems and developmental disorders resulting from the character of autism spectrum disorder, which is the subject of a lot of interdisciplinary scientific research. The article presents a case study of a boy with autism, who was provided with early development support. The results of the multi-profile assessment together with the determination of the development support program of the examined child were presented. The diagnosis and the developed early support program were focused on the basic development zones: physical development, cognitive development, communication, and social and emotional development. The summary of the diagnosis is an indication of

the strengths and weaknesses of the examined child, as well as the definition of guidelines related to the organization of work with the child. The work regulations that I have defined with the examined child can be a valuable source of information on the effectiveness of the therapeutic process of this case study.

Keywords: *the spectrum of autism, early development support, multi-functional diagnosis*

Teoretyczna analiza problemów klinicznych i rozwojowych dziecka ze spektrum autyzmu

Całościowe zaburzenie rozwojowe jest szeroką kategorią diagnostyczną obejmującą zaburzenia, które pojawiają się w dzieciństwie i charakteryzują się jakościowymi odchyleniami od normy w zakresie interakcji społecznych i wzorów komunikacji, a także ograniczonym i stereotypowym repertuarem zainteresowań i aktywności. Zwykle rozwój jest nieprawidłowy od urodzenia, a zaburzenia ujawniają się w okresie pierwszych pięciu lat życia. Do określenia całościowych zaburzeń rozwojowych występujących w klasyfikacji DSM-IV, jak i w przyjętej przez WHO – ICD-10 (ICD-11 nowa wersja nie tłumaczona na język polski) używa się terminu „autystyczne spektrum zaburzeń (ASD – autistic spectrum disorders) [Chrzanowska, 2018, s. 465].

Dziecko ze spektrum autyzmu może przejawiać różnego rodzaju zaburzenia współwystępujące np.: ADHD, dysgrafia, dysleksja, dyspraksja rozwojowa, zaburzenie koordynacji, echolalia, pozawerbalne zaburzenia uczenia się, obsesyjne zaburzenia kompulsywne, zespół Tourette’a, motoryczne, głosowe, behawioralne [Chrzanowska, 2018, s. 466].

Do najczęściej rozpoznawanych symptomów pozwalających rozpoznać spektrum autyzmu oraz współwystępujące z nim zaburzenia można zaliczyć: niechęć do jedzenia lub wybiórczość jedzenia, problemy ze snem, bóle brzucha, biegunki lub zaparcia, niewrażliwość na ból, infekcje górnych dróg oddechowych, wydzielina z nosa, reakcje alergiczne, wzmożone lub osłabione napięcie mięśniowe, agresja, autoagresja [Chrzanowska, 2018, s. 648].

Wśród całościowych zaburzeń spektrum autyzmu jest diagnozowane najczęściej. Jest diagnozowane we wszystkich krajach, kulturach niezależnie od uwarunkowań socjoekonomicznych, gospodarczych, geograficznych [ibidem].

Zaburzenie spektrum autyzmu oznacza, że zachowanie dziecka lub osoby dorosłej będzie spełniało cztery kryteria, odnoszące się do:

- stałych deficytów w zakresie komunikacji społecznej i interakcji społecznej w różnych kontekstach;
- ograniczonych, powtarzalnych wzorców zachowania, zainteresowania, aktywności;
- symptomów, które muszą być obecne we wczesnym dzieciństwie (mogą się nie manifestować przed czasem, w którym oczekiwania społeczne ujawniają ograniczone możliwości);
- symptomów, które łącznie ograniczają i utrudniają społeczne funkcjonowanie [Chrzanowska, 2018, s. 649].

Etiologia autyzmu ma złożony charakter i polega na współwystępowaniu wielu czynników. Simon Baron-Cohen i Patrick Bolton wymieniają cztery podstawowe nurty: podejście psychologiczne i psychoanalityczne (traumatyczne wydarzenia z okresu dzieciństwa), podejście genetyczne (dziedziczenie lub predyspozycje do dziedziczenia), podejście środowiskowe (działanie czynników chemicznych/biochemicznych, np. toksycznych) oraz podejście syntetyzujące [Baron-Cohen 1990, s. 81-90].

Ewa Pisula przedstawia kilka typologii charakteryzujących osoby ze spektrum. Jedna z nich wskazuje na trzy grupy zachowań: pierwsza grupa to osoby powściągliwe, pełne rezerwy; druga grupa to osoby pasywne i trzecia – osoby aktywne. Każda z tych grup charakteryzuje się innym wachlarzem zachowań [Pisula 2001].

Stworzenie pełnej listy zachowań osób z ASD wydaje się niemożliwe, chociażby ze względu na różną etiologię wystąpienia zaburzenia neurorozwojowego. Jednak wszelkie próby dokonywania charakterystyk oraz określania specyficznych zachowań mogą przyczynić się do rozpoznawania symptomów, poszukiwania instytucji wspierających, doskonalenia procesu kształcenia profesjonalistów. Wydaje się, że szczególnego znaczenia nabierają wszelkie tego typu badania dla rodziców, opiekunów dziecka, pedagogów terapeutów, nauczycieli, instytucjonalnych form pomocy realizowanych w środowiskach lokalnych.

Metodologia badań

Celem prowadzonej diagnozy funkcjonalnej było dokonanie analizy funkcjonowania badanego dziecka – Patryka, 40 miesięcy – w poszczególnych sferach rozwoju. Niezbędnym elementem pracy stało się przedstawienie specyfiki rozwoju Patryka w kontekście zdiagnozowanego u dziecka zaburzenia neurorozwojowego, a także opracowanie dalszego planu działań terapeutycz-

nych. Warunkiem *sine qua non* stało się również opracowanie dokładnych zasad pracy z dzieckiem, aby w pełni wykorzystać jego zasoby i potencjał rozwojowy.

Przedmiotem mojego zainteresowania był ogólny poziom funkcjonowania chłopca, jak również to, które sfery rozwoju dziecka wymagają najsilniejszego wsparcia. Określono mocne i słabe cechy funkcjonowania chłopca celem dostosowania działań edukacyjno-terapeutycznych, które, przy wykorzystaniu jego potencjału, będą wspierać i stymulować rozwój.

Dokonując wielospecjalistycznej diagnozy, wykorzystano metodę studium przypadku, która pozwala na precyzyjne zebranie informacji oraz dokonanie analizy funkcjonowania dziecka we wszystkich sferach w ujęciu zarówno ilościowym, jak i jakościowym. W przeprowadzeniu diagnozy zastosowano technikę wywiadu środowiskowego, przeprowadzono analizę dokumentacji oraz obserwację swobodną poziomu funkcjonowania badanego podczas zajęć terapeutycznych na terenie placówki przy użyciu arkusza obserwacji. Zaproponowano rodzinie wideorejestrację jako technikę wspomagającą diagnozowanie, jednak rodzice nie wyrazili na to zgody.

Swobodna obserwacja pozwoliła na poznawanie funkcjonowania dziecka w sferze zachowań społecznych oraz komunikowania się na terenie placówki, w warunkach zbliżonych do naturalnych.

Do przeprowadzenia diagnozy dziecka posłużono się również wystandaryzowanymi narzędziami diagnostycznymi:

- test PEP-R,
- test Q-Chat,
- arkusz badania kompetencji Radosława Piotrowicza,
- test Denver,
- arkusz VB MAP.

Dobór użytych do diagnozy narzędzi badawczych został podyktowany wiedzą, opartą na analizie zgromadzonej dokumentacji, na temat problemów w funkcjonowaniu Patryka, jak również wiedzą dotyczącą specyfiki funkcjonowania dzieci ze spektrum autyzmu.

W dalszej części artykułu pragnę opisać kilka narzędzi, które wykorzystano w diagnozowaniu badanego studium przypadku.

Test Q-Chat jest przeznaczony dla rodzica badanego dziecka. Składa się z 20 pytań, określających różne zachowania i umiejętności dziecka.

PEP-R jest narzędziem oceniającym możliwości dziecka z zaburzeniami rozwoju. Struktura oraz forma tego narzędzia pozwala dokonać diagnozy niezależnie od poziomu rozwoju mowy. Elastyczność w przeprowadzaniu testu

pozwala na przystosowanie go do specyficznych zachowań dziecka, poszczególne zadania testowe nie są ograniczone czasowo, materiały testowe są konkretne i interesujące, nawet dla dzieci z poważnymi zaburzeniami, dzięki dużej skali poziomów rozwoju uwzględnionych w teście, każde dziecko może uzyskać dobre wyniki, językowe elementy testu oddzielone są od zadań sprawnościowych. PEP-R może być stosowany przez terapeutów, nauczycieli i rodziców. Jest skutecznym środkiem oceny złożonych problemów uczenia się dzieci autystycznych i dzieci z zaburzeniami rozwoju. Pozwala skutecznie zaplanować zindywidualizowany program wychowania i nauczania.

Arkusze badania kompetencji Radosława Piotrowicza pozwala na wieloprofilową ocenę poziomu rozwoju dziecka z uwzględnieniem wszystkich stref rozwoju.

Jednym z narzędzi, które uwzględnia okna rozwojowe (przedziały czasowe, w których dana umiejętność może się rozwinąć u dziecka), jest skala Denver, a dokładniej zrewidowany test Denver (Denver II). Jest to badanie przesiewowe, które pozwala ocenić tempo i rytm rozwoju psychoruchowego dziecka, a także ocenić, jak jego rozwój wygląda na tle innych dzieci (nie jest to jednak test diagnostyczny).

Charakterystyka badanego dziecka

Patryk urodził się w sierpniu 2015 roku w rodzinie pełnej. Urodzony przez cesarskie cięcie. Ma starszą o rok siostrę. Rodzina utrzymuje kontakt z dziadkami zarówno ze strony matki, jak i ze strony ojca. Ojciec dziecka pracuje zawodowo. Patryk jest akceptowany i kochany przez rodziców, siostrę i dziadków. Dziecko ma zdiagnozowany niedosłuch przewodzeniowy obu-stronny i przerost migdałka gardłowego.

Od października 2018 posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na autyzm. Patryk miał już wcześniej opinię o wczesnym wspomaganiu rozwoju z dnia 27 lutego 2018 roku, z uwagi na opóźniony rozwój psychomotoryczny z całościowym zaburzeniem rozwoju.

Nowe orzeczenie było wydane ze względu na trudności z adaptacją dziecka w przedszkolu ogólnodostępnym. Chłopiec źle funkcjonował w grupie rówieśniczej. Nauczyciele z przedszkola często prosili mamę o wcześniejsze odebranie Patryka z placówki. Dziecko nie respektowało zasad panujących w przedszkolu. Było płaczliwe i krzyczące. Nie umiało bawić się z dziećmi, często nie chciało w ogóle podejmować zabawy. Patryk często uciekał opieku-

nom, wdraprywał się na krzesła, stoły, parapety. Obecnie chłopiec nie uczęszcza do przedszkola. Będzie kontynuował wychowanie przedszkolne po zatrudnieniu nauczyciela wspomagającego, którego (z informacji uzyskanych od mamy) przedszkole ciągle nie może pozyskać. W efekcie Patryk trafił do Zespołu Szkół Specjalnych na zajęcia wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka.

Do Zespołu Szkół Specjalnych na WWRD najpierw trafiła siostra Patryka. Dziewczynka otrzymała opinię o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju ze względu na nieharmonijny rozwój funkcji intelektualnych zarówno w obszarze niewerbalnym, jak i werbalnym.

Obecnie Patryk korzysta z zajęć w ramach WWRD i projektu „Za życiem”. Mama rodzeństwa, przyprowadzając córkę na zajęcia w ramach WWRD, często zabierała ze sobą również Patryka. Chłopczyk zwrócił uwagę nauczycieli swoim zachowaniem, kurczowym trzymaniem się mamy i płaczem. W rozmowie z nauczycielami-terapeutami kobieta opowiedziała o problemach zdrowotnych dziecka (leczony niedosłuch). Jej zdaniem niedosłuch dziecka był przyczyną takiego zachowania. Mama uzyskała propozycję zapisania dziecka na zajęcia w ramach projektu „Za życiem” na podstawie opinii lekarza pediatry. Skorzystała z oferowanej pomocy. Dziecko zaczęło uczęszczać na zajęcia. Pierwsze zajęcia z Patrykiem, w opinii nauczycieli-terapeutów, były bardzo trudne. Mama uczestniczyła w każdych zajęciach. Dziecko jednak stale odmawiało współpracy z nauczycielami. Kurczowo trzymało się mamy. Nie chciało nawet na chwilę zejść z rąk. Płakało i krzyczało czasami przez całą godzinę spotkania. Nie skupiało uwagi na nauczycielu i na jakimkolwiek przedmiocie. Celowo rozlewało płyny z butelki. Nie można było Patryka uspokoić. Nawet mamie się to nie udawało.

Z wywiadu z matką dziecka i z przeprowadzonej analizy dokumentacji wynika, że po kilku zajęciach koordynator zespołu nauczycieli zasugerował zwrócenie się do poradni w celu przeprowadzania diagnozy dziecka. Porozmawiano o zauważonych, niepokojących nauczycieli trudnościach w funkcjonowaniu Patryka. Omówiono i przedstawiono także dalszą pracę z dzieckiem na zajęciach. Poproszono mamę o chwilowe wyjście z sali. Dziecko pozostawało tylko z nauczycielem. Na początku bardzo krzyczało, płakało, ale dało się do siebie zbliżyć, żeby wytrzeć buzię czy nosek. Zmęczone płaczem na chwilę uspokajało się. Nauczyciel cały czas do dziecka mówił, pokazywał zabawki, uśmiechał się, próbował nawiązać z dzieckiem kontakt. Udawało to się właśnie w przerwach między atakami krzyku i płaczu, gdy dziecko regulowało swój oddech. Próby pozostawienia chłopczyka samego z nauczycielem dawały lep-

sze efekty niż praca w obecności matki dziecka. Dziecko krzyczało, ale już coraz mniej. Zaczęło obserwować salę, przedmioty i zabawki, słuchało. Zaczynało brać do rączki przedmioty, które podsuwał mu nauczyciel. Płacz i krzyk był stopniowo wypierany przez ciekawość i chęć zabawy. W czasie silnego ataku krzyku nauczyciel brał je na kolana, mocno przytulał. Dziecko zaczynało się uspokajać. Stanowcze i jednoznaczne stawianie Patrykowi granic przynosiło także oczekiwane, dobre efekty. Z wywiadu z nauczycielem wynikało, że po okresie dwóch miesięcy zajęć chłopczyk po raz pierwszy sam przyszedł do nauczyciela na kolana i wziął go za rękę w celu zaprowadzenia po ulubioną zabawkę.

Od tamtej przełomowej sytuacji dziecko nie płakało już po wyjściu mamy z zajęć. Teraz mama zawsze jest obecna podczas zajęć, często jest angażowana w ćwiczenia, jednak Patryk nie zwraca na rodzica dużej uwagi, chętnie uczestniczy w pracy. Wie, że mama jest obecna na sali, czasami na nią spogląda czy odwzajemnia uśmiech, ale nie biegnie już do niej, co może świadczyć, iż dziecko czuje się bezpiecznie z nauczycielem i ma do niego zaufanie. Widząc nauczyciela schodzącego po niego na zajęcia, sam puszcza rękę mamy i idzie do sali bez najmniejszych oporów. Czynności wykonywane podczas zajęć terapeutycznych okazały się dla niego atrakcyjne. Dziecko obecnie ma jeszcze momenty, że krzyczy lub odmawia współpracy, ale jest to już sytuacja kontrolowana przez nauczyciela. Patryk lubi wyglądać przez okno i nie daje się od niego odciągnąć. Z tego powodu wybierane są sale, w których okna są wysoko i dziecko, patrząc, już samo ocenia, że się nie uda mu na nie wdrapać. Patryk jeszcze nie rozumie zagrożeń, wymaga nadzoru i nieustannej kontroli opiekuna.

Chłopiec nie komunikuje się werbalnie. Wydaje nieartykułowane dźwięki, wokalizuje, porozumiewa się przy użyciu gestów i mimiki. Rozumie proste i krótkie polecenia. Nie jest w stanie długo skoncentrować uwagi na konkretnym przedmiocie, co wynika z charakterystyki rozwoju na tym etapie życia dziecka. Często zmienia aktywności według swoich upodobań. Odnajduje źródła dźwięku, czasami wymaga to czasu, żeby je zlokalizować. Chłopiec lubi zabawy manipulacyjne, bawi się materiałami sypkimi, przesypuje je, odnajduje w ryżu czy grochu ukryte zabawki. Niezbyt chętnie lepi z plasteliny. Nie umie zrobić wałka z plasteliny. Nie rozumie złożonych poleceń. Nie pracuje wg narzuconego przez nauczyciela schematu. Często uparcie sam wybiera sobie aktywności. Reaguje tylko na stanowcze polecenie lub zakaz. Patrzy wtedy na nauczyciela, obserwuje jego wyraz twarzy. Czasami da sobie narzucić wybrany przez nauczyciela rodzaj aktywności. Bardzo lubi patrzeć na dzieci podczas

przerw, obserwuje ich zachowania, uśmiecha się. Nie boi się, gdy dzieci do niego podchodzą, czasami wita się z nimi. Trudno określić, jak Patryk współpracuje ze swoimi rówieśnikami, gdyż korzystając z zajęć zarówno w ramach WWRD, jak i projektu „Za życiem”, dziecko nie ma zajęć grupowych tylko zajęcia indywidualne z nauczycielami-terapeutami.

Wieloprofilowa ocena rozwoju dziecka – diagnoza funkcjonalna

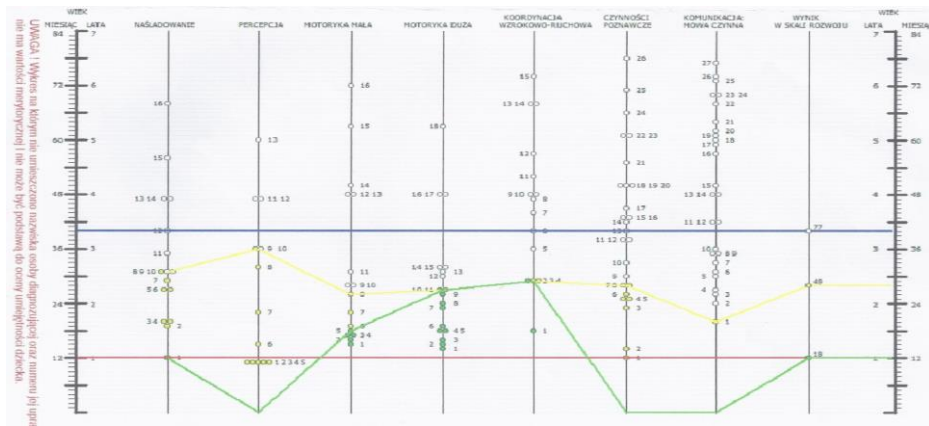
Celem dokonanej diagnozy funkcjonalnej Patryka była kompleksowa ocena jego funkcjonowania w poszczególnych sferach rozwojowych: fizycznej, poznawczej, emocjonalno-społecznej i komunikacji. Fundamentalne w pracy z diagnozowanym dzieckiem jest określenie zasad organizacji pracy oraz przygotowanie wieloprofilowego programu wspierania rozwoju.

Diagnozy dokonano na podstawie analizy dostępnej dokumentacji dziecka, wywiadów z nauczycielami-terapeutami pracującymi z dzieckiem w projekcie „Za życiem”, wywiadu z matką Patryka, obserwacji swobodnej funkcjonowania dziecka na terenie placówki podczas zajęć terapeutycznych oraz obserwacji ukierunkowanej, z wykorzystaniem następujących narzędzi: testu PEP-R, testu Q-Chat, rodzicielskiego kwestionariusza umiejętności społecznych, arkusza badania kompetencji Radosława Piotrowicza, testu Denver, arkusza VB MAP.

Profil rozwojowy diagnozowanego Dziecka:

1. Patryk jest pogodnym, sympatycznym chłopcem, często uśmiechającym się.
2. Chłopiec bardzo lubi zabawy ruchowe, konstrukcyjne i z sypkim materiałem, lubi bawić się dużymi samochodami.
3. Chłopiec przejawia nadmierną ruchliwość, często wkłada różne przedmioty do buzi, wdrapuje się na stół i parapet.
4. Przejawia awersję do niektórych faktur i struktur (nie lubi zabaw z plasteliną).
5. Patryk bardzo lubi obserwować przez okno pojazdy.
6. Lubi pracę w obecności drugiego dziecka.
7. W sferach motoryki dużej i koordynacji wzrokowo-ruchowej chłopiec rozwija się bardzo dobrze.

8. Przejawia zachowania negatywistyczne i wymuszające. Jest niestabilny emocjonalnie, płacze, krzyczy, macha rękami i potrząsa głową w chwilach złości – regulacja.
9. Na podstawie prowadzonej diagnozy kluczowym obszarem pracy z dzieckiem będzie mowa i reakcje społeczne.
10. Lubi dotyk i przytulanie.
11. Lubi pochwały słowne.



Źródło: dokumentacja poradni specjalistycznej

Rys. Profil psychoedukacyjny dziecka ze spektrum autyzmu przeprowadzony na podstawie testu PEP-R

Na podstawie przeprowadzonej diagnozy określono, że kluczowymi sferami wspomagania rozwoju Patryka są: sfera komunikacji, sfera społeczno-emocjonalna oraz sfera poznawcza. Można przypuszczać, że poprzez stymulowanie sfery związanej z komunikacją i relacjami społecznymi poprawi się również sfera poznawcza diagnozowanego dziecka.

W dalszej części artykułu zostanie szczegółowo zaprezentowana diagnoza każdej strefy rozwoju Patryka, rozpoczynając od obszarów, które są prymarne we wczesnym wspomaganiu diagnozowanego dziecka.

Komunikacja

Badany chłopiec wokalizuje, wydaje nieartykułowane dźwięki. Słabą stroną Patryka jest brak porozumiewania się werbalnego. Tor oddechowy i budowa narządów mowy została określona jako prawidłowa. Chłopiec prosi o pomoc przy użyciu gestów, które nie zawsze są odpowiednio odczytywane

przez osobę pracującą z dzieckiem. Patryk ma problem z wykonywaniem kierowanych do niego prostych poleceń. Poza możliwościami chłopca pozostaje kompensowanie gestami braku mowy czynnej.

W strefie najbliższego rozwoju pozostaje:

- rozumienie i wykonywanie prostych poleceń,
- podejmowanie próby wypowiedziania określonych dźwięków,
- wypowiedzianie słów: „mama”, „daj”, „tam”, „to”.

Sfera społeczna i emocjonalno-motywacyjna

Patryk przejawia chęć przytulenia się. Bierze nauczyciela za rękę. W porównaniu z początkowym okresem (maj-czerwiec 2017) chłopczyk jest bardziej pogodny i uśmiechnięty, mniej wymusza i mniej krzyczy (dane z analizy dokumentacji).

Z ograniczeniami posługuje się gestem i mimiką. Ograniczony kontakt wzrokowy. Deficyty w rozwoju społeczno-emocjonalnym. Jest drażliwy i labilny emocjonalnie. Przejawia zachowania negatywistyczne i wymuszające. Często krzyczy, reaguje płaczem, piskiem i uporem, przewraca się i uderza głową o podłogę (z obserwacji na zajęciach w ramach WWRD: dziecko już nie krzyczy tak często i nawiązuje kontakt z nauczycielem). W chwili ekscytacji występują u Patryka manieryzmy ruchowe.

Proporcjonalnie do czasu spędzanego na zajęciach WWRD następuje u chłopca polepszenie kontaktu z innymi, szczególnie z dorosłymi: nauczycielami, terapeutami. Dobrowolnie idzie z nauczycielem na zajęcia. Umiarkowane badanie otoczenia, w którym się znajduje. Trudności w nawiązaniu kontaktu z nauczycielem. Ma trudności z reagowaniem na zakaz, wskazywaniem wg polecenia przedmiotów i osób. Stereotypie ruchowe i schematyzm. Ma trudności z włączaniem się do zabawy.

Rozwój fizyczny – motoryka duża

Podczas wywiadu z matką dziecka ustalono, że Patryk rozwinął pełną funkcję chodzenia w wieku 1 roku i 11 miesięcy.

Analiza dokumentacji rehabilitacyjnej, jak również przeprowadzony test kompetencji Radosława Piotrowicza i test PEP-R pozwoliły poczynić ustalenia, iż w chwili obecnej u chłopca występuje symetria w zakresie ruchu po obu stronach ciała, symetryczne ustawienie miednicy i kręgosłupa, prawidłowe ustawienie kolan, prawidłowo wykształcone krzywizny kręgosłupa, prawidłowe napięcie mięśniowe.

Patryk samodzielnie realizuje schematy ruchowe: chodzi, biega, wdrapuje się na krzesło, na parapet. Samodzielnie wchodzi i schodzi po schodach naprzemiennie, trzymając się poręczy. Podnosi stopy, omija przeszkody, jednocześnie się przemieszczając, przekłada przedmioty z ręki do ręki. Skacze obunóż. Stoi na jednej nodze. Adekwatny rozwój w zakresie kontroli i lokomocji.

Z informacji zawartej w orzeczeniu, u Patryka stwierdzono opóźniony rozwój psychomotoryczny, tymczasem obserwacja oraz diagnoza przeprowadzona testem PEP-R nie wykazały większych odchyśleń w tej sferze. Chłopiec przenosi i popycha piłkę, ale jej nie kopie. Nie wykonuje czynności z rzutem piłki. Nie zauważono dominacji jednej ręki lub nogi.

Na 15 zadań z obszaru motoryki dużej, które dziecko powinno wykonać zgodnie z wiekiem biologicznym, Patryk zaliczył 10, jedno zadanie wykonał obiecująco – picie z kubka. Podczas badania dziecko trzymało kubek całą dłońią i palcami lub trzymało kubek, ale rozlewało napój podczas picia. Ilość zadań, które zostały ocenione jako niezaliczone – 4. Ilość wykonanych czynności odpowiada rozwojowi 27-miesięcznego dziecka.

W sferze najbliższego rozwoju dziecka pozostaje:

- wchodzenie i schodzenie po schodach bez przytrzymywania się poręczy,
- schodzenie po schodach z trzymaniem przedmiotu w jednej ręce,
- kopanie piłki,
- rzucanie piłki z dołu i łapanie jej z dołu,
- samodzielne podnoszenie kubka z napojem i picie z niego bez zalewania się.

Zebrane informacje pozwalają na wyznaczenie celów terapii do zrealizowania w najbliższym czasie:

- poprawa ogólnej sprawności poruszania się, wykonywania czynności;
- kształtowanie umiejętności rzutu piłką;
- doskonalenie sprawności rzutu ręką, zwiększenie siły mięśni, koordynacji ruchów;
- kształtowanie umiejętności prawidłowego reagowania na sygnały (poproszone siada samodzielnie na krześle, zatrzymuje się na sygnał, obraca się wokół własnej osi, kopie piłkę, pije napój z kubka).

Rozwój fizyczny – sprawności manipulacyjne (motoryka mała)

Na podstawie przeprowadzonej diagnozy testem PEP-R oraz kwestionariusza kompetencji kluczowych Radosława Piotrowicza można stwierdzić

jednoznacznie, iż w obszarze motoryki małej wiek rozwojowy dziecka został oceniony na 18 miesięcy.

W teście PEP-R jest 11 zadań, które, zgodnie z wiekiem biologicznym, dziecko powinno wykonać. Patryk zaliczył prawidłowo 5 zadań. Chłopiec zdejmuje sześciiany z drucika, przyciska wyłącznik światła, wrzuca klocki do pojemnika, nakłada sześciiany na ustawiony pionowo kołek, koordynuje czynności obu rąk – chwyta oburącz przedmioty. Dziecko napełnia pudełko przedmiotami, przewraca kartki w książeczce, samorzutnie bazgrze, manipuluje klamerkami, przerzuca piłeczki.

Podczas wykonywania zadania z nawlekaniem kulek na sznurowadło ma duże trudności z nawleczeniem przynajmniej jednej kulki, jednak nie poddaje się i podejmuje kolejne próby. Podczas wykonywania zadania „chwytanie patyczków” – chwyta całą dłonią, ma trudności ze złapaniem patyczka i utrzymaniem go w ręku.

Podczas zadania „chwytanie dwoma palcami” dziecko chwyta cukierek, ale używa do tego zadania kciuka i reszty palców lub dwóch palców i kciuka. Analizując wypełniony arkusz kompetencji Radosława Piotrowicza, Patryk ma opanowany chwyt pęsetkowy, narzędzie pisarskie trzyma chwytem cylindrycznym odwróconym. Dziecko sięga samodzielnie po przedmioty, z przekraczaniem linii osi obydwoma rękami, oburącz wyjmując i wkładając przedmioty do pudełka, samodzielnie obraca przedmiot w dłoni, przerzuca piłeczki.

Patryk preferuje w zabawach i ćwiczeniach rzeczy sypkie, ma problem z wykonaniem zagłębienia w plastelinie (jest bierny), trudność sprawia mu wykonanie ruchu związanego z odkręcaniem pojemnika, ruchów związanych z robieniem baniek mydlanych. Trudność sprawia mu budowanie wieży z klocków, składanie kartki papieru, lepienie z plasteliny.

W sferze najbliższego rozwoju dziecka pozostaje:

- budowanie wieży z klocków,
- chwytanie chwytem cylindrycznym właściwym,
- składanie kartki papieru.

Do najważniejszych celów w obrębie usprawniania motoryki małej należą:

- rozwijanie ogólnej sprawności ruchów ręki i ogólna koordynacja ruchów ręki;
- kształtowanie umiejętności koncentrowania się na własnych dłoniach, wodzenie wzrokiem za zabawkami;
- doskonalenie umiejętności otwierania dłoni;

- doskonalenie chwytania małych przedmiotów chwytem szczypcowym i pesetowym;
- doskonalenie chwytania przedmiotu podanego do ręki;
- wzbogacanie wrażliwości dotykowej oraz wrażeń, doświadczeń dotykowych poprzez np. proponowanie zabaw z różnymi fakturami i strukturami.

Percepcja

Analiza przeprowadzonej diagnozy w sferze percepcji daje podstawy, by określić wszystkie zadania jako obiecujące, czyli wykonane z pomocą terapeuty. Badany chłopiec podąża wzrokiem przez niewielką chwilę za poruszającymi się przedmiotami, w połowie drogi gubi przedmiot z pola widzenia. Śledzi interesujący go przedmiot wzrokiem, czasami przekierowuje uwagę na inne przedmioty. Słabo reaguje na dźwięki, potrzebuje czasu na zlokalizowanie dźwięku, bez znaczenia jest wysokość i natężenie dźwięku (kołatka, gwizdek, dzwonek). Dziecko nie zawsze reaguje na gesty, np. przywołania. Patryk ma trudności z zainteresowaniem się obrazkami w książce, przerzuca po kilka kartek. Lokalizuje jedną z trzech figur (koło, trójkąt, kwadrat), stawia je w pobliżu. Odnajduje otwory i próbuje umieścić w nich przedmiot, zamienia, gdy nie pasuje wielkością do danego otworu.

W strefie najbliższego rozwoju dziecka w obszarze percepcji znajduje się:

- koncentracja uwagi na przedmiotach i czynnościach związanych z ich wykonywaniem,
- przejście na kolejny poziom – na materiał obrazowy.

Wszystkie podejmowane działania mają charakter terapeutyczny.

Koordinacja wzrokowo-ruchowa

Reakcje na bodźce wzrokowe i węchowe adaptacyjne. Dobrze zachowuje równowagę, chodząc po krawędziach. Ma trudności z powtarzaniem dźwięków. Patryk z pomocą dopasowuje figury do otworów i umieszcza elementy w otworach według wielkości.

Ma trudności z narysowaniem czegoś na prośbę, mimo zademonstrowania przez nauczyciela.

W strefie najbliższego rozwoju pozostaje:

- poprawa koordynacji wzrokowo-ruchowej poprzez układanie wieży z pudełek, zwracanie uwagi na własne ruchy rąk, próba sięgania i chwytania przedmiotów;
- kształtowanie celowości ruchów poprzez przewidywanie sposobu sięgania po przedmioty, ustawianie dłoni w poziomie lub pionie;
- rozwijanie umiejętności związanych z rysunkiem, zachęcanie do bazgrania.

Rozwój poznawczy

Patryk obecnie jest na poziomie myślenia konkretno-wyobrażeniowego. Ma problem z pokazywaniem przedmiotów na obrazkach i wykonywaniem kierowanych do niego prostych poleceń. Zna osoby ze swojego otoczenia, potrafi podejść do niektórych przedmiotów wskazanych przez nauczyciela. Patryk podejmuje próby szukania ukrytego przedmiotu, czynności rutynowe wykonuje z opóźnieniem lub czeka na wzmocnienie ze strony nauczyciela. Na prośbę o podanie przedmiotu – wykonuje zadanie. Dziecko dopasowuje dwa przedmioty do obrazka.

U chłopca diagnozuje się niski poziom umiejętności edukacyjnych. Dostrzec można pewne deficyty w rozwoju poznawczym, np. w zakresie wskazywania na części ciała, problemy z somatognozją. Trudno go zainteresować daną aktywnością. Często wkłada przedmioty do ust. Jest bierny przy wykonywaniu poleceń lub robi to wybiórczo. Dużą trudnością jest dzielenie pola uwagi. Ma problem z rozdzieleniem przedmiotów według ich rodzaju, cechy. Trudno jest mu rozpoznać przedmiot mały i duży. Jest bierny w ćwiczeniach dotyczących naśladowania sposobu użycia przedmiotu.

W strefie najbliższego rozwoju pozostaje:

- przejście do kolejnego etapu – obrazowego,
- rozróżnianie figur małe – duże,
- prawidłowe klasyfikowanie obrazków ze względu na rodzaj,
- dopasowanie kształtów układanki do wzoru,
- klasyfikowanie według jednej cechy.

Samodzielność

Pije z butelki z dziobem lub ustnikiem, niekiedy rozlewając. Liże lizaki samodzielnie. Potrzebuje pomocy podczas ubierania. Nieporadnie posługuje

się kubkiem, ma trudności z zamykaniem pudełek i sprzątaniem zabawek, rozrzuca przedmioty.

Mocne i słabe strony Patryka – podsumowanie diagnozy

Mocne strony:

- Umieszczanie kształtów w otworach, budowanie wieży z 6 klocków, wkładanie klocków do kubeczka, manipulowanie klamerkami.
- Przewracanie kartek w książeczce.
- Chętne angażowanie się w czynności higieniczne i związane z ubieraniem się.
- Podchodzenie do przedmiotów wskazanych przez nauczyciela, reagowanie na imię.
- Picie z butelki ze słomką.
- Przy nieudanej próbie wykonania ćwiczenia podejmowanie kolejnych.
- Bazgranie samorzutne, odwzorowanie po śladzie, malowanie farbą.
- Poruszanie się samodzielnie, wchodzenie i schodzenie samodzielne po schodach, wspinanie się na krzesło, parapet, bieganie, chodzenie po krawężniach.

Słabe strony:

- Porozumiewanie się werbalne.
- Wydawanie nieartykułowanych dźwięków, krzyk.
- Realizowanie kierowanych do niego prostych poleceń.
- Dzielenie pola uwagi.
- Występujące zachowania trudne.
- Stereotypie ruchowe.
- Kompensowanie gestami mowy czynnej.
- Somatognozja.
- Pokazywanie przedmiotów na obrazkach.

Indywidualny program wczesnego wspomagania rozwoju diagnozowanego dziecka

W prezentowanym programie uwzględniono zalecenia zawarte w opinii o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju, a także wszystkie diagnozowane obszary, motorykę małą i dużą, naśladownictwo, percepcję, rozwój poznawczy, koordynację wzrokowo-ruchową, komunikację i rozwój społecz-

no-emocjonalny. Program wczesnego wspomagania Patryka jest długofalowy i obejmuje stymulowanie każdego z obszarów rozwojowych. Należy jednak pamiętać, iż warunkiem *sine qua non* pracy z diagnozowanym dzieckiem są działania przede wszystkim w kluczowych dla rozwoju chłopca sferach, zatem nadrzędnym obszarem do pracy jest sfera komunikacji i sfera relacji społecznych. W miarę możliwości dziecka oraz rodziców można rozszerzać terapię na pozostałe strefy rozwoju w kolejnych etapach działań terapeutycznych, rozłożonych w czasie.

Ogólne zalecenia do pracy z dzieckiem

- Włączenie Patryka do grupy przedszkolnej i zapewnienie mu wsparcia nauczyciela wspomagającego.
- Trening sensoryczny.
- Trening percepcyjno-motoryczny.
- Ćwiczenie zachowań adaptacyjnych i relacyjnych.
- Trening umiejętności społecznych.

Działania wspomagające rodzinę dziecka

1. Wsparcie informacyjne dotyczące specyfiki zadań, wsparcia i ewaluacji programu.
2. Grupa wsparcia dla rodziców, udział w zespołach terapeutycznych.

Zasady organizowania pracy z dzieckiem

- Minimalizowanie ilości bodźców rozpraszających. Pomieszczenie z małą ilością kolorów i materiałów graficznych, unikanie zbyt dużej ilości okien.
- Aranżowanie sytuacji, w których chłopiec dokonuje wyboru aktywności.
- Stosowanie krótkich, prostych komunikatów. Język musi być czytelny, z wykorzystaniem obrazków.
- Rozpoczynanie od zadań ruchowych.
- Staranie o włączanie chłopca do grupy.
- Stosowanie schematu naprzemienności – „zrób to, co ja”.
- Opracowanie systemu pozytywnych wzmocnień, które są motywujące dla Patryka i zachęca go do wykonywania trudniejszych zadań (wyglądanie przez okno i obserwacja).
- Unikanie przedmiotów i przyborów wywołujących awersję – lepkie struktury (plastelina).

Struktura programu wspomagania rozwoju Patryka

Celem głównym oddziaływań terapeutycznych jest rozwój we wszystkich sferach funkcjonowania dziecka. Kluczowe jest stymulowanie komunikacji, rozwoju poznawczego i społeczno-emocjonalnego oraz minimalizowanie zaburzeń rozwojowych.

Komunikacja

Cele terapeutyczne:

- Poprawienie sprawności narządów mowy.
- Gromadzenie zasobu słownika biernego i czynnego.
- Podejmowanie próby wymawiania określonych dźwięków, poprawianie słuchu fonematyczny dziecka.
- Rozumienie i wykonywanie prostych poleceń.

Sposoby realizacji (przykładowe ćwiczenia terapeutyczne):

1. Dmuchanie na wate, wiatraczek, świeczkę.
2. Dmuchanie balonika, wąchanie kwiatów.
3. Zabawy z lustrem w naśladowanie dźwięków – „rób to, co ja”, naśladowanie dźwięk, który usłyszałeś z płyty.
4. „Rób to, co ja” – wystaw język, obliż wargę, otwórz szeroko...
5. Śpiewanie piosenek przez nauczyciela i zachęcanie Patryka do nucenia;
6. Wprowadzenie alternatywnych metod komunikacji (piktogramy i PCS).

Sfera społeczno-emocjonalna

Cele terapeutyczne:

- Nauka nawiązywania kontaktów emocjonalnych, wyrażania i rozumienia uczuć, nastrojów poprzez uświadamianie odbicia postaci w lustrze, wchodzenie w relacje z innymi dziećmi.

Sposoby realizacji (przykładowe ćwiczenia terapeutyczne):

1. „Rób to, co ja” – zabawy przed lustrem.
2. Zabawa z lustrem i odrysowaniem konturu dziecka.
3. Malowanie farbami, stemplowanie itp. przy stoliku z innym dzieckiem.
4. Zabawy w naśladowanie odgłosów, gestów itp.
5. Nauka dzielenia się przyrządami z innymi uczestnikami zabawy, m.in. wspólnego rysowania na dużym arkuszu papieru.
6. Stymulowanie kontaktu wzrokowego poprzez prowadzenie rozmowy z dzieckiem w pozycji „twarzą w twarz”.

7. Spełnianie próśb dziecka wyrażonych gestem dopiero po nawiązaniu przez nie kontaktu wzrokowego, odwoływanie się do wspólnego pola uwagi, prowadzenie zabaw typu „a kuku”, „gdzie jest...”, łaskotanie i barszkowanie przy lustrze.
8. Rozwijanie rozumienia emocji innych ludzi poprzez rozpoznawanie ekspresji twarzy na podstawie schematycznych rysunków i fotografii.

Czynności poznawcze

Cele terapeutyczne:

- Nauka rozpoznawania kolorów i kształtów realizowana podczas zabawy.
- Spontaniczna nauka w czasie kolorowania, zabawy ze sprzętem świetlnym, określania kolorów przedmiotów codziennego użytku, ubrań i zabawek dziecka.
- Nauka określeń przestrzennych i czasowych poprzez stosowanie ich podczas rozmów z dzieckiem: położyłeś nad, siedzisz na...
- Wprowadzanie poleceń dwuetapowych.
- Przyporządkowanie przedmiotów i obrazków.
- Dobieranie według wielkości, koloru.
- Grupowanie według kategorii nazwy przedmiotu, cechy.

Sposoby realizacji (przykładowe ćwiczenia terapeutyczne):

1. Podaj koła – małe i duże koła w jednym kolorze wycięte z papieru. Terapeuta prosi o podanie najpierw dużego, później małego koła.
2. Układanie układanki geometrycznej z 6 elementów według wzoru.
3. Segregowanie obrazków według wzoru ze względu na rodzaj np. napoje i ubranie.
4. Pogrupuj owoce żółte i czerwone.
5. Stemplowanie.
6. Malowanie różnych kompozycji na wzorze, po śladzie i bez, malowanie rękami, pędzlem.
7. Ćwiczenia na materiale obrazkowym – układanie obrazka z części według wzoru, uzupełnianie brakującej części, dobieranki, loteryjki, domino obrazkowe.
8. Rozpoznawanie zmian w układach elementów – zabawa „co się tu zmieniło?”.

Naśladownictwo

Cele terapeutyczne:

- Zdobywanie nowych umiejętności, rozumie polecenie „zrób to samo”.
- Potrafi lepiej łączyć napływające informacje, lepiej spostrzega i rozumie zebrane informacje.
- Poprawia się wrażliwość czuciowa oraz integracja napływających bodźców.

Sposoby realizacji (przykładowe ćwiczenia terapeutyczne):

1. Terapeuta bierze gumowego węża i przesuwa go po podłodze, recytując wierszyk: „Jestem sobie wąż, po podłodze pełzam wciąż. Sss...”. Zachęca dziecko do naśladowania jego ruchu.
2. Kocyk do bujania – terapeuta, rodzic – umieszcza dziecko w kocu, zaprasza osobę towarzyszącą i delikatnie buja dziecko, nie podnosząc zbyt wysoko. Można zmieniać tempo zabawy, kiedy dziecko się przyzwyczai do ruchów.
3. Masaż ręcznikiem – terapeuta sadza dziecko na krzeselku rozebrane do majteczek i masuje dokładnie dziecko, zaczynając od stóp, a kończąc na twarzy dziecka. Ruchy mogą być koliste lub wzdłuż ciała.
4. Naśladowanie dźwięków pojazdów.
5. Zabawa w naśladowanie min z lusterkiem lub min terapeuty.

Percepcja – koordynacja

Cele terapeutyczne:

- Skupianie uwagi na przedmiocie i koncentracja na czynnościach.
- Wyraźnie spogląda, patrząc jednym okiem.
- Integrowanie napływających wrażeń z różnych kanałów informacyjnych, gromadzenie doświadczeń dotykowych, budowanie wiedzy, poprawa ogólnej koncentracji na bodźcach.
- Poprawia się wrażliwość czuciowa, tolerancja na struktury, na które miał awersję.
- Poprawa w zakresie somatognozji.

Sposoby realizacji (przykładowe ćwiczenia terapeutyczne):

1. Ćwiczenia wrażliwości słuchowej i różnicowania dźwięków: naturalnych i pochodzących z otoczenia. Ilustrowanie ich przez różne formy działalności dziecka, rysowanie, wystukiwanie, naśladowanie dźwięków.
2. Ćwiczenia rytmizujące: wystukiwanie rytmu, chodzenie według rytmu.

3. Wskazywanie zabawek o kształcie podstawowych figur geometrycznych po wcześniejszym zademonstrowaniu przez terapeutę.
4. Zabawy ćwiczące pamięć wzrokową – obserwacja elementów, ilustracji i szukanie brakujących elementów, np. zabawek.
5. Dobieranie i wyszukiwanie jednakowych par przedmiotów, dobieranie według różnych kryteriów wskazanych przez terapeutę.
6. Dywanik dotykowy – dywanik z różnymi fakturami.

Motoryka duża

Cele terapeutyczne:

- Poprawa ogólnej sprawności poruszania się i wykonywania czynności.

Sposoby realizacji (przykładowe ćwiczenia terapeutyczne):

1. Zabawy z piłką – „rzuć do mnie”, „rzuć do celu”.
2. Zabawy ruchowe w rytmizacji – pokonywanie przeszkód w marszu i w biegu.
3. Ćwiczenia rozwijające ruch naprzemienny.

Motoryka mała

Cele terapeutyczne:

- Skupia uwagę wzrokową na własnych dłoniach, przygląda się, wodzi wzrokiem za zabawkami.
- Poprawia się umiejętność otwierania ręki.
- Poprawia się umiejętność chwytania, gromadzą się doświadczenia dotykowe.
- Chwyta pęsetowo.
- Chwyta szczypcowo.
- Koncentruje uwagę wzrokową na własnych rękach.
- Mobilizuje się do łączenia rąk przed sobą w linii środka, poprawia się wrażliwość dotykowa, bogaci się zasób doświadczeń dotykowych.

Sposoby realizacji (przykładowe ćwiczenia terapeutyczne):

1. Ćwiczenia z zakresu motoryki małej, poprawiające płynność ruchów, szerokich i spokojnych ruchów ramienia i przedramienia. Koordynacja ruchów obu rąk.
2. Ćwiczenie ruchów precyzyjnych – nawlekanie koralików, przewlekanie sznurków.

3. Ćwiczenia dłoni – wymachy, krążenia, pocierania, zamykania, ściskanie piłeczek.
4. Wykonywanie drobnych ruchów palcami – wystukiwanie, chodzenie po stole palcami, malowanie palcami, wodzenie po śladzie palcem i narzędziem pisarskim.
5. Ćwiczenia grafomotoryczne na materiale nieliterowym.
6. Nauka wycinania nożyczkami.
7. Doskonalenie precyzyjnego chwytania dłonią, np. „chwytam ciastko”, „chwytam kulki”.
8. „Otwórz swoją dłoń” – terapeuta piaskiem podrażnia dłoń dziecka. Następnie rytmicznie potrząsa całą dłonią dziecka, chwytając za ramię lub bark. Oklepuje łokciową powierzchnię i mały palec dziecka. Wykonuje ruch naciskania dłoni dziecka na twardą powierzchnię. Terapeuta pomaga dziecku otworzyć dłoń, wywierając jednocześnie pośredni nacisk na dłoń przez wyprostowany bark lub łokieć.
9. „Popatrz na swoje ręce” – świecąc latarką, mówi o dłoniach, podając lepkie substancje np. dżem, bawiąc się jego palcami, nakładając np. naparstki, pomaga otworzyć dłonie i potrzeć nimi o siebie, dotknąć twarzy, ciała, złożyć dłonie, rozłączyć je.
10. Dotykane różnych materiałów.

Bibliografia

- Baron-Cohen S., *Autism: A Specific Cognitive Disorder of "Mind-Blindness"*, "International Review of Psychiatry" 1990, No. 2.
- Chrzanowska I., *Pedagogika specjalna*, Kraków 2018.
- Delaney T., *101 ćwiczeń, gier i zabaw dla dzieci z autyzmem, zespołem Aspergera i zaburzeniami integracji sensorycznej*, Gdańsk 2009.
- Goldstein S., Naglieri J., Ozonoff S. (red.), *Diagnoza zaburzeń ze spektrum autyzmu*, Kraków 2009.
- Pisula E., *Autyzm u dzieci. Diagnoza klasyfikacja, etiologia*, Warszawa 2001.

