

Redakcja naukowa:  
Ewa Jówko

---

**INSTYTUCJONALNE  
UWARUNKOWANIA  
INKLUZJI SPOŁECZNEJ**

Synergia działań

---

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach  
Siedlce 2019

Redakcja naukowa:

dr Ewa JÓWKO

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Wydział Humanistyczny

---

Recenzenci:

prof. Emilia Rangelova – Uniwersytet Sofijski im. św. Klemensa z Ochrydy  
dr hab. Mirosław Babiarez, pof. UJK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

---

Komitet Wydawniczy:

Andrzej Barczak, Mikołaj Bieluga, Andrzej Borkowski, Grażyna Anna Ciepela,  
Janina Florczykiewicz (przewodnicząca), Robert Gałązkowski, Jerzy Georgica,  
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 978-83-7051-935-3

---



Wydawnictwo  
Naukowe UPH

**Wydawnictwo Naukowe**

**Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach**

[www.wydawnictwo-naukowe.uph.edu.pl](http://www.wydawnictwo-naukowe.uph.edu.pl)

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

Ark. wyd. 12,1. Ark. druk. 16,35.

Druk i oprawa: volumina.pl Daniel Krzanowski

## Spis treści

<b>Ewa Jówko, Wstęp</b> .....	7
<b>Danuta Al-Khamisy, Rekomendacje dla edukacji włączającej z uwzględnieniem dialogu edukacyjnego</b> .....	11
<b>Sławomir Sobczak, Ocena skutków stosowanego w Uczelni modelu włączającego (mocnych stron). Opinie studentów z niepełnosprawnościami i osób studiujących nieprzejawiających deficytów</b> .....	27
<b>Beata Gulati, ESP – the natural step forward to improve the vocabulary skills of Deaf and hard of hearing postgraduate students</b> .....	43
<b>Taisa Kalennikova, Angela Borisevich, Актуальность экологической проблематики в воспитании и образовании студенческой молодежи</b> .....	53
<b>Galina Zulfina, Перспективы личностно-профессионального развития полисубъектной общности «преподаватель-студент» в условиях инклюзивного образования</b> .....	65
<b>Elena Asmakovets, Sławomir Koziej, Gotowość nauczycieli akademickich do pracy ze studentami z niepełnosprawnościami</b> .....	75
<b>Oksana Anatolievna Anisimova, Психолого-педагогическая компетентность педагога высшего звена в области детерминант виктимного поведения студентов</b> .....	97
<b>Anna Kanios, Współpraca międzyinstytucjonalna w sektorze pomocy społecznej warunkiem inkluzji osób i rodzin</b> .....	109
<b>Barbara Dobrowolska, Inkluzja w edukacji a kulturowa różnorodność szkoły. SPE – wielokulturowość - konteksty instytucjonalne</b> .....	121
<b>Mariusz Dobijański, Efektywność oddziaływań resocjalizacyjnych w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych – rozczarowanie i nadzieja</b> .....	133
<b>Siyka Chavdarova-Kostova, Social inclusion of refugees and migrants – reality and perspectives</b> .....	147
<b>Ľudmila Krajčíriková, Tvorivost' a jej možnosti využitia u rómskych žiakov</b> .....	153

<b>Paweł Leśniewski</b> , <i>Kompleksowe wspomaganie osób bezdomnych w działaniach organizacji społecznych</i> .....	167
<b>Daniela Racheva</b> , <i>Социальная интеграция через трудовые и рекреационные мероприятия для пожилых людей в клубах для пенсионеров</i> .....	189
<b>Tatiana Sidorchuk, Elena Pestereva, Marina Muzafarova</b> , <i>Социальная компетентность профессиональной сиделки: образовательные и психологические аспекты</i> .....	197
<b>Sylwia Łysakowska</b> , <i>Współpraca instytucji działających na rzecz dziecka przebywającego w pieczy zastępczej</i> .....	209
<b>Sabina Wieruszewska-Duraj</b> , <i>Włączanie dziecka z mózgowym porażeniem dziecięcym w proces społecznego funkcjonowania w grupie rówieśniczej</i> .....	221
<b>Natalia Striletskaya, Viktoria Koval</b> , <i>Развитие творческой личности будущего учителя начальной школы: технологический подход</i> .....	235
<b>Beáta Akimjaková</b> , <i>Možnosti rozvoja tvorivosti u žiakov v základnej škole</i> .....	253

# Contents

<b>Ewa Jówko</b> , <i>Introduction</i> .....	9
<b>Danuta Al-Khamisy</b> , <i>The recommendations for inclusive education with reference to educational dialogue</i> .....	11
<b>Sławomir Sobczak</b> , <i>Evaluation of the effects of used in the university inclusive model (strengths). Opinions of students with and without disabilities or deficits</i> .....	27
<b>Beata Gulati</b> , <i>ESP – the natural step forward to improve the vocabulary skills of Deaf and hard of hearing postgraduate students</i> .....	43
<b>Taisa Kalennikova, Angela Borisevich</b> , <i>The relevance of environmental issues in the upbringing and education of student youth</i> .....	53
<b>Galina Zulfina</b> , <i>Perspectives of the personal-professional development of the “teacher-student” polysubject community in the conditions of inclusive education</i> .....	65
<b>Elena Asmakovets, Sławomir Koziej</b> , <i>Readiness of university teachers to work with students with disabilities</i> .....	75
<b>Oksana Anatolievna Anisimova</b> , <i>Psychological and pedagogical competence of the teacher of the higher education in the field of determinant of the victim behavior of students</i> .....	97
<b>Anna Kanios</b> , <i>Interinstitutional cooperation in the social assistance sector the condition of inclusion of people and families</i> .....	109
<b>Barbara Dobrowolska</b> , <i>Inclusion in education versus cultural diversity of schools. SEN – multiculturalism – institutional contexts</i> .....	120
<b>Mariusz Dobijański</b> , <i>The effectiveness of resocializational interactions in Youth Educational Centers – disappointment and hope</i> .....	133
<b>Siyka Chavdarova-Kostova</b> , <i>Social inclusion of refugees and migrants – reality and perspectives</i> .....	147
<b>Ludmila Krajčiriková</b> , <i>Creativity and its potential for use of Roma pupils</i> .....	153

<b>Paweł Leśniewski</b> , <i>Comprehensive support for homeless people in the activities of social organizations</i> .....	167
<b>Daniela Racheva</b> , <i>Social integration through work and recreation activities for elderly people in clubs for pensioners</i> .....	189
<b>Tatiana Sidorchuk, Elena Pestereva, Marina Muzafarova</b> , <i>Social competence of a professional nurse: educational and psychological aspects</i> .....	197
<b>Sylwia Łysakowska</b> , <i>Cooperation of institutions operating for the child of a stayer in the replacement stove</i> .....	209
<b>Sabina Wieruszewska-Duraj</b> , <i>Inclusion of a child with cerebral palsy in the process of social functioning in the peer group</i> .....	221
<b>Natalia Striletskaya, Viktoria Koval</b> , <i>The development of the future primary school teacher's creative personality: technological approach</i> .....	235
<b>Beáta Akimjaková</b> , <i>Possibilities of developing students' creativity in elementary school</i> .....	253

## Wstęp

„Ludzie pracujący razem, jako jedna grupa potrafią dokonać rzeczy, których osiągnięcie nie śniło się nikomu z osobna”.

[Franklin Delano Roosevelt]

Przekazuję do rąk Państwa monografię, która stanowi kontynuację rozważań doświadczonych badaczy polskich i zagranicznych w obszarze inkluzji społecznej. Wierzę, że książka stanie się inspiracją do pogłębionych analiz, dociekań i dyskusji nad realizacją idei inkluzji społecznej w polskiej polityce społecznej oraz systemie edukacji. Żywię również przekonanie, że publikacja będzie stanowiła źródło refleksji naukowych na temat kondycji działań inkluzyjnych w środowiskach społeczno-gospodarczych oraz określi dostosowania do wymogów, wynikających z funkcjonowania w przestrzeni europejskiej.

Lata siedemdziesiąte ubiegłego wieku przyniosły światu rozkwit placówek i instytucji, mających na celu ochronę jednostek, grup wykluczonych i zagrożonych wykluczeniem społecznym. Kwestią prymarną stała się unifikacja wszystkich podmiotów społecznych, podlegających procesowi włączania w kulturę danej organizacji, tzn. jej tradycje, normy, przestrzeń materialną, klimat społeczny danego miejsca.

Współczesna polska badaczka Aleksandra Maciarz podkreśla, że: *Istota społecznej integracji zawiera się w tym, że stanowi ona psychospołeczny proces tworzenia wspólnoty ideowej (systemu wartości, norm, ocen), wspólnoty warunków życia oraz wspólnoty interesów, dążeń i działań ludzkich. [...] Społeczna integracja jest procesem zmian psychospołecznych, dokonujących się w naturalnym środowisku życia człowieka*<sup>1</sup>.

Wiele badań empirycznych dotyczących inkluzji społecznej wyraźnie wskazuje na zależności pomiędzy funkcjonowaniem jednostek i grup a działaniem synergicznym placówek i instytucji w przestrzeni publicznej. Aktywizacja, zaangażowanie, pełne uczestnictwo, zmiana negatywnych postaw do innych osób i wspólnot społecznych stają się możliwe dzięki integralnemu, spójnemu, systemowemu działaniu różnych środowisk. Dlatego holistyczny model działań włączających wydaje się jedynym słusznym, skutecznym para-

---

<sup>1</sup> A. Maciarz, *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Impuls, Kraków, 1999, s. 14.

dygmatem naukowym, który daje możliwości zapobiegania izolacji, stygmatyzacji, a w efekcie ekskluzji społecznej w środowisku życia jednostki.

W proponowanej Państwu monografii autorzy rozdziałów zogniskowali swe myśli na zagadnieniach, związanych z włączaniem społecznym w placówkach edukacyjnych, resocjalizacyjnych oraz instytucjach sektora pomocy społecznej. Zgromadzone w niniejszym tomie teksty zostały ułożone tematycznie, aby mogły posłużyć jako potencjał do tworzenia i wdrażania nowych systemowych rozwiązań inkluzyjnych w instytucjach i placówkach środowiska lokalnego.

Rozdziałem wprowadzającym jest tekst pani Danuty Al-Khamisy, w którym podjęto rozważania na temat znaczenia dialogu edukacyjnego w procesie ogólnowo-wychowawczym. Na uwagę czytelników szczególnie zasługują dwa rozdziały wzajemnie się uzupełniające, traktujące o działaniach inkluzyjnych w szkołach wyższych. Tekst Sławomira Sobczaka, prezentującego badania empiryczne, pozwalające odpowiedzieć na pytanie, jakie są skutki oddziaływań nauczycieli akademickich, administracji i stosowania uczelnianego systemu wspomagającego studenta z niepełnosprawnością; oraz rozdział Eleny Asmakovets i Sławomira Kozieja, dotyczący gotowości nauczycieli akademickich do pracy ze studentami. Anna Kanios, w rozdziale zatytułowanym *Współpraca międzyinstytucjonalna w sektorze pomocy społecznej warunkiem inkluzji osób i rodzin*, prezentuje model współpracy i współdziałania dla gmin wiejskich, wypracowany przez podmioty pomocy i integracji społecznej oraz instytucje, działające w sferze ubóstwa i wykluczenia społecznego. Autorka podkreśla, że proces inkluzji nie jest łatwy i w dużej mierze zależy od zasobów ludzkich. Interesujący tekst przedstawia Siyka Chavdarova-Kostova z Bułgarii, w którym omawia aspekty integracji społecznej uchodźców/migrantów w krajach Unii Europejskiej na przestrzeni kilku ostatnich lat.

Synergia działań wszystkich podmiotów, placówek i instytucji jest warunkiem *sine qua non* inkluzji społecznej w wymiarze kulturowym, wspólnotowym oraz indywidualnym.

Oddając do rąk Czytelników to dzieło, wyrażam nadzieję, że spotka się z dużym zainteresowaniem szczególnie pedagogów, psychologów, nauczycieli, wychowawców, pracowników socjalnych, studentów kierunków pedagogika i psychologia.

Ewa Jówko



## Introduction

“People working together as one group can do things that have not been dreamed of by anyone”

[Franklin Delano Roosevelt]

I present the reader with a monograph that is a continuation of a discussion on social inclusion carried out by experienced domestic and foreign researchers. I believe that the book becomes an inspiration for in-depth analysis, further research and national debate in Poland on the implementation of the idea of social inclusion in social policy and in the education system. I also believe that the publication will be a source of scientific reflection on the condition of inclusive activities in the socio-economic environments and will determine the integration of vulnerable groups living in the European Union.

In the last century during the 1970s there came into being quickly developing organizations and institutions around the world aiming at protecting individuals and groups either excluded and at risk of social exclusion. The unification of all such social entities into one inclusive culture, at the same time preserving their own traditions, standards, economic space, and the social climate of a place, has become a primary matter.

Aleksandra Maciarz, a Polish researcher, points out that: *the essence of social integration is the fact that it is a psychosocial process of creating a community linked by an idea (system of values, standards, opinions) as well as by a feeling of sharing living conditions, interests, aspirations and daily activities. [...] Social integration is a process of psychosocial changes in the natural environment of human life*<sup>1</sup>.

A variety of empirical research on social inclusion clearly shows the relationship between the needs of individuals or groups and synergistic actions undertaken by organizations and institutions in the public space. Activation, engagement, and full participation of the socially excluded in community life is becoming possible thanks to such integral, coherent, and systemic actions of entities and individuals, changing at the same time nega-

---

<sup>1</sup> A. Maciarz, *The theory and research on social integration of children with disabilities*, Impuls, Kraków, 1999, s. 14.

tive attitudes of other people and social communities. Therefore the holistic model of inclusive activities seems to be the only legitimate, effective scientific paradigm, which gives the possibility of preventing isolation, stigma and social exclusion limiting the life of a person.

In the proposed monograph the authors of individual chapters focus their thoughts on issues related to social integration and inclusion in educational as well as correctional facilities and in social welfare institutions. The works collected in this book are arranged thematically so that they can be used as an inspiration to create and use a new system of inclusive solutions in institutions and facilities of local communities.

The introductory chapter is written by Mrs Danuta Al-Khamisy, who reflects on the importance of dialogue in the process of upbringing and education. Two complementary chapters dealing with inclusive activities at universities deserve particular attention of the reader. A text by Sławomir Sobczak presents empirical research trying to assess the effects of such activities initiated by university teachers and administration. He also discusses the enforcement of a system supporting university students with disabilities. A chapter by Elena Asmakovets and Sławomir Koziej deals with preparedness of University teachers for working with disabled students. Anna Kanios in a chapter *Współpraca międzyinstytucjonalna w sektorze pomocy społecznej warunkiem inkluzji osób i rodzin* (Interinstitutional cooperation of the social welfare sector as a condition necessary for the inclusion of individuals and their families) presents a model of cooperation and interoperability for rural communities, developed by the entities of social assistance and social integration and by institutions acting in the field of poverty and social exclusion. The author stresses the fact that the process of inclusion is not easy and largely depends on human resources. Siyka Chavdarova Kostova from Bulgaria presents an interesting chapter, in which she discusses the aspects of social integration of refugees and migrants in the countries of the European Union over the past few years.

The synergy of the activities of all individuals, organizations and institutions is a condition sine qua non for social inclusion in cultural, social and personal terms. By giving this book into the hands of the readers I hope it will meet with great interest, especially of councillors, psychologists, teachers, social workers, but also of education and psychology students.

Ewa Jówko

## Rekomendacje dla edukacji włączającej z uwzględnieniem dialogu edukacyjnego

### The recommendations for inclusive education with reference to educational dialogue

**Abstrakt:** Prezentowany tekst skoncentrowano wokół istotnych obszarów, jakie mają znaczenie dla procesu edukacji włączającej w polskiej rzeczywistości. Szczególne znaczenie przypisuje się wzorcom dydaktyki specjalnej, jako przewodnich idei do urzeczywistniania polityki i praktyki edukacyjnej. Autor próbuje wykazać istotę spójności i harmonii pomiędzy podstawowymi obszarami szeroko rozumianego systemu edukacyjnego jakim jest polityka edukacyjna, warunkująca proces edukacyjny, który z kolei determinuje wszelkie efekty poznawcze, społeczne i emocjonalne. Dopiero integracja tych obszarów zharmonizowana z założonymi wzorcami sprzyjać będzie oczekiwanemu modelowi edukacji włączającej realizowanej w *Szkole dla Wszystkich*. Poddano też refleksji najnowsze rekomendacje Ministerstwa Edukacji Narodowej dla procesu edukacji włączającej. Konkluzją rozważań jest propozycja niesformułowanej, a zatem i niedocenianej rekomendacji rozumienia i realizacji edukacji włączającej jako edukacji dialogu. W poszukiwaniu sensu dialogu edukacyjnego odchodzi się już od traktowania go jako metody pracy dydaktycznej czy wychowawczej. Dlatego też podejmując próbę rozważań o dialogu autor nie traktuje go jako wybranej metody pracy nauczycieli, lecz rozpatruje go w kategorii wzorca do zastanowienia się nad jego sensem ogólno-wychowawczym. W takim ujęciu dialog edukacyjny powinien stanowić ideę przewodnią, określającą sposób myślenia o edukacji, pewien „sposób bycia obydwu stron procesu edukacyjnego, umożliwiający zrozumienie innych i samego siebie”.

**Słowa kluczowe:** *edukacja włączająca, polityka edukacyjna, szkoła dla wszystkich, wzorce dydaktyki specjalnej, rekomendacje dla edukacji, dialog edukacyjny*

**Abstract:** The presented material is going to be focused on educationally vital areas in the reality of Polish inclusive education. Particular importance is attributed to the benchmarks of special needs education which are regarded here as guiding conceptions for the policy and practice in education. The author is trying to express the importance of coherence and harmony among basic areas of such a broad notion as educational system. Educational policy influences educational process, which – accordingly – determines all its cognitive, social

and emotional effects. Integration and harmony of these areas constitute basic conditions for the expected ideal model of inclusive education – being pursued in *School for Everybody*. Simultaneously, the recommendations of the Ministry of National Education for inclusive education in Poland were put under analysis. The conclusion of present considerations is suggestion of giving more attention, understanding and – finally – introduction of educational dialogue into inclusive education – the idea, which has not been regarded prime so far. The problematic aspect of educational dialogue is lack of instructions or frames of meaning which could be easily conveyed and implemented at schools. It is neither a technique, nor didactical nor educational method. Therefore, the author is not presenting it as one of teachers' methods but trying to deliver it as a basic notion worth considering for general educational sense. Such a broad conceptualization of the educational dialogue enables it to become a fundamental guideline defining the way of thinking about education, a kind of "way of being of both parties of educational process, enabling deep and full understanding of others and of oneself".

**Keywords:** *inclusive education, educational policy, school for everybody, special needs didactic patterns, recommendations for education, educational dialogue*

Mamy początek XXI wieku, a niezadowolenie wokół szkoły jako instytucji organizacyjnej nie maleje, a wprost przeciwnie, nawet wzrasta. Przeobrażenia społeczne i transformacje polityczno-ekonomiczne zawsze skierowane są pod adresem polityki edukacyjnej, a więc jakości procesu kształcenia, szkoły, szczególnie jej misji oraz uczestników. Choć wielościętkowy model edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi już przyjął się w polskiej rzeczywistości edukacyjnej, to jednak wśród jego składowych największa polemika toczy się wokół edukacji włączającej. O ile edukacja integracyjna zakorzeniła się na dobre i ma już swoją 30 letnią tradycję, to obecny model edukacji włączającej poddawany jest nieustannej ocenie, ewaluacji, monitorowaniu i modyfikowaniu. Coraz częstsze badania nad paradygmatem edukacji inkluzyjnej z jednej strony pogłębiają penetrację tej ciągle niejasnej przestrzeni edukacyjnej, z drugiej sprzyjają upowszechnieniu takich pojęć jak inkluzja, włączanie, podmiotowość, dialog w edukacji. O ile wyniki badań naukowych donoszą o potrzebie coraz to efektywniejszych rozwiązań, to jednak nie wszystkie można wdrożyć w praktykę edukacyjną z uwagi na liczne jeszcze bariery poznawcze, ekonomiczne, społeczne. Pojawia się jednak nadzieja na powolne ich redukowanie z uwagi na coraz większe docenianie pedagogiki specjalnej w konstrukcji i rekonstrukcji powszechnych systemów oświatowych.

Teoretycznym podłożem dla konstruowania się aktualnego, powszechnego systemu kształcenia, którego podmiot jest niezwykle zróżnicowany i coraz częściej wymagający specjalnej realizacji potrzeb, mogą stać się wzorce dydaktyki specjalnej opracowane przez J. Głodkowską (2017). Choć niektóre z nich można potraktować jako ideę czy myśl przewodnią, to jednak z powodzeniem mogą stać się nie tylko intencją czy koncepcją, ale też urzeczywistniać się w praktyce edukacyjnej.

Według wzorców dydaktyki specjalnej edukacja dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinna przebiegać z **równym prawem dostępu** dla każdego z nich. Co oznacza, że każdy uczeń wymagający specjalnej realizacji potrzeb edukacyjnych ma prawnie zagwarantowaną pomoc psychologiczno-pedagogiczną ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów [Głodkowska, 2017, s. 17]. Zgodnie z tendencją przechodzenia od modelu segregacyjnego w stronę modelu włączającego, ma to być **edukacja zróżnicowana**. Niestety nadal niezwykle wolno jest wprowadzana w przestrzeń edukacyjno-społeczną ucznia wymagającego specjalnej realizacji potrzeb edukacyjnych. W wyniku nieadekwatnych dla ucznia uwarunkowań ze strony nauczycieli, rówieśników czy też oddziaływań dydaktycznych, uczeń nadal może czuć się wyizolowany, odrzucony z poczuciem porażki edukacyjnej. Wsparcie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi gwarantuje **edukacja do uczestniczenia**. Oznacza przygotowanie takich warunków społecznych i edukacyjnych, które zapewnią przenikanie i uzupełnianie się integracji formalnej i nieformalnej. Wymaga to zintegrowania całej społeczności szkolnej, aktywizowania wszystkich uczniów w poczuciu przynależności do społeczności szkolnej, klasowej oraz rówieśniczej. **Edukacja diagnostyczna** wyznacza nauczycielom szkół ogólnodostępnych nowe i trudne dla nich zadanie dostosowania warunków środowiska edukacyjnego. Proces nauczania-uczenia się powinien być procesem realizowanym poprzez alternatywne sposoby nauczania, z uwagi na indywidualne różnice między uczniami. Poziom dostosowania należy uzasadnić rzetelną i kompleksową diagnozą, uwzględniającą istotne założenia pedagogiczne, które zakładają niepodważalne tezy, chociażby to, że każdy uczeń jest psychospołeczną całością.

Przestrzeń edukacyjno-społeczna istnieje wraz z jej podmiotami, takimi jak: uczniowie, ich opiekunowie, nauczyciele, specjaliści, rówieśnicy oraz społeczne środowisko lokalne. Dlatego wzorzec **edukacja ku podmiotowości** winien przebiegać w myśl zasady „każdemu to, co dla niego właściwe”. Opra-

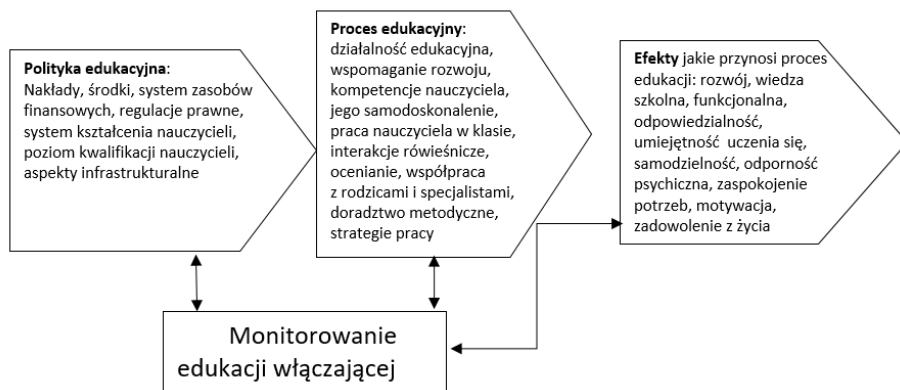
cowywana strategia wsparcia uczniów ma służyć przygotowaniu ich do życia, do pracy, którą sami będą mogli podjąć z uwagi na swoją inność. Przestrzeń edukacyjno-społeczna, wraz z przypisanymi jej cechami, staje się dla wszystkich uczniów **przestrzenią integrującą**. W tak rozumianej przestrzeni, skoncentrowanej na osobie, wszyscy traktowani są podmiotowo z poczuciem sprawstwa, ważności z możliwością decydowania o sobie. Jest to przestrzeń **wzmacniająca** bo stwarza warunki do pokonywania ograniczeń i barier. Przypisuje się też przestrzeni edukacyjno-społecznej miano **poszukującej, pozytywnej i zapraszającej**. Jest ona bowiem źródłem skutecznego wzmacniania ucznia wraz z jego zasobami rozwojowymi i środowiskowymi oraz na tyle interesująca i przyjazna, że uczeń chce w niej być i działać. Tak rozumiana przestrzeń jest **profesjonalna, optymistyczna**, bo wzbudza wiarę w indywidualny rozwój, a przy tym łączy, a nie dzieli, poszukując tego co jednoczy, a nie dyskwalifikuje czy dezintegruje [Głodkowska, 2017, s. 26-27]. Pozostałe wzorcowe cechy edukacji włączającej to **edukacja w harmonizowaniu**, zakładająca harmonię, czyli współgrę pomiędzy warunkami zewnętrznymi uczenia się a zasobami wewnętrznymi ucznia. **Edukacja profesjonalna** stawia przed nauczycielami odpowiedzialne i trudne zadania, możliwe do wykonania wtedy, kiedy ma on świadomość złożoności podejmowanych działań. Działania te niejednokrotnie pedagogzy spostrzegają „...w kategorii sztuki pedagogicznej, która wymaga zarówno talentu, jak i ustawicznego doskonalenia swoich umiejętności oraz ciągłego poszukiwania coraz skuteczniejszych rozwiązań” [Głodkowska, 2017, s.29]. **Edukacja wyzwalająca** jest wyrazem realizacji idei normalizacji, zapewnia wsparcie osobom z niepełnosprawnością, buduje relacje dialogowe w życzliwym kontakcie, kierując się racjonalnym optymizmem w działaniach edukacyjnych. Tworzy warunki dobrej edukacji dla wszystkich [Głodkowska, 2017, s30-33]. Optymizm i nadzieja na rozwój każdego ucznia to kolejna cecha edukacji inkluzyjnej. Każdy nauczyciel wobec każdego ucznia powinien kierować się optymizmem pedagogicznym. Tak sformułowane założenia, wzorce, drogowskazy dla realizacji edukacyjnej przestrzeni *Szkoły dla Wszystkich* [Al-Khamisy, Bogucka, 2009] wymagają przejścia od włączania formalnego do włączania naturalnego.

Edukacja włączająca, bez względu na zakres rozumienia, czy formę realizacji, powinna być poprzedzona wielostronnymi przygotowaniem. Pierwszym etapem powinna być praca psychologiczno-pedagogiczna, zmierzająca w kierunku wykształcenia zarówno w nauczycielach, rodzicach, jak i uczniach odpowiednich postaw, wiedzy, pojęć na temat niepełnosprawności. Stanowi to

fundament dla rzeczywistych działań, polegających na dostosowaniu środowisk szkół masowych do specjalnych trudności związanych z niepełnosprawnością. Niestety, cechą polskiej oświaty jest brak przygotowania dobrego gruntu do zaplanowanych zmian i konieczność rozpoczynania trudnego procesu od jego końca. Wydłuża to sam jego przebieg, w trakcie którego odnotowuje się wiele luk, niedopracowań, uchybień. Nadal kształcenie włączające nie pozbawione jest wad, chociażby takich jak generowanie wysokiego poziomu stresu u dziecka i nauczyciela, heterogeniczność zespołu klasowego i związana z tym konieczność znacznego różnicowania metod pracy i wymagań przy dysponowaniu takim samym czasem i ilością jednostek lekcyjnych.

Realizacja podstawy programowej, szczególnie przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, budzi wiele sprzeciwów. Czas zacząć postrzeganie konkretnego ucznia bez presji wymogów programowych, z założeniem, że obowiązująca jest podstawa programowa, a nie – często bardzo ambitne – wybrane przez nauczycieli programy nauczania. Dla tych uczniów należy zredukować do niezbędnego minimum tematykę o wysokim stopniu abstrakcji. W nauczaniu, zgodnie z koncepcją J. Brunera, aktywizować możliwości ucznia na poziomie reprezentacji enaktywnej, wykorzystując działania oparte na konkretach, odwoływać się do doświadczenia dziecka z zastosowaniem metod poglądowych. Niewątpliwą zaletą tego systemu jest kontakt osób sprawnych z osobami z niepełnosprawnościami, przebywanie w naturalnym zróżnicowanym środowisku, motywacja do samodzielności czy rozwój sprawności komunikacyjnej.

Należy wyraźnie podkreślić, że edukacja włączająca jest niezwykle złożonym procesem, który składa się z wielu równie złożonych obszarów warunkujących jego przebieg (rys. 1). Jednym z podstawowych obszarów jest **polityka edukacyjna**, w której ocenia się równowagę i spójność jej elementów z szeroko rozumianym **procesem edukacyjnym**, warunkującym **efekty** poznawcze, społeczne i emocjonalne. Mając na uwadze usprawnienie polityki edukacyjnej Ministerstwo Edukacji Narodowej Rzeczypospolitej Polskiej (MEN) podjęło działania na rzecz poprawy jakości edukacji włączającej na poziomie krajowym. Od 2010 r. do chwili obecnej wprowadzano wiele zmian w przepisach i doprecyzowywano ramy organizacyjne edukacji włączającej, jednak działania te nie doprowadziły do oczekiwanych zmian systemowych. Obecnie podejmowane są różne inicjatywy, mające na celu wsparcie opracowania nowych przepisów w zakresie edukacji włączającej, które mają wejść w życie w 2020 r. i kolejnych latach.



**Rys. 1.** Edukacja włączająca jako złożony układ elementów (opracowanie własne).

W celu zniwelowania rozdźwięku pomiędzy polityką a praktyką edukacyjną w Polsce, MEN zwrócił się o pomoc do Służby ds. Wspierania Reform Strukturalnych Komisji Europejskiej. Służba ta zleciła Europejskiej Agencji ds. Spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej misję zapewnienia MEN wsparcia w prowadzeniu analizy mocnych stron i obszarów rozwoju polityki w zakresie specjalnych potrzeb i edukacji włączającej. Głównym celem działań związanych z tą analizą było sformułowanie rekomendacji opartych na faktach, które mogą zostać wykorzystane do poprawy jakości edukacji włączającej w Polsce. Mogą też stanowić podstawę dla nowych przepisów i rozwiązań, jakie mają zostać wprowadzone w 2020 r. Rekomendacje mogą być wykorzystane jako strategie, które bazują na mocnych stronach i stanowią odpowiedź na zidentyfikowane wyzwania. Dotyczą one: przepisów prawa i polityki w zakresie edukacji włączającej, sześciu kluczowych struktur i procesów operacyjnych w systemie edukacji włączającej, budowania potencjału systemu, zarządzania i finansowania, monitorowania, zapewniania jakości i odpowiedzialności, kształcenia i doskonalenia zawodowego kadr, warunków uczenia się i nauczania, ciągłości wsparcia.

Wszystkie rekomendacje w założeniu powinny cechować synergizm, wzajemne uzupełnianie się. Jako dopełnienie 16 rekomendacji przedstawiono również cztery działania priorytetowe. Są to obecne priorytety działań, mających na celu wspieranie i wdrażanie rekomendacji w obszarze stanowienia prawa i realizacji polityki edukacyjnej. Należy je uznać za najistotniejsze czynniki, które mogą mieć największy wpływ na promowanie zmian systemowych i rozwoju w perspektywie długoterminowej. Przepisy te kierują się wytyczoną wizją, rozumieniem i wdrażaniem edukacji włączającej, za którą państwo czyni



odpowiedzialnych wszystkich nauczycieli i kadre kierowniczą. Sformułowano 16 rekomendacji, którym warto przyjrzeć się dokładnie i refleksyjnie.

Rekomendacja pierwsza, w obszarze przepisów prawa i polityki na rzecz edukacji włączającej, nie wnosi nic nowego. Podkreśla tylko ścisłą relację, zależność i konsekwencje pomiędzy przepisami prawa i polityki edukacyjnej a rozumieniem definicji edukacji włączającej, jako podejścia opartego na prawach, które będzie wspierać i gwarantować wysokiej jakości edukację i włączenie społeczne każdej osoby uczącej się na każdym etapie życia. „Oznacza to, że wszyscy uczniowie mają prawo uczęszczać razem z rówieśnikami do placówek wczesnej edukacji i szkół w społeczności lokalnej. Wszystkie osoby uczące się mają dostęp do pełnego zakresu uprawnień wynikających z programu nauczania i realizacji społecznych szans. Wszelkie bariery edukacyjne (np. wynikające z niepełnosprawności, problemów językowych, społecznych lub zdrowotnych) są rozpoznawane i usuwane możliwie jak najwcześniej. Nauczanie jest spersonalizowane, a wsparcie zapewnione jest w klasie/szkole” [MEN, 2019, s. 4].

Rekomendacja druga, zgodnie z Konwencją ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, zakłada, że przepisy prawa i polityki edukacyjnej zapewnią „wszystkim szkołom wsparcie w postaci zasobów i możliwości doskonalenia zawodowego kadr, dzięki którym mogą wprowadzać dostosowania umożliwiające uczniom z niepełnosprawnościami korzystanie z prawa do edukacji na równych zasadach z innymi” [MEN, 2019, s. 4]. Wytyczono też sześć kluczowych struktur i procesów operacyjnych w systemie edukacji włączającej. W strukturze **budowania potencjału systemu** zapisane są dwie rekomendacje. Jedna z nich zakłada szeroko zakrojone działania, niestety, jak zwykle ogólnie, w kierunku coraz to lepszego rozumienia zasad i wartości leżących u podstaw edukacji włączającej. Wymaga to bardzo szerokiego zainteresowania tym problemem różnych środowisk, nie tylko na szczeblu krajowym, regionalnym, lokalnym, ale też szkolnym i ogólnospołecznym. W rekomendacji drugiej przypisuje się nową rolę szkołom specjalnym i innym placówkom specjalistycznym. Pracujący tam specjaliści mają być wsparciem dla przedszkoli i szkół ogólnodostępnych w udostępnianiu potrzebującym nauczycielom fachowej i specjalistycznej wiedzy, zasobów, zwiększając kompetencje kadry kierowniczej i personelu szkół w zakresie rozumienia i wspierania osób uczących się o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych [MEN, 2019, s. 5]. Modyfikacji podlega też rola poradni psychologiczno-pedagogicznych, poszerzona o zadania oceny sytuacji w szkole i udzielania porad nauczycielom, a także

zapewnienie wsparcia osobom uczącym się i ich rodzinom. Kolejny obszar edukacji, podlegający dyskusji i usprawnieniu, to **zarządzanie i finansowanie** wymagający opracowania takich mechanizmów finansowania, które pozwoliłyby wspierać rozwój wczesnej interwencji i profilaktyki, zamiast kompensować trudności w szkołach ogólnodostępnych. Chodzi tu też o przydział i efektywne wykorzystywanie funduszy umożliwiających wszystkim osobom uczącym się korzystanie z równego prawa do edukacji.

Zapewnienie dobrego funkcjonowania monitorowania edukacji i podniesienia jej jakości wymaga odejścia, w ocenie pracy szkół z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, głównie od wyników kontroli zewnętrznej i wyników egzaminów. W szkołach pracujących wg modelu włączającego, należałoby zdecydowanie bardziej doceniać wysiłki nauczycieli, pracujących w grupie/klasie zróżnicowanej. W tym celu należy opracować mechanizmy autoewaluacji, oparte na wskaźnikach/standardach, które nakreślają wizję wysokiej jakości edukacji włączającej dla wszystkich osób uczących się. Dobre przygotowanie kadry dla edukacji włączającej to wysokiej jakości kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli. Polityka edukacyjna musi zapewniać spójność kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli z wizją wysokiej jakości edukacji włączającej w praktyce. Dlatego też przed polityką edukacyjną stawia się trudne, ale możliwe do realizacji zadanie. Musi zapewnić odpowiedni status nauczycieli i kadry kierowniczej szkół oraz dostarczać zachęt, które sprawią, że kandydaci o najwyższych predyspozycjach będą chcieli pracować w zawodzie i nie będą z niego odchodzić.

O jakości edukacji decydują też warunki uczenia się i nauczania. Od dawna wiadomo, że właściwie poprowadzona praca zespołowa sprzyja wyższym efektom. Rekomenduje się zatem, aby polityka edukacyjna wspierała współpracę i pracę zespołową (profesjonalne społeczności uczące się) w szkołach w celu opracowania, opartych na faktach i danych, innowacyjnych podejść do uczenia się, nauczania i oceniania ukierunkowanych na zwiększanie osiągnięć wszystkich uczniów. Polityka edukacyjna powinna też wspierać opracowywanie takich zasad oceniania włączającego, które umożliwią odnotowywanie postępów wszystkich uczących się osób.

Zdecydowanej zmianie powinny ulec kryteria i narzędzia stosowane do rankingu szkół, które do dzisiaj odnoszą się szczególnie do osiągnięć szkolnych. Przy tym nie uwzględniają wielu bardzo ważnych czynników, jak środowisko rodzinne, motywacja, aktualny poziom rozwoju ucznia, wymagający wielu oddziaływań wspierających. Dotychczasowe kryteria oceniania i wnio-

skowania o sukcesie szkoły zdecydowanie zawężają proces dochodzenia do osiągnięć zarówno uczniów jak i nauczycieli. „Szkoła nastawiona wyłącznie na rywalizację i zwycięstwo może stać się miejscem ciągłego porównywania z innymi, wtłaczając przekonanie o konieczności nieustannej walki o swoją pozycję, w której albo odnosi się sakralizowany sukces, albo ponosi sromotną porażkę” [Uniewska, 2009, s. 24]. Należy raczej promować szkoły, które wyróżniają się pracą wychowawczą i dydaktyczną. Miarą sukcesu szkoły nie mogą być tylko spektakularne wydarzenia postrzegane wyłącznie przez pryzmat tego, co zostało osiągnięte, ale też świadomość przeszkód, które trzeba pokonać.

Z doświadczeń wynika, że szkoła nie może się rozwijać bez świadomego i aktywnego udziału rodziców. Trzeba wziąć pod uwagę także fakt, że szkoła przygotowuje uczniów do życia w społeczeństwie na wiele różnych sposobów. Dlatego szczególnie ważny jest wkład rodziców w kształtowanie atmosfery sprzyjającej budowaniu demokratycznych postaw obywatelskich. Współczesna szkoła powinna dążyć do wzmocnienia rzeczywistej roli rodziców w systemie edukacji i budowania współpracy poprzez włączanie ich w działania wychowawcze i edukacyjne. Dlatego też, w myśl idei podmiotowości oraz zgodnie z art. 12 Konwencji Narodów Zjednoczonych o prawach dziecka i ich rodziny, planuje się większy udział, zarówno osób uczących się, jak i ich opiekunów, w decydowaniu o edukacji.

Wsparcie, jakie należy zapewnić uczniom w edukacji włączającej, powinno być realizowane w myśl zasady indywidualności, elastyczności, ale też i ciągłości. Dlatego należy zapewniać elastyczność realizacji podstawy programowej poprzez umożliwienie realizowania zindywidualizowanych programów nauczania w szkołach w celu zaspokojenia szeroko rozumianych potrzeb każdego ucznia. W tym celu rekomenduje się, niestety bardzo ogólnie, aby podstawy programowe tworzyły ramy, umożliwiające nauczycielom planowanie działań i osiąganie rezultatów dających wszystkim uczniom szansę na poprawę swoich wyników w szerokim spektrum przedmiotów i obszarów nauczania. Nie jest jednak wyraźnie napisane, czy można będzie, bardziej niż do tej pory, elastycznie podejść do realizacji tych założeń podstawy programowej, które dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną są na wysokim stopniu abstrakcji. Przykładem są testy egzaminacyjne opracowane dla tych uczniów, zawierające takie zadania, na które uczniowie ci nie dadzą rady odpowiedzieć. W zakres rekomendowanego wsparcia dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi planuje się włączyć zapewnienie dodatkowych godzin do wykorzystania przez szkoły na działania wspierające wszystkich uczniów i odpo-

wiadające na identyfikowane wyzwania oraz potrzeby lokalnej społeczności. Zakłada się jednocześnie, że w działaniach tych konieczna jest autonomia szkoły, bez konieczności uruchamiania formalnych procedur.

Problem treści edukacyjnych na różnych etapach kształcenia należy rozpatrywać w kategoriach treści możliwych i koniecznych do opanowania przez ucznia. Treści możliwe mieszczą się w strefie najbliższego rozwoju dziecka, a także dostępne są w czasie i przestrzeni jego aktywności. Treści konieczne to te niezbędne do opanowania i zrozumienia po to, by na nich nadbudowywać dalsze. Należy zdać sobie sprawę z faktu, że współczesna edukacja to nie tylko edukacja instytucjonalna. Wiele innych czynników jest źródłem zmiany w człowieku. „Współczesna edukacja nie ma, jak dawniej, (...) jasno określonego wewnętrznego terytorium. Rozciąga się i przebiega wszędzie tam, gdzie człowiek coś dostrzega, zrozumie, uporządkuje, przegrupuje, zmodyfikuje, gdzie może się czegoś nowego, innego dowiedzieć” [Waloszek, 2009, s. 11]. Dlatego tak trudno dziś jest zdecydowanie orzec, co jest efektem samokształcenia, a co efektem instytucji. Należy zatem zdecydowanie zaakcentować powrót do holistycznej perspektywy widzenia człowieka w świecie, a nie tylko w edukacji, przeciwdziałanie samotności, szanowanie różnorodności, powrót do dialogu.

Takie widzenie edukacji nakłada na jej organizatorów obowiązek poszukiwania nowych rozwiązań pomiędzy megapedagogizmem a pedagogicznym redukcjonizmem. Czyli między przypisywaniem edukacji szerokiej mocy sprawczej w przygotowaniu do wielkich wyzwań cywilizacyjnych a osobistą przestrzenią każdego człowieka poddanego edukacji, jego prawem do przeżycia świata po swojemu, tu i teraz. Jest to edukacja zredukowana do bezpośrednich kontaktów społecznych, poznawczych i emocjonalnych, dążenie do zapewnienia uczniom warunków ich rozwoju [Kwieciński, 2000, s. 60].

Zakładając realizację edukacji w myśl zasady współpracy i integrowania środowisk przewiduje się, że polityka edukacyjna musi wspierać otoczenie, związane ze szkołą. Wspólne działania dotyczyć będą identyfikacji barier w uczeniu się, opracowywaniu strategii wsparcia/wczesnej interwencji. Wymaga to zdecydowanie wyższego poziomu współpracy, zarówno w szkołach, jak i pomiędzy nimi w celu wymiany sprawdzonych praktyk, opartych na doświadczeniach, a nawet eksperymentach. Zakłada się też wykorzystywanie wiedzy i doświadczeń ekspertów (np. psychologów, poradni psychologiczno-pedagogicznych, szkół i ośrodków specjalnych/centrów) w celu wspierania kadry szkół i osób uczących się oraz dzielenia się strategiami działania. Trzeba

jednak dokładnie przeanalizować i przygotować efektywną strategię dla tej rekomendacji, aby można było z niej korzystać bez zbędnych formalności i zawsze, gdy wymaga tego dobro ucznia.

Proponuje się rozważania o warunkach wspierania człowieka w jego rozwoju, a nie jedynie ocenę jego postępu, odchyień, uchybień, braków. Sytuacji edukacyjnej nie należy traktować jako czasu i przestrzeni wypełnionej działaniami nauczyciela, ale też działaniami dziecka. Warto zwrócić uwagę nauczycielom, że to, co robią jest bliskie zarówno sztuce, jak i nauce, jest bardzo bliskie przeżyciom, emocjom, które ukryte są w zapisach podstawy programowej, a w ślad za nią również w programach [Waloszek 2009]. W świadomości nauczycieli powinno być przekonanie, że edukację dziecka należy rozpatrywać we wzajemnym oddziaływaniu kontekstów społeczno-kulturowych. Zazwyczaj o wczesnej edukacji pojawia się wiele pozytywnych opinii z uwagi na fakt traktowania ucznia bardziej przyjaźnie i wspierająco. Podobnie jednak jak cały system i ona podlega zmianom. Należy zatem na każdy etap patrzeć w sposób refleksyjny, a jeżeli już krytyczny to bardziej motywujący do wykorzystania tej krytyki w instytucjonalnym kształceniu.

Niedoceniana i niesformułowana jest rekomendacja rozumienia edukacji włączającej jako edukacji dialogu. Dialog rozumiany jest tu jako sposób bycia, a nie jako metoda kształcenia przygotowującego do życia. Obejmuje on także, na równi, nauczycieli i uczniów jako ludzi doświadczających, przy czym tradycyjne role nauczycielskie i uczniowskie stają się umowne i drugorzędne. Po obu stronach procesu pedagogicznego stoją nie tyle wychowawca i wychowanek, co raczej ludzie, a więc człowiek wobec człowieka. Warunkiem dialogicznego współbycia jest sposób postrzegania drugiego człowieka. Nauczyciel-wychowawca powinien traktować ucznia jako samodzielny, autonomiczny byt, niepowtarzalną w swej wyjątkowości osobę, w związku z tym poszukuje dialogowych sposobów poznawania ucznia. Będzie to odnajdywanie w wychowanku takiego potencjału, jaki może odnaleźć w sobie, takich potrzeb, które posiada każdy z nich jako człowiek. Jak powiada M. Buber celem nauczyciel-wychowawcy nie jest zawładnięcie i przekonywanie, lecz poprzez żywy, dynamiczny związek nauczyciel stawia sobie za cel „jedynie otworzyć ową potencjalność drugiego” [Buber, 1992, s. 149].

W tym celu staje się zaangażowanym, ale też obiektywnie zdystansowanym obserwatorem, który dobiera dialogiczne sposoby postrzegania drugiego człowieka, spośród których Buber wyróżnia dostrzeganie. Jednakże dla urzeczywistnienia relacji z innym człowiekiem musi uznać swój status, czyli po-

twierdzić wybór samego siebie. Innymi słowy, przyjąć siebie takim, jakim rzeczywiście jest. Oznacza to zatem spełnienie istotnego warunku wejścia w relację, czyli bycie autentycznym i wyzwolonym od chęci pozorowania.

Nauczyciel i uczeń uczestniczyć mogą w dialogu przy spełnieniu następujących warunków:

- każdy postrzega drugiego w kategoriach wartości subiektywnej;
- nauczyciel poprzez swoją aktywność stymuluje zmiany w osobowości ucznia oraz jego otoczeniu, które przyjmowane są jako znaczące przez obie strony,
- nauczyciel i uczeń uznają i szanują swoją unikalność i niezależność drugiego [Sawczuk, 2010, s. 209].

Świadome działania osób dorosłych, zmierzające do umożliwienia dziecku rozwoju w kierunku jaki ono wybiera L.M. Brammer (1984) nazywa **wspomaganiem dziecka w rozwoju**.

Wspomaganie – wg I. Obuchowskiej (1997) jest wzmacnianiem (utrwalaniem, utrzymywaniem) tego, co już występuje, a co uznaliśmy za dobre, korzystne. B. Kaja (2000) wskazuje, że ważnym ogniwiem, pomostem pomiędzy wspomaganie a rozwojem jest diagnoza. Zdaniem L. S. Wygotskiego diagnoza dotyczy istniejącego stanu kompetencji konkretnego dziecka, zwanego strefą najbliższego rozwoju. Staje się ona przyjazna dziecku [Kulesza, 2004, s. 45], jeżeli jest wczesna, wspierająca, pozytywna, systematyczna, profilowa, rozwojowa, kompleksowa, prognostyczna, nieinwazyjna [Głodkowska, 1999].

Relacja pedagogiczna zakłada zróżnicowanie obu stron i jest przez nie wspomagana, nie może istnieć bez zdolności do dialogu. Jest to nowa relacja dialogowa, która tworzy nowy kontekst relacyjny. Dialog wykracza poza werbalne sformułowanie i stanowi spotkanie Innego z Innym. W takiej dialogowej obecności „Ja” bierze odpowiedzialność za „Ty”. Oznacza, że dialogiczny nauczyciel nie tylko udowadnia swoją zręczność w zakresie sztuki i techniki dialogu, ale także sam znajduje się w dynamicznej sytuacji dialogu, jest tym, kto razem poszukuje nigdy nie spoczywając w poczuciu pewności. Dialog jest ekspresją w głąb samego siebie a następnie w kierunku Innego. Jest to ruch w kierunku osób, przedmiotów, idei, faktów, którego celem jest zmiana w czasie i przestrzeni.

Osobista gotowość wyznacza zarówno jakość, jak i efektywność dialogu. Aby poruszać się w kierunku innego (nauczyciel ku uczniowi) należy wierzyć we wkład „Inności” w tworzenie siebie, mieć też poczucie bezpieczeństwa.

W takim relacyjnym otoczeniu droga do wiedzy przeobraża się w drogę w kierunku Innego.

Dialog edukacyjny to szczególnie złożone postępowanie wobec siebie i Innych, a zatem wobec nauczycieli, uczniów i innych partnerów dialogu. To doświadczanie siebie i Innych, bycie ze sobą i Innymi. To spotkanie ze sobą i Innym przy zachowaniu niepowtarzalnej swoistości wobec drugiego. To odkrywanie człowieczeństwa swojego i Innego, przy pełnej akceptacji i ofiarowaniu siebie i partnera dialogu. To otwieranie potencjalności siebie i Innego, *obejście* Innego, wejście z nim w relacje przy zachowaniu autentyczności. To konstruowanie rzeczywistości człowieka z człowiekiem. To często rozmowa z samym sobą, której efektem jest refleksja i zmiana samego siebie. To odkrywanie swojej Inności. To zmierzanie do wspólnego poznania i odkrywania czegoś nieznanego, wyjaśnienia czegoś niezrozumiałego, sprawdzenia czegoś niepewnego, oceniania czegoś budzącego wątpliwości, to tworzenie czegoś nowego i pożytecznego. To zbliżenie stanowisk do współdziałania nauczyciela z uczniami i uczniów ze sobą, w atmosferze wzajemnej życzliwości, szacunku [Al-Khamisy, 2013, s. 126].

Tak rozumiany przez autora dialog edukacyjny wywodzi się z filozofii M. Bubera i E. Levinasa. Kontynuację tej problematyki na gruncie polskim, w oryginalnej interpretacji na bazie filozoficznego myślenia personalno-egzystencjalnego, zawdzięcza się pedagogice dialogu ks. Janusza Tarnowskiego. W poszukiwaniu sensu dialogu edukacyjnego odchodzi się już od traktowania go jako techniki, metody pracy dydaktycznej czy wychowawczej. Dlatego też podejmując próbę rozważań o dialogu nie zamierzam traktować go jako wybranej metody pracy nauczycieli, ale warto zastanowić się nad jego sensem ogólnowychowawczym. W takim ujęciu powinien stanowić on ideę przewodnią określającą sposób myślenia o wychowaniu, pewien „sposób bycia obydwu stron procesu edukacyjnego, umożliwiający zrozumienie innych i samego siebie” [Kubiak, 1996, s. 71]. Rozpatrując zagadnienie partnerów dialogu, w edukacji występuje ich bardzo wielu. Są to inaczej podmioty dialogu, a szczegółowe ich określenie zależy od rodzaju ich układu. W układzie diachronicznym, obejmującym zdarzenia wychowania zachodzące w ich ciągu, czyli w przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, dialogowymi podmiotami są autorzy zapisów przeszłości edukacyjnej, realizatorzy teraźniejszości oraz twórcy perspektywicznych koncepcji, wizji i planów edukacyjnych. W układzie synchronicznym, który ujmuje wielość relacji zachodzących w wychowaniu zarówno w skali makrosystemu, mezosystemu, mikrosystemu, dialogowymi podmiotami są

organizatorzy różnorodnych instytucji, również oświatowych, które tworzą makroskalę ludzkiego bytowania w świecie oraz miejsce funkcjonowania jednostek. Oznacza to w tym układzie, że podmiotami dialogu są na równi ci, którzy organizują edukację, jak i ci, którzy są przez edukację organizowani. Wytycza to wielość „spotkań” dialogowych i ich kombinacji. W rozpatrywanej edukacji włączającej może to być dialog nauczycieli z władzami oświatowymi dotyczący warunków edukacji dla dziecka z niepełnosprawnością, nauczyciela z uczniami, rodziców z nauczycielami o prawach dziecka do edukacji w placówce masowej, czy też dialog rówieśników między sobą.

Szkoła staje się wtedy przestrzenią permanentnego spotkania osób, w której nauczyciel przestaje być samotnym liderem w klasie na rzecz poczucia partnerstwa i poczucia wspólnoty. To dialog, a nie instrukcja staje się myślą przewodnią działania, a współpraca redukuje konkurencję i rywalizację. Czy jest to możliwe w grupach i klasach bardzo licznych, przy tak wielu indywidualnościach w szkołach tzw. molochach, gigantach? Okazuje się, że wiele zależy od przekonania do dialogu osób tworzących przestrzeń społeczną szkoły. Nie ulega jednak wątpliwości, że dla stworzenia bardziej indywidualnego i dialogowego kontaktu nauczyciela z uczniem, sprzyjające są małe grupy czy zespoły klasowe.

Tak rozumiany dialog w edukacji powinien realizować się poprzez układ trzech płaszczyzn: POZNAĆ-----ROZUMIEĆ-----BYĆ RAZEM. Poznać, czyli uzyskać jak najwięcej informacji o sobie i o Innym do prowadzenia dialogu. Rozumieć – wiem jaki jestem Ja i jaki Ty jesteś, rozpoznaję i określam twoje możliwości, Twoje mocne strony i ograniczenia. Być razem – to spotkanie typu Ja jestem z Tobą, działam dla Ciebie i potrzebuję Ciebie dla swojego i Twojego rozwoju.

Czy współczesna *Szkoła dla Wszystkich* jest faktycznie społeczną przestrzenią dialogową? Jeżeli będzie ku temu zmierzać, to pod warunkiem, że wymianie dialogowej pomiędzy nauczycielami nie może sprzyjać, wynikająca z zewnętrznych nacisków, obawa nauczyciela o swoją zawodową pozycję czy zatrudnienie. Powoduje to mało korzystną adaptację do narzuconych mu standardów edukacyjnych, wobec których odczuwa bezsilność. Warto też przyrzeć się poziomowi dialogu w szkolnych stosunkach rówieśniczych, szczególnie w relacji sprawni – niepełnosprawni. Badania wykazują [Kirenko, 2006; Skrętowicz, Komorowska, 2008; Minczakiewicz, 2010], iż dalekie są one od dialogowania, a bardziej przybierają formę konkurowania o lepszą pozycję czy rówieśnicze uznanie, czy też brak tolerancji i poszanowania. Podobnie kontak-



ty nauczycielsko-rodzicielskie nie tworzą nastroju sprzyjającego uprawiania dialogów. Rodzice w obawie o losy ich dziecka oraz przygotowanie mu korzystniejszego od innych miejsca statusowego traktują nauczycieli roszczeniowo, jako pracowników usług oświatowych, podlegających zasadom działania zgodnego z odpowiednimi procedurami. Pedagodzy w obawie o swoją pozycję albo się podporządkowują, albo też próbują się przeciwstawiać rodzicom w atmosferze napięcia i starcia, co definitywnie zrywa z dialogiem

Potrzeba zatem poważnych zmian w szkole dla dialogowej przestrzeni edukacyjnej. Bez wsparcia samego nauczyciela, poprzez zmiany w polityce edukacyjnej, procesie edukacji, przygotowanego zaplecza oraz doradztwa specjalistycznego, dziecko z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej będzie niechciane, zaś środowisko szkolne wyrażać będzie opór przed dodatkowym utrudnieniem w i tak niełatwej pracy dydaktycznej. Niezbędna jest też weryfikacja programów studiów nauczycielskich, aby absolwent uczelni miał poczucie teoretycznej i praktycznej gotowości do nauczania w klasie o zróżnicowanym potencjale uczniowskim. Należy bardziej uelastyczyć programy szkolne, tak aby nauczyciel nie czuł się strażnikiem realizacji założeń programowych, mógł je modyfikować zgodnie z potrzebami i możliwościami uczniów w poczuciu, że program on interpretuje. Przygotować przestrzeń szkolną poprzez budowanie nowych szkół zgodnie z projektowaniem uniwersalnym (dla każdego i dla wszystkich uczestników edukacji) oraz doposażenie, wyrównywanie niedoborów starszych budynków, aby stanowiły otoczenie bezpieczne i przyjazne dla każdego ucznia. Ustawodawstwo nie może wywierać presji na dyrektorach i nauczycielach szkół, lecz wskazywać możliwe rozwiązania napotykanym utrudnień.

Z podjętych rozważań wyraźnie nasuwa się wniosek, że autentyczny dialog edukacyjny możliwy jest wyłącznie, gdy przyjmie się humanistyczną perspektywę. Osoba, która twierdzi, że traktuje dziecko podmiotowo i wspiera jego rozwój, a jednocześnie „realizuje” sztywny program nauczania i odnosi osiągnięcia dziecka do przewidywanych efektów i norm, sama sobie przeczy.

## **Bibliografia**

- Al-Khamisy D., Bogucka J., *Szkoła dla wszystkich. Uczeń niepełnosprawny w szkole ogólnodostępnej*, Warszawa 2009.
- Al-Khamisy D., *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa 2013.

- Brammer L.M., *Kontakty służące pomaganiu*, Warszawa 1984.
- Buber M., *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Tłum. J. Doktor, Warszawa 1992.
- Głodkowska J., *Poznanie ucznia szkoły specjalnej. Wrażliwość edukacyjna dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim. Diagnoza i interpretacja*, Warszawa 1999.
- Głodkowska J., *Dydaktyka specjalna. Od wzorca do interpretacji*, Warszawa 2017.
- Kirenko J., *Oblicza niepełnosprawności*, Lublin 2006.
- Kubiak W., *Interpretacyjny model interakcji podstawą dialogu edukacyjnego*, [w:] *Nauczyciel uczeń. między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, (red.) M. Dzudzikowa, Kraków 1996.
- Kulesza E., *Rozwój poznawczy dzieci z lekkim i umiarkowanym stopniem upośledzenia umysłowego- diagnoza i wspomaganie. Studia empiryczne*, Warszawa 2004.
- Kwieciński Z, (red.) *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, Warszawa 2000.
- MEN. *Wsparcie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce. Rekomendacje i działania priorytetowe*, 2019.
- Obuchowska I., *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa 1999.
- Sawczak W., *Akademicka współpraca międzynarodowa realizacją dialogu pedagogicznego*, [w:] *Pedagogika dialogu. Doświadczenie dialogu w rzeczywistości XXI wieku*, (red.) Dąbrowa E. i Jankowska D., Warszawa 2010.
- Skrętowicz B., Komorowska M., *Osoby niepełnosprawne w społeczeństwie polskim okresu transformacji*, Lublin 2008.
- Uniewska A., *Realizacja potrzeb człowieka jako wymiar sukcesu szkoły. W perspektywie teorii A. Masłowa*, „Nowa Szkoła” 2009, nr 8.
- Waloszek D., *Sytuacyjne wspieranie dzieci w doświadczaniu świata*, Kraków 2009.

## **Ocena skutków stosowanego w Uczelni modelu włączającego (mocnych stron). Opinie studentów z niepełnosprawnościami i osób studiujących nieprzejawiających deficytów**

Evaluation of the effects of used  
in the university inclusive model (strengths).  
Opinions of students with and without  
disabilities or deficits

**Abstrakt:** Ewaluacja modelu włączającego (mocnych stron) w postaci zasobów psychospołecznych w kontekście funkcjonowania na Uczelni studenta niepełnosprawnego w porównaniu do studenta nieprzejawiającego takich deficytów to element pozwalający zrozumieć, jakie są skutki oddziaływań nauczycieli akademickich, administracji i stosowania uczelnianego systemu wspomagającego studenta z niepełnosprawnością. Przyjęto problem badawczy, czy w opinii studentów z niepełnosprawnością i studentów, nieposiadających deficytów ocena skutków stosowania modelu mocnych stron na Uczelni jest na takim samym poziomie istotności? W badaniach zaproponowano studentom ocenę wzrostu własnych kompetencji, poczucia rozwoju potencjałów, spełnienia, kontroli nad własnym życiem oraz wsparcia. Studenci z niepełnosprawnościami istotnie statystycznie uzyskali wyższą średnią niż studenci nieprzejawiający deficytów w aspekcie poczucie wzrostu kompetencji i poczucie wsparcia. Studenci, którzy są sprawni i nie przejawiają żadnych deficytów istotnie statystycznie wyżej ocenili kontrolę nad własnym życiem niż studenci niepełnosprawni. W odniesieniu do poczucia rozwoju własnego potencjału oraz poczucia spełnienia średnie w obydwu grupach nie różniły się od siebie istotnie statystycznie. Ocena modelu włączającego, czyli zasobów, jakie studenci otrzymują zarówno w relacjach interpersonalnych z nauczycielem akademickim, pracownikiem administracji, czy personelem pomocowym oraz w całościowym systemie zaplanowanego wspomagania została określona na jednakowym poziomie. Badania udowodniły, że prowadzony w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym od prawie 50 lat model włączający, integrujący studenta niepełnosprawnego z rówieśnikami

oraz wykładowcami, pracownikami administracyjnymi przynosi określone pozytywne skutki, nie tylko dla studentów z niepełnosprawnościami, ale także dla studentów nieprzejawiających deficytów.

**Słowa kluczowe:** *model mocnych stron, student niepełnosprawny, inkluzja, uniwersytet*

**Abstract:** The study focuses on the features of strengths-based model in the form of psychological and social resources of the disabled student. The analysis takes into consideration the effects of interpersonal relations in the academic context as well as the outcomes of the disabled student support system implemented at Siedlce University. In line with the premises of positive psychology, the features which constitute the strengths of an individual were singled out. The respondents, who were Siedlce University students, were asked to assess the increase of their competences, the sense of development of potential as well as the feeling of fulfilment and control over their own lives. The sum of these elements was treated as the total assessment of psychological and social resources that students have at their disposal. It was found out that the students with disabilities obtained higher means with regard to the sense of increase of competences and the feeling of support than the ones without disabilities, where these differences were statistically significant. The able-bodied respondents significantly higher assessed the feeling of control over their own lives than the disabled students. As far as the sense of development of their own potential and the feeling of fulfilment are concerned, the means for both respondent groups did not differ statistically significantly. The evaluation of the inclusion model, i.e. psychological and social resources, was identified to be at the same level in both groups. The results of the present study point to the conclusion that the inclusive model integrating disabled students with their able peers, academic teachers and administration personnel, which has been applied at Siedlce University (Poland) for over 50 years, brings certain positive effects not only for the disabled student but also for the one without any deficits.

**Keywords:** *model strengths, students with disabilities, inclusive, university*

## Wprowadzenie

Inkluzja społeczna jest koncepcją, stającą się wiodącym sposobem wyjaśniania kwestii psychospołecznych, edukacyjnych, rewalidacyjnych, a nawet readaptacyjnych dzieci, młodzieży oraz osób dorosłych. Miejscem, w którym proces inkluzji może być wdrażanym, realizowanym i ewaluowanym w sposób zadowalający są instytucje. Inkluzja w ujęciu teoretycznym jest sprawą prostą, dopóki jest tylko akademickim tworem i nie oddziałuje w pełni na prawo i zalecenia wdrożeniowe. Inną kwestią jest propozycja teoretyczna i prakseologiczna inkluzji, a inną sposób jej urzeczywistnienia w aspektach instytucjonalnych, przed wszystkim interakcyjnych, czyli implementacja w tkankę żywe-

go organizmu. Koncepcja inkluzji w szkole wyższej, postrzegana z perspektywy prakseologicznych skutków relacji interakcyjnych, powinna być sposobem interpretacji systemowych, które w granicach budowania uniwersalnych form kształcenia i socjalizacji uwzględniają różnorodność sposobów egzystencji studenta w jego relacjach społecznych oraz strategii rozumienia przez niego rzeczywistości, wielość w pojmowaniu i odczuwaniu, różnice wynikające ze zdolności społecznych i poznawczych, jego preferencji i oczekiwania względem uczelni jako instytucji edukacyjnej, socjalizacyjnej i pomocowej.

W tym rozumieniu edukacja inkluzyjna to dążenie do nabywania przez studenta racjonalności i umiejętności, potrzebnych mu do wzięcia odpowiedzialności za swoje życiowe szanse. Inkluzja nie segreguje ludzi, lecz stawia na równoprawność wszystkich uczestników procesu edukacji, w celu uzyskania optymalnego poziomu operowania społecznego. Daje wszystkim równe możliwości bycia motywowanym i aktywowanym. Człowiek dopasowany, samorealizujący się to człowiek krytycznie i elastycznie wyedukowany, rozumiejący globalne i lokalne uwarunkowania swojej egzystencji, znaczenie ekologiczne, odnajdujący się w płynności i zmienności świata. Człowiek włączony to istota rozumiejąca obszary wielokulturowości, krytycznie analizująca konsumpcjonizm i wszelkie aspekty kultury upozorowanej. To przede wszystkim osoba odnajdująca się w zmiennej kulturze i jej symbolach [Sobczak, Gaik, 2015].

Edukacja inkluzyjna jest instrumentem przeciwdziałającym procesowi dysfunkcji społecznej. Proces powstawania dysfunkcjonalności w życiu społecznym związany jest ze zjawiskiem defaworyzacji, która może przebiegać na rozmaitych płaszczyznach egzystencji społecznej człowieka. Interpretując rzeczywistość z perspektywy obserwatora można stwierdzić, że najczęściej defaworyzacja widoczna jest w obszarze ekonomii, edukacji i kultury.

Ubóstwo zazwyczaj prowadzi do przedwczesnego przerwania etapów edukacji, a dziecko gorszych szans zostaje pozbawione możliwości rozumienia świata i uczestniczenia w nim w zadowalającym go zakresie. Niewydolność procesu włączającego, związanego np. z deficytami rozwojowymi lub socjalizacyjnymi, może doprowadzić do tych samych skutków. Największym problemem we współczesnym świecie jest połączenie braku zdolności materialnej z niedoborem postępu rozwoju psychosomatycznego jednostki. Gdy człowiek nie uczestniczy w kulturze to, po pierwsze oznacza, że nie jest w stanie jej zrozumieć, a skoro tak, to też nie będzie jej kreatorem tylko biernym odbiorcą wysiłającym się w celu uzyskania z niej czegoś dla siebie. Po drugie, ze względu na ubóstwo, po prostu nie będzie posiadał do niej dostępu, gdyż został pozba-

wiony możliwości sprawczych, nie miał szans do odpowiedniego przygotowania się do udziału w rynku dóbr. Nieuczestniczenie lub uczestniczenie w bardzo ograniczonym zakresie przez człowieka w gospodarczych lub konsumpcyjnych aspektach życia społecznego, staje się podstawowym postulatem w formułowaniu programów edukacji całościowej [Pluskota-Lewandowska, 2010]. Tylko racjonalne włączenie jednostki do procesów rynkowych, redystrybucji dóbr materialnych lub kulturowych może spowodować zadowolającą ją uczestnictwo w społeczeństwie. Z powyższego rozważania wyłania się ciąg przyczynowo-skutkowy. Ubóstwo, zarówno finansowe, jak również instytucjonalne związane z: niewłaściwymi przepisami prawa, niedoborem środków materialnych, niepoprawnymi relacjami interpersonalnymi, nieodpowiednim realizowaniem celów, niezajomością przez kadre adekwatnych metod oddziaływania lub występujące w postaci deficytów psychosomatycznych, albo niedostatku społecznego rozwoju, jest przyczyną funkcjonowania jednostki na marginesie życia społecznego, prowadzi do wykluczenia człowieka z poziomu odbiorcy zasobów kultury, wypracowanych przez społeczeństwo [Sobczak, Gaik, 2015].

Obszar edukacji całościowej [Field, 2006], którym m.in. zainteresowana jest koncepcja inkluzji społecznej, odnosi się nie tyle do przyczyn zjawiska ekskluzji, czyli do skutków wykluczenia społecznego, ale także do ujmowania jej jako oddziaływań perspektywistycznych. To w uczelni, jako instytucji kształcącej, jako ostatnim elemencie kontrolowalnym w procesie edukacji całościowej, widoczny staje się aspekt preferencji i predyspozycji człowieka w jego funkcjonowaniu społecznym.

Do edukacji całościowej należy włączyć nie tylko sam proces podnoszenia kompetencji, ale także kształtowanie pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, które za Fieldem [2006] można określić jako autonomia osobista. W jej skład wchodzi: wiedza, umiejętności i dyspozycje, będące miarą zdolności do przeżywania własnego życia zgodnie z przyjętymi przez siebie wartościami i uznanymi preferencjami, konstruktywne reagowania na zmieniające się konstelacje problemów i kondycji. Choć John Field całą swoją koncepcję sprowadza do uwarunkowań opisu uczenia się i nauczania, to jednak wyprowadza kontekst swojego myślenia z podstawy, którą jest człowiek wrzucony w konstrukt tego świata ze swoimi uwarunkowaniami psychospołecznymi, wypracowanymi w procesie uczenia się i socjalizacji. Odcina się od edukacji rozumianej jako uczenie się skoncentrowane na przedmiocie nauczania, odnosząc ją do źródła motywacji wewnętrznej, rozumianej jako poczucie pewno-

ści, stanowiącej pewnego rodzaju emancypację człowieka, wyzwalającą od wszelkiego rodzaju uwarunkowań instrumentalizacji jednostki. Zdaniem Alheita w edukacji cele instrumentalny i emancypacyjny są nie do pogodzenia. [Alheit, 2002]. Uważa on, że działania oparte jednocześnie na obu tych założeniach są pozbawione racjonalności, wprost są złudzeniem. Instrumentalizacja funkcjonowania człowieka w społeczeństwie jest nieustannie pokusą władzy nadzorczej współczesnego świata. M. Seligman i M. Csikszentmihalyi [2010] w psychologii pozytywnej określili instrumentalizację człowieka jako działania zmierzające do uzupełniania braków, łagodzenia cierpienia, kompensacji deficytów, naprawy tego, co zaburzone i wyjaśniające funkcjonowanie człowieka w kategoriach modelu choroby, gdzie jednostka traktowana jest jako *mariionetka* poruszana bodźcem warunkowanym rasą, klasą i płcią. Powyższe założenia inkluzji określili jako model deficytów lub twardego determinizmu, który wyklucza odpowiedzialność, zdolność podejmowania decyzji i wolną wolę oraz przeciwstawili go modelowi mocnych stron. W literaturze polskiej dokładnie obydwie stanowiska (model deficytów i model mocnych stron) w ich konsekwencjach opisała Anna Pluskota [2015]. Działania inkluzyjne w modelu mocnych stron prowadzą do wykorzystania: istniejącego potencjału jednostki, wsparcia jej w optymalnym funkcjonowaniu i rozwoju, zwiększania jej zasobów, a przez to społeczeństwa [Gulla, Tucholska, 2007]. Inkluzja oparta na modelu mocnych stron wykorzystuje tkwiące w człowieku, wspólnocie czy grupie społecznej zasoby, silne strony. A. Pluskota [2015] wyjaśnia, że współcześnie w kontekście polityki inkluzyjnej, opartej na całościowym uczeniu się, model mocnych stron jest specyficzną perspektywą postrzegania interwencji wobec jednostek, grup i społeczności, których możliwości uczestniczenia w życiu społecznym są ograniczone. Działania inkluzyjne prowadzone w tym ujęciu mogą być rozumiane jako wzmocnienie, upodmiotowienie, upełnomocnienie, wzrost, poczucie sprawstwa, poczucie siły i możliwości, sprawowanie kontroli, przywracanie siły, godności, wzmacnianie kompetencji, dawanie wsparcia, przejmowanie kontroli nad własnym życiem, zasobami itp. [Seligman, Ernst i inni, 2009]

W badaniach wykorzystano model mocnych stron M. Seligmana [2011] i połączono go z koncepcją edukacji całościowej J. Fielda [2006]. Skupiono się na ocenie istniejącego potencjału, otrzymywanego wsparcia, rozwoju kompetencji, poczucie spełnienia i kontroli nad własnym życiem. Postanowiono sprawdzić empirycznie powyższe konstrukcje teoretyczne. W badaniach wzięto pod uwagę opinię studentów Uniwersytetu Przyrodniczo-Humani-

stycznego w Siedlcach z niepełnosprawnościami, czyli osób które poprzez studiowanie przekraczają swoje bariery i ograniczenia, podnoszą zasób wiedzy, stając się specjalistami na rynku pracy. Ponadto w UPH od prawie 50 lat prowadzi się program włączający osoby z deficytami w proces kształcenia wyższego. Należy dodać, że Uczelnia była jedną z pierwszych w Polsce, która zaczęła dostosowywać warunki studiowania do potrzeb studenta niepełnosprawnego i dziś może wymieniać szereg działań inkluzyjnych, które zaowocowały sukcesami. Na podstawie badań chciano udowodnić, że nie tylko proces kształcenia na poziomie szkolnictwa wyższego zwiększa zasoby intelektualne człowieka, ale także partycypuje w jego rozwoju psychospołecznym.

### **Zastosowana metodologia**

Przedmiotem badań są cechy modelu mocnych stron sprzyjające rozwojowi psychospołecznemu studenta. Celem analiz jest określenie istotnych różnic pomiędzy średnimi poszczególnych cech modelu mocnych stron, uzyskanymi przez studentów z niepełnosprawnością i bez deficytów.

Niniejsze badania pozwolą odpowiedzieć na pytanie: *Czy występują istotnie statystyczne różnice w ocenie modelu mocnych stron pomiędzy średnimi, uzyskanymi przez studentów niepełnosprawnych i bez deficytów?*

Przyjęto następujące problemy szczegółowe:

1. Czy średnie wyniki oceny poczucia kompetencji są istotnie różne dla grupy studentów z niepełnosprawnością w porównaniu do osób studiujących bez deficytów?
2. Czy średnie wyniki oceny poczucia rozwoju potencjału są istotnie różne dla grupy studentów z niepełnosprawnością w porównaniu do osób studiujących bez deficytów?
3. Czy średnie wyniki oceny poczucia spełnienia są istotnie różne dla grupy studentów z niepełnosprawnością w porównaniu do osób studiujących bez deficytów?
4. Czy średnie wyniki oceny poczucia kontroli nad własnym życiem są istotnie różne dla grupy studentów z niepełnosprawnością w porównaniu do osób studiujących bez deficytów?
5. Czy średnie wyniki oceny poczucia wsparcia są istotnie różne dla grupy studentów z niepełnosprawnością w porównaniu do osób studiujących bez deficytów?



W celu uzyskania odpowiedzi na powyższe problemy badawcze przyjęto główną hipotezę zerową: *Różnica średnich w ocenie modelu mocnych stron, uzyskana przez studentów z niepełnosprawnością i osób studiujących, nieprzejawiającej deficytów jest statystycznie nieistotna.*

Hipotezy szczegółowe:

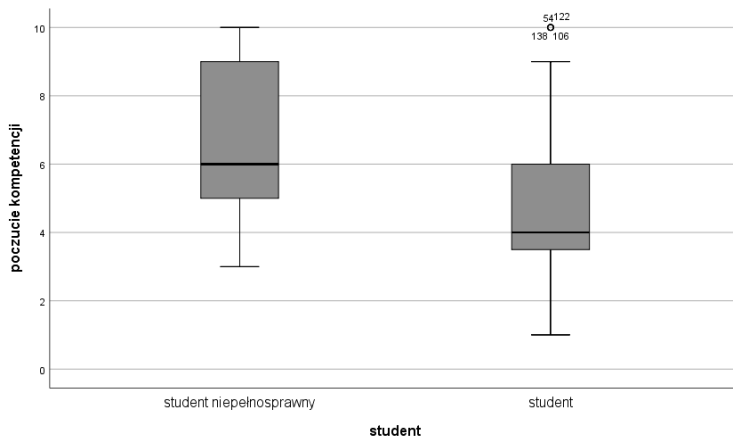
- H<sub>01</sub>: Studenci niepełnosprawni ocenili średnio poczucie kompetencji na tym samym poziomie, co studenci bez deficytów.
- H<sub>02</sub>: Studiujące osoby z niepełnosprawnością uzyskały ten sam średni wynik w ocenie poczucia rozwoju potencjału własnego, co studenci bez deficytów.
- H<sub>03</sub>: Średnie wyniki uzyskane przez studentów niepełnosprawnych i bez deficytów w ocenie poczucia spełnienia nie różnią się od siebie istotnie statystycznie.
- H<sub>04</sub>: Studenci niepełnosprawni ocenili średnio poczucie kontroli nad własnym życiem na tym samym poziomie, co studenci bez deficytów.
- H<sub>05</sub>: Studiujące osoby z niepełnosprawnością uzyskały ten sam średni wynik w ocenie poczucia wsparcia, co studenci bez deficytów.

Ze względu na model badań wyodrębniono zmienną niezależną – są to osoby studiujące w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach. Wskaźnikiem do zmiennej jest student niepełnosprawny i student nieprzejawiający deficytów. Zmienną zależną są cechy modelu włączającego, sprzyjające rozwojowi jednostki na poziomie psychologicznym. Wskaźnikami są relacyjne działania włączające ujęte w ich skutku – zaliczono do nich poczucie kompetencji, spełnienia, wsparcia, rozwoju potencjałów, kontroli nad własnym życiem.

Badania zostały przeprowadzone na grupie 142 osób, studiujących w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach, w tym 40 studentów niepełnosprawnych oraz 102 nieprzejawiających deficytów. Mieli oni za zadanie ocenić, czy na skutek działań włączających podejmowanych w Uczelni, czyli studiowania, doświadczania relacji interpersonalnych wzrosło ich poziom kompetencji, kontroli nad własnym życie, rozwinął się ich potencjał oraz wzrosło poczucie spełnienia i wsparcia. W badaniach statystycznych wykorzystano statystyki opisowe oraz test T-Studenta. Spełniono warunek normalności rozkładu dla poszczególnych cech modelu mocnych stron, stwierdzono go stosując test Kołmogorowa-Smirnowa, prawie we wszystkich przypadkach  $P=0,200$ , z wyjątkiem jednego gdzie  $P=0,054$ . Równoliczność w grupach osiągnięto przez ważenie obserwacji.

## Analiza badań

Na podstawie wyników badań można określić, że średnia dla poczucia kompetencji wśród studentów niepełnosprawnych wyniosła 6,45 (mediana 6; SD=2,23); 95% przedział ufności dla średniej wahał się od dolnej granicy 5,74 do górnej 7,16. Wśród studentów nieprzejawiających deficytów średnia dla poczucia kompetencji to 5,09 (mediana 4; SD=2,36); 95% przedział ufności dla średniej wahał się od dolnej granicy 4,62 do górnej 5,56. Różnica średnich wyniosła 1,36. Studenci niepełnosprawni ocenili wzrost swoich kompetencji wyższej niż studenci nieprzejawiający deficytów. Na podstawie obliczenia rangowego współczynnika korelacji dwustronnej Glassa dla porównania dwóch grup, miara wielkości efektu  $r_g=0,34$ . Na tej podstawie można wnioskować, że miara związku jest przeciętna.

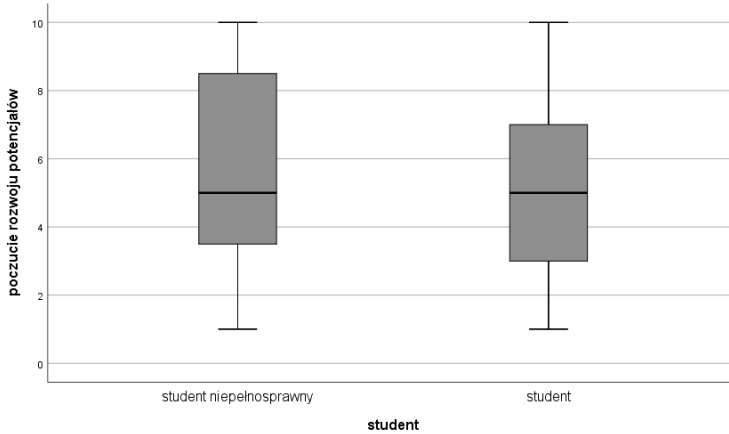


Źródło: opracowanie własne

**Wykres 1.** Eksploracja średnich poczucia kompetencji w ocenie studenta niepełnosprawnego i nieprzejawiającego deficytów.

Obliczono, że średnia dla poczucia rozwoju potencjałów wśród studentów niepełnosprawnych wyniosła 5,55 (mediana 5; SD=3,02); 95% przedział ufności dla średniej wahał się od dolnej granicy 4,58 do górnej 6,52. Wśród studentów nieprzejawiających deficytów średnia dla poczucia rozwoju potencjałów to 5,01 (mediana 5; SD=2,6); 95% przedział ufności dla średniej wahał się od dolnej granicy 4,49 do górnej 5,53. Różnica średnich wyniosła 0,54. Studenci niepełnosprawni ocenili wzrost rozwoju własnego potencjału nieco wyżej, niż studenci nieprzejawiający deficytów. Na podstawie obliczenia ran-

gowego współczynnika korelacji dwustronnej Glassa dla porównania dwóch grup, miara wielkości efektu  $r_g=0,102$  na tej podstawie można wnioskować, że miara związku jest mała (wykres 2).



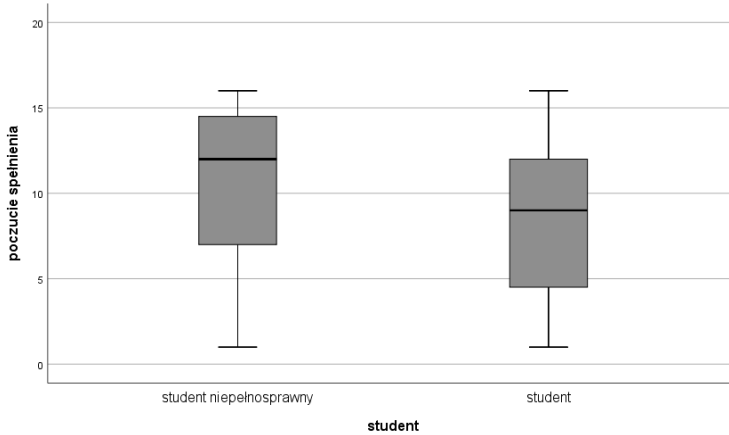
Źródło: opracowanie własne

**Wykres 2.** Eksploracja średnich poczucia rozwoju potencjałów w ocenie studenta niepełnosprawnego i nieprzejawiającego deficytów.

Oszacowano, że średnia dla poczucia spełnienia wśród studentów niepełnosprawnych wyniosła 10,3 (mediana 12; SD=5,01); 95% przedział ufności dla średniej wahał się od dolnej granicy 8,7 do górnej 11,9. Wśród studentów nieprzejawiających deficytów średnia dla poczucia spełnienia to 8,61 (mediana 9; SD=4,85); 95% przedział ufności dla średniej wahał się od dolnej granicy 7,64 do górnej 9,57. Różnica średnich wyniosła 1,69. Studenci niepełnosprawni ocenili wzrost poczucia spełnienia wyżej, niż studenci nieprzejawiający deficytów. Na podstawie obliczenia rangowego współczynnika korelacji dwustronnej Glassa dla porównania dwóch grup, miara wielkości efektu  $r_g=0,21$ . Na tej podstawie można wnioskować, że miara związku jest mała (wykres 3).

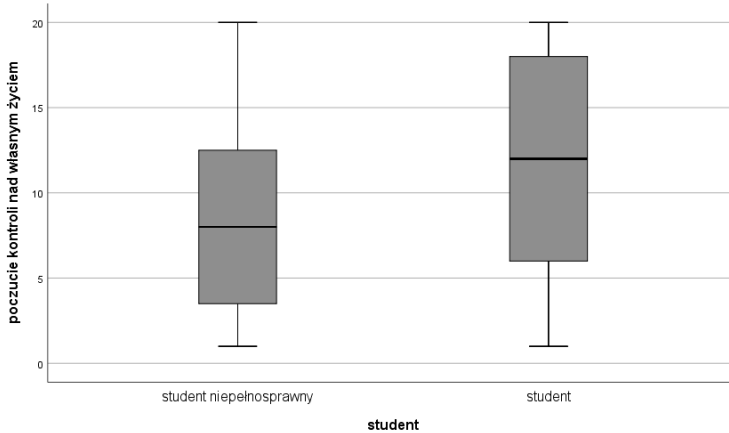
Na podstawie wyników badań stwierdzono, że średnia dla poczucia kontroli własnego życia wśród studentów niepełnosprawnych wyniosła 8,55 (mediana 8; SD=5,96); 95% przedział ufności dla średniej wahał się od dolnej granicy 6,64 do górnej 10,46. Wśród studentów nieprzejawiających deficytów średnia dla poczucia kontroli własnego życia to 11,6 (mediana 12; SD=6,35); 95% przedział ufności dla średniej wahał się od dolnej granicy 10,33 do górnej 12,86. Różnica średnich wyniosła -3,05. Studenci nieprzejawiający deficytów ocenili wzrost poczucia kontroli własnego życia wyżej, niż studenci z niepełno-

sprawnością. Na podstawie obliczenia rangowego współczynnika korelacji dwustronnej Glassa dla porównania dwóch grup, miara wielkości efektu  $r_g=0,26$ . Na tej podstawie można wnioskować, że miara związku jest mała (wykres 4).



Źródło: opracowanie własne

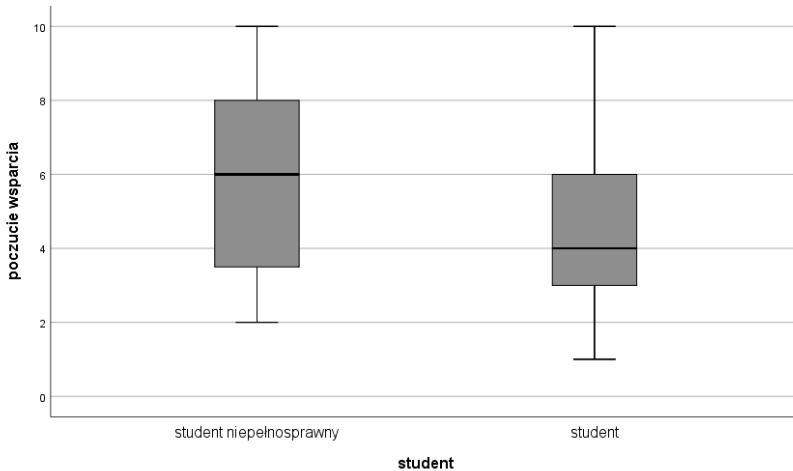
**Wykres 3.** Eksploracja średnich poczucia spełnienia w ocenie studenta niepełnosprawnego i nieprzejawiającego deficytów.



Źródło: opracowanie własne

**Wykres 4.** Eksploracja średnich poczucia kontroli własnego życia w ocenie studenta niepełnosprawnego i nieprzejawiającego deficytów.

Analiza statystyczna ujawniła, że średnia dla poczucia wsparcia wśród studentów niepełnosprawnych wyniosła 6 (mediana 6; SD=2,64); 95% przedział ufności dla średniej wahał się od dolnej granicy 5,16 do górnej 6,84. Wśród studentów nieprzejawiających deficytów średnia dla poczucia wsparcia to 4,67 (mediana 4; SD=2,34); 95% przedział ufności dla średniej wahał się od dolnej granicy 4,20 do górnej 5,13. Różnica średnich wyniosła 1,33. Studenci niepełnosprawni ocenili wzrost poczucia wsparcia wyższej niż studenci nieprzejawiający deficytów. Na podstawie obliczenia rangowego współczynnika korelacji dwustronnej Glassa dla porównania dwóch grup, miara wielkości efektu  $r_g=0,29$ . Na tej podstawie można wnioskować, że miara związku jest mała (wykres 5).

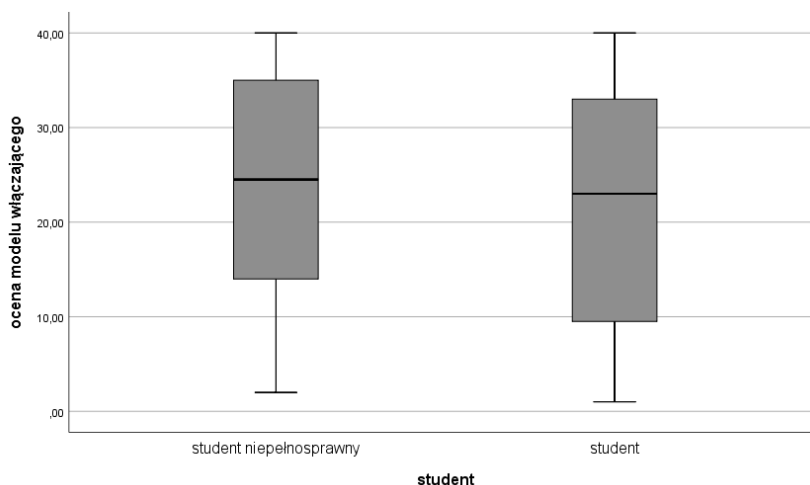


Źródło: opracowanie własne

**Wykres 5.** Eksploracja średnich poczucia wsparcia w ocenie studenta niepełnosprawnego i nieprzejawiającego deficytów.

Na podstawie analizy badań oszacowano, że średni rezultat oceny modelu mocnych stron przez studentów niepełnosprawnych wyniósł 23,2 (mediana 24,5; SD=12,72); 95% przedział ufności dla średniej wahał się od dolnej granicy 19,13 do górnej 27,27. Wśród studentów nieprzejawiających deficytów średnia w ocenie modelu włączającego to 21,73 (mediana 23; SD=12,95); 95% przedział ufności dla średniej wahał się od dolnej granicy 19,14 do górnej 24,31. Różnica średnich wyniosła 1,47. Studenci niepełnosprawni ocenili model mocnych stron wyższej niż studenci nieprzejawiający deficytów. Na podstawie obliczenia rangowego współczynnika korelacji dwustronnej Glassa dla

porównania dwóch grup, miara wielkości efektu  $r_g=0,05$ . Na tej podstawie można wnioskować, że miara związku jest mała (wykres 6).



Źródło: opracowanie własne

**Wykres 6.** Eksploracja średnich oceny modelu włączającego w opinii studentów z niepełnosprawnością i nieprzejawiających deficytów.

**Tabela 1.** Porównanie średnich (t-Studenta) poszczególnych cech modelu mocnych stron uzyskanych przez studentów niepełnosprawnych i bez deficytów.

Założono równość wariancji	t	df	Istotność (dwustronna)
poczucie wzrostu kompetencji	3,121	140	,002
poczucie rozwoju potencjałów	1,054	140	,294
poczucie spełnienia	1,846	140	,067
poczucie kontroli nad własnym życiem	-2,603	140	,010
poczucie wsparcia	2,923	140	,004
model włączający (mocnych stron)	0,610	140	,543

Źródło: opracowanie własne

Studenci z niepełnosprawnościami dla cechy poczucie kompetencji uzyskali średnią 6,45 zaś wynik osób studiujących, które nie przejawiają deficytów to 5,07. Na podstawie testu t-Studenta możemy wnioskować, że średnie różnią się od siebie istotnie statystycznie, gdyż  $t(140)=3,121$ ; dla  $P=0,002$ .

Niepełnosprawni studenci istotnie statystycznie wyżej zaopiniowali wzrost kompetencji nabytych w toku studiów niż młodzież akademicka, nie przejawiająca deficytów.

Studenci z niepełnosprawnościami dla cechy poczucie rozwoju własnego potencjału uzyskali średnią 5,55 zaś wynik osób studiujących, które nie przejawiają deficytów to 5,01. Na podstawie testu t-Studenta możemy wnioskować, że średnie nie różnią się od siebie istotnie statystycznie, gdyż  $t(140)=1,054$ ; dla  $P=0,294$ . Studenci z niepełnosprawnościami oraz młodzież akademicka nie przejawiająca deficytów określili poczucie rozwoju własnego potencjału na tym samym poziomie.

Studenci z niepełnosprawnościami dla cechy poczucie spełnienia uzyskali średnią 10,3 zaś wynik osób studiujących, które nie przejawiają deficytów to 8,61. Na podstawie testu t-Studenta możemy wnioskować, że średnie nie różnią się od siebie istotnie statystycznie, gdyż  $t(140)=1,846$ ; dla  $P=0,067$ . Niepełnosprawni studenci oraz młodzież akademicka, nie przejawiająca deficytów określili poczucie spełnienia na tym samym poziomie.

Studenci z niepełnosprawnościami dla cechy poczucie kontroli nad własnym życiem uzyskali średnią 8,55 zaś wynik osób studiujących, które nie przejawiają deficytów to 11,6. Na podstawie testu t-Studenta możemy wnioskować, że średnie różnią się od siebie istotnie statystycznie, gdyż  $t(140)= -2,603$ ; dla  $P=0,010$ . Niepełnosprawni studenci istotnie statystycznie ocenili niżej poczucie kontroli nad własnym życiem niż studenci nie przejawiający deficytów.

Studenci z niepełnosprawnościami dla cechy poczucie wsparcia uzyskali średnią 6 zaś wynik osób studiujących, które nie przejawiają deficytów to 4,67. Na podstawie testu t-Studenta możemy wnioskować, że średnie różnią się od siebie istotnie statystycznie, gdyż  $t(140)=2,923$ ; dla  $P=0,004$ . Studenci z niepełnosprawnościami istotnie statystycznie wyżej zaopiniowali ocenę poczucia wsparcia uzyskanego na skutek relacji interpersonalnych w Uczelni, niż młodzież akademicka nie przejawiająca deficytów.

Studenci z niepełnosprawnościami w ocenie modelu mocnych stron uzyskali średnią 23,2 zaś wynik osób studiujących, które nie przejawiają deficytów to 21,73. Na podstawie testu t-Studenta możemy wnioskować, że średnie nie różnią się od siebie istotnie statystycznie, gdyż  $t(140)=0,610$ ; dla  $P=0,543$ . Studenci z niepełnosprawnościami oraz osoby studiujące bez deficytów ocenili średnio rezultaty modelu włączającego, jakiego doświadczają na Uczelni ze strony wykładowców, administracji, zaadresowanego do nich systemu wspomagającego na tym samym poziomie.

## Wnioski i dyskusja

Studenci z niepełnosprawnościami istotnie statystycznie uzyskali wyższą średnią niż studenci nieprzejawiający deficytów w aspekcie poczucie wzrostu kompetencji i poczucie wsparcia. Studenci, którzy są sprawni i nie przejawiają żadnych deficytów istotnie statystycznie wyżej ocenili kontrolę nad własnym życiem niż studenci niepełnosprawni. W odniesieniu do poczucia rozwoju własnego potencjału oraz poczucia spełnienia średnie w obydwu grupach nie różniły się od siebie istotnie statystycznie. Model mocnych stron, czyli indywidualny zasób potencjałów, jakie studenci rozwijają dzięki funkcjonującemu w Uczelni całościowemu systemowi zaplanowanego wsparcia, w tym relacji interpersonalnych z wykładowcami, pracownikami administracji, personelem pomocowym, został określony na jednakowym poziomie. Na podstawie wyników badań można stwierdzić, że cały system jest zrównoważony, nie powoduje segregacji, nie gloryfikuje lub nadmiernie ochrania wyłącznie studentów z niepełnosprawnościami. Z drugiej strony, wspomaga tych studentów, którzy potrzebują pomocy. Badania udowodniły, że prowadzony w Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym od prawie 50 lat model włączający, integrujący studenta niepełnosprawnego ze środowiskiem akademickim, rówieśnikami, wykładowcami, pracownikami administracyjnymi, przynosi określone pozytywne skutki nie tylko dla studentów z niepełnosprawnościami, ale także i dla studentów nieprzejawiających deficytów. System włączający stosowany w Uczelni skutkuje u studenta niepełnosprawnego wzmocnieniem poczucia wsparcia, dostrzeżeniem wzrostu własnych kompetencji, ale także badania pokazują, że studenci z niepełnosprawnościami podobnie jak zdrowe osoby studiujące w Uniwersytecie określają tak samo własne poczucie rozwoju potencjałów i spełnienia, co może oznaczać, że studenci z deficytami rozwojowymi funkcjonują na takim samym poziomie, co studenci sprawni. Kwestia, którą należałoby dokładniej przebadać, dotyczy cechy poczucie kontroli nad własnym życiem. Studenci niepełnosprawni istotnie statystycznie niżej niż inni studenci ocenili poczucie kontroli nad własnym życiem. Obniżone poczucie kontroli nad własnym życiem może być spowodowane własną niepełnosprawnością. Student niepełnosprawny prawdopodobnie chciałby wiedzieć, słyszeć czy chodzić, ale jest fizycznie ograniczony w korzystaniu ze wszystkich władz, co może powodować, że nie w pełni uważa, iż panuje nad własnym życiem.



Postawioną tezę, że proces kształcenia na poziomie szkolnictwa wyższego nie tylko zwiększa zasoby intelektualne studenta, ale także partycypuje w jego rozwoju psychospołecznym, można przyjąć jako potwierdzoną. Gdy mowa o procesie kształcenia, to należy go rozumieć w kategoriach szerszych niż tylko dydaktyka. Student wchodzi nie tylko z nauczycielem akademickim w relacje interpersonalne, ale także z całą społecznością akademicką, co skutkuje wzbogaceniem jego świata przeżyć, doświadczania własnych sukcesów, nabywa on określoną wiedzę i umiejętności, potrzebne do funkcjonowania w późniejszym życiu i na rynku pracy. Wniosek ten może być postawiony, gdyż studenci niepełnosprawni i studenci bez deficytów model mocnych stron ocenili na tym samym poziomie. Student z niepełnosprawnością to taka sama osoba, jak cała studująca młodzież.

## **Bibliografia**

- Alheit P., *Podwójne oblicze całościowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2002, tom 5, nr 2(18), s. 55-78.
- Field J., *Lifelong learning and the new educational order*, 2end. edn., Stoke-on-Trent 2006.
- Gulla B., Tucholska K., *Psychologia pozytywna: cele naukowo-badawcze i aplikacyjne oraz sposób ich realizacji*, „Studia z psychologii w KUL” 2007, tom 14, Lublin, s. 133-152.
- Pluskota A., *Inkluzja czy iluzja? Praktyki całościowego uczenia się w modelach interwencji społecznej*, Toruń 2015.
- Pluskota-Lewandowska A., *Lifelong learning for inclusion – between theory and practice*, „Eastern European Countryside” 2010, No. 16, s. 115-130.
- Seligman M.E.P., Csikszentmihalyi M., *Positive psychology. An introduction*, „American Psychologist” 2000, Vol. 55, No.1, s. 5-14.
- Seligman M.E.P., Ernst R.M., Gillham J., Revich K., Lindkins M., *Positive education: positive psychology and classroom interventions*, „Oxford Review of Education” 2009, Vol. 35, No. 3, pp. 293-311.
- Seligman M.E.P., Flourish, *A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*, New York 2011.
- Sobczak S., Gaik B., *Edukacja inkluzyjna jako proces edukacyjno-wychowawczy realizowany w szkole w interpretacji pedagogiki ponowoczesnej*, [w:] L. Pytka, T. Zacharuk (red.), *Èlan vital w edukacji inkluzyjnej i profilaktyce kreatywnej*, Siedlce 2015.



## **ESP – the natural step forward to improve the vocabulary skills of Deaf and hard of hearing postgraduate students**

ESP – angielski specjalistyczny – naturalny krok  
w kierunku rozwijania i wzbogacania słownictwa  
studentów niesłyszących i słabosłyszących  
studiów drugiego stopnia

**Abstract:** The author of this article faces the challenge of teaching Deaf and hard of hearing students English for specific purposes (ESP). The action research aims to discover the strategies used for vocabulary development for the hearing impaired. The class atmosphere, meaningful context, repetitions lead from unknown through acquainted to established vocabulary. Direct as well as indirect vocabulary instructions are implemented in order to study and revise high frequency words that appear in students' textbooks and more complex concepts that are unknown to them and not connected with their everyday life experiences. Lessons become creatively organised practice sessions to use vocabulary in a variety of activities. The expanded Frayer Model, multiple meanings defining, recognition of figures of speech (idiomatic expressions), word and mind maps, songs, films, video clips with subtitles, songs in sign language, underlying important words in the text, word games and puzzles, are only a few of them. Depth and breadth of vocabulary knowledge increases students' ability to communicate, to understand what they read, to succeed academically as well as in their future career.

**Keywords:** *ESP, teacher development, Deaf and hard of hearing students, vocabulary*

**Abstrakt:** Autorka tego artykułu podjęła się wyzwania nauczania języka angielskiego specjalistycznego (ESP) studentów niesłyszących i słabosłyszących Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach. Prowadzone przez nią badania w działaniu mają na celu odkrycie strategii wykorzystywanych w procesie rozwoju i wzbogacania słownictwa studentów z dysfunkcją narządu słuchu. Atmosfera panująca na zajęciach, stworzenie istotnego kontekstu, liczne powtórzenia prowadzą od "nieznanego" poprzez "oswojone"

aż do “ugruntowanego” słownictwa. Polecenia bezpośrednie i pośrednie są wprowadzane w celu uczenia się, powtarzania słów najczęściej stosowanych, które występują w podręcznikach do nauki języka obcego ogólnego (EGP), do bardziej złożonych, które są studentom nieznane i nie przypominają im zwrotów, ani nie wiążą się z ich codziennymi doświadczeniami życiowymi. To bogactwo nowych, obszarów “leksykalnego odkrycia”. Lekcje są twórczo projektowane tworząc sesje, w których słownictwo jest aktywnie wykorzystywane podczas rozmaitych zadań. Rozszerzony Frayer Model, polisemia, rozpoznawanie różnych figur gramatycznych, wyrażeni idiomatycznych, mapy myśli, mapy słów, filmy, video-klipy z napisami, piosenki także w języku migowym, podkreślanie ważnych słów kluczowych w tekstach naukowych, gry słowne, puzzle to tylko przykładowe zadania wprowadzane podczas tego specjalistycznego lektoratu. “Głębokość i szerokość” słownictwa czyli jego zakres i bogactwo pozwala na zwiększenie zdolności porozumiewania się, rozumienia czytanych tekstów staje się podstawą sukcesu na poziomie akademickim a także przyszłej karierze zawodowej naszych studentów.

**Słowa kluczowe:** *ESP, angielski specjalistyczny, rozwój nauczyciela, studenci niesłyszący i słabosłyszący, słownictwo*

## Introduction

The Polish education system recognizes the importance of English as a lingua Franca and has determined that studying English is a mandatory requirement for all students from the age of 6 including university students. For many years this requirement did not include Deaf students. They were seen as unable to learn foreign languages and were exempt from attending those classes. However in 2001, the Ministry of Education introduced a decree that stated that all the Deaf and hard of hearing pupils should be taught a foreign language. It was formally recognized that Deaf students need to know a foreign language to advance their careers, just like any other student in the country. Unfortunately, Deaf individuals do not learn foreign languages in the same manner their hearing peers do. Eyes do not replace ears and hearing aids are not like glasses, in that they are unable to completely compensate for a hearing loss. Therefore, it is necessary to have strategies exclusively designed for such people.

Teaching vocabulary to Deaf and hard of hearing students is a very challenging task. As Marschark [2002] stated “many deaf students graduating from high school today are still reading at levels comparable to hearing students who are five to nine years younger”. In my work with the Deaf, I feel the same. This is because whatever semantic field we touch, it shows how limited the students’ vocabulary is, how scarce it is. It results in inability

of using regular textbooks in class, because whatever text one begins reading, requires a great deal of preparation in order to enable the students understand it completely. Some teachers in the educational system who teach using text books have hard of hearing students in their classes, students who can communicate with other people and who come from, what we can safely assume, mainstream school settings (and even not integrative classes). I base these observations on the fact that when I encounter people who teach Deaf and hard of hearing students, who have never met a sign-language interpreter leave alone work with them, it seems clear that their students have slight or minor hearing losses, which give them an upper hand over students with major or complete hearing loss.

On the other hand, teachers such as Naomi Epstein [2002], who teach students with significant hearing losses, have simply written their own text book. Therefore, I came to the conclusion that in order to teach, it would be best to create a special vocabulary practice program for my own students.

## **Teaching and research material**

### **STAGE 1-EGP vocabulary development for Deaf and hard of hearing students**

I started with groups of fifteen students, then I worked with a support teacher and I ended up with two groups of five students, and a face-to-face “group” with one student and two individual organisation study students who I met with occasionally. Students attending these language courses, come with different levels of English language skills and are pursuing different study courses. Hence, I have to combine different tasks for different students and divide the time between them.

In the beginning we had regular English classes and I performed as EGP teacher (English for general purposes) but for this unique group of students. For me the challenge of teaching English to Deaf and hard of hearing students started in 2004, at Siedlce University of Natural Sciences and Humanities [Gulati, 2013]. From that perspective I can call this period as action research even though I began it as an experiment. I started teaching Deaf and hard of hearing students with the help of a voluntary support teacher (STEP I). There were almost 15 students in one group then. All with different levels of English language skills ranging from A1 to B2 and different levels of hearing loss. Some of them were PJM (Polish Sign Language) users,

some could speak while others could not. Therefore the help of the support teacher was irreplaceable. Then, I introduced the use of an Interactive Board. At that time it was a novelty in Poland (STEP II). To make lessons more attractive and to check the students' knowledge in practice I invited Native Speakers to our classes (STEP III). They were people from the USA, England, Scotland, India and even Cameroon. Those lessons were a great success as the students interacted eagerly and stated that they would love to have many more meetings of that kind. The next IV STEP was Power Point Presentations prepared by students. According to visualizing methods, the PPTs are one of the best ideas which allows students to share their interests, socialize with others. At this stage peer support and peer correction also play an important role. All four skills: listening (listening by watching and "listening" to hand shapes and fingerspelling), speaking in English or signing, writing and reading are covered [Gulati 2013]. STEP V involved cooperation with other teachers of English such as Daniela Jankova from Czech Republic, Ewa Domagała-Zyśk from Poland, Elana Ochse form Italy and Naomi Epstein from Israel. At present I am the member of the International Research Group: English as a foreign language for Deaf and hard of hearing persons (EFL DHH) at John Paul II Catholic University of Lublin, Poland. I have been attending ESSE (European Society for Study of English) conferences for eight years now in order to expand my knowledge and share the idea of teaching English to students with special educational needs. Step VI was an evaluation period of "what works" ideas and development of visualizing ideas. It formed "the bridge" to English for specific purposes classes.

### **STAGE 2-ESP vocabulary development for Deaf and hard of hearing students**

Four years ago our university introduced ESP classes (English for specific purposes) for students studying towards their Master's Degree. Regular students study 30 hours of English and my Deaf and hard of hearing students are allocated 45 hours. It became a challenge for me to explore specific vocabulary with them. I meet students with whom I have already worked so I am able to see their progress in life, their confidence in what they are doing. Following characteristic of ESP given by Dudley-Evans [2001], the specific needs of the learners are met during the classes of the underlying methodology and activities of the discipline (e.g. biology). The focus lies on the language skills, discourses and genres appropriate to these activities. Another

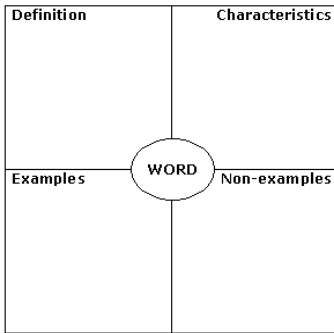
important characteristic of ESP is to answer to the changing political, economic and social trends and this flexibility requires its permanent adaptation to different contexts. ESP courses can have either a 'narrow' or a 'wide' approach: the former focuses exclusively on specific subject area content, e.g. the language learnt/used by air controllers, while the latter covers a larger range of language skills [Ochse, 2013].

First of all, we look for specific vocabulary connected with the field of their studies. This year I have two students who are majoring in Marketing and Management, one in Informatics Technology, one in Biology and one person in what is called here Pedagogics (Education). All of them are studying in one group, so I try to give them tasks related to their fields. Hutchinson and Waters mention the importance of "awareness of the need" of particular students [1987, p. 53]. At the beginning I ask them to think of 10 words without which they would be unable to communicate in their chosen field of study. It's a kind of direct and indirect instruction of vocabulary. The next step is to work on these vocabulary items by expanding these words. It is my task to show them that we can deepen our understanding of these words. It is a kind of introduction to vocabulary practice with printed dictionaries and E – Dictionaries. While preparing for my lessons I came upon a website [http://insidestoryflashcards.com/printable\\_flashcards/index.php](http://insidestoryflashcards.com/printable_flashcards/index.php) which has appropriate tasks. Students are encouraged to work on their own at home. Therefore, I attempt to choose the suitable level for them. For example, my students were at a pre-intermediate level (A2) so their task was to work with advanced level vocabulary items. One of the authors underlines that working with dictionaries is of great value as "an independent vocabulary acquisition strategy". Students usually come to the language classroom without these study skills, so it is helpful to expose them to a variety of ways to practice words and their definitions and let them choose the manner which is comfortable for them [Zahra, 2011].

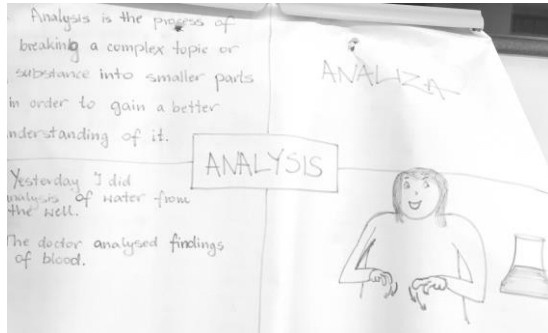
Next, students were asked to choose one word and began working on Frayer's Model, it usually has four or five different sections. The written word appears in the middle, then there is a definition, an example (how the words are used in several sample sentences), then there is a non-example and usually a picture of the word. Instead of the picture of the word we use the appropriate sign in Polish Sign Language.

This has the added benefit of helping students who are not proficient sign language users, get closer to their signing peers. Everyone then presents

his or her module in the form of a poster. We read definitions, examples of using words in sentences. The most challenging aspect for them is: non-examples. Students often misunderstand the meaning of the word “definition” and give an example in the section calling for a definition, or use a synonym in the section calling for a sample sentence including the word.



**Pic.1.** Frayer Model



**Pic. 2.** Frayer Model with PJM sign

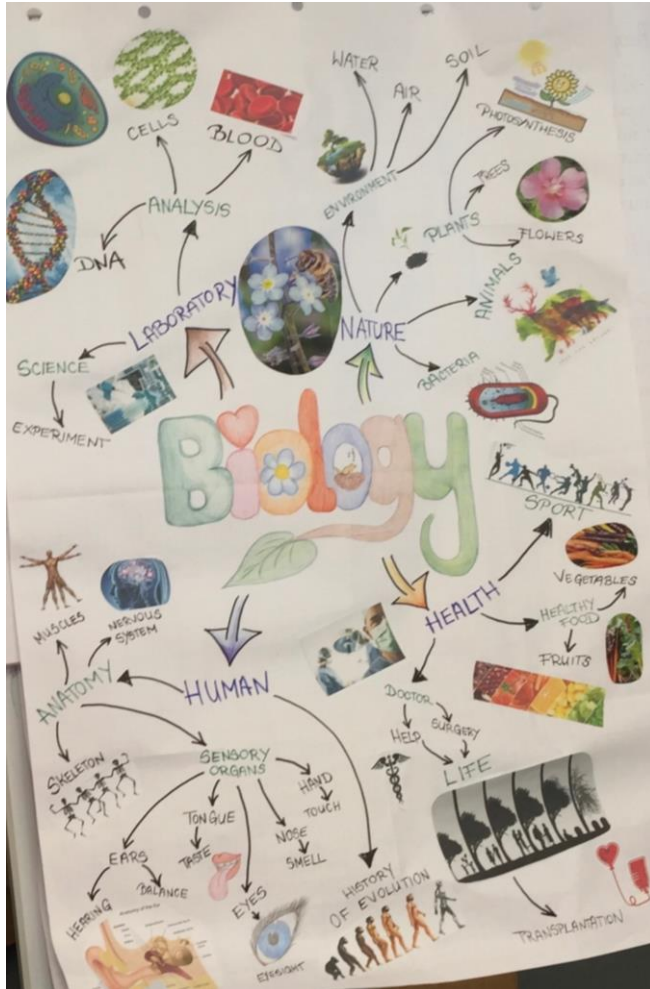
Therefore, I decided to go deeper into this issue and found a handout which requires the students to choose words once again, but it is called “My Own Definition”. In this task students use synonyms and antonyms but write their own definition. Their personal definitions are then compared to the dictionary definition. The students check to see what can be added. This is the stage when students realise that a word can have several meanings, not just one. They become aware of this and then begin looking for multiple meanings of words. They are used to looking for one meaning, a direct meaning, but since I encourage them to look deeper, they discover collocations that cannot be learnt by knowing the isolated word meanings. They have difficulty in understanding the collocation as a whole. For example: “run a business” is hardly understood as my students associate the word “run” with physical exercise first. Concerning the ESP activities it is necessary to keep in mind that the context should be consistent with studying subject matter [Bracaj, 2014]. The collocations often serve as the key words in a text, without which it cannot be understood.

Moving on from isolated words, the students are required to prepare a power point presentation about a person they admire related to the field they are majoring in. It can be someone who is alive. For example, one of our students chose a professor from our university who is also a “celebrity”. Other students chose pedagogues or IT specialists such as Steve Jobs or the



creator of the LINUX program. I also prepared my presentation about the person I admired. By doing that I encourage students, which serves as an example and involves sharing mutual interests.

Returning to the topic of words and word games. Students prepare mind maps or word maps. They present the completed map to the group and then there are games involved with those words.



**Pic. 3.** Mind Map prepared by Karolina (student of Biology)

Idioms have always been a challenging topic to teach. Students have difficulties in finding the appropriate usage of such expressions. Once again

they prepare idioms related to their field of study. I decided to experiment and undertook to sign a song related to Education in Polish Sign Language with the students and the first task was to just watch the video. They then made a list of the words related to education that appear in the song, then completed a task, and spoke and wrote about a related topic using words from the word list. I then summarized the whole set of activities. I always have in mind methods of retelling and reviewing the material, revising the words that have been introduced. I use games such as bingo related to computers, engineering, etc. They choose a letter from the alphabet by finger-spelling the appropriate letter. Later, I introduced some games which I learnt from other teachers, such as using dice with unusual numbers. This led to numerical related vocabulary. Another example that students enjoyed is a grammar/vocabulary self-check activity. Students use a pencil going through (or not) holes in a card to check their answers. They are required to choose the missing part of speech or the sentence in the correct tense. When working on vocabulary I never forget grammar and using appropriate tenses. Next we prepared our game based on this self-check activity for the tenses we were working on, which were Past Simple, Past Continuous, Present Perfect and Present Perfect Continuous.

The next step, after the students became accustomed to their words, was examining formal and informal ways of communication, written and spoken form. I prepared a few tasks connected to this. There is a presentation about idioms which are chosen by students. Then we work on short articles. First, I prepare the articles for my students along with reading comprehension exercises and vocabulary practice. After that, I choose articles and send them to students via email. Their task is to read the articles and choose five key words related to the text, along with a short summary given in their own words. They may use simple, basic vocabulary; the activity is designed to show that they understood the article and to share it with their peers. This is followed by the students looking for articles related to their Master's Thesis on their own and reporting on it in writing, including key words. This is very good practice for them as they are obligated to write a summary of an article in English as part of the requirements of their Master's program. Finally the students must present the chosen topic of their thesis, orally and in written form before the class. They must strive to make the presentations interesting and show how the information they are presenting is connected to their field of study.

During my classes visualizing is always important. I employ different methods such as flashcards, the Frayer's Model, word maps, PowerPoint presentations, bingo, written "how to" instructions, diagrams and more. New vocabulary is displayed all over the classroom. I communicate with the students by exchanging mails and texting in English. In addition to that I create a special plan for the entire course and for every single lesson, using short presentations. The purpose of this is to familiarize the students with what needs to be done and the topics that will be covered in our classes. It is a kind of logical structure, what could be called a "pre-presentation" to help prepare the students for the work ahead. I also include words which are known to them (and can be easily read) and new words. I show these new words to the students in written form, I finger-spell them, I read them aloud and I show pronunciation on my hand. I show the movements on my lips. All this is done in order to make the connection between the written form, the sound, the right pronunciation and the movements of my lips. When I use videos I use captions. But reading videos are also a challenge for students with limited vocabularies. As Naomi Epstein suggests it is valid to emphasize HOTS (higher order thinking skills) in reading comprehension questions. To enable students to understand questions and their forms, we need to separate questions from the text which can be achieved by reading videos without dialogues. This allows the student to learn how to identify the right information for each type of questions and moreover how to construct the answers. This is achieved by constructing questions for suitable video clip [Epstein, 2016].

## **Summary**

Any learning process has two paths of development, for the teachers and students: the planned progress path and the natural progress path. The above article has given a glimpse of both. The author has shown how planned path of vocabulary learning was materialized in the undergraduate studies level and how that naturally resulted in the second stage (postgraduate studies) of specialized vocabulary teaching and learning. It also shows how this vocabulary acquiring process helps students of this special group to grow up in confidence, especially for their future careers. This naturally brings us to the point where we should analyze how successful this process has been by studying the effect of the acquired skills in the post college life which will help in developing new and better methods of teaching.

## Bibliography

- Bracaj M., *Teaching English for Specific Purposes and Teacher Training*, "European Scientific Journal", January 2014 edition, vol.10, No. 2.
- Domagala-Zyśk E. (Ed.), *English as a Foreign Language for deaf and hard of hearing persons in Europe*, Lublin 2013.
- Domagała-Zyśk E., Kontra E.H., *English as Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons Challenges and Strategies*, Cambridge 2016.
- Dudely-Evans T. & Jo St John., *Developments in English for Specific Purposes. A Multi-disciplinary Approach*, Cambridge 1998.
- Dudley-Evans T., *English for Specific Purposes*, [In:] *The Cambridge Guide to TESOL*, Cambridge 2001.
- Ganin-Epstein N., *Apples and Zebras*, Israel 2002.
- Gulati B., *Visualising as the most effective way to teach EFL to deaf and hard-of-hearing students*, [w:] E. Domagała-Zyśk, Edit H. Kontra, *English as Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons Challenges and Strategies*, Cambridge 2016.
- Gulati B., *International experience of teaching deaf and hard of hearing students at university level – a short review*, "Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy" 2015, zeszyt 15(8), s. 151-159.
- Gulati B., *Deaf Students and English- the art of teaching and learning*, [In:] E. Domagala-Zyśk (Ed.), *English as a Foreign Language for deaf and hard of hearing persons in Europe*, Lublin 2013.
- Harań B. & Gulati S., *Nauczanie języka angielskiego studentów z uszkodzonym słuchem w Akademii Podlaskiej [Teaching English to Deaf Students at the University of Podlasie]*, [In:] Harań B. (Ed.), *Kształcenie studentów niepełnosprawnych w zakresie języków obcych [Teaching foreign languages to disabled students]*, Siedlce 2005.
- Marschark M., Lang H.G., and Albertini J.A. *Educating Deaf Students: From Re-search to Practice*, Oxford and New York 2002.
- Ochse E., *English for Specific Purposes and the deaf professional: the SignMedia*, [In:] E. Domagala-Zyśk (Ed.) *English as a Foreign Language for deaf and hard of hearing persons in Europe*, Lublin 2013.
- Susilo Adi S., Unsaid F., Fadhilah D., *Teaching Special Students: English Lessons for Deaf Students in Indonesian Special Junior High Schools*, "International Journal of Education and Research" 2017, Vol. 5, No. 12.
- Zahra, A., *Vocabulary comprehension and learning in an ESP context: Strategy use and knowledge source*, "Asian ESP Journal" Spring 2011, Vol. 7, Issue 2, s. 5-27.

**Taisa Kalennikova**

Belarusian State Technological University  
Minsk, Belarus

**Angela Borisevich**

Belarusian State Pedagogical University  
named after Maxim Tank  
Minsk, Belarus

## **Актуальность экологической проблематики в воспитании и образовании студенческой молодежи**

### The relevance of environmental issues in the upbringing and education of student youth

**Аннотация:** В статье рассматриваются методологические вопросы развития экологического образования в высшей школе. Выделены в курсе педагогики ценностный, нормативный и деятельностный аспекты знаний и раскрыта их роль в формировании убеждений. Выделены этапы становления экологического сознания личности. Раскрыты позиции виднейших ученых мира на понимание современных экологических проблем.

**Ключевые слова:** *экологическое образование, студенты, экологическое сознание*

**Abstract:** The article discusses the methodological issues of the development of environmental education in higher education. The value, normative and activity aspects of knowledge are highlighted in the pedagogy course and their role in the formation of beliefs is revealed. The authors emphasize stages of the formation of the ecological consciousness of the individual and reveal the positions of the most prominent scientists of the world on the understanding of contemporary environmental problems.

**Keywords:** *environmental education, students, ecological conciousness*

На рубеже 21 века мир вошел в зону кризисного экологического существования, а человек стал глобальным фактором, определяющим прежде всего масштабы и динамику происходящих на земной поверхности изменений.

Накопленный эмпирический материал и теоретические изыскания позволяют проанализировать состояние данной проблемы в ее историческом аспекте и выделить наиболее значимые вехи, которые оказали влияние на формирование современных эколого-мировоззренческих установок.

Первые научные высказывания в данной области в Европе стали появляться еще в 16-17 веках. Так, Я.А. Коменский в своих трудах использовал термин «устойчивое состояние» и соотносил его со вселенной; он указывал на то, что порядок вселенной регулируется самой природой: «Чем достигается то, что мир отличается стройностью и существует во всей своей полноте? Тем, что каждое создание весьма строго держится в своих пределах согласно предписанию природы. Этим сохранением порядка сохраняется и порядок вселенной» [Коменский, 1955]. И также «... наш ум схватывает не только соседние предметы, но и отдаленные (по месту и времени), привлекает к себе, поднимается в высоту, угадывает тайное, открывает сокрытое, пытается исследовать даже непостижимое; таким образом, он (ум) есть нечто бесконечное и беспредельное» [Коменский, 1955].

В это время на территории Беларуси, которая входила в состав Великого Княжества Литовского, появляются прогрессивные для того времени мысли: «о роли природы в формировании моральных ценностей человека» [Гусовский, 1980]; «природной и моральной (абстрактной) равнозначности людей» [Скорина, 1522]; «натуральном праве, которое должно исходить из природы личности» [Будный]. Николай Гусовский – один из первых белорусских гуманистов, выдвинул идею природоохранного воспитания человека и общества в целом. В *Песне про зубра* он описал природные, бытовые и социально-политические условия жизни народных масс Беларуси, показал значимость природы для всестороннего развития личности. В *Малой подорожной книжке* Ф.Скорина впервые в восточнославянской письменности опубликовал прогноз затмений и других астрономических явлений.

Следует отметить, что первые упоминания об охране зубров, бобров, лебединых гнезд мы встречаем в Судебнике 1492 года,

действующем в Великом Княжестве Литовском. Согласно Статуту 1588 года, убийство зубра считалось уголовным преступлением и наказывалось штрафом или ссылкой в Сибирь. За убийство черного и бурого бобра также полагался штраф.

Систематик К. Линней рассматривал человека как слугу природы. Ж. Бюффон призывал к рациональному управлению природой и выражал озабоченность дальнейшей судьбой человечества. Заметный вклад в создание предпосылок ноосферной концепции внес Ч. Лайель. Он предполагал, что человек может оказаться последним звеном в эволюции живого, так как своим возникновением нарушил единообразие природы.

В известной работе Ч. Дарвина *Происхождение видов путем естественного отбора, или Сохранение благоприятствуемых пород в борьбе за жизнь* (1859 г.) была теоретически осмыслена «борьба за существование в природе». Под борьбой Ч. Дарвин понимал все формы противоречивых связей вида со средой обитания, которые приводят к естественному отбору и являются движущим фактором эволюции. Именно этот труд Ч. Дарвина сделал переворот не только в естественных науках, но и в других, указав на необходимость всестороннего изучения взаимоотношений живых существ с окружающей средой.

В середине 19 века русский биолог К.Ф. Рулье обосновал особое направление в зоологии, посвященное изучению жизни животных, их взаимоотношению с окружающей средой. К.Ф. Рулье доказал зависимость эволюции организмов от изменения среды обитания.

Впечатляющие успехи науки в эпоху Просвещения и фантастические достижения прикладных отраслей знания вселяли уверенность в разумное всемогущество цивилизованного человечества, в способность решать все проблемы и сделать природу более совершенной, чем она есть.

В то время были заложены основы антиэкологической идеологии – «победителей природы». Лишь отдельные личности чувствовали опасность выбранной парадигмы природопользования. На рубеже 18-19 веков Ж.Б. Ламарк писал: «Можно, пожалуй, сказать, что назначение человека как бы заключается в том, чтобы уничтожить свой род, предварительно сделав земной шар непригодным для обитания». [Ламарк, 1955]

Одновременно, простые люди, тесно связанные с природой многими поколениями, болезненно воспринимали победную поступь цивилизации. Вот, к примеру, выдержка из письма вождя индейского

племени, отправленного в 1855 году Президенту США Ф.Пирсу в ответ на предложение правительства о покупке земли, принадлежавшей племени: «Если я решу принять Ваше предложение, я буду вынужден поставить одно условие. Белый человек должен относиться к диким животным в этих краях как к своим братьям. Я дикарь и не понимаю другого отношения к ним. В прериях я видел сотни туш бизонов, убитых белыми из окон проходящих поездов. Не понимаю, как может огнедышащий конь быть важнее буйвола, которого мы убиваем только для того, чтобы обеспечить себе пропитание. Что такое человек без диких зверей? Если все звери исчезнут, человек осиротеет и тоже погибнет, поскольку то, что случилось с животными, произойдет и с человеком». [Миллер, 1993]

Уничтожение лесов, зверей, рыбы и отравление воздуха и воды отходами производства было следствием научно-технического прогресса.

В начале XX века экологическому мировоззрению соответствовало стремление спасти от полного уничтожения исчезающие виды растений и животных, отдельные уникальные сообщества. Появляется новое направление охраны природы.

Понятие «охрана природы» вошло в обиход в 1910 году когда известный инициатор и организатор международного общества охраны природы швейцарский ученый П.Саразен, выступая на 8-ом зоологическом конгрессе, призвал ученых обратить внимание на то, что наша природа идет к постепенному обеднению, что необходимо принять самые энергичные меры к ее охране.

На этом этапе понятие «охрана природы» носило узкий смысл и сводилось к охране отдельных природных объектов или исчезающих видов животных и растений. Постепенно оно наполнялось новым содержанием: охрана достопримечательностей природы, природных ресурсов и природы в целом как среды обитания.

Методологическим основанием для вывода о необходимости охраны природы служит отказ от идей господства человека над природой, покорения им природы, осознание проблемы ограниченности традиционно используемых природных ресурсов. Эти идеи по инерции продолжают функционировать и до настоящего времени, хотя и не в такой форме, как в 19 веке. Понятие «охрана природы» лишь частично затрагивает весь комплекс экологических проблем современности, которые потребовали нового философского осмысления, коренного пересмотра ряда социально-экономических вопросов, новых научных



поисков и нашли свое выражение в экологии как системе теоретических знаний, являющихся основой охраны природы.

Идея о том, что природа является якобы неисчерпаемым источником ресурсов и пассивным объектом преобразований, а человек ее господином, критиковалась еще в работах Ф.Энгельса. Он предсказывал, что человечество, идя по пути социального прогресса, все более будет «осознавать свое единство с природой и тем невозможней станет то бессмысленное и противоестественное представление о какой-то противоположности между духом и материей, человеком и природой». [Энгельс]

Творческое предвидение актуальности экологической проблематики в воспитании и образования подрастающих поколений позволило выдающимся русским педагогам Н.И.Пирогову, К.Д.Ушинскому, А.Я.Герду разработать ее теоретические предпосылки. К.Д.Ушинский в статье *Рассудок и разум* пишет: «Школа должна внести в жизнь основные знания, добытые естественными науками, сделать их столь же обыкновенными, как знания грамматики, арифметики или истории, и тогда основные законы явлений природы улягутся в уме человека вместе со всеми прочими законами». [Ушинский]

Знания, постепенно накапливаемые практикой и исследованиями в различных областях естественных наук, привели к пониманию того, что охрана природы – комплексная проблема, которую надо решать с учетом всех ее аспектов.

Подтверждение этой позиции мы находим в материалах 12-го съезда русских естествоиспытателей и врачей (1909 г.), на котором обсуждались не только вопросы охраны природы, но и меры по развитию у населения активного ответственного отношения к природе. Этому способствовали создаваемые передовыми людьми того времени природоохранные общества. Так, в 1864 году создается Российское общество покровительства животным, позже появляются общества естествоиспытателей, садоводов, общество акклиматизации животных и растений.

В 1885 году Петербургское лесное общество выходит в государственные органы с ходатайством об устройстве лесных питомников при народных школах.

По инициативе В.В.Докучаева в Нижнем Новгороде был организован естественноисторический музей. К концу 19 века общественное движение в защиту природы получает большой размах.

С 1912 года в Минске начало работу общество любителей природоведения, этнографии и археологии с целью исследования Минской губернии и распространения природоведческих и географических знаний среди населения. В 1913 году было организовано общество изучения Могилевской губернии, основной задачей которого являлся поиск памятников старины, их изучение, описание, принятие мер по их поддержанию и охране.

Огромное влияние на формирование общественного сознания в конце 19-нач.20 вв. оказало учение В.И. Вернадского и целой плеяды других ученых, которые в своих научных изысканиях смотрели далеко вперед.

Так, Вернадский высказал мысль, что «со стадии одаренного разумного живого существа, планета переходит в новую стадию своей истории. Биосфера переходит в ноосферу. Само по себе человечество составляет ничтожную массу вещества планеты. Могущество человека в его разуме. Но мысль не является формой энергии. Она может преобразовывать природу только через деятельность людей. Поэтому не просто разум, а разум и труд превращают человека в крупнейший геологический фактор». [Вернадский, 1994] Становление ноосферы, по мысли В.И. Вернадского, требует воспитания нового сознания.

Основным фактором создания ноосферы В.И.Вернадский считает научное знание. Наука в его понимании представляет собой геологическую и историческую силу, изменяющую биосферу и жизнь человечества, позволяющую углубить их единство. Науку В.И.Вернадский определяет не как абстрактную сущность, а как создание человечества, которое существует только в его жизни. Содержание науки включает не только научные гипотезы, факты, теории, но и научную работу живых людей. Причем, научная мысль не может быть обратимым явлением, она несет неограниченные во времени возможности.

Какова же основная функция научной мысли в биосфере? Ответ на этот вопрос В.И.Вернадский связывает с количеством участвующего в научной работе быстро увеличивающегося живого вещества. Подобно давлению, оказываемому на биосферу размножением живых организмов,

ход геологически проявившейся научной мысли давит создаваемыми орудиями на среду, создавая ноосферу – царство разума.

Таким образом, под ноосферой В.И.Вернадский понимает такое состояние нашей планеты, научное познание которой будет направлять её развитие. При этом ученый никогда не отрывает понятия разума, науки от понятия труд, производство. Наука по Вернадскому – это продукт и компонент общества, она существует и развивается вместе с ним в процессе практической деятельности людей. Под ноосферой В.И. Вернадский понимает труд, направляемый научной мыслью человечества, меняющий лик планеты.

Термин «ноосфера» был введен в науку французским математиком Э. Леруа, который в работе *Необходимость идеализма и факт эволюции* высказывает мысль о том, что эволюционный прогресс осуществляется «духовными средствами через промышленность, общество, интеллект». И далее делает вывод: «Таким образом, биосфера переходит в ноосферу». [Леруа, 1931]

Совершенно другое толкование понятию «ноосфера» дал В.И.Вернадский. Он определил ноосферу как преобразованную человеком биосферу Земли на началах разума и рассматривает ее становление как естественно-исторический процесс, имманентно обусловленный природными факторами, который подготовлен длительной прогрессивной эволюцией мозга. Однако, в полной мере сущность и направленность этого процесса можно раскрыть, по мнению В.И.Вернадского, только при условии всестороннего учета проекций антропогенного влияния на окружающую человека природную среду.

Главной мыслью учения о ноосфере является единство биосферы и человечества. Анализируя роль человеческого разума, научной мысли как планетного явления, материализованного в деятельность человека, В.И.Вернадский приходит к следующему выводу:

- научное творчество является основной силой, которая помогает человеку изменять биосферу;
- изменение биосферы – есть неизбежное явление, сопутствующее росту научной мысли;
- изменение биосферы происходит независимо от человеческой воли, стихийно, как природный процесс;

– так как среда жизни органическая, то в ходе ее геологической истории, на первое место выступает новый фактор ее изменений – научная работа – обуславливающий переход биосферы в ноосферу.

По его мнению, ноосфера – общество, создающее условия для направления развития существ посредством коллективного разума. Ноосфера – не просто как область земного развивающегося разума, а как объединение ноосфер различных космических масштабов.

Понимание необходимости решения экологических проблем на самом высоком международном уровне привело к форуму в Рио-де-Жанейро (1992 г.), где была принята концепция устойчивого развития. Переход к устойчивому развитию требует выработки особой «стратегии разума», опирающейся на ценностные ориентиры, более высокие, чем локальные или национальные интересы.

Как отмечалось на данном форуме, – устойчивое развитие – это развитие, которое удовлетворяет потребности настоящего поколения, не подвергая риску способности будущих поколений удовлетворять свои потребности.

По мнению известного русского ученого Н.Н. Моисеева человечество должно разработать стратегию своего выживания. Это стратегия перехода к эпохе ноосферы, т.е. реализации условий коэволюции природы и общества. Коэволюцию следует понимать как необходимое условие сохранения человечества в составе биосферы, т.е. для выживания человека на планете. Эта стратегия должна коснуться всех сфер жизни людей – технического развития, культуры, образования, формирования новой нравственности.

Поэтому, 21 век назван мировым сообществом «столетием окружающей среды».

Ученые считают, что экологические проблемы все в большей степени становятся педагогическими, т.к. для их решения необходимо переориентировать сознание всех жителей планеты. Имеется в виду – сформировать у подрастающего поколения новый тип мышления – экологический. Педагогика в области окружающей среды и природы должна дать ученикам возможность открыть путь к будущей среде обитания и ее ценностям. Выделяется новое направление в педагогике – педагогика выживания.

Педагогика – это работа на будущее. Уход от традиционных форм и методов работы, критическое осмысление антропоцентрического

отношения к природе, целостное восприятие природы открывает путь к новому мировоззрению личности. В.И.Вернадский в 1924 г. писал, что человечество, масса которого по существу ничтожна по сравнению с массой биосферы, уже сегодня способна определять развитие биосферы. Наиболее коротким путем для решения этой задачи является формирование новых мировоззренческих ориентаций через действующую систему воспитания и образования молодежи. В связи с этим, первоочередной задачей педагогики является становление системы опережающего образования.

В экологическом образовании тесно связано обучение, развитие и воспитание учащихся. Экологическое образование предполагает обучение бережному отношению человека к окружающему миру и вместе с тем, совершенствованию внутреннего мира самого человека. Обучение включает формирование и углубление знаний учащихся об окружающей среде, экологических проблемах и идеях их разрешения.

Воспитание направлено на формирование экологически целесообразных потребностей общения с окружающей средой, сбережения ее от загрязнения и разрушения. Воспитание – это и формирование привычки соблюдать экологические предписания и запреты, желания и намерения решать экологические проблемы своей местности.

Обучение и воспитание тесно соприкасаются и предполагают развитие учащихся – как умственное и физическое, так и развитие способности и умений беречь и укреплять свое здоровье, мыслить и действовать экологически целесообразно. В результате обучения, воспитания и развития формируются экологические убеждения учащихся. Убеждения личности в большей степени формируются на основе тех знаний, которые несут нормативно-ценностную нагрузку и требуют от человека определенной нравственной позиции. Поэтому к экологическим можно отнести убеждения в необходимости сохранения своего здоровья и здоровья всех членов общества, убеждения в том, что природа и памятники культуры принадлежат всем, включая грядущие поколения; убеждения в том, что охраны и сбережения требует все многообразие ландшафтов и экосистем Земли, весь генофонд биосферы и, наконец, убеждения в своей причастности к ответственности за состояние окружающей среды.

Формируя у учащихся экологическое сознание, педагог должен ориентироваться на выделение в процессе обучения ценностных нормативных и деятельностных аспектов знания.

*Ценностный аспект* – ориентация человека и общества на цели, идеалы, идеи, характеризующие природу как универсальную ценность; самоограничение человечества во имя сохранения жизни; единство мира природы и мира человеческой деятельности; богатство и разнообразие форм жизни как самоценность, а не в связи с потребностями человека.

*Нормативный* – система моральных и правовых принципов, норм и правил, предписаний и запретов экологического характера, которые определяют отношение общества и отдельного человека к здоровью людей, к природной среде и природным ресурсам.

*Деятельностный* – организация разных видов деятельности (учебной, игровой, трудовой) в их единстве и взаимопереходах с целью формирования экокультуры личности.

Таким образом, знания становятся сознанием человека лишь тогда, когда превращаются в убеждения.

Ученые выделяют три этапа становления сознания личности:

- 1) этап формирования нового знания;
- 2) этап превращения нового знания в убеждения мировоззренческого типа;
- 3) этап превращения нового знания и убеждения в регулятор общественной жизнедеятельности личности, в принцип общественной жизни.

Однако, прежде чем действовать и быть активным, человеку необходимо иметь осознанную цель, которая в способе и характере его действий выступает как закон. Так формируется понимание того, что сознание регулирует деятельность, что личность, обладающая сознанием, тем самым способна регулировать свои действия, поступки.

Обладая сознанием, личность особым образом (сознательно) строит свои отношения с миром. Она через деятельность изменяет его.

В современных условиях особенно актуально звучит вывод В.И.Вернадского о необходимости мыслить и действовать не только в аспекте отдельной личности, семьи или рода, государств или союзов, но и в планетарном аспекте. Он пишет: «Разум должен возобладать над эгоистическими интересами определенных социальных групп во имя

сохранения целостности биосферы ибо человечество подошло к такой черте, за которой остается подсчитывать шансы на выживание». [snoska]

Из вышесказанного вытекает, что целью экологического образования является формирование у учащихся экологического сознания, культуры общества и личности, коррекция научной картины мира и естественнонаучного мировоззрения.

В связи с этим, в стенах педагогического университета идет формирование эколого-педагогической направленности личности будущего учителя. На всех факультетах читается курс «Экология», спецкурсы «Формирование экологической культуры учителя», «Формирование экологического сознания учителя», «Экологическое воспитание школьников». У студентов формируются эколого-педагогические умения; осуществляется экологизация педагогических технологий; выделен экологический потенциал педагогических дисциплин.

Считаем, что каждый учитель должен стать экологической личностью с такими качествами как: природолюб, понимающий и любящий детей, организатор, вдохновитель, друг природы, информатор, педагог-наставник, природозащитник, психолог и гражданин.

## Библиография

- Борисевич А.Р., *Формирование эколого-педагогической направленности будущего учителя*, [в:] *Актуальные проблемы высшего педагогического образования в условиях реформирования школы*. Материалы Респ. Науч. конф., ч.1., Минск 1997.
- Вернадский В.И., *Живое вещество и биосфера*, Москва 1994.
- Глазачев С.Н., *Экологическая культура учителя*, Москва 1998.
- Гусовский Н., *Песня про зубра*, Минск 1980.
- Дарвин Ч., *Происхождение видов*, Москва 1962.
- Каленникова Т.Г., Борисевич А.Р., *Экология, учитель, ученик*, Минск 1992.
- Коменский Я.А., *Избранные педагогические сочинения*, ред. А.А. Красновицкий, Москва 1955.
- Лайель Ч., *Основные начала геологии или новейшие изменения Земли и ее обитатели в 2 т.*, т. 2, Москва 1866.
- Ламарк Ж.Б., *Философия зоологии*, Москва 1955.
- Леруа Э., *Происхождение человечества и эволюция интеллекта*, Париж 1931.
- Лихачев Б.Т., *Философия воспитания*, Москва 1995.
- Мамедов Н.М., *Культура, экология, образование*, Москва 1996.

Миллер Т., *Жизнь в окружающей среде*, т. 1, Москва 1993.

Моисеев Н.И., *Быть или не быть человеку?*, Москва 1999.

Рулье К.Ф., Зообиология, [в:] Райков Б.Е., *Русские биологи-эволюционисты до Дарвина*, Москва 1954.

Скорина Ф., *Малая подорожная книжка*, Вильна 1522.



## **Перспективы личностно-профессионального развития полисубъектной общности «преподаватель-студент» в условиях инклюзивного образования**

Perspectives of the personal-professional development  
of the “teacher-student” polysubject community  
in the conditions of inclusive education

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема готовности преподавателей вуза к работе со студентами с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Представлены структура и содержание развивающих программ, направленных на повышение уровня личностно-профессионального развития преподавателей и их способности к созданию полисубъектной общности.

**Ключевые слова:** *инклюзивное образование, личностно-профессиональное развитие, преподаватели вуза, развивающие программы*

**Abstract.** The article deals with the problem of the readiness of university teachers to work with students with disabilities in an inclusive education. The structure and content of developmental programs aimed at improving the level of personal and professional development of teachers and their ability to create a polysubject community are presented.

**Keywords:** *inclusive education, personal and professional development, university teachers, developmental programs*

Инклюзия – это процесс, имеющий целью принимать во внимание и удовлетворять разнообразные потребности обучающихся через расширение участия в обучении, в культурной и общественной жизни и уменьшение числа тех, кто исключен из процесса образования, или тех, кто охвачен образовательным процессом, но не включен в него [Barton, 1997; Boot&Ainscow, 2004; Booth, 1996].

В современной высшей школе наряду с организационными и содержательными изменениями происходят перемены иного, более сложного и важного характера – ценностные изменения. В инклюзивном образовательном пространстве высшего учебного заведения преподаватели и студенты с ОВЗ все чаще получают возможность реального взаимодействия, которое неизбежно влечет за собой изменение установок относительно друг друга. Но, к сожалению, не все субъекты образовательного процесса готовы к этому.

Инклюзия в образовании предъявляет повышенные требования ко всем участникам образовательного процесса. От студентов с ограниченными возможностями здоровья оно требует чрезвычайного напряжения сил – интеллектуальных и психологических ресурсов личности, овладения способами эффективного взаимодействия с другими людьми, полноценного включения в социум, от условно-здоровых студентов – толерантности, понимания, готовности оказывать помощь, то есть проверяет их на предмет человечности и этики [Михайлова, 2011]. Особые требования современное образование предъявляет и к преподавателям, работающим в группах, где есть студенты с ОВЗ. Педагоги нуждаются в развитии их психологической и профессиональной готовности к инклюзивному высшему образованию. На сегодняшний момент повышаются риски, связанные с недостаточной готовностью преподавателей к инклюзивному профессиональному обучению студентов. Наблюдается существенное напряжение психологического характера. Речь идет об эмоциональной составляющей процесса образования. Степень эмоционального принятия обучающегося с инвалидностью довольно низкая. Это говорит о том, что есть проблемы недостаточной психологической компетентности преподавателей, а также во взаимодействии субъектов образовательного процесса, без решения которых оптимизация образования, способствующего личностному и профессиональному развитию студентов, становится затрудненной.

Для развития инклюзивной практики образования нужны системные институциональные изменения. Но самые сложные из них – это изменения в профессиональном мышлении и сознании педагогов [Козырева, 2014].

Перспективы данных изменений у преподавателей вуза нам видятся в первую очередь в развитии их рефлексивно-ресурсных

возможностей, в повышении уровня их личностно-профессионального развития и способности создания полисубъектной общности.

В связи с этим становится особенно острой задача совершенствования психологического сопровождения преподавателей вузов и проведения в отношении них мероприятий, способствующих становлению саморазвивающейся личности, самопринятию и принятию других, обеспечивая гуманизацию педагогического взаимодействия, что в условиях инклюзивного образования приобретает огромное значение.

Выявленные на предварительном этапе исследования психологические тенденции во взаимодействии субъектов высшего образования, предопределили разработку и реализацию развивающих психологических программ личностно-профессионального развития субъектов высшего образования.

Основой разработанных психологических программ для преподавателей являлась технология профессионального развития и конструктивного изменения поведения личности [Митина, 2014, 2016], включающая в себя четыре стадии изменения поведения: подготовку, осознание, переоценку, действие и преобразовывающая мотивационную, когнитивную, аффективную и поведенческую сферы личности.

Реализация развивающей работы с педагогами проводилась последовательно на нескольких стадиях.

Первая стадия **«Подготовка»** включала в себя предварительную беседу с потенциальными участниками с целью разъяснения им целей, задач и содержательной направленности предстоящей работы.

По итогам этой работы была образована группа преподавателей, изъявивших желание принять участие в тренинговой программе. Осуществление данной стадии также включало в себя проведение первой встречи участников тренинговой группы с использованием упражнений, направленных на знакомство, снятие психоэмоционального напряжения, установление доверительных отношений и включенность в содержание тренинг-семинара.

На второй стадии **«Осознание»** происходили, главным образом, когнитивные изменения – исследование педагогами вуза собственного профессионального выбора; получение с помощью аутодиагностики новой информации о себе, собственных способах общения, деятельности, личностных особенностях. На этой стадии использовались такие методы

работы, как мини-лекции, работа в малых группах, дискуссия, брейнсторминг.

Третья стадия *«Переоценка»* – сопровождалась осмыслением преподавателями собственного нежелательного поведения, собственного вклада в появление тех или иных затруднений, выявлением негативных тенденций в своей профессиональной деятельности, осознанием достигнутых ступеней своего профессионального развития. В процессе ролевых игр и моделирования профессиональных ситуаций преподаватели получили возможность оценить свой профессиональный образ жизни, своё поведение, реакции и соотнести их с тем, какое влияние они оказывают на студентов.

На стадии *«Действие»* преподаватели получили возможность закрепления новых моделей поведения (новых поведенческих паттернов) в профессиональной деятельности и во взаимодействии со студентами, закрепление установки на развивающую модель профессионализации, выявления потенциалов и ресурсов своего лично-профессионального развития, отработки умений самоанализа собственных психологических состояний, а также способов высвобождения своего творческого потенциала.

На данной стадии обсуждались результаты проведенной работы и подводились итоги тренинг-семинара.

Полученный материал анализировался и рефлексировался преподавателями в ходе индивидуальных психологических консультаций, которые составили значительную часть развивающей модели.

Следует отметить, что некоторые преподаватели по своим индивидуальным характеристикам более способны к изменению и развитию, и им достаточно любого внешнего «толчка» в направлении этого развития, а для других процесс развития и изменения самосознания сопряжен с большими трудностями.

Корректное ознакомление с развернутой психологической характеристикой каждого преподавателя помогало усилить способность педагога к самопознанию, способность разобраться в своих проблемах и найти свой индивидуальный путь их преодоления.

*Основными целями* комплекса программ являлись: стимулирование у преподавателей интереса к познанию себя; развитие способности к поиску смыслов и задач своего лично-профессионального осуществления; осознание, формулирование

и проработка собственных сложностей, препятствующих эффективной профессиональной самореализации; повышение уровня личностно-профессионального развития преподавателей.

*Методы работы:* психотехнические упражнения, ролевые игры, мини-лекции и групповые дискуссии, арт-терапевтические техники (коллажи, рисунки), работа в малых группах, стратегическое планирование и др.

**I. Программа «Я как личность и профессионал»** была направлена на осознание преподавателями своих личностных и профессиональных особенностей, оптимизации отношения к себе. Программа включала в себя:

- упражнения на самопознание и самовосприятие, (преподавателями велся психологический дневник для описания их внутреннего мира и происходящих в нем изменений, рефлексии собственных мыслей и переживаний);
- упражнения, направленные на развитие символического мышления, проработку и расставание с ненужными представлениями, иллюзиями, ненужными отношениями, обнаружение и «принятие» новых перспектив;
- упражнения, помогающие получить информацию о том впечатлении, которое преподаватели производят на людей при общении и взаимодействии;
- упражнения на освоение приемов самодиагностики и способов самораскрытия; осознание своих личностных особенностей и оптимизации отношений к себе и своей личности;
- упражнения, позволяющие расширить представление о себе; способствовать предположению нового, не привычного представления о самом себе;
- упражнение на осознание своих индивидуальных способов ухода от искреннего, открытого общения, использования масок;
- упражнения, направленные на повышение уровня профессионального самосознания (с участниками обсуждались плюсы и минусы работы преподавателя вуза; какие профессиональные и личные качества развивает преподавательская деятельность; в чем заключается личный вклад участника в общую работу и что он мог бы сделать, чтобы усовершенствовать работу своей кафедры,

факультета, университета; почему нужно быть личностью в своей работе);

- упражнения на создание условий для открытого, доверительного общения, восприятия информации, творческой атмосферы профессиональной деятельности; осознание своих способов реакции на различные ситуации; формирование умения принимать и оказывать поддержку окружающим, умения сотрудничать и взаимодействовать с окружающими;
- упражнения на формирование самопринятия, позитивного отношения к себе, критической самооценки и позитивного отношения к возможностям своего развития; осознание неэффективных форм поведения и взаимодействия в процессе преподавательской деятельности.

В ходе реализации данной программы преподаватели лучше узнают себя, определяют уровень собственного профессионализма, прорабатывают личностные цели и ценности, что способствует осознанию себя и своих сильных сторон.

**II. программа «Профессиональные деформации личности»** была ориентирована на осознание преподавателями причин возникновения, особенностей проявления и способов преодоления психоэмоционального неблагополучия, профессиональных деформаций, стагнаций, эмоционального выгорания профессионалов. Основными целями реализации данной программы являлись ознакомление участников с состоянием психоэмоционального неблагополучия и синдромом выгорания, его характеристиками; анализ проявления признаков выгорания, выделение источников неудовлетворённости профессиональной деятельностью; выявление личностных ресурсов, препятствующих возникновению профессиональных деформаций.

Программа состояла из упражнений:

- позволяющих осуществлять самодиагностику признаков психоэмоционального неблагополучия и проявлений выгорания личности;
- помогающих осмыслить связанные с психофизиологической перегрузкой сложности, которые таит в себе работа с людьми, и позаботиться о собственной психологической безопасности;
- направленных на определение своего отношения к профессии, вычленение проблемности, снятие напряжения за счет высказывания накопившихся негативных эмоций, получение психологической

- поддержки; развитие стратегий и навыков поведения, препятствующих возникновению профессиональных деформаций;
- позволяющих участникам посмотреть на их взаимоотношения с профессией как бы со стороны, первоначально определить свое отношение к сложившейся ситуации, отметить возможную проблемность, «перекося» в распределении психической энергии;
- направленных на освоение навыков релаксации, аутотренинга и других методов сохранения профессионального здоровья; анализ собственных источников негативных переживаний на работе, выявление ресурсов профессиональной деятельности, направлений роста.

В ходе реализации данной программы происходило осознание и переоценка преподавателями собственных стереотипов, привычных способов общения, выявление деформационных тенденций в своей профессиональной деятельности. Основное внимание уделялось развитию психологических возможностей личности педагогов, коммуникативных способностей, осознанию привычных способов общения, анализу ошибок в межличностном взаимодействии.

**III. программа «Личностно-профессиональное развитие»** была ориентирована на выявление преподавателями потенциалов, ресурсов своего личностного и профессионального развития, отработки умений самоанализа педагогической деятельности, а также способов высвобождения своего творческого потенциала. Программа включала в себя упражнения и задания, направленные на:

- анализ собственных профессиональных качеств; выявление отношения участников к своей профессиональной деятельности; развитие творческих способностей; формирование представлений о ситуациях профессиональной деятельности, где возможно проявлять творчество; осознание и развитие, имеющихся личностных ресурсов;
- содействие осознанию личных и общих смыслов профессиональной деятельности; помощь в осознании участниками особенностей собственной личности, способствующих или препятствующих эффективной профессиональной деятельности;
- проведение обмена чувствами между участниками, создание атмосферы принятия друг друга, взаимной общности;
- повышение готовность участников выделять приоритеты при планировании своих жизненных и профессиональных перспектив, а

также готовность соотносить свои профессиональные цели и возможности;

- развитие умения управлять собой и изменять себя; формирование отношения к повседневной деятельности как к источнику личного и профессионального развития; развитие способности к творческому самовыражению; формирование представлений о жизненном пути как о сознательно планируемом процессе; о себе и других как субъектах, способных к сознательному планированию жизни и реализации этих планов;
- рефлексию собственных значимых профессиональных качеств, повышение уровня профессионального самосознания.

В ходе реализации программы преподаватели работали над сведением к минимуму неэффективных стратегий поведения, активно апробировали новые роли и способы поведения в профессиональной деятельности, опирающиеся на изменившуюся Я-концепцию; работали с индивидуальными стратегиями профессионального развития.

Использованная нами совокупность заданий, основанных на принципах, активизирующих саморазвитие преподавателей, обеспечила обогащение их профессионального опыта такими формами работы, которые по своей сути являются профилактическими, и позволила участникам программы самостоятельно выделить психологические условия оптимизации своей профессиональной деятельности.

Полученные данные подтвердили целесообразность оказания психологической помощи преподавателям вузов в развитии их рефлексивно-ресурсных возможностей, обеспечения личностно-профессионального развития преподавателей вузов, что открывает новые ресурсы для личностно-профессионального развития студентов особенно в условиях инклюзивного образования.

## **Библиография**

- Mitina L.M., *Improvement of psycho-pedagogical training of university students in the transition to a postindustrial society. Contemporary university education*, Sofia 2016.
- Вачков И.В., *Полисубъектный подход к взаимодействию субъектов инклюзивной образовательной среды*, [в:] *Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография*, (ред.) С.В. Алехина, Москва 2013.



- Козырева О.А., *Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема*, «Вестник Томского государственного педагогического университета» 2014, № 1 (142), с. 112-115.
- Митина Л.М., *Психология личностно-профессионального развития субъектов образования*, Москва, Санкт Петербург 2014.
- Михайлова В.П., *Проблемы и вызовы высшего инклюзивного образования – взгляд преподавателя*, [в:] *Инклюзивное образование: методология, практика, технологии*, (ред.) Ертанова О.Н., Гордон М.М., Москва 2011.
- Селиванова Ю.В., *Изучение отношения преподавателей вуза к обучению студентов с ограниченными возможностями здоровья*, [в:] *Дыльновские чтения «Социологическая диагностика современного общества»*, (сост.) Покатов Д., Саратов 2016.



**Elena Asmakovets**  
Oms State University  
Russia

**Sławomir Koziej**  
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach  
Wydział Pedagogiczny i Artystyczny

## **Gotowość nauczycieli akademickich do pracy ze studentami z niepełnosprawnościami**

Readiness of university teachers  
to work with students with disabilities

**Abstrakt:** W artykule przedstawiono wyniki badania gotowości nauczycieli akademickich do pracy ze studentami z niepełnosprawnościami. Gotowość nauczyciela szkoły wyższej do pracy w systemie edukacji inkluzyjnej jest rozpatrywana przez autorów jako skomplikowana zintegrowana zawodowo-osobowa całość, składająca się z trzech wzajemnie powiązanych komponentów: kognytywnego, emocjonalnego i behawioralnego i jest jednym z warunków skutecznego kształcenia studentów z niepełnosprawnościami w uczelni. Do skutecznej działalności zawodowej nauczyciela akademickiego przyczynia się wiedza o osobowości studentów z niepełnosprawnościami i specyfice ich zdrowia, pozytywny stosunek do nich, akceptacja i doświadczenie interakcji z nimi. W ramach badania przeprowadzono ankietę wśród 119 nauczycieli szkół wyższych Rosji, Białorusi i Polski. Otrzymane wyniki pozwoliły określić stopień gotowości nauczycieli uczelni do pracy ze studentami z niepełnosprawnościami i ujawniły konieczność rozwijania każdego z trzech komponentów tej gotowości.

**Słowa kluczowe:** *osoby z niepełnosprawnościami; gotowość nauczycieli akademickich do pracy ze studentami z niepełnosprawnościami; kognytywny, emocjonalny i behawioralny – komponenty gotowości do pracy z osobami z niepełnosprawnościami*

**Abstract:** The article presents the results of a study of the readiness of University teachers to work with students with disabilities. The readiness of the University teacher to work in the system of inclusive education is considered by the authors as a complex integrative professional and personal education, consisting of three interrelated components: cognitive, affective and behavioral, and is one of the conditions for the success of teaching students with disabilities in high school. In other words, the effective professional activity of a University teacher is facilitated by the knowledge of the students' personality and their health

features, positive attitude, acceptance and experience of interaction with them. In the framework of the study, 119 teachers of universities of Russia, Belarus and Poland were surveyed. The results allowed to determine the degree of readiness of University teachers to work with students with disabilities and, as a result, demonstrated the need for correction or development of each of the three components of this readiness.

**Keywords:** *people with disabilities, readiness of university teachers to work with students with disabilities; cognitive, emotional and behavioral components of readiness to work with people with disabilities*

Obecnie znaczna część ludzi żyjących na świecie to osoby z niepełnosprawnościami. Według statystyki Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) w 2015 roku takich osób było ponad 1 miliard, co stanowiło 15 % społeczeństwa [Инвадидность – причины, виды, группы, 2016].

Nie ulega wątpliwości, że osoby z niepełnosprawnościami powinny być całkowicie włączone do życia społecznego we wszystkich możliwych obszarach funkcjonowania. Są bowiem absolutnie równoprawnymi członkami społeczeństwa, posiadającymi jednakże specyficzne potrzeby, które społeczeństwo musi starać się zaspokoić.

Współczesny system edukacji powinien wypełniać funkcje socjalizacji osób z niepełnosprawnościami niezależnie od ich sprawności fizycznej. Psychofizyczne zaburzenia osoby nie kolidują z jego zdolnością do uczenia się, odczuwania, doświadczania czy zdobywania doświadczenia społecznego. W związku z tym wskazane jest rozpowszechnianie modelu edukacji włączającej, zapewniającej równy dostęp do wykształcenia wszystkim z uwzględnieniem specjalnych potrzeb edukacyjnych i indywidualnych możliwości.

W edukacji inkluzyjnej wszyscy uczniowie niezależnie od ich cech fizycznych, psychicznych, umysłowych, kulturalno-etnicznych, językowych i innych uczą się razem ze swoimi rówieśnikami w placówkach edukacyjnych, które biorą pod uwagę specjalne potrzeby edukacyjne uczniów i zapewniają im potrzebne wsparcie [Бобкова, 2017].

Bardzo ważną rolę w realizacji edukacji inkluzyjnej mają do spełnienia nauczyciele akademicy. Muszą oni zdawać sobie sprawę ze zróżnicowania społecznego studentów, z którymi przychodzi im pracować. Są wśród nich osoby o różnych sposobach myślenia i poglądach, o różnorodnym statusie społecznym i materialnym, a także religijności, różnicach kulturowych i etnicznych lub z różnymi rodzajami niepełnosprawności fizycznej i umysłowej. Nauczyciele, będący istotnym ogniwem scalającym funkcjonowanie grup studenckich

powinni posiadać odpowiednie cechy pozwalające na skuteczne wypełnianie swojej funkcji [Zacharuk, Czeluścińska, 2016].

Edukacja inkluzyjna dzisiaj jest uważana za jeden z głównych priorytetów państwowej polityki socjalnej większości krajów i jest realizowana w różnym stopniu na wszystkich poziomach edukacji.

W artykule 24 „Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych” przyjętej przez rezolucję 61/106 Zgromadzenia Ogólnego ONZ z 13 grudnia 2006 r. mówi się o tym, że mając na celu realizację prawa do edukacji „Państwa-Strony zagwarantują system edukacji integracyjnej na wszystkich etapach edukacyjnych oraz kształcenia ustawicznego, ukierunkowany na:

- a) Pełny rozwój ludzkiego potencjału, poczucia godności i własnej wartości, oraz wzmocnienie poszanowania dla praw człowieka, fundamentalnych swobód i różnorodności członków rodziny ludzkiej;
- b) Jak najpełniejszy rozwój osobowości, talentów i kreatywności, jak również intelektualny i fizyczny osób z niepełnosprawnościami;
- c) Umożliwienie osobom niepełnosprawnym efektywnego uczestnictwa w wolnym społeczeństwie” [Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych, 2006].

Polska podpisała tę konwencję jako jeden z 80 krajów w marcu 2007 roku, a Rosja ratyfikowała ją w 2012 roku.

Dla skutecznej realizacji edukacji inkluzyjnej w szkole wyższej niezbędna jest dokładna analiza występujących w tym zakresie problemów, zarówno po stronie studentów, jak i nauczycieli akademickich. To niezwykle ważne, aby społeczność akademicka była przygotowana i gotowa do zmian w podejściu do edukacji włączającej.

Gotowość nauczyciela akademickiego do edukacji inkluzyjnej traktowana jest jako skomplikowana zintegrowana osobowościowo zawodowa całość. Należy ją rozpatrywać jako złożoną z trzech wzajemnie powiązanych komponentów: kognitywnego, emocjonalnego i behawioralnego [Асмаковец, Кожей, 2017].

Komponent kognitywny stanowi system wiedzy o ludziach z niepełnosprawnościami (ich ograniczeniach, indywidualnych, specyficznych potrzebach i cechach osobowości), o specyfice interakcji z nimi. To także pojęcie o sobie jako nauczyciela, który realizuje proces kształcenia z tą kategorią studentów, a także znajomość technologii, metod i form nauczania optymalnych dla osób z niepełnosprawnościami.

Komponent emocjonalny to stosunek nauczycieli do studentów z niepełnosprawnościami. To otwartość nauczycieli do zaakceptowania takich studentów, pozwalająca „przyjąć ideę edukacji inkluzyjnej, a razem z tym uznać wartość każdego studenta...” [Королева, 2016, s. 80]. Komponent emocjonalny jest czynnikiem stymulującym i pełni ważną rolę w powstawaniu określonego kierunku działania oraz sposobów jego realizacji, szczególnie wobec osób z niepełnosprawnościami.

Komponent behawioralny gotowości nauczyciela do pracy z osobami z niepełnosprawnościami to wybranie strategii zachowania na podstawie oceny sytuacji, partnera interakcji i swoich możliwości, doświadczenie interakcji z daną kategorią studentów.

Wiedza o osobowości studentów z niepełnosprawnościami i specyficznych potrzebach w zakresie ich zdrowia, pozytywny stosunek do nich, akceptacja i doświadczenie w komunikacji z nimi przyczyniają się do efektywnej działalności zawodowej nauczycieli akademickich.

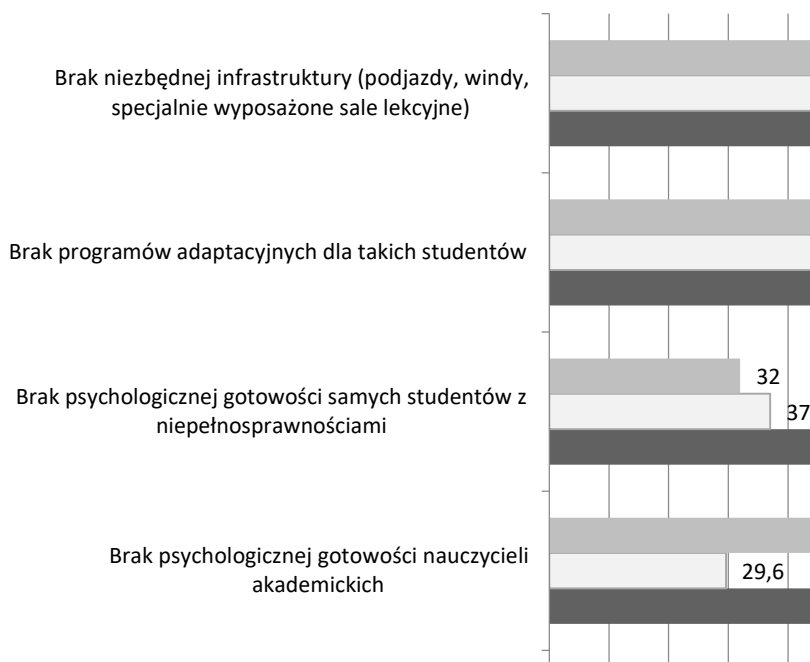
W niniejszym opracowaniu przedstawiono rezultaty badań gotowości nauczycieli akademickich do edukacji inkluzyjnej. W ramach badań przeprowadzono ankietę, którą objęto 119 nauczycieli szkół wyższych Rosji (67 osób), Białorusi (27 osób) i Polski (25 osób). Wśród respondentów 108 osób stanowiły kobiety, 11 osób – mężczyźni. Ankieta została przeprowadzona online w styczniu i lutym 2018 roku. Kwestionariusz składał się z trzech rodzajów pytań: otwartych (wymagających samodzielnego sformułowania odpowiedzi przez respondenta), zamkniętych (zawierających jeden lub kilka możliwych wariantów odpowiedzi) i półotwartych (dających możliwość rezygnacji wyboru z podanych wariantów odpowiedzi, na rzecz własnej). W pracach zespołu badawczego uczestniczyli eksperci w dziedzinie edukacji inkluzyjnej z uczelni z Rosji, Białorusi i Polski.

Staż działalności zawodowej badanych nauczycieli akademickich wynosił od 1 roku do 46 lat. Średnia stażu respondentów to 18,9 lat ( $Md = 19$ ,  $\delta = 10,39$ ). Wiek badanych mieścił się w przedziale od 28 do 75 lat. Średnia wieku respondentów to 46,9 lat ( $Md = 46$ ,  $\delta = 9,44$ ).

Przeprowadzone badania pozwoliły ustalić stopień gotowości nauczycieli szkół wyższych do pracy ze studentami z niepełnosprawnościami.

## Kognitywny komponent gotowości

Według opinii większości nauczycieli Rosji, Białorusi i Polski przeszkodę dla włączenia osób z niepełnosprawnościami w proces edukacji stanowi: po pierwsze – brak niezbędnej infrastruktury, po drugie – brak adaptacyjnych programów, po trzecie – psychologiczna gotowość samych osób z niepełnosprawnościami do studiowania, gotowość nauczycieli i innych studentów (rys. 1). Trzeba zaznaczyć, że zastosowanie testu Fishera nie wykazało istotnego zróżnicowania w ocenach nauczycieli w poszczególnych badanych krajach.

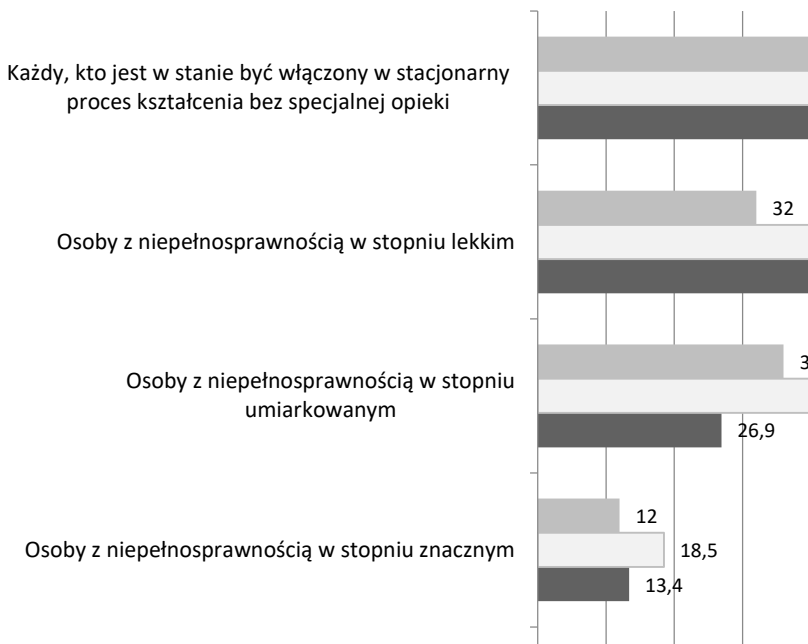


**Rys. 1.** Warunki utrudniające włączenie osób z niepełnosprawnościami w proces edukacji (w %)

Zatem, większość badanych uważa, że najważniejszym warunkiem kształcenia studentów z niepełnosprawnościami jest, nie psychologiczna gotowość, lecz niezbędna infrastruktura uczelni (pochylnie, windy, sale ze specjalnym wyposażeniem itd.). Można przypuszczać, że takie odpowiedzi świadczą albo o braku wiary nauczycieli we własne siły i możliwości, albo o niechęci nauczycieli do tego, by brać odpowiedzialność za organizację kształcenia danej grupy studentów. Łatwiej przenieść odpowiedzialność na administrację uczelni. Może też być tak, że mając doświadczenie interakcji z takimi studentami,

nauczyciele rozumieją, że właśnie brak specjalnej infrastruktury powoduje znaczące trudności w kształceniu studentów z niepełnosprawnościami.

Większość respondentów uważa, że program edukacyjny uczelni mogą opanować wszyscy studenci z niepełnosprawnościami, którzy mogą być włączeni w stacjonarny proces nauczania bez specjalnej opieki np. surdopedagoga (rys. 2). 5 % respondentów doprecyzowało, że mogą to być „wszyscy ci, którym poziom rozwoju intelektualnego pozwoli opanować program. Słuch, wzrok, poruszanie się – wszystkie te problemy można pokonać, problemu z intelektem – nie”, „wszyscy, oprócz osób z chorobami psychicznymi i osób z zaburzeniami osobowości”.

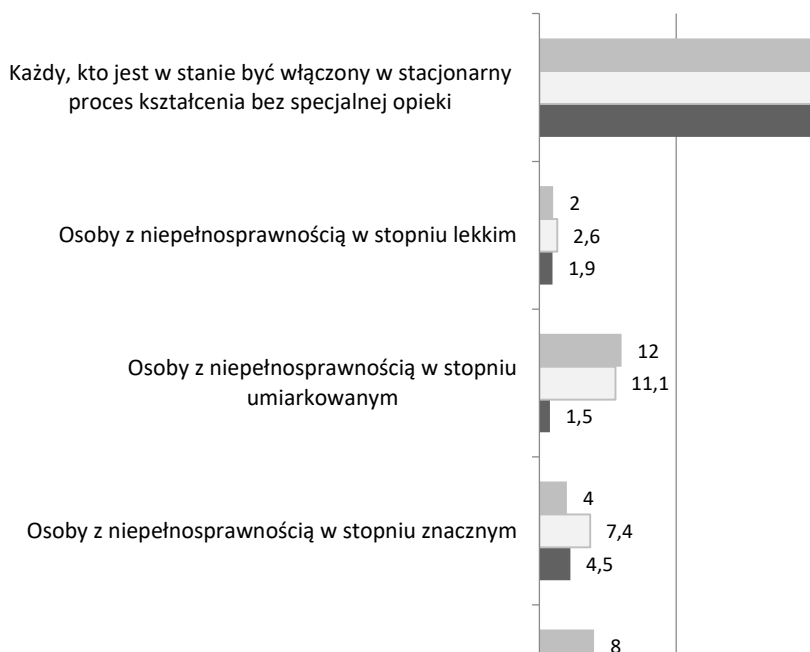


**Rys. 2.** Grupy stopnia niepełnosprawności, których przedstawiciele są w stanie opanować program edukacyjny bez specjalnego wsparcia (w %)

Nie zaobserwowano znacznego zróżnicowania w ocenach nauczycieli w poszczególnych krajach. Według opinii nauczycieli, im znaczniejszy jest stopień zaburzeń funkcjonalnych w organizmie, tym w mniejszym stopniu studenci z niepełnosprawnościami są w stanie opanować program edukacyjny szkoły wyższej. Możliwe, że na odpowiedzi respondentów wpłynęło doświadczenie w pracy ze studentami z niepełnosprawnościami lub chęć uniknięcia trudności w takiej pracy, gdyby do niej doszło.



Potwierdzenie powyższego stanowi rozkład odpowiedzi nauczycieli na pytanie o to, przedstawiciele których grup inwalidztwa są w stanie studiować w uczelni, będąc włączeni w stacjonarny proces edukacyjny razem z innymi studentami? Respondenci wątpią, że studenci niepełnosprawni, będąc włączeni w stacjonarny proces edukacyjny razem z innymi studentami, będą mogli opanować program edukacyjny szkoły wyższej (rys. 3). Chociaż nauczyciele nie wykluczają możliwości opanowania programu studiów przez osoby o różnym stopniu niepełnosprawności, to uważają, że im znaczniejszy jest stopień niepełnosprawności, *tylko mniejsze jest prawdopodobieństwo*, że tacy studenci będą mogli opanować program studiów. Znacznego zróżnicowania w odpowiedziach nauczycieli z różnych krajów także i w tym wypadku nie zaobserwowano.



**Rys. 3.** Przedstawiciele grup niepełnosprawności, mogący studiować w szkole wyższej, będąc włączeni w stacjonarny proces edukacyjny razem z innymi studentami (w %)

Za optymalną formę nauczania dla studentów z niepełnosprawnościami w stopniu lekkim większość nauczycieli uważa pełne włączenie w grupę studentką, dla studentów z niepełnosprawnościami w stopniu umiarkowanym i znacznym – formę mieszaną (tab. 1). Warto zauważyć, że badani w żadnym

z trzech badanych krajów nie uważają nauczania na odległość za najbardziej optymalną formę nauczania studentów z niepełnosprawnościami.

Niektórzy nauczyciele uznali, że wybór optymalnej formy nauczania dla studentów o różnym stopniu niepełnosprawności zależy „od stopnia niepełnosprawności”, „rodzaju niepełnosprawności i możliwości jej kompensacji”, „charakteru niepełnosprawności i przygotowania pedagogów i studentów”. Badani wyrazili także opinie, że „dla wszystkich studentów optymalne jest indywidualne nauczanie”, albo, że „niepełnosprawność w stopniu znacznym może być różna i dla każdej osoby optymalna będzie indywidualna forma nauczania”.

Mimo znacznego podobieństwa w opiniach nauczycieli Rosji, Polski i Białorusi, w odróżnieniu od polskich nauczycieli wśród rosyjskich respondentów jest 2,5 razy mniej osób, które uważają, że dla kategorii studentów z niepełnosprawnościami w stopniu znacznym optymalną formą nauczania jest pełne włączenie w grupę studencką (edukacja inkluzyjna). W odróżnieniu od rosyjskich kolegów, żaden polski respondent nie uważa, że nauczanie na odległość z użyciem współczesnych środków technicznych jest optymalne dla studentów z niepełnosprawnościami w stopniu umiarkowanym.

**Tabela 1.** Optymalne formy nauczania dla studentów o różnym stopniu niepełnosprawności

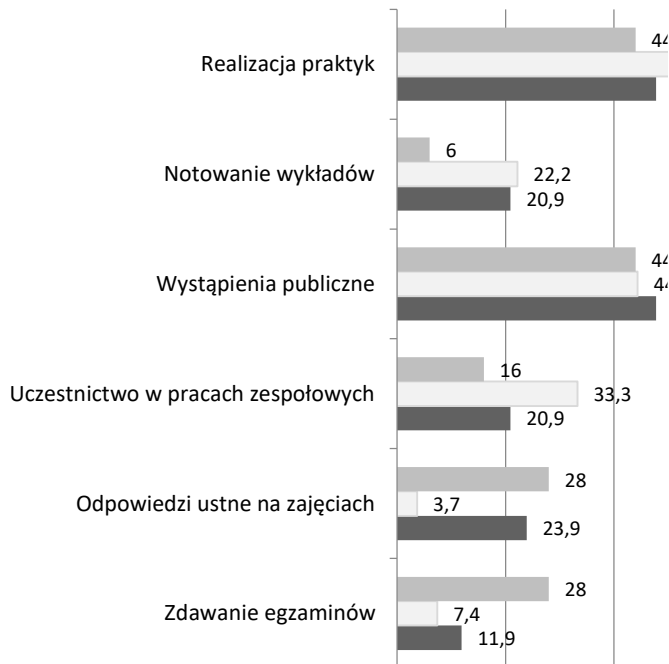
Grupy niepełnosprawności	Kraje	Formy nauczania		
		Pełne włączenie w grupę studencką (edukacja inkluzyjna) (%)	Nauczanie na odległość z użyciem współczesnych środków technicznych (%)	Forma mieszana: indywidualny plan, pozwalający łączyć nauczanie w grupie z nauczaniem na odległość (%)
Osoby z niepełnosprawnością w stopniu lekkim	Rosja	56,7	7,5	32,8
	Białoruś	66,7	3,7	29,6
	Polska	96,0	0	4,0
Osoby z niepełnosprawnością w stopniu umiarkowanym	Rosja	17,9	6,0	74,6
	Białoruś	25,9	7,4	63,0
	Polska	44,0	0	56,0
Osoby z niepełnosprawnością w stopniu znacznym	Rosja	3,0	29,9	62,7
	Białoruś	11,1	18,5	66,7
	Polska	20,0	4,0	76,0

Odnotowano znaczne zróżnicowanie w zakresie opinii o pełnym włączeniu studentów z niepełnosprawnościami w stopniu lekkim pomiędzy respondentami z Rosji i Polski ( $\varphi=3,97$ , przy  $p=0,000$ ), oraz Białorusi i Polski ( $\varphi=2,66$ , przy  $p=0,003$ ). Wśród polskich nauczycieli jest znacznie więcej

takich, którzy uważają, że właśnie pełne włączenie w grupę studencką jest optymalną formą nauczania studentów tej grupy.

Większość respondentów jest przekonana o tym, że im znaczniejszy jest stopień niepełnosprawności, tym mniejsze jest prawdopodobieństwo, że dla takich studentów optymalną formą nauczania będzie edukacja inkluzyjna, tj. pełne włączenie osób z niepełnosprawnościami w grupę studencką. Przekonanie to jest dość powszechne, pomimo opinii niektórych nauczycieli, że „wybór optymalnej formy nauczania powinien zależeć nie od stopnia niepełnosprawności, a od rodzaju” lub, że „ważną rolę w opanowaniu programu studiów pełnią aktywność i chęć samych studentów z niepełnosprawnościami oraz specjalne warunki środowiska edukacyjnego”.

Według opinii ankietowanych nauczycieli, największe trudności dla studentów z niepełnosprawnościami będą powodować takie rodzaje działalności studenckiej, gdzie student powinien być maksymalnie samodzielny, aktywny w komunikacji z innymi ludźmi oraz odpowiadać za wynik swojej działalności: praktyka studencka, wystąpienia publiczne (rys. 4).



**Rys. 4.** Rodzaje prac w działalności studenckiej na uczelni, które stwarzają największe trudności dla studentów z niepełnosprawnościami (w %)

W badaniach zaobserwowano znaczne zróżnicowanie w odpowiedziach respondentów różnych krajów. W porównaniu z rosyjskimi ( $\varphi=3,46$ , przy  $p\leq 0,000$ ) i polskimi nauczycielami ( $\varphi=2,77$ , przy  $p\leq 0,002$ ) wśród białoruskich respondentów jest znacznie więcej takich, którzy są przekonani o tym, że odbycie praktyki studenckiej jest tym rodzajem działalności studenckiej, która sprawia największe trudności dla studentów z niepełnosprawnościami.

W odróżnieniu od rosyjskich ( $\varphi=2,21$ , przy  $p=0,014$ ) i białoruskich ( $\varphi=1,64$ , przy  $p=0,05$ ) kolegów, wśród polskich nauczycieli jest znacznie więcej takich, którzy uważają, że notowanie wykładów sprawia największe trudności dla studentów z niepełnosprawnościami. Można przypuszczać, że jest to związane z większą dostępnością studiowania na uczelni wyższej dla studentów z zaburzeniami funkcji ruchowych w Polsce, niż w pozostałych krajach. Dlatego polscy nauczyciele mają większe doświadczenie związane z pracą z daną kategorią studentów, a co za tym idzie lepiej znają problemy i trudności związane z ich edukacją.

Mimo, że co piąty nauczyciel odnotował, że trudności w nauce studentów z niepełnosprawnościami zależą od „rodzaju ograniczeń”, „typu niepełnosprawności”, „specyfiki choroby”, „diagnozy”, „specyfiki indywidualnej”, „osobowości” studentów, nauczyciele są przekonani, że studenci z niepełnosprawnościami są niesamodzielnymi. Wobec tego mniej trudne dla nich są te rodzaje działalności studenckiej, w których mogą pracować w grupie, wykonywać zadania razem z innymi studentami, gdzie odpowiedzialność za wykonanie zadania i samodzielność jest minimalna.

Wśród studentów z niepełnosprawnościami nauczyciele wyróżniają kategorie, z którymi jest trudno pracować. Ich zdaniem największe trudności w pracy nauczycieli akademickich występują w trakcie pracy ze studentami z zaburzeniami psychicznymi, zdecydowanie mniejsze, gdy dotyczy to studentów z zaburzeniami wzroku, słuchu czy z zaburzeniami funkcji ruchowych (tab. 2). 40,3% respondentów wskazało tylko jedną kategorię studentów, z którą trudno pracować – studenci z zaburzeniami psychicznymi. Wyniki są zbieżne z wynikami badań E. Samsonowej i W. Mielnikowej, które pokazały, że tylko 3 % pedagogów jest gotowych pracować z tą kategorią studentów w związku z trudnościami, jakie pojawiają się w tej pracy [Самсонова, Мельникова, 2016]. W badaniach zaobserwowano podobne opinie w ocenie trudności, pojawiających się w pracy z różnymi kategoriami studentów z niepełnosprawnościami, wyrażane przez nauczycieli różnych krajów. Znacznego zróżnicowania w poszczególnych grupach nauczycieli nie stwierdzono.

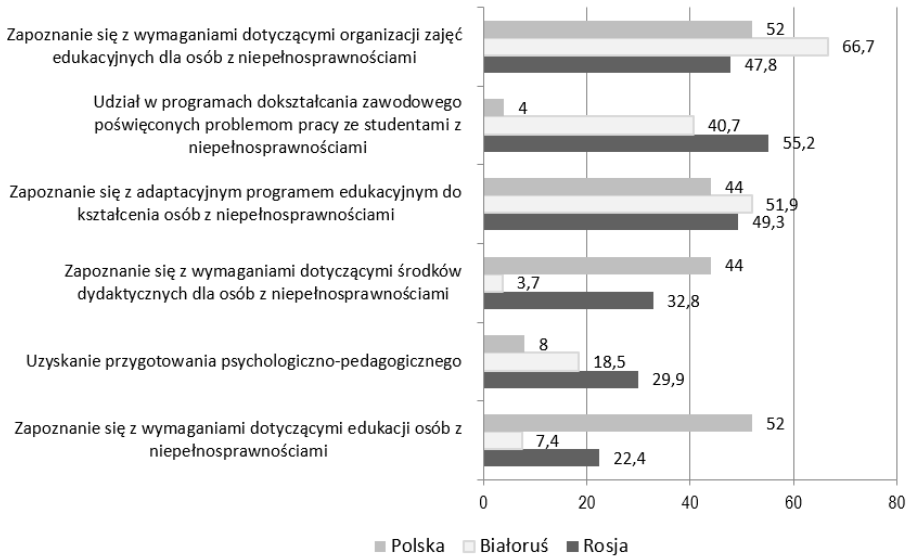
**Tabela 2.** Kategorie studentów z niepełnosprawnościami, z którymi trudno pracować

Kategorie studentów	Rosja (%)	Białoruś (%)	Polska (%)
z zaburzeniami psychicznymi	88,1	88,9	76,0
z zaburzeniami wzroku	32,8	25,9	36,0
z zaburzeniami słuchu	35,8	22,2	36,0
z zaburzeniami funkcji ruchowych	32,8	3,7	12,0
z żadną kategorią nie jest trudno pracować	0	0	8,0

Niektórzy badani nauczyciele w swoich odpowiedziach pisali o tym, że mają trudności w pracy „ze studentami z *mózgowym porażeniem dziecięcym*” i „ze studentami z wadami fizycznymi”. Były też takie wypowiedzi: „ze wszystkimi jest trudno, ponieważ mocno wybijają się z procesu dydaktycznego”; „ze wszystkimi są problemy o różnym stopniu trudności”; „z każdym studentem jest trudno pracować. Trudności są różnego rodzaju”. Respondenci uważają, że trudności w pracy ze studentami z niepełnosprawnościami zależą od „rozwoju indywidualnego studenta”, „tylko od cech osobowych studenta”, „wielkiej indywidualnej swoistości”. W pracy ze studentami „z zaburzeniami psychicznymi (...). Wszystko zależy od wielu czynników, po pierwsze od cech osobowych studenta i nauczyciela, a także od kierunku”, na którym studiuje taki student; „w każdej kategorii jest swoja specyfika, którą należy zrozumieć”, „w każdym przypadku potrzebna jest znajomość dodatkowych metodyk (Alfabet Braille’a, język migowy itp.)”; „trudności wszędzie są różne! Może w ogóle nie być trudności”.

Te wyniki świadczą o tym, że nauczyciele nie mają dostatecznej wiedzy o specyfice studentów z niepełnosprawnościami albo nie wierzą w możliwość ich skutecznego kształcenia na studiach, nie uważają ich za dość samodzielnych i zdolnych do tego.

W celu maksymalnego zaspokojenia potrzeb edukacyjnych studentów z niepełnosprawnościami nauczyciele powinni zapoznać się z wymaganiami, dotyczącymi organizacji działalności edukacyjnej dla takich osób i z adaptacyjnymi programami kształcenia, uczestniczyć w programach dokształcania zawodowego, poświęconych problemom pracy ze studentami z niepełnosprawnościami (rys. 5). Wśród polskich nauczycieli znacznie więcej jest takich, którzy potrzebują zapoznania się z wymaganiami dotyczącymi edukacji osób z niepełnosprawnościami ( $\varphi=1,66$ , przy  $p=0,049$ ) niż wśród białoruskich.



**Rys. 5.** Dodatkowa wiedza, niezbędna dla najlepszego zaspokojenia potrzeb edukacyjnych studentów z niepełnosprawnościami, której potrzebują nauczyciele uczelni wyższych (w %)

Niektórzy nauczyciele wskazywali, że potrzebują wiedzy o „możliwościach nauczania studentów z niepełnosprawnościami, które oferuje własna uczelnia”, „możliwościach ich dalszej socjalizacji zawodowej”, „organizacji procesu edukacji dla osób z niepełnosprawnościami”, „przepisach i procedurach udzielania pomocy takim osobom w sytuacjach tego wymagających”. Respondenci uważają, że powinni „zapoznać się z wymaganiami dotyczącymi edukacji osób z niepełnosprawnościami”, „umieć projektować indywidualne drogi nauczania dla wszystkich kategorii studentów”. Pojawiła się także opinia, że „każdy pedagog jest w stanie znaleźć potrzebne informacje lub specjalistów mogących pomóc, jeżeli jest zainteresowany skutecznością procesu kształcenia”.

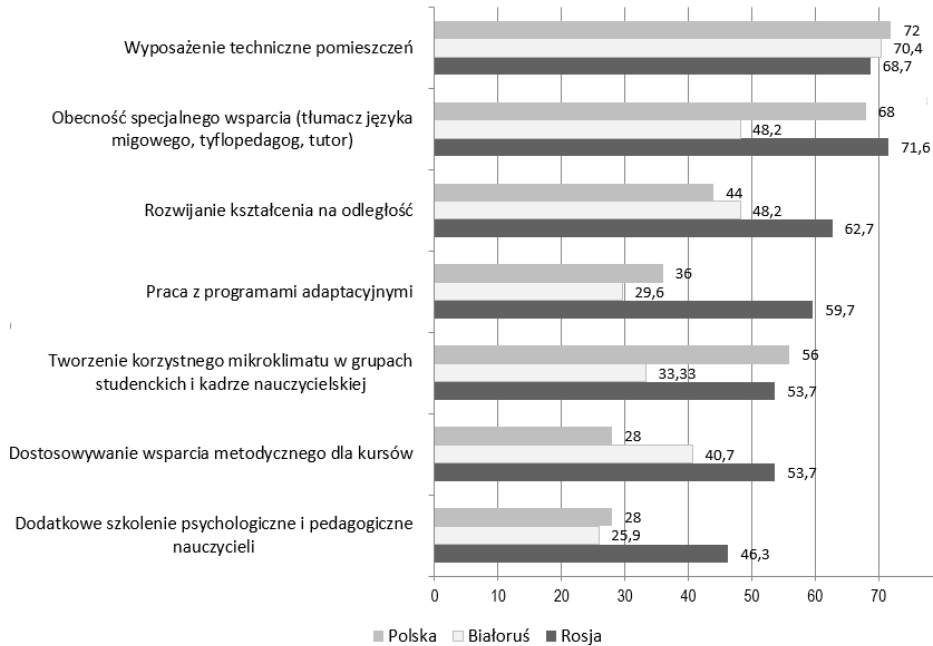
Analizując odpowiedzi respondentów można zaobserwować, że bardziej potrzebują oni wiedzy o organizacji zajęć edukacyjnych, wymaganiach dotyczących organizacji takich zajęć, znajomości metodyki nauczania studentów z niepełnosprawnościami, niż przygotowania psychologiczno-pedagogicznego. Większość nauczycieli albo jest przekonana, że ma wystarczające przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne do pracy ze studentami z niepełnosprawnościami albo uważa, że takie przygotowanie jest mało istotne dla zaspokojenia potrzeb edukacyjnych studentów z niepełnosprawnościami. Zdejmują w ten

sposób z siebie odpowiedzialność za skuteczność procesu nauczania takich studentów i przenoszą ją na poziom zabezpieczenia technicznego, metodycznego i informatycznego.

Powyższe stwierdzenie znajduje potwierdzenie w analizie odpowiedzi na pytanie: „Jakie dodatkowe działania związane z działalnością edukacyjną uczelni muszą być spełnione w związku ze zwiększeniem liczby studentów z niepełnosprawnościami?”

Według opinii nauczycieli, w związku ze zwiększeniem na uczelni liczby studentów z niepełnosprawnościami, trzeba przede wszystkim zapewnić techniczne wyposażenie pomieszczeń (dostępność środowiska edukacyjnego, specjalne środki techniczne i komputery), powiększyć liczbę specjalistów, pomagających studentom niepełnosprawnym w procesie nauczania (tłumaczy języka migowego, tyflopédagogów, tutorów), aktywnie rozwijać formy kształcenia na odległość. Po drugie, ważne jest, aby zwrócić uwagę na stworzenie pozytywnej atmosfery w grupach studenckich i kadrze pedagogicznej. Po trzecie, korzystać z programów adaptacyjnych, na bieżąco korygować i dostosowywać założenia metodyczne kursów, prowadzić dodatkowe przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne nauczycieli (rys. 6).

Według opinii nauczycieli, główną rolę w skutecznym kształceniu studentów z niepełnosprawnościami w uczelni wyższej pełni zabezpieczenie techniczne i metodyczne oraz asysta dodatkowych osób. Istotne jest, że respondenci rozumieją konieczność uczestnictwa w tym procesie innych niż nauczyciel akademicki specjalistów, pomagających studentom z niepełnosprawnościami (tłumaczy języka migowego, tyflopédagogów, tutorów itd.), jednak równocześnie zmniejszają swoją rolę w nauczaniu takich studentów. Nieliczni badani uzupełnili swe odpowiedzi o dodatkowe informacje, stwierdzając, że istotne jest „opanowanie przez nauczycieli umiejętności projektowania ścieżek nauczania indywidualnego”, prowadzenie „kursów przygotowania psychologicznego osób z niepełnosprawnościami do kształcenia w uczelni wyższej”. Respondenci proponowali zmniejszenie obciążeń dydaktycznych dla nauczycieli pracujących ze studentami z niepełnosprawnościami (godziny kontaktowe – wykłady i konsultacje) lub włączenie dodatkowej liczby godzin konsultacji dla takich studentów. Zwrócono także uwagę na konieczność „tworzenia wizerunku uniwersytetu jako uczelni dostępnej dla osób z niepełnosprawnościami, aby wszyscy studenci i pracownicy byli świadomi, że ta uczelnia jest specyficzna i ma szczególne zasady pracy”.



**Rys. 6.** Dodatkowe działania związane z działalnością edukacyjną uczelni związane ze zwiększeniem liczby studentów z niepełnosprawnościami (w %)

Wyrażona została także opinia, że, „nie każdy człowiek, zdrowy czy niepełnosprawny, powinien studiować na uczelni wyższej, bo wtedy nie może być mowy o poziomie i wynikach, tylko robimy z kształcenia hobby”; „nie ma konieczności włączać dużej liczby młodzieży z niepełnosprawnościami, bo to nie jest możliwe na wszystkich kierunkach”.

92,4% respondentów uważa, że dla studentów z niepełnosprawnościami trzeba projektować indywidualne plany kształcenia, z czego 70,6% respondentów odnotowało, że te plany powinny brać pod uwagę indywidualny stan zdrowia każdego takiego studenta. Wśród respondentów białoruskich było więcej nauczycieli mających taką opinię niż wśród rosyjskich ( $\varphi=1,67$ , przy  $p=0,047$ ).

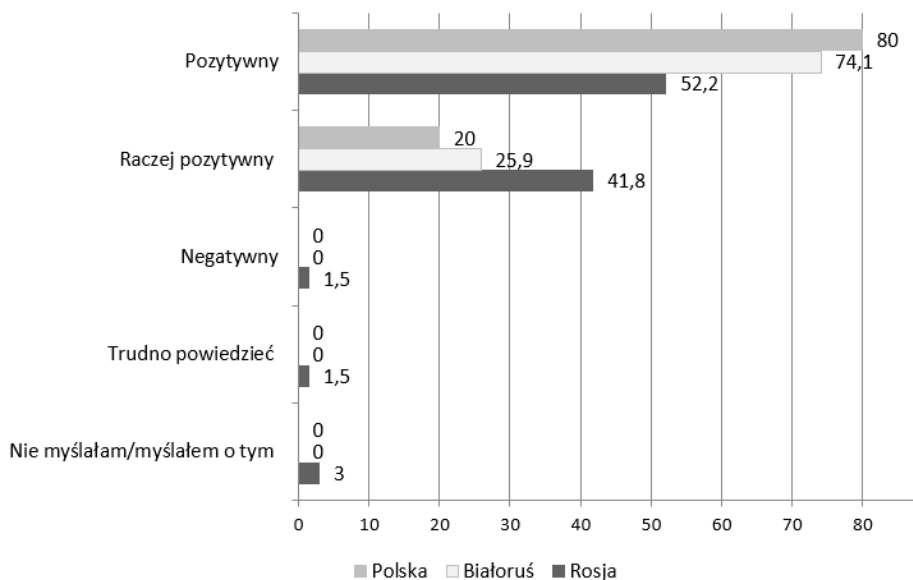
Można zatem sformułować wniosek, że nauczyciele rozumieją, iż nauczanie studentów z niepełnosprawnościami powinno odróżniać się od nauczania pozostałych studentów, w szczególności uwzględniać ich możliwości zdrowotne i cechy osobowe. Dlatego uważają za konieczne projektowanie indywidualnych planów nauczania dla takich studentów.



Podsumowując wyniki badania kognitywnego komponentu gotowości nauczycieli akademickich do pracy ze studentami z niepełnosprawnościami, trzeba odnotować, że nauczyciele rozumieją istotność organizacji procesu kształcenia w uczelni wyższej studentów z niepełnosprawnościami – technicznej, informatycznej, metodycznej. Respondenci nie mają wystarczającej wiedzy dotyczącej znajomości cech osobowych studentów z niepełnosprawnościami, specyfiki ich ograniczeń, metodyki nauczania takich studentów, dlatego pomniejszają swoją rolę we wpływie na skuteczność procesu ich edukacji.

### Emocjonalny komponent gotowości

Większość nauczycieli pozytywnie ocenia wzrost liczby młodych ludzi z niepełnosprawnościami, studiujących w wyższych uczelniach (rys. 7). Przy czym polskich ( $\varphi=1,64$ , przy  $p=0,05$ ) i białoruskich ( $\varphi=2,14$ , przy  $p=0,016$ ) respondentów, mających taką opinię, jest znacznie więcej niż rosyjskich. Można przypuszczać, że jest to związane z lepszym technicznym, informatycznym i metodycznym zabezpieczeniem kształcenia takich studentów w uczelniach w tych krajach, co wpływa na bardziej pozytywne nastawienie nauczycieli.



**Rys. 7.** Stosunek nauczycieli szkół wyższych do wzrostu liczby studentów z niepełnosprawnościami (w %)

Wielu respondentów uważa, że stosunek nauczycieli akademickich do studentów z niepełnosprawnościami powinien mieć szczególny charakter, podkreślając, że niezbędne jest tworzenie indywidualnych planów edukacyjnych dla takich studentów, uwzględniających ich specyficzne potrzeby. Znacznego zróżnicowania w opiniach nauczycieli różnych krajów w tym zakresie nie zaobserwowano. Przykładowa wypowiedź: „Raczej pozytywny. Ponieważ bez znaczenia jest to, że tacy studenci będą potrzebowali specjalnego środowiska (wyposażenie, warunków itp.). Trzeba będzie dostosowywać materiały wykładów, program zajęć praktycznych. Ale jeżeli chodzi o zmianę zakresu treści – nie. Bo mimo tego, że są niepełnosprawni, to są studentami, więc jeżeli przyszli studiować to znaczy, że rozumieją swoją odpowiedzialność za poziom zdobytej wiedzy”.

Szczególny stosunek nauczycieli do studentów z niepełnosprawnościami powinien przejawiać się przede wszystkim w możliwości dodatkowych konsultacji w trakcie procesu nauczania. Mniejsza część respondentów jest przekonana, że szczególny stosunek do studentów z niepełnosprawnościami powinien przejawiać się w łagodniejszej ocenie wyników nauczania takich studentów, w obniżeniu wymagań i udzieleniu pomocy studentom niepełnosprawnym przy zdaniu egzaminów (rys. 8). W odpowiedziach nauczycieli Rosji, Białorusi i Polski nie stwierdzono znacznego zróżnicowania.



**Rys. 8.** Oznaki szczególnego traktowania osób z niepełnosprawnościami w procesie studiowania na uczelni (w %)

Nauczyciele uważają, że szczególny stosunek do studentów z niepełnosprawnościami powinien przejawiać się w „indywidualnym podejściu”, „zwracaniu uwagi na ich specyficzne potrzeby i sposoby opanowania wiedzy”, „elastyczności w kontakcie indywidualnym”, „dodatkowych godzinach na opanowanie przedmiotu”, „dodatkowym czasie dla pracy z takimi studentami, dostosowaniu wykładów i zadań”, „zabezpieczeniu niezbędnego wyposażenia”, „wybraniu adekwatnych metod i środków nauczania”, „tolerancyjnym stosunku, poszanowania indywidualności człowieka, jego praw i interesów”, „kompetentnym wspieraniu w osiągnięciu wszystkich efektów kształcenia”.

Wobec tego, dla większości respondentów łagodniejsze podejście przy ocenie wyników nauczania, obniżanie wymagań ze strony nauczycieli i administracji w trakcie studiowania i udzielanie pomocy przy zdawaniu egzaminów nie są odpowiednie jako przejawianie szczególnego stosunku do studentów z niepełnosprawnościami ze strony nauczycieli akademickich. Nauczyciele podkreślają istotność indywidualnego podejścia do studentów z niepełnosprawnościami, które przejawia się w interakcji z daną kategorią studentów, wybraniu odpowiednich metod nauczania, zabezpieczeniu metodycznym.

Podsumowując wyniki badania emocjonalnego komponentu gotowości nauczycieli uczelni akademickich do pracy ze studentami z niepełnosprawnościami, można stwierdzić, że praktycznie wszyscy nauczyciele pozytywnie odnoszą się do wzrostu liczby studentów z niepełnosprawnościami w uczelniach. Uważają, że stosunek nauczycieli akademickich wobec studentów z niepełnosprawnościami powinien mieć szczególny charakter, z akcentem na tworzenie indywidualnych planów edukacyjnych dla takich studentów uwzględniających ich specyficzne potrzeby.

### **Behawioralny komponent gotowości**

Większość nauczycieli ma doświadczenie w pracy ze studentami z niepełnosprawnościami (62,7% rosyjskich, 85,2% białoruskich i 100% polskich respondentów). Przy czym wśród polskich respondentów jest znacznie więcej takich nauczycieli niż wśród rosyjskich ( $\varphi=5,21$ , przy  $p\leq 0,001$ ) i białoruskich ( $\varphi=2,75$ , przy  $p=0,002$ ). Nauczycieli z takim doświadczeniem wśród białoruskich respondentów jest z kolei znacznie więcej niż wśród rosyjskich ( $\varphi=2,02$ , przy  $p=0,022$ ). Rosyjscy respondenci mają mniejsze doświadczenie pracy ze studentami z niepełnosprawnościami niż polscy i białoruscy i jest to zapewne

związane z wcześniejszym wprowadzeniem edukacji inkluzyjnej w Polsce i Białorusi niż w Rosji.

Więcej niż połowa ankietowanych nauczycieli zetknęła się z trudnościami, jakie towarzyszą pracy ze studentami z niepełnosprawnościami (70,2% rosyjskich, 55,6% białoruskich i 60% polskich respondentów). Według opinii respondentów te trudności zależne były od rodzaju niepełnosprawności, cech osobowych studentów z niepełnosprawnościami, organizacji procesu edukacyjnego, gotowości nauczycieli do pracy z takimi studentami (wiedza, stosunek, doświadczenie) i ich rodzinami i opiekunami, a także od gotowości kolegów z grupy do studiowania razem ze studentami z niepełnosprawnościami.

Nauczyciele mający doświadczenie interakcji i pracy ze studentami z niepełnosprawnościami odnotowali więcej specyficznych i konkretnych trudności niż nauczyciele, którzy nie mieli doświadczenia takiej pracy. Na przykład, słabowidzący i niewidomi studenci, mają trudności z przemieszczaniem się i notowaniem wykładów; słabosłyszący i niesłyszący – trudności z rozumieniem mowy bez tłumaczenia na język migowy; studenci z zaburzeniami funkcji ruchowych – trudności z poruszaniem się, studenci z zaburzeniami psychicznymi – trudności w realizacji zadań bez pomocy specjalnego personelu medycznego.

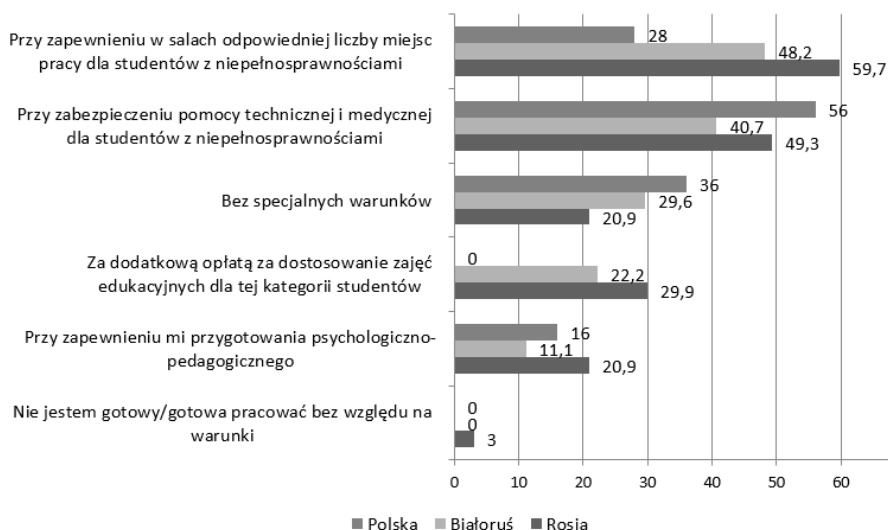
Wszyscy nauczyciele są gotowi dodatkowo pomagać osobom niepełnosprawnym potrzebującym wsparcia i pomocy w studiowaniu. Więcej niż połowa respondentów gotowa jest robić to bezwarunkowo, pozostali – tylko w przypadku prośby ze strony studentów (tab.3). Wśród rosyjskich respondentów odnotowano jedną opinię, że „chciałbym/chciałabym tego uniknąć, jeśli to możliwe”. W odpowiedziach przedstawicieli Rosji, Białorusi i Polski nie zaobserwowano znaczącego zróżnicowania, tj. deklaracje gotowości niesienia dodatkowej pomocy dla studentów z niepełnosprawnościami są podobne we wszystkich badanych krajach.

**Tabela 3.** Gotowość nauczycieli do udzielenia dodatkowej pomocy studentom z niepełnosprawnościami

Odpowiedzi nauczycieli	Rosja (%)	Białoruś (%)	Polska (%)
Tak, na pewno	53,7	51,8	64,0
Tak, w sytuacji prośby z ich strony	41,8	48,2	36,0
Chciałbym/chciałabym tego uniknąć, jeśli to możliwe	4,5	0	0
Nie, nie udzielę	0	0	0

Większość nauczycieli deklaruje swą gotowość do pracy w grupach, w których są studenci z niepełnosprawnościami przy zapewnieniu w salach odpowiedniej liczby miejsc pracy dla studentów z niepełnosprawnościami, przy zabezpieczeniu pomocy technicznej i medycznej tej kategorii studentów (rys. 9). Co czwarty respondent uważa, że nie trzeba stwarzać żadnych specjalnych warunków, deklaruje gotowość pracy w istniejących warunkach, co piąty respondent jest gotowy do pracy z takimi studentami tylko za dodatkową opłatą za dostosowanie zajęć edukacyjnych dla tej kategorii studentów (daną odpowiedź wybrało więcej niż 20 % białoruskich i rosyjskich nauczycieli, ale żaden polski). Większość nauczycieli nie potrzebuje dodatkowego przygotowania psychologiczno-pedagogicznego. Zastosowanie testu Fishera nie wykazało znacznego zróżnicowania w odpowiedziach nauczycieli.

Zatem, biorąc pod uwagę opinie większości respondentów dla pracy ze studentami z niepełnosprawnościami, potrzebują oni zabezpieczenia organizacyjnego, technicznego i medycznego, tj. pomocy zespołu specjalistów, lecz nie potrzebują dodatkowego przygotowania psychologiczno-pedagogicznego. Potwierdza to ponownie chęć przenoszenia przez nauczycieli odpowiedzialności za problemy wynikające w pracy ze studentami z niepełnosprawnościami na czynniki zewnętrzne, niezależne od nich lub świadczy o braku wiary w swoje umiejętności do pracy w grupach, gdzie studiują osoby z niepełnosprawnością, w sytuacji braku zabezpieczenia organizacyjnego, technicznego i medycznego.



**Rys. 9.** Warunki, przy spełnieniu których nauczyciele są gotowi do pracy w grupach, obejmujących także studentów z niepełnosprawnościami (w %)

W opinii badanych ogromne znaczenie dla pracy nauczycieli ze studentami z niepełnosprawnościami ma specjalne przygotowanie nauczycieli akademickich do takiej pracy. Wskazało na to 83,2 % respondentów. Ale spośród uczestniczących w badaniach takie przygotowanie ma bardzo niewielu rosyjskich i białoruskich nauczycieli oraz żaden polski (22,4% rosyjskich, 22,2% białoruskich i 0% polskich respondentów).

Podsumowując wyniki badania behawioralnego komponentu gotowości nauczycieli akademickich do pracy ze studentami z niepełnosprawnościami należy odnotować, że większość respondentów miała doświadczenie pracy ze studentami z niepełnosprawnościami i w procesie pracy respondenci natrafiali na trudności, związane z cechami osobowymi, zachowaniem, ograniczeniami studentów z niepełnosprawnościami. Przy tym, im większe było doświadczenie takiej interakcji, tym bardziej konkretne trudności zostały wymienione przez nauczycieli.

Ci respondenci, którzy nie mieli doświadczenia pracy ze studentami z niepełnosprawnościami także odnotowali możliwość pojawienia się takich trudności, ale ich nie skonkretyzowali. Nauczyciele są gotowi dodatkowo pomagać danej kategorii studentów i pracować z nimi, ale pod warunkiem zabezpieczenia organizacyjnego, technicznego, medycznego. Bardzo niewielu jest gotowych pracować w takich warunkach, które obecnie istnieją w uczelniach. Mimo tego, że respondenci rozumieją wagę specjalnego przygotowania nauczycieli do pracy ze studentami z niepełnosprawnościami, niewielu respondentów takie przygotowanie posiada.

## **Konkluzje**

Informacje zebrane w trakcie badań wskazują na następujące cechy komponentów gotowości nauczycieli akademickich do pracy ze studentami z niepełnosprawnościami.

*Komponent kognitywny.* Nauczyciele rozumieją istotność organizacji procesu kształcenia w szkole wyższej studentów z niepełnosprawnościami, stawiając na pierwszym miejscu zabezpieczenie techniczne, informatyczne i metodyczne. Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne nauczycieli akademickich jest uważane za mniej istotne. Respondenci nie mają wystarczającej wiedzy, dotyczącej znajomości cech osobowych studentów z niepełnosprawnościami, specyfiki ich ograniczeń, metodyki nauczania takich studentów.

*Komponent emocjonalny.* Praktycznie wszyscy nauczyciele pozytywnie odnoszą się do wzrostu liczby studentów z niepełnosprawnościami w uczelniach. Uważają, że stosunek nauczycieli akademickich wobec studentów z niepełnosprawnościami powinien mieć szczególny charakter, z akcentem na tworzenie indywidualnych planów edukacyjnych dla takich studentów uwzględniających ich specyficzne potrzeby.

*Komponent behawioralny.* Większość nauczycieli miała doświadczenie pracy ze studentami z niepełnosprawnościami i w procesie pracy respondenci natrafiali na trudności, związane z cechami osobowymi, zachowaniem, ograniczeniami studentów z niepełnosprawnościami. Nauczyciele są gotowi dodatkowo pomagać danej kategorii studentów i pracować z nimi, ale pod warunkiem zabezpieczenia organizacyjnego, technicznego, medycznego. Mimo to, że respondenci rozumieją wagę specjalnego przygotowania nauczycieli do pracy ze studentami z niepełnosprawnościami, niewielu respondentów takie przygotowanie posiada.

Badania pokazały specyfikę gotowości nauczycieli akademickich różnych krajów do pracy ze studentami z niepełnosprawnościami. W związku z tym, że w Polsce i na Białorusi wprowadzenie edukacji inkluzyjnej na wszystkich poziomach kształcenia zaczęło się znacznie wcześniej niż w Rosji, przedstawiciele tych krajów są lepiej przygotowani do pracy z tą kategorią studentów. Wynika to także z lepszej dostępności w uczelniach tych krajów zabezpieczenia technicznego, informatycznego i metodycznego. Jednak, niezależnie od tego, badania pokazały podobne tendencje w rozwoju komponentów gotowości u respondentów wszystkich krajów: nauczyciele mają niedostateczną wiedzę w dziedzinie nauczania osób z niepełnosprawnościami, dlatego nie doceniają swojej roli w skutecznej realizacji procesu edukacyjnego.

Wynika z tego, że każdy z trzech komponentów gotowości nauczycieli akademickich do pracy ze studentami z niepełnosprawnościami wymaga dalszego rozwijania. Przede wszystkim należy rozpocząć od zwiększenia wiedzy dotyczącej specyfiki ograniczeń możliwości wynikających ze stanu zdrowia, cech osobowych osób z niepełnosprawnościami oraz specyfiki interakcji z nimi, gdyż główną przyczyną braku gotowości nauczycieli do pracy z tą kategorią studentów jest brak wiedzy. Następnym etapem jest doświadczanie interakcji, pracy z takimi studentami przy równoczesnym rozwijaniu emocjonalnego komponentu gotowości (stosunku nauczycieli do studentów z niepełnosprawnościami, do pracy i interakcji z nimi).

Mimo трудности и проблемов, которые, według opinii наuczycieli, pojawiają się в процессе обучения студентов с неpełносправноściami в школе вышшей, większość наuczycieli (78,2 % respondentów) оптимистично оценивают перспективы развития образования инклюзивного в учебных заведениях, что является важным условием формирования готовности наuczycieli академических к работе со студентами с неpełносправноściami.

## Bibliografia

- Konwencja Praw Osób Niepełносправных. [http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/Konwencja\\_Praw\\_Osob\\_Niepelnoсправных.pdf](http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/Konwencja_Praw_Osob_Niepelnoсправных.pdf) (dostęp: 26.02.2019).
- Zacharuk T., Czeluścińska B., *The role of the academic teacher in social inclusion and the fight against exclusion in the process of student's education*, "Contemporary University Education" 2016, nr 2, s. 20-26.
- Асмаковец Е.С., Кожей С., *Готовность студентов направления «социальная работа» к работе с людьми с ограниченными возможностями здоровья*, «Теоретическая и экспериментальная психология» 2017, т. 10, № 2, с. 38-53.
- Инвалидность – причины, виды, группы*. <http://tiensmed.ru/news/invalidnosti-ab1.html> (dostęp: 11.12.2016).
- Королева Ю.А., *Отношение к инклюзивному образованию педагогов общеобразовательных организаций*, «Концепт» 2016, т.20, с.77–80. [wydanie elektroniczne] <https://e-koncept.ru/2016/56330.htm> (dostęp: 17.02.2018).
- Обучение студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации для преподавателей МГПИ*, (сост.) О.В. Бобкова, Саранск 2017.
- Самсонова Е.В., Мельникова В.В., *Готовность педагогов общеобразовательной организации к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми с инвалидностью как основной фактор успешности инклюзивного процесса*, «Клиническая и специальная психология» 2016, т. 5, № 2, с. 97–112. doi: 10.17759/psyclin.2016050207 [wydanie elektroniczne] (dostęp: 10.04.2018).



Oksana Anatolievna Anisimova

Smolensk State University

Russia

## **Психолого-педагогическая компетентность педагога высшего звена в области детерминант виктимного поведения студентов\***

Psychological and pedagogical competence of the teacher of the higher education in the field of determinant of the victim behavior of students

**Аннотация:** В статье рассматривается содержание понятий психолого-педагогическая компетентность педагога, особенно его взаимодействия с виктимными студентами. Представлены попытки определить социально-психологические особенности, признаки, виды, типы, уровни виктимности. Рассматриваются проблемы виктимного поведения молодых людей, дается характеристика лиц с повышенной виктимностью и проявление виктимного поведения студентов с уровнем их стрессоустойчивости. Предлагаются мероприятия, направленные на предупреждение и профилактику виктимного поведения.

**Ключевые слова:** компетентность, педагогическая и психологическая компетентность, психолого-педагогическая компетентность, педагог, студент, виктимность, виктимное поведение, предрасположенность в виктимному поведению студентов, стрессоустойчивость к виктимному поведению студентов

**Abstract.** The article discusses the content of the concepts of psychological and pedagogical competence of a teacher with the peculiarities of his interaction with victimized students. Attempts to identify the socio-psychological characteristics, signs, types, types, levels of victimhood are presented. The problems of

---

\* Публикация подготовлена при поддержке РФФИ, проект № 18-513-00010 Бел\_а.

victimization behavior of young people are considered, the characteristics of persons with increased victimization and the manifestation of victimization behavior of students with their level of stress tolerance are given. The proposed activities aimed at the prevention and prevention of victimization behavior.

**Keywords:** *competence, pedagogical and psychological competence, psychological and pedagogical competence, teacher, student, victimhood, victimization behavior, susceptibility to student victim behavior, stress tolerance to student victim behavior*

Психолого-педагогическая компетентность педагога не исчерпывается узкими психолого-педагогическими рамками, поскольку от педагога требуется понимание широкого спектра социальных, педагогических, психологических, физиологических и других проблем, сопряженных с образованием. Одну из основополагающих и узловых характеристик психолого-педагогической компетентности педагогов, по мнению автора, составляет познание закономерностей личностного развития человека (ученика, воспитанника, ребенка) на разных возрастных этапах.

Это умение педагога выстраивать и использовать любое педагогическое действие на психологической основе – на когнитивном уровне (знать, что нужно делать в той или иной педагогической ситуации) и поведенческом (знать, как это сделать, и реализовать это на практике), так как именно педагог формирует приоритеты и ориентиры мировоззрения будущего молодого поколения.

Дж. Равен [2011] полагает, что компетентный педагог должен быть более наблюдательный к своим ученикам и видеть все изменения и трансформации, которые происходят в них, что позволяет более эффективно выполнять свои поставленные профессиональные цели и действия. Учителю необходимо профессионально развиваться ещё и для того, что бы вовремя определять изменения, происходящие в своих учениках, не только положительного, но и виктимного характера.

Виктимность существует в нескольких плоскостях физического, психологического, психического и социального плана. Виктимность человека дифференцирует в себе динамику, реализацию и статику виктимности.

Виктимность – это характеристика, обрисовывающая деформированное поведение ребенка становится жертвой с учетом социального, биологического, психологического отклонения, уже закрепленного

в привычность и не соответствующего ценностям нормам безопасности, считает С.Л. Сибиряков [2013].

Т.В. Варчук, К.В. Вишневецкий [2008] выделили следующие виды виктимности:

- личностную, как совокупность социально-психологических свойств личности, определяющих способность стать жертвой преступлений;
- ролевую, или профессиональную, как «безличное» свойство, обусловленное выполнением человеком определенных социальных функций;
- социальную, определяемую существованием в обществе преступности, которая объективно ставит любого человека в положение потенциальной жертвы.

М.В. Шакурова [2002] выделяет объективные факторы – это сам субъект или любой другой человек, а также группа сверстников, если она имеет асоциальный характер, способствующие созданию ситуации, где люди могут стать жертвами неблагоприятных условий социализации. К субъективным факторам автор относит: темперамент, характер, генетическую предрасположенность, нежелание изменять собственное положение без вмешательства извне, низкую самооценку, повышенную суггестивность, усвоение виктимных стереотипов со стороны общества и другие формы саморазрушающего поведения.

Виктимная жертвенность связана с тем, что у человека вырабатывается некий комплекс, характеризующий его деформированное поведение, отклоняющийся от нормы и безопасного поведения, с учетом социальных, биологических и психологических факторов жертвенности, пишет С.Л. Сибиряков [2013].

Д.В. Ривман [2002] считает, что виктимность – это склонность субъекта быть жертвой при предначертанных социально-психологических условиях и ситуациях.

О.А. Анисимова [2017] полагает, что субъект может «носить роль» жертвы на сознательном и бессознательном уровне, оправдываясь беспомощностью и нежеланием изменять своё поведение, чтобы удовлетворить свои потребности в поддержке, сострадания, сочувствия со стороны окружающих его людей. Как правило, пишет автор, эти люди обладают низкой самооценкой, повышенной тревожностью,

беспокойностью, беспомощностью и усвоением виктимных стереотипов поведения.

В.Г. Ившин, С.Ф. Идрисова, Л.Г. Татьяна [2011] обрисовывают стержневые симптомы, которые характерны и присущи виктимному человеку и являются запрограммированными, отображающими и воссоздающими свойства поведения людей. К ним авторы отнесли:

- персонально-личностные;
- возрастные;
- профессиональные;
- социальные;
- психологические;
- патологические.

Компоненты структуры виктимности, разработанные авторами наглядно отражено на рис. 1.



Рис. 1. Структура виктимности

По мнению И.Г. Малкина-Пых [2010] виктимное поведение – это отклонение, основанное на таких факторах, как:

- предрасположенность;
- внешние обстоятельства;
- влияние социума.

Виктимное поведение – это рискованное, легкомысленное, неосмотрительное и провокационно-опасное, не только для окружающих, но и для самого себя, поведение.

Таким образом, можно предположить, что виктимность характеризуется многообразностью и вариативностью объективных и субъективных факторов, таких как:

- субъективно-персональный с учетом психологических особенностей развития и воздействующий на молодых людей и меняющий их поведение на уровне психобиологических предпосылок, индивидуального развития, с учетом типологических черт характера и темперамента, эмоционально-волевой сферы личности, познавательной сферы и способностей и других когнитивных структур, что может затруднять молодым людям социальную адаптацию развития;
- психолого-педагогический, который показывает процесс «искаженного» воспитания и обучения молодых людей, с точки зрения коммуникативных структур при развитии межличностной ситуации в социальной среде;
- социально-психологический, выявляющий особенности рассогласованности молодых людей при коммуникации с ближайшим окружением и их конфликтности при взаимодействии с другими людьми;
- личностный, который демонстрирует отношение молодых субъектов к нормам, правилам, ценностям социального окружения.

Соединение, взаимосвязь и взаимообусловленность объективных и субъективных факторов определяют виктимное поведение и его развитие.

Виктимное поведение всегда характеризуется многообразностью и вариативностью объективных и субъективных факторов, компоненты которых наглядно отражены на рисунке 2.



**Рис. 2.** Компоненты виктимности

Г.И. Урзаева [2014] описала основные характеристики человека, наиболее подверженного виктимизации, и считает, что это комплекс социально-психологических свойств личности, связанных с неблагоприятными «искаженными» условиями адаптации и социализации с учетом биологических и психофизиологических особенностей, т.е. в основе виктимности заложен социально-психологический механизм, образованный и сформированный на взаимодействии внешних и внутренних факторов и рассогласованность между ними.

Результаты неблагоприятного воздействия на человека, особенно в период взросления, могут привести их к необдуманным асоциальным поступкам или поведению в роли жертвы. Попадая в трудные или конфликтные жизненные ситуации, юноши и девушки в большей своей массе становятся беспомощными, что повышает их виктимность.

Таким образом, очевидна необходимость более детального изучения конкретной личности на предмет выявления особенностей

и причин виктимного поведения субъекта, не только в школьном, но и раннем юношеском и студенческом возрасте.

В студенческом возрасте индивидуальная виктимная предрасположенность, обуславливает и определяет степень выраженности личностных качеств, таких как: эмоциональная незрелость, неадаптивность, недостаточное развитие волевых усилий, неумение разумно удовлетворять свои потребности, неадекватная самооценка, незрелость смысловых ориентаций, снижение эмоционального комфорта, низкая стрессоустойчивость и т.д.

Особенности студенческой молодежи в том, что они пытливы и любознательны, ищут драйв жизни и приключений в ней, они доверчивы, внушаемы, не умеют быстро адаптироваться к новым условиям жизни, в которых возникает нужда находиться или просто психологическая незрелость или физическая слабость, обуславливает их повышенную виктимность в этом возрасте. Поэтому у молодого поколения появляется многогранность проблем, с которыми они самостоятельно, независимо и автономно справиться не могут, что собственно и приводит к необдуманным асоциальным поступкам или поведению в роли жертвы.

Для диагностики предрасположенности к виктимному поведению использовалась методика «Склонность к виктимному поведению» адаптированная О.О. Андрониковой. Исследование проходило на базе Смол ГУ г. Смоленска. В исследовании приняли участие студенты в возрасте 17-22 лет: юноши (50 человек) и девушки (60 человек).

На этапе исследования было опрошено 110 студентов с целью выявления у молодых людей склонности к виктимному поведению. У 58 из них была выявлена склонность к виктимному поведению. При детальном изучении у 53% от общего числа респондентов, была выявлена склонность к виктивному поведению, что наглядно отображено на рис. 3. Из них: 32% студентов склонны к гиперсоциальному виктимному поведению. Гиперсоциальное поведение – жертвенное поведение, социально одобряемое и зачастую ожидаемое. Это молодые люди очень активные, самоуверенные, нетерпимые к поведению, нарушающему общественный порядок. Именно такое положительное поведение привлекает на них действия агрессора. 40% студентов склонны к некритичному виктимному

поведению. Студенты демонстрируют неосторожность, неосмотрительность, неумение правильно оценивать жизненные ситуации в результате каких-либо личностных или ситуативных факторов. Некритичность может проявиться как на базе негативных личностных черт (алчность, корыстолюбие и др.), так и положительных (щедрость, доброта, отзывчивость, смелость и др.). 28% студентов склонны к самоповреждающему виктимному поведению.



**Рис. 3.** Студенты, склонные к различным видам виктимного поведения

Одной из рабочих гипотез нашего исследования было предположение о том, что проявление виктимного поведения студентов может быть связано с низким уровнем их стрессоустойчивости в высшем учебном заведении. Для диагностики использовали тест на самооценку стрессоустойчивости личности (Н.В. Киршева, Н.В.Рябчикова).

При изучении эмпирических данных выяснили, что 13% студентов характеризуются очень высоким и 17% высоким уровнем стрессоустойчивости – эти студенты остаются спокойными, невозмутимыми и уверенными в себе даже в очень сложных и эмоционально напряженных, для данной возрастной группы, жизненных ситуациях и сохраняют контроль в стрессовых ситуациях. У студентов были выявлены показатели высокого уровня развития стрессоустойчивости.

Выше среднего уровня стрессоустойчивость присуща 36% студентам и 34% студентов характеризуются средним уровнем



стрессоустойчивости. Эти показатели отражают способность студентов активно противостоять повседневным трудностям и неприятностям и умением успешно справляться с ними. Молодые люди стараются справиться с чувством разочарования, сохранять контроль в стрессовых ситуациях и контролировать свои эмоции. Ни у одного студента не был выявлен очень низкий и ниже среднего уровень стрессоустойчивости.

Для определения особенностей виктимного поведения и уровня стрессоустойчивости студентов был использован коэффициент корреляции  $r$ -Спирмена. Корреляционный анализ показал, что существует взаимосвязь между особенностями виктимного поведения и уровнем стрессоустойчивости студентов. Обнаружена отрицательная корреляционная связь между выделенными переменными ( $r = -0,72$ , при  $p \leq 0,01$ ). Корреляционный анализ ( $r$ -критерию Спирмена) у студентов также выявил связи между: «высоким» уровнем стрессоустойчивости и гиперсоциальным поведением ( $r_s = 0,62$ , при  $p \leq 0,05$ ) (чем выше уровень стрессоустойчивости, тем выше склонность к гиперсоциальному виктимному поведению студентов); «низким» уровнем стрессоустойчивости и склонностью студентов к некритичному виктимному поведению ( $r_s = 0,78$ , при  $p \leq 0,05$ ) (чем ниже уровень стрессоустойчивости, тем выше склонность к некритичному виктимному поведению); «низким» уровнем стрессоустойчивости и склонностью студентов к самоповреждающему виктимному поведению ( $r_s = 0,81$ , при  $p \leq 0,05$ ) (чем ниже уровень стрессоустойчивости, тем выше склонность к самоповреждающему виктимному поведению).

Таким образом, самоповреждающее и саморазрушающее поведение – жертвенность, связана с активным поведением человека, провоцирующим ситуацию виктимности своей просьбой или обращением. По существу для активных потерпевших характерно поведение двух видов: провоцирующее, если для причинения вреда привлекается другое лицо, и самопричиняющее, которое характеризуются склонностью к риску, необдуманному поведению, зачастую опасному для самого человека и окружающих. Они могут не осознавать последствий своих действий или не придавать им значения, надеясь, что все обойдется.

Необходима виктимологическая профилактика – это деятельность субъектов предупреждения преступлений в сфере реализации общих и индивидуальных мер, направленных на снижение у молодых людей

возможности стать жертвой преступных посягательств, считает И.В. Чурляева [2009]. Это, прежде всего, научно аргументированные, обоснованные и своевременно осуществляемые мероприятия, направленные на:

- предупреждение вероятных и потенциальных физических, психологических или социокультурных негативных условий, обстановок, ситуаций и обстоятельств у молодых людей;
- сохранение, поддержка благоприятных условий и уровня жизни и здоровья молодых людей;
- помощь и поддержка молодых людей в раскрытии их внутреннего потенциала и достижение социально значимых перспективных целей развития;
- проведение профилактических бесед с молодыми людьми, характеризующимися повышенным уровнем виктимности.

Поэтому необходима система виктимологической профилактики на социально-педагогическом уровне, которая способствовала бы развитию необходимых навыков и умений, рационального подхода при решении комплексных задач и целенаправленной деятельности педагогов высшего звена, выстраивать и использовать любое педагогическое действие на психологической основе сосредоточенного и сконцентрированного на обнаружении и устранении всевозможных виктимологически существенных явлений и процессе обучения студентов.

## **Библиография**

- Анисимова О.А., *Исследование взаимосвязи ценностных ориентаций и мотивации достижения успехов в структуре личности субъекта педагогической деятельности*, [в:] *Учитель и время: Материалы XII международной научно-практической конференции, посвященной памяти А.Е. Кондратенкова*, (ред.) Сенченков Н.П., Смоленск 2017.
- Варчук Т.В., Вишневецкий К.В., *Виктимология*, Москва 2008.
- Ившин В.Г., Идрисова С.Ф., Татьяна Л.Г., *Виктимология*, Москва 2011.
- Малкина-Пых И.Г., *Виктимология. Психология поведения жертвы*, Москва 2010.
- Равен Дж., *Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы*, пер. с англ. изд. 2-е, испр., Москва 2011.
- Ривман Д. В., *Криминальная виктимология*, Санкт Петербург 2002.

Сибиряков С.Л., *Актуальные проблемы криминологии, криминальной виктимологии и девиантологии: сборник избранных науч. статей: (2000-2013 гг.)*, Волгоград 2013.

Уразаева Г.И., *Психология виктимной личности*, Казань 2014.

Чурляева И.В., *Криминальная виктимология*, Ростов-н/Дону 2009.

Шакурова М.В., *Методика и технология работы социального педагога*, Москва 2002.



## Współpraca międzyinstytucjonalna w sektorze pomocy społecznej warunkiem inkluzji osób i rodzin

Interinstitutional cooperation in the social assistance sector the condition of inclusion of people and families

**Abstrakt:** Celem niniejszego artykułu jest ukazanie współpracy międzyinstytucjonalnej w sektorze pomocy społecznej jako ważnego elementu inkluzji osób i rodzin. Zaprezentowano w nim Model kooperacji dla gmin wiejskich, który został wypracowany przez reprezentantów różnych podmiotów pomocy i integracji społecznej oraz instytucji, działających w sferze ubóstwa i wykluczenia społecznego, pracowników wojewódzkich podmiotów samorządowych i rządowych makroregionu wiejskiego, profesjonalistów i ekspertów, zatrudnionych w Zespołach ds. Modeli przy Regionalnych Ośrodkach Polityki Społecznej i Mazowieckim Centrum Polityki Społecznej z terenu pięciu województw: mazowieckiego, lubelskiego, podlaskiego, podkarpackiego i świętokrzyskiego.

**Słowa kluczowe:** *współpraca międzyinstytucjonalna, Model kooperacji, integracja społeczna*

**Abstract:** The purpose of this article is to show interinstitutional cooperation in the social welfare sector as an important element of inclusion of people and families. It presents the Model of cooperation for rural communes, which was developed by representatives of various aid and social integration entities and institutions operating in the sphere of poverty and social exclusion, employees of voivodship self-government and government entities of rural macroregion, professionals and experts employed in Model Teams at Regional Social Policy Centers and the Mazowieckie Social Policy Center from the five provinces of: Masovia, Lublin, Podlasie, Podkarpacie and Świętokrzyskie.

**Keywords:** *interinstitutional cooperation, Model of cooperation, social integration*

### Wstęp

Być włączonym do społeczeństwa to, przede wszystkim, posiadać zatrudnienie lub stałe źródło dochodu, pozwalające na zaspokojenie potrzeb, posiadanie maksymalnych możliwości uczestnictwa w społeczności lokalnej,

nie będąc od niej zależnym. To funkcjonowanie w gospodarstwie domowym, które ma dostęp do kultury i rozrywki, przynależność do sieci powiązań społecznych i dysponowanie możliwościami wyboru innego miejsca zamieszkania, posiadanie możliwości przemieszczania się. To życie wolne od strachu przed agresją i przestępczością [Grabusińska, Gerlacki, 2014, s. 91].

Celem wszystkich europejskich programów walki z wykluczeniem społecznym jest „integracja społeczna” w wymiarze regionalnym, państwowym lub na poziomie całej UE. Większość badań nad inkluzją społeczną, traktowaną jako walka z wykluczeniem, koncentruje się na: analizie i przeciwdziałaniu bezrobociu, analizie ubóstwa i zróżnicowania dochodów oraz programach pomocy społecznej, problemach ludzi niepełnosprawnych, źródłach i zapobieganiu bezdomności, sytuacji dzieci (dziedziczeniu wykluczenia), prawach społecznych dla poszczególnych grup ze szczególnym uwzględnieniem, mniejszości (zwłaszcza migracyjnych), polityce regionalnej, opiece post-penitencjarnej, przestępczych grupach młodzieżowych i subkulturach. Za najważniejszy czynnik przeciwdziałania wykluczeniu, zarówno na poziomie indywidualnym, jak i społecznym, uznaje się edukację, w tym permanentne podnoszenie kwalifikacji (kształcenie ustawiczne). [Czapiński, Panek, 2015, s. 379].

Według Narodowej Strategii Integracji Społecznej dla Polski integracja społeczna to „działania wspólnotowe, oparte na zasadach dialogu, wzajemności i współrzędności, których celem jest dążenie do społeczeństwa opartego na demokratycznym współuczestnictwie, rządach prawa i poszanowaniu różnorodności kulturowej, w którym obowiązują i są realizowane podstawowe prawa człowieka i obywatela oraz skutecznie wspomaga się jednostki i grupy w realizacji ich celów życiowych” [Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski, 2003, s. 23].

W raportach unijnych inkluzja społeczna jest opisywana "jako proces stwarzający osobom zagrożonym ubóstwem i wykluczeniem społecznym możliwość uzyskania szans i zasobów potrzebnych do pełnego uczestnictwa w życiu ekonomicznym, społecznym i kulturalnym oraz uzyskania takiego poziomu życia i dobrostanu, który w danym społeczeństwie traktowany byłby jako normalny. Inkluzja zapewnia lepszy udział w procesach podejmowania decyzji, dotyczących życia tych osób i lepszy dostęp do podstawowych praw" [*Raport conjoint...*, 2004, s. 10, za: Szatur-Jaworska, 2005].

Inkluzja społeczna może być także ujmowana jako zjawisko o znaczeniu przeciwstawnym do słowa "marginalizacja" wywodzącego się od margine-

su, czyli "demarginalizacja" – proces odwrotny do marginalizacji. Demarginalizacja to "zanikanie grup marginalnych i/lub procesy wyciągające czy wypychające ludzi z marginesu" [Szarfenberg, 2010, s. 125]. Przyjmując za F. Mahlerem [za: Szarfenberg, 2010], przeciwieństwem marginalizacji jest uczestnictwo, partycypacja. Spotyka się także słowa: włączenie/włączanie społeczne, inkluzja społeczna, a nawet "wkłuczenie społeczne" [Bera, Czechowska-Bieluga, Kanios, Sarzyńska- Mazurek, 2011].

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie współpracy międzyinstytucjonalnej w sektorze pomocy społecznej jako ważnego elementu inkluzji osób i rodzin.

W zależności od dyscypliny naukowej *współpraca* jest pojęciem bardzo różnie definiowanym i analizowanym, stanowi między innymi przedmiot zainteresowań pedagogiki społecznej, psychologii, socjologii, prakseologii. Współpraca rozumiana jest jako pewna forma relacji społecznej, dopełniająca dialog i niezbędna w procesie wspomaganie oraz funkcjonowania społeczności lokalnych. Pojęcie współpracy może być również definiowane jako dobrowolne działanie kilku podmiotów między innymi jednostek, grup społecznych, organizacji i stowarzyszeń oraz instytucji, funkcjonujących głównie w obszarze środowiska lokalnego [Szymanowska, 2008, s. 42].

Współpracę można analizować w aspekcie jej funkcji: poprzez realizację funkcji psychospołecznej, rozumianej jako zaspokajanie istotnych potrzeb egzystencjalnych i społeczno-kulturalnych społeczności; wychowawczej, oddziałującej na osobowość człowieka oraz jego rozwój intelektualny i społeczny, a także komunikacyjnej, sprzyjającej przepływowi informacji między ludźmi oraz przyczyniającej się do integracji i umacniania wspólnotowości wśród członków społeczności [Kawula, 1999, s. 28-30].

Z kolei M. Winiarski [2006, s. 440] uważa, że o istnieniu współpracy dwu i wielopodmiotowej można mówić wówczas, gdy podmioty (osoby lub instytucje) wyznaczają i dążą do wspólnego celu (lub celów), uznają siebie za równoważnych partnerów, między podmiotami występuje symetryczna oraz pozytywna zależność (poczucie, że powiązania między podmiotami, ich działania budują sukces pozostałych uczestników), kierują się wspólną odpowiedzialnością za realizację poszczególnych zadań cząstkowych, systematycznością i ciągłością działań oraz uznaniem efektu końcowego za wspólne dzieło podmiotów zaangażowanych we współpracę.

Wyższym poziomem współpracy jest kooperacja. To z kolei jest współdziałanie w jakiejś dziedzinie, współpraca między ludźmi lub przedsię-

biorstwami, która jest procesem. Kooperacja jest zaprzeczeniem współzawodnictwa, bowiem opiera się na założeniu, że koordynacja działań podejmowanych przez jednostki/grupy pozwala osiągnąć korzystne efekty.

W pomocy społecznej wyróżniamy trzy wymiary kooperacji:

- 1) współpraca międzysektorowa – między sektorami publicznym, pozarządowym i prywatnym.
- 2) współpraca międzyresortowa – w ramach sektora publicznego między resortami pomocy społecznej, edukacji, zdrowia, sprawiedliwości, spraw wewnętrznych, kultury, sportu i rekreacji.
- 3) Współpraca międzyorganizacyjna – między jednostkami organizacyjnymi pomocy społecznej, np. OPS, PCPR, ośrodkami interwencji kryzysowej, ośrodkami wsparcia, itd. [Krasiejko, Zasepa, 2019, s. 6-7].

Zagadnienie współpracy wielopodmiotowej jest w naszym kraju problemem nie do końca rozpoznanym. Wśród osób, które zajmują się tą kwestią na pewno należy wskazać K. Wódcz, J. Wódcz [2007], A. Zybąłę [2007; 2008], W. Misztalą [2008] czy G. Prawelską - Skrzypek [2008]. Problematyka współpracy instytucji publicznych z organizacjami społecznymi zajmuje wiele miejsca w publikacjach M. Rymszy [2006], K. Wygnańskiego [2006], K. Herbsta [2008], A. Kanios [2012].

Zasadami, przyczyniającymi się do skuteczności i efektywności współpracy, zdaniem Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, są:

- „równość wszystkich partnerów wobec siebie,
- budowanie partnerstw oddolnie na poziomie lokalnym,
- wspólne planowanie i podejmowanie decyzji, a następnie ich wspólne wdrażanie,
- innowacyjność i kompleksowość podejmowanych działań,
- zaufanie, otwartość i jawność działań,
- koncentracja na rzeczywistych problemach społeczności lokalnych,
- łagodzenie konfliktów,
- poszerzanie kręgu partnerskiego” [Sobolewski i inni, 2007, s. 25].

Zdaniem badaczy współpraca przyczynia się do skuteczności działania partnerów, przyczynia się do rozwiązywania wielu ważnych problemów społecznych, powoduje wzmocnienie szans rozwojowych instytucji i organizacji lokalnych, wzmacnia potencjał każdego z partnerów, którzy w pojedynkę niewiele mogliby zdziałać, przyczynia się do promocji szans środowisk lokalnych, aktywizuje i zmusza do działania [Kanios, 2012].



## **Wybrane regulacje prawne dotyczące współpracy partnerskiej**

Krajowe regulacje dotyczące partnerstwa zostały określone w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej w artykule 20, który mówi, że: „społeczna gospodarka rynkowa oparta na wolności działalności gospodarczej, własności prywatnej oraz solidarności, dialogu i współpracy partnerów społecznych stanowi podstawę ustroju gospodarczego Rzeczypospolitej Polskiej”. Również w ustawie o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy z 20 kwietnia 2004 roku istnieje zapis, mówiący o możliwości istnienia partnerstw lokalnych na rzecz rynku pracy. Brzmienie jego jest następujące: „polityka rynku pracy realizowana przez władze publiczne opiera się na dialogu i współpracy z partnerami społecznymi, w szczególności w ramach:

- działalności rad zatrudnienia;
- partnerstwa lokalnego;
- uzupełniania i rozszerzania oferty usług publicznych służb zatrudnienia przez partnerów społecznych i agencje zatrudnienia” [Rozdział 8, art. 21].

Dokumentem regulującym kwestie partnerstwa projektowego jest ustawa o zasadach prowadzenia polityki rozwoju z 6 grudnia 2006, a dokładnie art. 28a, który odkrywa zasady tworzenia partnerstw projektowych. Należy podkreślić, iż partnerstwa mogą być zawierane jedynie w ramach konkursów w zakresie określonym przez Instytucję Zarządzającą. Uszczegółowienie wytycznych ustawowych stanowią aktualne wytyczne do programów operacyjnych, np. do Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki dokumentem jest Zakres realizacji projektów partnerskich określony przez Instytucję Zarządzającą Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki.

Ustawa z dnia 6 grudnia 2006 roku o zasadach polityki rozwoju określa wspólną realizację projektów jako współpracę „podmiotów wnoszących do projektu zasoby ludzkie, organizacyjne, techniczne lub finansowe, realizujące wspólnie projekt zwany dalej projektem partnerskim, na warunkach określonych w porozumieniu lub umowie partnerskiej lub na podstawie odrębnych przepisów” [art. 28a].

## **Model kooperacji dla gmin wiejskich**

Model kooperacji dla gmin wiejskich został wypracowany przez reprezentantów różnych podmiotów pomocy i integracji społecznej oraz instytucji działających w sferze ubóstwa i wykluczenia społecznego, pracowników wo-

jewódzkich podmiotów samorządowych i rządowych makroregionu wiejskiego, profesjonalistów i ekspertów, zatrudnionych w Zespołach ds. Modeli przy Regionalnych Ośrodkach Polityki Społecznej i Mazowieckim Centrum Polityki Społecznej z terenu pięciu województw: mazowieckiego, lubelskiego, podlaskiego, podkarpackiego i świętokrzyskiego.

Założenie modelu kooperacji gmin wiejskich<sup>1</sup> jest takie, że efektywna praca pomocowa zależy od trzech czynników: stopnia nasilenia problemów osób, rodzin w gminie, powiecie, zasobów lokalnych (infrastruktury, instytucji/podmiotów, specjalistów) oraz od konstrukcji systemu wsparcia.

Zanim opracowano model kooperacji przeprowadzono diagnozę w gminach wiejskich. Diagnoza obejmowała poziom współpracy pomiędzy podmiotami umiejscowionymi we wszystkich sektorach, ze szczególnym uwzględnieniem sektora publicznego, obszaru pomocy i integracji społecznej. Jak wykazały analizy poziom współpracy w badanych gminach jest zróżnicowany. Najczęstszymi formami dotychczasowej współpracy są: udzielanie informacji wspólne szkolenia, uczestnictwo we wspólnych projektach oraz realizowanie zadań wynikających z odpowiednich ustaw.

Kryteriami oceny poziomu współpracy w gminach były: komunikowanie się między przedstawicielami instytucji, procedura diagnozowania problemów, sieć współpracy, zgodność działania przedstawicieli podmiotów oraz zaangażowanie instytucji (tab. 1).

Założenie modelu kooperacji w gminach wiejskich jest takie, że ma on budować **system współpracy**. Jego propozycja uwzględnia więc współdziałanie / partnerstwo władz, instytucji pomocy i integracji społecznej, podmiotów sektorowych na poziomie wertykalnym (województwo – powiat – gmina) oraz na poziomie horyzontalnym (pomiędzy instytucjami w powiatach i w gminach, które budują Partnerski Zespół Kooperacji). Taka konstrukcja opiera się na wnioskach teoretycznych, dotyczących zasad kooperacji, rekomendacjach z dobrych praktyk, kompetencjach legislacyjnych przyporządkowanych instytucjom (każdy z podmiotów porusza się w obrębie własnych zadań), a przede wszystkim postrzeganiu MODELU KOOPERACJI w kontekście kompleksowego systemu pomocy, zamiast kolejnego zadania do wdrożenia dla podmiotów (*Model kooperacji w gminach wiejskich. Materiał dla Regionalnych Ośrodków Polityki Społecznej oraz Wojewódzkich Zespołów Kooperacji*, 2019, s. 38).

---

<sup>1</sup> Model prezentuję zgodnie z opracowaniem *Model kooperacji w gminach wiejskich* pod redakcją A. Tomulewicz, E. Bieleckiej, 2019, który powstał w ramach projektu *Liderzy kooperacji*, realizowanego w ramach Programu Wiedza, Edukacja, Rozwój realizowany w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego na lata 2014-2020, w którym Autorka pełni rolę konsultanta naukowego.

**Tab.1.** Wskaźniki kooperacji w gminach

<b>Kryteria</b>	<b>Wskaźniki wysokiego stopnia kooperacji</b>	<b>Wskaźniki niskiego stopnia kooperacji</b>
1. Komunikowanie się między przedstawicielami instytucji	Zarówno formalne, jak i nieformalne, niezależne od „sympatii”, rozumienie potrzeb i znajomość zadań	Wyłącznie formalne Nieznajomość zadań Niechęć do poznania
2. Procedura diagnozowania problemów	W pierwszym rzędzie diagnoza osoby, rodziny, grupy, pozyskanie informacji i kwalifikacja do tej lub innej instytucji, a następnie ustalenie procedur, dokumentacji	Skupianie się wyłącznie na procedurach
3. Sieć współpracy	Rozbudowana/gęsta tzn. współpraca wielu instytucji przy szukaniu rozwiązywania, zaufanie i dzielenie się zadaniami	Prosta współpraca tylko niektórych instytucji i tylko przy rozwiązywaniu niektórych problemów
4. Zgodność działania	Ustalanie zgodnych interpretacji i zgodnych sposobów działania przez wszystkie instytucje, sukcesywna ich realizacja wg wspólnego planu. Wspólny cel i monitoring	Oddzielne (niekiedy sprzeczne) interpretacje i sposoby działania instytucji, każda jest zainteresowana swoimi zadaniami
5. Zaangażowanie instytucji	Wyrażona chęć (często poparta konkretnymi przykładami współpracy), istnienie lidera/liderów współpracy, poczucie odpowiedzialności, dbanie o wyniki	Brak chęci (przykładów) współpracy

Nadrzędnym celem Modelu Kooperacji jest wsparcie instytucji na terenie gmin i powiatów, aby mogły efektywniej pomagać osobom i rodzinom. Wsparcie to miałyby charakter budowania systemu, a nie działań doraźnych i interwencyjnych. Efektywność pomocy zależy od trzech, wpływających na siebie wzajemnie czynników:

- stopnia nasilenia problemów osób, rodzin, grup w gminie, powiecie, które obejmujemy wsparciem,
- zasobów lokalnych – infrastruktury, instytucji/podmiotów, specjalistów, liderów.
- konstrukcji systemu wsparcia.

SCHEMAT: PIERWSZE WDRAŻANIE MODELU KOOPERACJI W GMINACH WIEJSKICH					
ROPS/WZK	<b>ZADANIA STAŁE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ PROWADZENIE PLATFORMY MODELU KOOPERACJI (e-SZKOŁY KOOPERACJI) ORAZ FUNKCJONOWANIE DORADCY/PRACOWNIKA DS. MODELU</li> <li>❖ PROWADZENIE I AKTUALIZACJA WOJEWÓDZKIEJ LISTY AKTYWNOŚCI I USŁUG; SZKOŁY KOOPERACJI</li> <li>❖ PROMOCJA MODELU ( np. KAMPANIA EDUKACYJNA, PROMOCJA GMIN, POWIATÓW REALIZUJĄCYCH PRACĘ MODELEM)</li> </ul>		<b>ETAP I</b> <b>KOORDYNACJA I UPOWSZECHNIANIE MODELU KOOPERACJI</b> <b>KROK 1:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 ORGANIZACJA SPOTKAŃ DLA DYREKTORÓW I PRACOWNIKÓW PCPR, WÓJTÓW, STAROSTÓW</li> <li>1.2 POWOŁANIE WOJEWÓDZKIEGO ZESPOŁU KOOPERACJI: PRACOWNICY ROPS DS. MODELU, PODMIOTY WOJEWÓDZKIE, CZŁONEK ZARZĄDU WOJEWÓDZTWA, PRZEDSTAWICIELE UCZELNI</li> </ol>		
	<b>ETAP II</b> <b>ORGANIZACJA</b>		<b>ETAP III</b> <b>REALIZACJA MODELU KOOPERACJI/EWALUACJA</b>	<b>ETAP IV</b> <b>EWALUACJA KOŃCOWA</b>	
PCPR/GOPS/WŁADZE/RADNI	<b>KROK 2</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1 SPOTKANIE INFORMACYJNE W PCPR DLA GOPS-ÓW/ ORAZ DIAGNOZA SYT.POWIATOWO-GMINNEJ (ANALIZA OZPS)</li> <li>2.2 DECYZJA WŁADZ GMINNO-POWIATOWYCH ORAZ PCPR I GOPS O WDRAŻANIU MODELU</li> <li>2.3 WYBÓR RADNYCH POWIATU I GMINY; LIDERÓW-ANIMATORÓW PCPR I GOPS</li> <li>2.4 ZGŁOSZENIE DO ROPS</li> </ol>	ROPS, PCPR, GOPS, PZK	<b>KROK 6</b> PRZYGOTOWANIE MERYTORYCZNE I ORGANIZACYJNE PZK <ol style="list-style-type: none"> <li>6.1 SZKOLENIE PODMIOTÓW DO PRACY W MODELU- SZKOŁA KOOPERACJI, PLATFORMA</li> <li>6.2 OPRACOWANIE PLANU PRACY UPOWSZECHNIENIE INFORMACJI O PRACY MODELEM</li> <li>6.3 OPRACOWANIE GMINNO-POW. LISTY AKTYWNOŚCI I USŁUG</li> </ol>	ANIMATORZY PCPR, GOPS, PZK	<b>KROK 9</b> EWALUACJA DZIAŁAŃ PZK <ol style="list-style-type: none"> <li>9.1 PRACY Z OSOBA/RODZINĄ/ GRUPĄ ( etapy pracy po zakończeniu wsparcia)</li> <li>9.2 PODSUMOWANIE EFEKTÓW, EWENTUALNA DECYZJA PZK O KONTYNUACJI PRAC</li> </ol> Przejście do kroku 2.2 <ol style="list-style-type: none"> <li>9.3 ZAKOŃCZENIE PRACY, USTALENIE PRZEKAZANIA OSÓB/RODZIN</li> </ol>
	<b>KROK 3</b> ZAWARCIE POROZUMIENIA POWIAT-GMINA/-Y NA WDRAŻANIE MODELU		ROPS, PZK, PCPR, GOPS, ANIAMTORZY		<b>KROK 7</b> PRACA MERYTORYCZNA: <ol style="list-style-type: none"> <li>7.1. <b>NA RZECZ PODMIOTÓW:</b> szkolenia wew. (własne) i zew (SZKOŁA KOOPERACJI), coaching, superwizje, doradztwo, aktualizacja listy usług</li> <li>7.2. <b>Z OSOBA/ RODZINĄ / GRUPĄ:</b> zgłaszanie osób/rodzin, screening, diagnozowanie wielowymiarowe, indywidualne programy pomocy kontrakt, realizacja współpracy z osobą/rodziną/grupą z wykorzystaniem lokalnie dostępnych aktywności /usług, monitorowanie/<b>EWALUACJA</b> KONSULTOWANIE OSÓB/RODZIN REALIZACJA USŁUG PODMIOTÓW PZK NA RZECZ OSÓB/RODZIN</li> <li>7.3 <b>REALIZACJA</b> PROJEKTÓW SOCJALNYCH, USŁUG, DZIAŁAŃ ŚRODOW., UDZIAŁ W PRACACH KOMISJI SPOŁECZNYCH GMIN/POWIATÓW</li> </ol>
ROPS	<b>KROK 4</b> SZKOLENIE ANIMATORÓW PCPR I GOPS, RADNYCH/CZŁONÓW ZARZĄDU DO REALIZACJI MODELU (SZKOŁA KOOPERACJI, PLATFORMA)	ROPS		<b>KROK 8</b> ORGANIZACJA SPOTKAŃ WZK ORAZ ANIMATORÓW/EWALUACJA	
PCPR, GOPS, RADNI, WZK/ROPS	<b>KROK 5</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>5.1 DOBÓR ZESPOŁU ORAZ INST.DO REALIZACJI PRACY</li> <li>5.2 POWOŁANIE ZESPOŁU GMINNO-POWIATOWEGO ( PZK-PARTNERSKI ZESPÓŁ KOOPERACJI), ZAWARCIE POROZUMIENIA POMIĘDZY INSTYTUCJAMI</li> <li>5.3 POZYSKANIE I WŁĄCZENIE LIDERA-OSOBY/RODZINY DO PZK</li> </ol>				

**Rys. 1.** Schemat Modelu Kooperacji w gminach wiejskich<sup>2</sup> [za: Tomulewicz, Bielecka, 2019, s. 58]

<sup>2</sup> Wyjaśnienia skrótów, które są użyte na schemacie: ROPS – Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej; PCPR – Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie; GOPS – Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej; PZK – Partnerski Zespół Kooperacji.

W modelu zakłada się również, że bez systemu profesjonalnych powiązań (konstrukcji systemu wsparcia) pomiędzy zasobami powiatowo-gminnymi, bez wypracowanej kultury kooperacji (PZK-Partnerskie Zespoły Kooperacji), otwartej komunikacji, podziału zadań opartego na zaufaniu, wspólnej, etapowej pracy na rzecz jednego wspólnego celu, wysokiej odpowiedzialności za efekty i scalającego lidera – wszystkie potencjały pozostaną jedynie możliwością. Proponuje się, by działania PZK koncertowały się na instytucjach poprzez budowanie metodycznej pracy w zespole pracowników na rzecz rozwoju profesjonalizmu podmiotów kooperacji oraz na współpracy podczas metodycznego działania na rzecz osób, rodzin i grup. Budowa i koordynacja systemu to zadania samorządu województwa i władz.

Model kooperacji opiera się na zbudowaniu systemu współpracy na każdym poziomie oraz wyznaczeniu lidera współpracy. I tak, na poziomie województwa koordynatorem współpracy ma być Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej, a z jego ramienia wyznaczony koordynator-doradca. Na poziomie powiatu instytucją odpowiedzialną za koordynowanie współpracy ma być Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie, a z jego ramienia animator odpowiedzialny za kooperację pomiędzy podmiotami. Na poziomie gminy instytucją organizującą działania wspólnotowe będzie Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej. Funkcję lidera na najniższym poziomie ma pełnić animator GOPS, którym w zamierzeniu powinien być pracownik socjalny.

Warto dodać, że planuje się, aby współpraca odbywała się na zasadzie porozumień pomiędzy podmiotami. Dodatkowo wprowadza się system wsparcia dla pracowników i rodzin zaangażowanych we współpracę poprzez różne formy edukacji (spotkania, mikro-szkolenia, szkolenia, superwizje, coaching, wyjazdy). W prezentowanym modelu działania edukacyjne mają być realizowane w postaci tzw. szkoły kooperacji.

Warto podkreślić również, iż przez cały czas wdrażania modelu kooperacji realizowana będzie ewaluacja działań. Obejmie ona równe obszary, m.in. zaangażowanie pracowników instytucji, działania na rzecz społeczności lokalnej (budowanie i aktualizacja listy usług i aktywności, projekty socjalne, prowadzenie grup, opracowane materiały, informatory i inne), działania wspólne z władzami (liczba i rodzaj spotkań, ustaleń, nowe inicjatywy i usługi, zmiany w programach, projektach, OZPS<sup>3</sup>, strategiach, rozbudowa infrastruktury, pozyskane finanse itp.), działania promocyjne (liczba działań upowszechniających, kampanii, edukacji społeczności i władz, spotkań i wyda-

---

<sup>3</sup> OZPS – Ocena Zasobów Pomocy Społecznej.

rzeń). Drugi poziom ewaluacji to przyjrzenie się efektom współpracy kooperacyjnej podmiotów na rzecz osób i rodzin objętych wsparciem (ilościowo i jakościowo). Zostaną zebrane informacje do ilu i jakich rodzin i osób kierowano wsparcie MODELEM, jakie podejmowano metody i narzędzia współpracy, ile planów współpracy zakończyło się osiągnięciem efektów i dlaczego. Jakie są spostrzeżenia rodzin i osób, korzystających ze wsparcia w MODELU [Tomulewicz, Bielecka, 2019, s.86].

## **Zakończenie**

Podsumowując prowadzone powyżej rozważania dotyczące współpracy międzyinstytucjonalnej należy podkreślić, że kwestia ta nie jest łatwa do wdrożenia i realizowania w sektorze pomocy społecznej. Badania praktyków, jak i przedstawicieli nauki [np. Kanios 2012; M. Szyszka, A. Wojtusiak, M. Polak, A. Kulas, A. Wąsiński, A. Zasada-Chorab 2014] wskazują, że istnieją bariery utrudniające współdziałanie. Można do nich zaliczyć chociażby: niespójne i nieprecyzyjne przepisy prawne, nadmiar obowiązków, niewystarczający przepływ informacji, dużą ilość formalności, koniecznych do podjęcia współpracy. Niemniej jednak, aby dokonać zmiany na rzecz poprawy funkcjonowania systemu wsparcia osób i rodzin należy podejmować próby działań. Oprócz wielu różnych zasobów potrzebnych do uruchomienia procesu inkluzji osób zagrożonych wykluczeniem społecznym (jak odpowiednio dostosowany system prawny, właściwa organizacja, finanse), najważniejszym wydają się być zasoby ludzkie. Jeżeli będzie istniała w nich chęć do dokonania zmiany, realną będzie szansa na poprawę funkcjonowania jakości życia osób i rodzin w społecznościach lokalnych.

## **Bibliografia**

- Bera R., Czechowska-Bieluga M., Kanios A., Sarzyńska-Mazurek E., *Wyrównywanie szans rozwojowych dzieci i młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym*, Warszawa 2011.
- Czapiński J., Panek T., *Wykluczenie społeczne*, [w:] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków*, Warszawa 2015.
- Grabusińska Z., Gerlacki J., *Polityka społeczna a pomoc społeczna, cechy wspólne i różnice. Doświadczenia z praktyki*, Warszawa 2014.

- Herbst K., *Współpraca organizacji pozarządowych i administracji publicznej w Polsce 2008 - bilans czterech lat*, Warszawa 2008.
- Kanios A., *The Attitudes of Employees in the Public and Non-Governmental Sector towards Local Partnership Supporting the Labour Market*, Kraków 2012.
- Kawula S., *Wsparcie społeczne*, [w:] D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Warszawa 1999.
- Krasiejko I., Zasepa B., *Kooperacje 3D. Model wielosektorowej współpracy na rzecz wsparcia osób i rodzin dla gmin powyżej 20 tys. mieszkańców*, Katowice 2019, [https://www.rops.krakow.pl/pliki/3D/model\\_kooperacje\\_3d.pdf](https://www.rops.krakow.pl/pliki/3D/model_kooperacje_3d.pdf), (dostęp z dnia 01.04.2019 r.).
- Misztal W., Zybala A., *Partnerstwo społeczne – model rozwoju Polski*, Warszawa: 2008.
- Prawelska-Skrzypiek G., *Partnerstwo w realizacji projektów*, 2008.
- Rymsza M., *Standaryzacja współpracy administracji publicznej z organizacjami pozarządowymi jako element polityki państwa wobec trzeciego sektora*, [w:] M. Rymsza, P. Frączak, R. Skrzypiec, Z. Wejcman (red.) *Standardy współpracy administracji publicznej z sektorem pozarządowym. Ekspertyza przygotowana na zlecenie Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej*, Warszawa 2006.
- Skrzypiek (red.), *Rozwój przez partnerstwo*. Kraków 2004.
- Sobolewski A., Krzewicka R., Och G., Olszowska-Urban J., Piekutowski J., Podławiak G., T. Sobolewski, *Przez współpracę do sukcesu. Partnerstwo lokalne na rzecz rynku pracy*, Warszawa 2007.
- Szymanowska J., *Dialog jako podstawa skutecznej współpracy środowiskowej w realizacji procesu wspomaganiania*, [w:] P. Bury, D. Czajkowska-Ziobrowska (red.) *Edukacja bez granic-mimo barier*, Poznań 2008.
- Winiarski M., *Edukacja środowiskowa – istota, wymiary, aktualne problemy*, [w:] S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualności – perspektywy*, Toruń 2006.
- Wódz K., Wódz J., *Partnerstwo społeczne i kultura dialogu – droga do przezwyciężenia deficytu demokratycznego w UE*, [w:] K. Wódz (red.), *Negocjowana demokracja czyli europejskie governance po polsku*, Warszawa 2007.
- Wygnański J., *Trzeci sektor dla zaawansowanych: nowoczesne państwo i organizacje pozarządowe: wybór tekstów*, Warszawa 2006.
- Zybala A., *Partnerstwo lokalne sposobem na dobre zarządzanie*, „Dialog” 2007, Nr 1.
- Zybala A., *Siła lokalnego partnerstwa: lepsze zarządzanie, celniejsze diagnozy*, [w:] A. Zybala (red.), *Partnerstwo społeczne – model rozwoju Polski*, Warszawa 2008.

- Tomulewicz A., Bielecka E., (red.), *Model kooperacji w gminach wiejskich. Materiał dla Regionalnych Ośrodków Polityki Społecznej oraz Wojewódzkich Zespołów Kooperacji*, Rzeszów-Białystok-Kielce-Lublin-Warszawa 2019. Materiały niepublikowane.
- Szyszka M., Wojtusiak A., Polak M., Kulas A., Wąsiński A., Zasada-Chorab A., *Podręcznik wdrażania modelu współpracy instytucji z obszaru pomocy i integracji społecznej oraz rynku pracy Problemy i zasoby społeczne – Diagnoza – Mapa interaktywna – Strategie działania*, Bielsko-Biała 2014.



## **Inkluzja w edukacji a kulturowa różnorodność szkoły. SPE – wielokulturowość – konteksty instytucjonalne**

### **Inclusion in education versus cultural diversity of schools. SEN – multiculturalism – institutional contexts**

**Abstrakt:** Jedną z grup uczniów w polskim systemie oświaty o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE) są dzieci wychowywane w różnych kulturach. Artykuł jest próbą oceny edukacji włączającej z uwzględnieniem sytuacji dzieci kulturowo odmiennych w realiach szkoły. Szkoła jako instytucja ma określone zadania i musi wypracować nowe strategie edukacyjne oparte na równości szans i możliwościach harmonijnego rozwoju. Łączy się to z ideą edukacji inkluzyjnej, która powinna być realizowana w następujących obszarach: instytucjonalnego systemu diagnostyki i wsparcia szkoły, wypracowania narzędzi diagnostycznych dla szkoły, innej organizacji pracy szkoły z wykorzystaniem języka rodzimego dziecka kulturowo odmiennego (model *additive*), upowszechnienia asystentów kulturowych, przygotowania metodycznego nauczycieli, wypracowania programów pracy z dzieckiem z SPE i przyjęcia w misji szkoły założenia o wszechstronnym rozwoju każdego dziecka, niezależnie od przynależności etnicznej.

**Słowa kluczowe:** *inkluzja, SPE (specjalne potrzeby edukacyjne), dziecko kulturowo odmierne, wielokulturowość, instytucja*

**Abstract:** One of the groups of students in the Polish educational system with special educational needs (SEN) are children brought up in different cultures. The article is an attempt to assess inclusive education taking into account the situation of culturally different children in the realities of the school. School as an institution has specific tasks and must develop new educational strategies based on equal opportunities and opportunities for harmonious development. This is connected with the idea of inclusive education, which should be implemented in the following areas: institutional system of school diagnostics and support, development of diagnostic tools for school, other organization of school work using the language of a native culturally different child (additive model), dissemination of cultural assistants, methodical preparation of teachers, working out programs with a child with the SEN and assumption of the

assumption in the school's mission about the comprehensive development of every child, regardless of ethnicity.

**Keywords:** *inclusion, SEN (special educational needs), culturally different child, multiculturalism, institution*

## **Wprowadzenie**

Instytucja edukacyjna, jaką stanowi szkoła ma rozbudowany system znaczeń i ról społecznych, którym powinna ona sprostać, realizując ustawowe zadania. Instytucjonalność szkoły określana jest w kategoriach organizacji, posiadającej określone cele, wypełniającej przy tym funkcje warunkowane potrzebami, jakie ma zaspokajać. Szkoła jako instytucja posiada również określone zasoby personalne, techniczne i infrastrukturalne oraz normy i wartości, stanowiące o przyjętej przez nią teleologii. W celach, funkcjach szkoły i systemie wartości, na którym się opiera, mieszczą się działania prowadzące do dbałości o harmonijny rozwój dzieci i młodzieży w zakresie intelektualnym, fizycznym, emocjonalnym, społecznym [Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty]. Dotyczy on również uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, których kategorie są bardzo różne, a określają je przepisy rozporządzeń Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie:

- a) indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz.U. poz. 1616),
- b) zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. poz. 1591),
- c) warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. poz. 1578).

Wielość przepisów obejmuje nie tylko kwestie nowych regulacji, ale także nowe formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej, określone zadania nauczyciela w kontekście nowych regulacji prawnych, wielospecjalistyczną ocenę poziomu funkcjonowania ucznia oraz nowe formy nauczania indywidualnego ucznia [Cybulska, Derewlana, Kacprzak, Pęczek, 2017].

„Zasadniczą zmianą, w porównaniu z dotychczasowym funkcjonującym stanem prawnym, jest umożliwienie zróżnicowanego – oraz elastycznego i dostosowanego do różnych potrzeb dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrze-

bami edukacyjnymi – podejścia do organizacji kształcenia i pomocy psychologiczno-pedagogicznej” [Cybulska, 2017, s. 4].

Jedną z grup objętych szczególną pomocą i wymagającą specjalnych potrzeb edukacyjnych są dzieci wychowywane w różnych kulturach, wśród których wymienia się: *dzieci imigrantów* (znaczące różnice kultury i języka); *dzieci imigrantów z krajów słowiańskich* o zbliżonej kulturze i języku; *dzieci reemigrantów* (Polaków, powracających do kraju po latach emigracji); *dzieci repatriantów* (np. z Kazachstanu), *dzieci należących do mniejszości narodowych i etnicznych mieszkających w Polsce od urodzenia* (np. Romowie); *dzieci z małżeństw mieszanych*; *dzieci mające ojców cudzoziemców, wychowywane przez matki Polki*; *dzieci mówiące na co dzień gwarą*, podtrzymujące tradycję regionalną, np. Kaszubi, Ślązacy i mieszkańcy Podhala, *dzieci ze środowisk zaniedbanych kulturowo* (jęz. polski o cechach slangu, grypsery, ograniczonych kodach kulturowych); *dzieci z rodzin niesłyszących, posługujących się językiem migowym jako pierwszym* [Krakowiak, Kołodziejczyk, 2017, s. 206-207].

Każda z wymienionych grup cechuje się inną społeczno-kulturową paletą uwarunkowań, mentalności, wartości, przekonań i postaw, w tym także wobec edukacji. Wymaga zatem określonych działań, polegających na minimalizowaniu trudności, wspomaganiu i tworzeniu warunków do harmonijnego rozwoju, co mieści je w kategoriach edukacji inkluzyjnej.

## **Inkluzja w edukacji a SPE**

Specjalne potrzeby edukacyjne określone zostały w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach [Dz.U. z 2013 r., poz. 532]. Polegają one na rozpoznaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających z: z niepełnosprawności; z niedostosowania społecznego; z zagrożenia niedostosowaniem społecznym; ze szczególnych uzdolnień; ze specyficznych trudności w uczeniu się; z zaburzeń komunikacji językowej; z choroby przewlekłej; z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych; z niepowodzeń edukacyjnych; z zaniedbań środowiskowych, związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi; z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi, ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą [patrz: Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r.].

Praca szkoły jako instytucji w kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych wiąże się z działaniami inkluzyjnymi określanymi także jako edukacja włączająca. Resort nauki określa je jako „podejście w procesie kształcenia i wychowania, którego celem jest zwiększanie szans edukacyjnych wszystkich osób uczących się poprzez zapewnianie im warunków do rozwijania indywidualnego potencjału, (...) i jako systemowe, wielowymiarowe i wielokierunkowe podejście do edukacji nastawione na dostosowanie wymagań edukacyjnych, warunków nauki i organizacji kształcenia do potrzeb i możliwości każdego ucznia, jako pełnoprawnego uczestnika procesu kształcenia” [gov.pl, Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Edukacja włączająca*].

Synonimami pojęcia inkluzji są określenia: *zaabsorbowanie, wcielenie, dodanie, inkorporacja, przyjęcie, podsystem, włączenie*, co w przypadku szkoły i osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wydaje się trafne i dotyczy szeroko pojętej i wieloaspektowej pracy edukacyjnej. „Włączenie” dziecka – zwłaszcza ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – w system obowiązujących reguł, z pełnym respektowaniem indywidualnych różnic, nosi znamiona integracji, obejmującej różne poziomy, co pozwala utworzyć w ujęciu duńskich badaczy Ane i Larsa Qvortrup operacyjną definicję inkluzji. Ich zdaniem inkluzja obejmuje trzy wymiary. Pierwszy z nich dotyczy poziomów „włączenia”, drugi – grup społecznych zarówno w szkole, jak i poza nią, trzeci zaś – różnych stopni „włączenia” lub wykluczenia dziecka z różnych społeczności [Qvortrup, Qvortrup, 2018]. Zakres definicyjny wydaje się szeroki, jeśli uwzględnimy w pojęciu inkluzji wszystkie kategorie specjalnych potrzeb edukacyjnych, nie zawiązując ich do bardziej znaczących, czy też społecznie „zauważalnych” lub „odczuwalnych”. Tymczasem inkluzja w szkole lub też edukacja włączająca koncentruje się zwykle na uczniu z deficytami intelektualnymi lub fizycznymi, widocznymi w stopniu niepełnosprawności umysłowej lub stopniu ograniczenia sprawności motorycznych. Podkreśla się to również w literaturze przedmiotu. Przykładem jest m. in. stanowisko K. Messiou, według którego tematy i metodologie badań ograniczają się tylko do pewnych grup uczniów, co kłóci się z ideą edukacji włączającej, czy też inkluzji w edukacji [Messiou, 2017]. Podobne stanowisko prezentują inni brytyjscy badacze, np. S. Miles i N. Singal, podkreślający wyraźną polaryzację pomiędzy ideą edukacji dla wszystkich w ramach inkluzji a skupianiem się na dzieciach niepełnosprawnych, co wymaga wypracowania pewnej konceptualizacji [Miles, Singal, 2010].

T. Zacharuk wskazuje na źródła edukacji włączającej, podkreślając jej początek w społecznym modelu niepełnosprawności, ale jednocześnie podkreśla:

„inkluzja nie oznacza asymilacji lub ujednoczenia wszystkich. Kluczowym czynnikiem jest elastyczność – uznanie, że dzieci uczą się w różnym tempie oraz to, że nauczyciele potrzebują specjalnych umiejętności, aby wesprzeć ich w elastyczny sposób w procesie uczenia się. W większości przypadków dzieci potrzebują po prostu jasnego, dostępnego nauczania. Wymaga to zastosowania różnych metod, aby sprostać różnym potrzebom dzieci, ich możliwościom i niejednakowemu tempu rozwoju” [Zacharuk, 2011, s. 4]. Autorka obejmuje – kreśląc cechy edukacji włączającej – różnorodne aspekty funkcjonowania dziecka w tym również aspekty instytucjonalne, system oraz struktury edukacji, niezbędne w promowaniu społeczeństwa inkluzyjnego [Zacharuk, 2011, s. 4].

Do cech charakterystycznych dla edukacji włączającej T. Zacharuk zalicza szanse uczenia się dla wszystkich dzieci, niezależnie od zróżnicowania dzieci pod względem wieku, płci, pochodzenia etnicznego, języka, niepełnosprawności itd., uwzględniając przy tym instytucjonalne ramy edukacji, ich możliwości diagnostyczne i metodyczne w rozpoznawaniu potrzeb i wspieraniu każdego dziecka [Zacharuk, 2011, s. 4].

### **Kulturowa różnorodność w szkole a SPE**

Jedną z kategorii stanowiących przedmiot analiz i refleksji w prezentowanym tekście, są trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi uczniów, reprezentującymi inne kręgi kulturowe. Idea edukacji włączającej nie zawsze obejmuje odmienną kulturową jako szczególny aspekt specjalnych potrzeb edukacyjnych, co ma swoje uzasadnienie w postrzeganiu różnic kulturowych jako swoistej „egzotyki”, stanowiącej edukacyjną atrakcję. Takie rozumienie kulturowej różnorodności w szkole oznacza brak kompetencji merytorycznych nauczycieli – w tym kompetencji diagnostycznych i kulturowych – i z pewnością nie pozwala na praktyczne wdrażanie założeń edukacji włączającej. Utrudnia również wypracowanie instytucjonalnego systemu działań, w tym metod, współpracy ze środowiskami, z których pochodzą uczniowie reprezentujący inne kultury narodowo-etniczne.

Charakterystykę kulturowej różnorodności w szkole i związanych z nią trudności adaptacyjnych, kwalifikowanych w kategorii specjalnych potrzeb edukacyjnych należy rozpocząć od kategoryzacji zachowań, uwarunkowań kulturowych czy kwestii lingwistycznych. W literaturze psychopedagogicznej dotyczącej sytuacji dzieci uchodźców, imigrantów, często określanych jako cudzoziemskich lub też dzieci etnicznie odmiennych, podkreśla się kwestie

adaptacyjne w kategoriach akulturacji. Jest ona procesem swoistego „włączania” w kulturę większości i przejmowania jej wzorów kulturowych. Warunkują ją nie tylko czynniki związane z przebiegiem edukacji szkolnej, ale w dużej mierze dotychczasowe doświadczenia dziecka, posiadany przez niego habitus jako pewne wzory społeczno-kulturowe, czasem sprzeczne z obowiązującymi w polskiej szkole. Habitus uznaje się za zinterioryzowanie zachowań, postaw czy tendencji, przyjmujących charakter subiektywnej oceny w stosunku do obiektywnej rzeczywistości [Bourdieu, Passeron, 2006, s. 13-14]. Prowadzą one do określonych wyborów, ocen, preferencji, naznaczonych systemem wartości i recepcji, charakterystycznych dla domu rodzinnego. Habitus wyznacza zatem społeczne funkcjonowanie dziecka, które opiera się także o jego potencjał społeczno-kulturowy, w tym zasoby lingwistyczne. Język, stanowiący narzędzie socjalizacji, w dużej mierze określa społeczne funkcjonowanie dziecka w szkole, a warunkowane poziomem kultury rodziny zasoby językowe wyznaczają kompetencje lingwistyczne i stopień werbalizacji rzeczywistości. Pozwala on rozwijać i kształtować interakcje społeczne, co w rezultacie wzmaga proces akulturacji, a zatem „włącza” dziecko kulturowo odmienne w proces edukacji. Słabe umiejętności językowe dzieci, będących uczniami cudzoziemskimi lub etnicznie odmiennymi z posiadaniem polskiego obywatelstwa (przykładem są Romowie), są największą barierą edukacyjną i wymagają szczególnych działań edukacyjnych, w tym także stosownej legislacji. W polskiej edukacji istnieją regulacje prawne, zgodnie z którymi dzieci te mają możliwość dodatkowej nauki języka kraju pobytu, lecz poza językiem specjalne potrzeby edukacyjne wynikają z różnic obyczajowych, często spolaryzowanych, stanowiących o wewnętrznym konflikcie. Narzucanie jedynie słusznych dyskursów przez polską szkołę prowadzi do tzw. przemocy symbolicznej, będącej formą narzucania kultury dominującej, która u dziecka kulturowo odmiennego staje w opozycji do poczucia jego własnej tożsamości, często całkowicie odmiennej od tożsamości polskich rówieśników. „Zderzenie” się różnic kulturowych odbywa się kosztem „mniejszości”, co prowadzi do nierówności szans edukacyjnych, w konsekwencji zaś wykluczenia i marginalizacji.

Idea edukacji włączającej w stosunku do uczniów kulturowo różnych i doświadczających problemów adaptacyjnych stanowi istotną kwestię pedagogiczną, która powinna poza teoretycznymi refleksjami znaleźć swój praktyczny wymiar. Tymczasem „oparty na nierównościach społecznych system edukacji tworzy mechanizmy dystrybucji władzy narzucanej przez grupę dominującą, dysponującą kodem językowym, w którym odbywa się transmisja

wiedzy i znaczeń” [Dobrowolska, 2018, s. 90]. W tym kontekście szkoła, jako znaczące środowisko społeczno-wychowawcze, staje się dla grupy mniejszościowej miejscem akulturacji, naznaczonej potencjalną separacją lub marginalizacją [Grzymała-Moszczyńska, 2000, s. 17-25]. Rodzi się pytanie o warunki skuteczności edukacji włączającej w szkole wobec uczniów kulturowo odmiennych. A. Młynarczuk-Sokołowska i K. Szostak-Król wskazują na prawne i metodyczne aspekty wspierania dzieci cudzoziemskich, co w szkole zaznacza się w dodatkowych zajęciach z języka polskiego, wprowadzenia asystenta kulturowego, zajęć wyrównawczych, organizacji zajęć z języka ojczystego, chociaż ten jest rozwijany częściej w oparciu o inicjatywy kulturalne w ramach stowarzyszeń i działań własnych mniejszości [Młynarczuk-Sokołowska, Szostak-Król, 2016]. Formy zajęć integracyjnych, służących wzajemnemu „włączaniu” społecznemu w szkole, polegają na wspólnej organizacji świąt, dni kultury, co służyć ma wzajemnemu poznaniu i kulturowej transmisji.

W rzeczywistości nie zawsze tego typu formy pracy z dziećmi kulturowo odmiennymi wnoszą do praktyki edukacyjnej pożądane wychowawczo skutki. Potwierdzeniem są refleksje z badań nad sytuacją uczniów romskich i czezeńskich w polskiej szkole [Dobrowolska, 2018]. Wynika z nich jawna niechęć do adaptacji dzieci romskich w polskiej szkole, zwłaszcza w klasach starszych, co jest też konsekwencją hermetyzacji kulturowej i świadomym wyborem izolacji, będącej gwarancją zachowania własnej kultury. Mimo licznych starań w instytucjach edukacyjnych – przede wszystkim w szkołach – rozumianych z pewnością jako edukacja włączająca, pojawia się w nich nieuświadomiona przemoc symboliczna, jaką stanowi nieuwzględnianie mentalności, struktur poznawczych i kodów kulturowych Romów. Adaptacja szkolna tej grupy rozumiana jest przez nią często jako rezygnacja z własnej tożsamości kulturowej. Znaczące różnice kulturowe u dzieci romskich odbiegają od polskich standardów socjalizacyjnych w szkole, co nie tworzy płaszczyzny dla edukacji włączającej, mimo wielu działań, projektów i prób integracji. Warto jednak podkreślić, że specjalne potrzeby edukacyjne u dzieci romskich łączą się koniecznością równoległego nauczania własnego języka etnicznego, co stanowi szansę na rozwój kompetencji lingwistycznych i minimalizację niepowodzeń edukacyjnych. J. Bielecka-Prus uznała, że „nie należy szukać źródeł niepowodzeń edukacyjnych w środowisku rodzinnym dziecka czy w instytucjach edukacyjnych, ale w cechach relacji między tymi dwoma środowiskami socjalizującymi: w istnieniu między nimi pewnej kontynuacji głównych zasad i reguł socjalizacji lub w jej braku” [Bielecka-Prus, 2010, s. 249]. W procesach adaptacyjnych należy

włączać dwujęzyczność, aby osiągnąć funkcjonalną wiedzę bilingwalną. Pozwoli ona na zrównoważony rozwój drugiego języka i zapobiegnie zahamowaniu biegłości języka etnicznego [Kyuchukov, 2014]. Ponadto O. Garcia i H.B. Beardsmore zaproponowali cztery modele dwujęzyczności [Gmerek, 2014, s. 174-175], wskazując na praktyczną stronę ich implementacji we współczesnych systemach edukacyjnych. Określają je jako: *subtractive*, *additive*, *recursive*, *dynamic*. Pierwszy z nich, określany modelem odejmującym (*subtractive*), jest kształceniem w języku grupy dominującej z sukcesywnym wypieraniem języka pierwotnego. Jego przeciwieństwo stanowi model dodający (*additive*), opierający się na włączeniu w nurt edukacyjny języka mniejszości i traktowaniu go jako równorzędnego wobec języka większości – stanowiący najbardziej pożądane rozwiązanie edukacyjne. Trzeci z opisywanych modeli O. Garcii i H.B. Beardsmore’a, tzw. dodający w edukacji dwujęzycznej (*recursive*), polega na powrocie do własnego języka po okresie przerwy i wznowieniu bilingwizmu. Ostatni, określany jako nakładający w edukacji dwujęzycznej (*dynamic*), jest zdaniem lingwistów naturalną konsekwencją procesów społecznych współczesnego świata (rozwój zjawiska wielojęzyczności) i polega na równoprawnym bilingwizmie.

Poza kwestiami językowymi, stanowiącymi podstawę procesów socjalizacji wtórnej, jakiej poddawane jest dziecko kulturowo odmienne w polskiej szkole, trzeba podkreślić jego szczególną sytuację społeczną, wyrażającą się w deprecjonowaniu posiadanego kapitału kulturowego. Z jednej strony jest on często nieznanym szkole i prowadzi w konsekwencji do marginalizacji społecznej, z drugiej zaś pomijany, co wynika z potrzeby podporządkowania się wymogom szkoły i wyznaczanym przez nią granicom zachowań i obyczajowości. Uczniowie ci, poza trudnościami adaptacyjnymi w nowym środowisku szkolnym, posiadają znikomy kapitał kulturowy w obrębie własnej grupy narodo-wo-etnicznej, co przejawia się w niskim wykształceniu rodziców, niskim statusie społeczno-materialnym, gdzie jedyną szansą na jego poprawę jest migracja lub też uchodźstwo. Każde z nich naznacza społecznie, wyzwała destrukcyjne mechanizmy, przenoszone na grunt szkoły, a w efekcie prowadzi do niepowodzeń szkolnych (marginalizacja w grupie rówieśniczej, poczucie osamotnienia, problemy z tożsamością, bariera językowa). W tej sytuacji SPE dzieci kulturowo odmiennych wyznaczają bardzo złożone strategie edukacyjne, wymagające stosownych kompetencji merytorycznych nauczycieli i synergii w działaniach szkoły i najbliższego środowiska.



Zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych przez szkołę w przypadku uczniów z innych kręgów kulturowych powinno być skierowane na ograniczenie selekcji szkolnych i mechanizmów stratyfikacji społecznej [Szymański, 2013; Melosik, 2007]. W przeciwnym razie nie nosi ono cech inkluzji edukacyjnej, a istniejące w szkole różnice kulturowe wzmagają procesy społecznej hierarchizacji i potęgują niepowodzenia szkolne.

Poza wspomnianymi dziećmi romskimi przykładem trudności adaptacyjnych i SPE, wynikających z kulturowej odmienności, jest sytuacja szkolna dzieci czecheńskich. Szkoła, jako instytucja edukacyjna, nie zawsze jest przygotowana na wyzwania i trudności, a edukacja włączająca sprowadza się do stosowania uproszczonych działań dydaktyczno-wychowawczych, mających na celu adaptację do warunków polskiej szkoły – często z pominięciem różnic kulturowych i prawa do zachowania własnej tożsamości. Determinują one procesy poznawcze, stąd też tego typu działania często nie prowadzą do adaptacji, lecz przyjmują charakter wyłączający, a w konsekwencji segregacyjny [Barzykowski i inni, 2013, s. 28-29]. Z praktyki edukacyjnej wynika, że wieloletnie doświadczenia szkół w pracy z dziećmi-uchodźcami owocują stworzeniem ciekawych rozwiązań i inicjatyw, które w dużej mierze pozwalają na realizację założeń edukacji inkluzyjnej. Powinna być ona poprzedzona szczegółową diagnozą potrzeb edukacyjnych, z użyciem stosownych narzędzi diagnostycznych z zakresu psycholingwistyki, logopedii, co jest domeną poradni psychologiczno-pedagogicznych. Szkoły nie posiadają stosownego zaplecza diagnostycznego, w tym osób posiadających kompetencje w tym zakresie. Diagnoza szkolna odbywa się z reguły w oparciu o obserwację, kontakt z rodziną dziecka, znajomość najbliższego środowiska, w którym ono przebywa. Jest często pozbawiona merytorycznych podstaw z zakresu psychologii, etnologii czy socjologii i nie pozwala na pełne orzecznictwo [Krakowiak, Kołodziejczyk, 2017].

W przypadku dzieci czecheńskich ich SPE wynikają z ich niskiego potencjału lingwistycznego, czasem nawet skłonności do tworzenia pidżynów jako zlepków języka rosyjskiego i polskiego, co prowadzi do ograniczenia interakcji z dominującą grupą polskich rówieśników, a tym samym wzmagają procesy segregacyjne [Dobrowolska, 2018]. W ramach edukacji włączającej szkoła musi sprostać transmisji wiedzy, która zaczyna się od poszerzenia kompetencji językowych, zapewniających rozwój komunikacji społecznej. Niestety, system organizacji pracy szkoły (liczne klasy, brak asystentów kulturowych), tzw. ukryte programy szkolne wraz ze stosowaną przemocą symboliczną ograniczają szanse edukacyjne dzieci kulturowo odmiennych [Bielecka-Prus, 2010,

s. 76]. Ich niższy z reguły status społeczny, różnice w habitusach pierwotnych i wtórnych, nabywanych w szkole, narzucanie jedynie słusznych i obowiązujących w niej dyskursów stanowi poważną barierę w edukacji włączającej. Powstaje więc pytanie: jak szkoła powinna tworzyć przestrzeń edukacyjną, aby zapewnić w niej specjalne potrzeby uczniów kulturowo odmiennych?

### **Szkoła i jej instytucjonalne konteksty a wielokulturowość**

Nakreślone powyżej zagadnienia dotyczą tylko wąskiego zakresu bardzo złożonej problematyki, jaką stanowi obecność uczniów etnicznie odmiennych w polskich szkołach i wynikających z niej potrzeb, zadań i rozwiązań organizacyjnych. Z racji analizy instytucjonalnego kontekstu szkoły i wielokulturowości jej podmiotów edukacyjnych można przyjąć, że powinien on obejmować następujące obszary:

1. Pełnego, zewnętrznego, instytucjonalnego systemu diagnostyki i wsparcia szkoły w jej codziennych zadaniach edukacyjnych, w pracy z dzieckiem kulturowo odmiennym.
2. Stworzenia bazy programów edukacyjnych dla szkół w celu wykorzystania ich w procesie inkluzji społeczno-kulturowej.
3. Wypracowania narzędzi diagnostycznych niezbędnych w szkole, służących adaptacji i akulturacji z jednoczesnym zachowaniem prawa dziecka z innej kultury do własnej tożsamości.
4. Organizacji pracy w szkole, polegającej na wykorzystaniu nauki języka rodzimego równoległe z nauką języka polskiego, zgodnie z zasadami glottodydaktyki i z modelem dwujęzyczności określanym jako *additive*.
5. Upowszechnienia asystentów kulturowych w pracy szkoły z wypracowaniem instytucjonalnego modelu współpracy z rodziną.
6. Przygotowania metodycznego nauczycieli z ustawicznym poszerzaniem ich kompetencji kulturowych i międzykulturowych.
7. Wypracowania wewnętrznych programów pracy z dzieckiem z SPE (specjalne potrzeby edukacyjne) i SPR (specjalne potrzeby rozwojowe) uwzględniających jego kulturową specyfikę i możliwości integracyjne w grupie rówieśniczej.
8. Przyjęcie w misji szkoły odniesienia do poszanowania praw wszystkich uczniów, niezależnie od ich przynależności etnicznej oraz tworzenia warunków dla ich wszechstronnego rozwoju.

## Bibliografia

- Barzykowski K., Grzymała-Moszczyńska H., Dzida D., Grzymała-Moszczyńska J., Kosno M., *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej dzieci i młodzieży w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności*, Warszawa 2013.
- Bielecka-Prus J., *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*, Warszawa 2010.
- Bourdieu P., Passeron J., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman. Warszawa 2006.
- Cybulska R., Derewlana H., Kacprzak A., Pęczek K., *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*, Warszawa 2017.
- Cybulska R., *Kierunki zmian w zakresie wspierania dzieci i młodzieży w przedszkolu szkole lub placówce*, [w:] *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*, Warszawa 2017.
- Dobrowolska B., *Transmisja i reprodukcja wartości kulturowych w szkole na przykładzie wybranych mniejszości narodowych i etnicznych a kontekst społeczny. Elementy założeń teorii Pierre'a Bourdieu i Basila Bernsteina*, „Edukacja Międzykulturowa” 2018, nr 1 (8).
- Gmerek T., *Język, edukacja i nierówności społeczne. Konteksty teoretyczne*, [w:] *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, red. A. Gromkowska-Melosik, M.S. Szymański, Poznań 2014.
- Grzymała-Moszczyńska H., *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*, Kraków 2000.
- Qvortrup A., Qvortrup L., *Being included – experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools*, „International Journal of Inclusive Education”, Volume 22, 2018 - Issue 7, c. 803-817.
- Krakowiak K., Kołodziejczyk R., *Standardy, wytyczne i wskazówki do przygotowania oraz adaptacji narzędzi diagnostycznych i procesu diagnostycznego dla dzieci i młodzieży odmiennych językowo i kulturowo*, [w:] *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży*, red. K. Krakowiak, Warszawa 2017.
- Kyuchukov H., *Acquisition of Romani in bilingual context*, „Psychology of Language and Communication” 2014, Vol. 18, No. 3.
- Melosik Z., *Edukacja do równości czy edukacja dla najlepszych? Kontrowersje wokół funkcji selekcyjnych szkoły współczesnej*, (w:) *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*, t. II: *Innowacje edukacyjne i reformy pedagogiczne*, red. B. Śliwowski, Kraków 2007.

- Messiou K., *Research in the field in inclusive education: time for a rethink*, „International Journal of Inclusive Education”, Volume 21, 2017 – Issue 2, c. 146-159.
- Miles S., Singal N., *The Education for All and inclusive education debate: conflict, contradiction or opportunity?*, „International Journal of Inclusive Education”, Volume 14, 2010 – Issue 1, c. 1-15.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Edukacja włączająca*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/edukacja-wlaczajaca> [dostęp: 11.04.2019].
- Młynarczuk-Sokołowska A., Szostak-Król K., *Uczniowie cudzoziemscy w polskiej szkole – problemy, wyzwania i egzemplifikacje działań metodycznych*, [w:] *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszym wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*, red. E. Śmiechowska-Petrovskij, Warszawa 2016.
- Szymański M. J., *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Kraków 2013.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku *w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* Dz.U. z 2013 r., poz. 532.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. z 2018 r, poz. 1457, 1560, 1669 i 2245 z późn. zm.
- Zacharuk T., *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Mazowiecki Kwartalnik Pedagogiczny Meritum”, nr 1 (20) 2011,

## **Efektywność oddziaływań resocjalizacyjnych w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych – rozczarowanie i nadzieja**

### **The effectiveness of resocializational interactions in Youth Educational Centers – disappointment and hope**

**Abstrakt:** We współczesnym zmaterializowanym świecie człowiek oczekuje wysokiej efektywności. Dotyczy to zarówno sfery produkcyjnej, jak i usług świadczonych przez różne instytucje i organizacje społeczne. Brak efektywności budzi określone frustracje i konsekwencje, co nie zawsze przekłada się na jakościową zmianę i poprawę istniejącego stanu rzeczy. Krytyka efektywności resocjalizacji jest pokłosiem niezrozumienia i często nierealnych oczekiwań stawianych instytucjom resocjalizacyjnym. Krytyka ta rzadko staje się także konstruktywną przesłanką do podjęcia działań naprawczych konkretnych placówek. Postulowane oczekiwania winny być kierowane przede wszystkim nie tylko do poszczególnych jednostek, ale także w stronę systemu resocjalizacji, którego cechy charakterystyczne stanowią wielotorowość, izolacja i dezintegracja systemu.

**Słowa kluczowe:** *resocjalizacja, młodzieżowe ośrodki wychowawcze, efektywność, wskaźniki efektywności*

**Abstract:** In the modern materialized world people expect high efficiency. This applies to both the production sphere and services, provided by various social institutions and organizations. Lack of efficiency raises certain frustrations and consequences, which does not always cause a qualitative change and improvement of the existing state of affairs. The criticism of resocialization efficiency is the result of a misunderstanding as well as unrealistic expectations for social rehabilitation institutions. This criticism is rarely also a constructive premise to take corrective actions of specific institutions. The postulated expectations should be directed primarily not only to individual units but also towards the rehabilitation system, whose characteristics are multi-track, isolation and disintegration of the system.

**Keywords:** *resocialization, youth education centres, effectiveness, performance indicators*

*Wiele tracimy wskutek tego,  
że przedwcześnie uznajemy coś za stracone*

J.W. von Gethe

Efektywność to termin, który we współczesnych czasach obecny jest niemal w każdym obszarze aktywności człowieka. Zdefiniowanie pojęcia efektywności jest problematyczne, a liczba synonimów i wyrazów bliskoznacznych tego słowa jest bardzo szeroka. Określenie to stosowane jest zamiennie i opisywane za pomocą wielu parametrów. Z reguły efektywność postrzegana jest przez pryzmat wyniku podjętych działań, a pomiar dokonany jest narzędziem oceny efektywności. Efektywne działanie to działanie skuteczne i ekonomiczne [Gasparski, 2008], wykonane w sposób zintegrowany, tj. przy optymalnym wykorzystaniu posiadanych zasobów do realizacji zamierzonych celów [Nowosielski, 2008]. Dla ekonomistów efektywność określa osiągnięty wynik w kontekście poniesionych nakładów, gdzie wynik i nakłady wyrażone są wartością finansową [Pritchard, 1990]. Z kolei wydajność (wyniki do nakładów) i efektywność (wyniki do celów lub oczekiwań) stanowią o produktywności wyrażonej poprzez stosunek ilości wytworzonej oraz sprzedanej produkcji w rozpatrywanym czasie, do ilości wykorzystywanych lub zużytych zasobów [Pyszka, 2015]. Głównym zadaniem produktywności jest mierzenie efektywności i na jej podstawie doskonalenie obecnego systemu, dostosowywanie się do zmieniających się warunków ekonomicznych i społecznych, czy w końcu ciągłe dążenie do stosowania nowych technik i metod [Kosieradzka, 2012]. Efektywność to pojęcie, które dotyczy także sfery oświatowej. Organizacja i zarządzanie szkołą muszą mieć swoje ekonomiczne uzasadnienie, a rezultaty edukacyjne muszą być efektywne, czyli satysfakcjonujące zarówno pod względem wyniku (stopnia realizacji oczekiwań), jak i ponoszonych nakładów.

Efektywność wyrażona miarą pieniądza to sposób myślenia, który łatwo trafia do przekonania decydentów odpowiedzialnych za redystrybucję środków finansowych. Argumenty finansowe wypierają z dyskursu o edukacji argumenty autoteliczne, dotyczące istoty podmiotowości człowieka w procesie edukacji. A przecież w edukacji – niezależnie od obowiązujących idei – najważniejszym punktem odniesienia winien być uczeń, który stanowi o sensie istnienia szkoły i wyznaczanych w oświacie dalekosiężnych celach edukacyjnych.

Oczekiwanie wysokiej efektywności w oświacie stały się powodem poszukiwań łatwo identyfikowalnych wartości, dzięki którym możliwe byłoby określenie efektów edukacyjnych osiąganych w szkołach i placówkach oraz

określenie dzięki nim zasadności wysokości nakładów finansowych przeznaczanych na ich funkcjonowanie. Taką łatwo identyfikowalną wartością stała się pozycja w rankingu szkół czy też liczba punktów uzyskanych przez uczniów w testach, przeprowadzanych po ukończeniu określonego etapu edukacyjnego. To uproszczone pozycjonowanie szkół oraz placówek i podejmowane próby określania, w kontekście pozycji w rankingu, efektywności ich pracy (bez uwzględnienia edukacyjnej wartości dodanej mierzonej przyrostem wiedzy i umiejętności uczniów w okresie od „wejścia do wyjścia”), stwarza wiele zagrożeń dla tych instytucji edukacyjnych, które w tych rankingach wypadają gorzej. Efektem takiej praktyki „staje się uprzywilejowanie w systemie tych szkół, które w praktyce wykazują większą efektywność na poziomie rekrutacji niż w procesie edukacyjnym. Te tzw. dobre szkoły przyciągają tzw. dobrych uczniów, co wprost staje się przyczyną swoistego rodzaju elitaryzacji kształcenia. Trzeba w tym miejscu podkreślić, iż elitaryzacja w oświacie nie jest sama w sobie czymś szczególnie złym, ale już o wiele bardziej niepokojący jest jej efekt w postaci wysokości nakładów i pozostających w dyspozycji szkoły środków finansowych, które wprost są skutkiem jej uprzywilejowanej pozycji przy pozyskiwaniu grantów i prowadzeniu działalności innowacyjnej. W dłuższym okresie czasu elitaryzacja może prowadzić także do bardzo niebezpiecznych zjawisk społecznych i pojawiania się różnorodnych mechanizmów, zwiększających stopień rozwarstwienia społeczeństwa” [Dobijański, 2016, s. 6-7]. Rankinguowanie wiąże się także z pojawiającymi się coraz częściej oczekiwaniami wiązania wynagrodzeń nauczycieli z miejscem szkoły w tymże rankingu czy też oceny pracy nauczycieli w odniesieniu do wyników uzyskiwanych przez uczniów w czasie sprawdzianów i egzaminów. Takie spersonalizowanie pracy nauczycieli i wciśnięcie ich w tryby rywalizacji zmniejszy udział i zaangażowanie nauczycieli w pracę zespołową, wspólne rozwiązywanie problemów, budowanie klimatu społecznego, sprzyjającego rozwojowi indywidualnemu i organizacyjnemu, ale również zmniejszy ich jednostkowy udział, współpracę i odpowiedzialność za efekty kształcenia szkoły jako całości.

Nadmierne przykładanie uwagi do finansów (bez uwzględnienia potrzeb i zasobów poszczególnych szkół i placówek) z założenia jest konfliktogenne. Osobą odpowiedzialną za ekonomiczny wymiar pracy szkoły jest jej dyrektor, od którego takiej postawy oczekuje organ finansujący pracę szkoły (samorząd lub właściciel). Można założyć, że dla znaczącej części tych organów naczelną zasadą przyświecającą ich polityce prowadzenia szkół lub placówek jest realizacja filozofii „jak najwięcej za jak najmniej”. Z kolei zasada ta na pewno nie

dotyczy nauczycieli, którzy zainteresowani są raczej tym, by środków finansowych w szkole było tak dużo, by jej oferta dydaktyczna, opiekuńcza, wychowawcza i organizacyjna (nierozzerwalnie związana z finansami) miała szansę zagwarantowania satysfakcji i zadowolenia ich klientów (rodziców i uczniów). Trudno nie zgodzić się z przeświadczeniem, iż wystąpienie tych emocji będzie raczej efektem zadbania o finanse szkoły niż minimalistycznego gospodarowania mizernymi funduszami przez jej dyrektora. Z własnego doświadczenia wiem również, że sytuacja, w której na szkołę patrzymy przez pryzmat pieniądza ma wpływ na uprzedmiotowienie dziecka i jego rodziców, którzy zaczynają być traktowani głównie jako źródło środków finansowych – liczba dzieci stanowi o wysokości subwencji oświatowej, będącej sumą środków w przeliczeniu na jednego ucznia, a zasobność kieszeni rodziców i dokonywane przez nich wpłaty stanowią istotne wsparcie policzalne na koncie szkoły.

Trudno sobie dziś wyobrazić, by możliwe było wyparcie z praktyki oświatowej ekonomicznego (efektywnościowego) sposobu myślenia. Logika dominacji pieniądza nad innymi wartościami jest dziś tak potężna, że walka z nią wydaje się zwyczajną donkiszoterią. Stopniowe komercjalizowanie się edukacji jest faktem. Dziś najważniejszym wydaje się to, by w dobie wszechobecnej ekonomizacji zdecydowanej większości sfer funkcjonowania człowieka, nie zatracić ducha humanizmu tam, gdzie musi on być obecny, a więc w edukacji przede wszystkim. Niezmiernie ważne jest to, by w trakcie zmian, jakie następują w systemie (a które są nieuchronne), nie dopuścić do depedagogizacji pedagogiki oraz myślenia o szkole tylko w kontekście kosztów i zysków. Nadrzędną wartością w edukacji musi być człowiek oraz cele edukacyjne podporządkowane jego indywidualnym potrzebom i możliwościom. Pieniądze powinny służyć temu, by edukacja mogła stać się bardziej efektywną. Dzięki nim bogata oferta edukacyjna szkoły winna pozwolić uczniowi na lepsze przygotowanie do życia oraz wyposażenie go w kompetencje, dzięki którym jego aktywne wejście na rynek pracy będzie stanowiło zarówno źródło jego indywidualnych dochodów, jak i dochodów państwa, a dzięki czemu redystrybucja części tych dochodów będzie mogła ponownie przeznaczona być na rozwój systemu oświaty.

Zagadnienie efektywności w resocjalizacji od dawna stanowiło źródło zainteresowań i refleksji zarówno badaczy, jak i opinii społecznej. Okres ostatnich kilkudziesięciu lat „odznacza się dostrzegalnym przyrostem analiz empirycznych, mających w zamierzeniu uchwycić zależność między rodzajem oddziaływań penitencjarnych lub też – w szerszym wymiarze – między przyję-



tym modelem postępowania ze sprawcami przestępstw a ich późniejszym sposobem funkcjonowania w społeczeństwie” [Sztuka, 2007, s. 313]. Nurt poszukiwań rozwiązań podnoszących efektywność oddziaływań resocjalizacyjnych stanowi pokłosie raportu R. Martinson’a *What works?*, w którym główna myśl „zero efektu resocjalizacji” stała się szeroko komentowana w społeczeństwie. Niesatysfakcjonujący poziom efektywności resocjalizacji, dominujący w opinii społecznej, stał się przyczyną poszukiwań rozwiązań, które mogłyby przyczynić się do podniesienia jakości resocjalizacji.

Najprostszą formą oceny skuteczności oddziaływań resocjalizacyjnych stanowi wskaźnik recydywy. Trudno uznać go jednak za wystarczający do oceny działalności pedagogów resocjalizacyjnych. To, że osoba poddana procesowi resocjalizacji dopuściła się po raz kolejny przestępstwa nie musi oznaczać, że nie dokonały się w niej korzystne przeobrażenia. Na pewno pozwala stwierdzić to, że zmiany były zbyt płytkie lub też, że zaistniały nowe okoliczności, z którymi osoba, wcześniej mająca problemy z przestrzeganiem prawa, nie potrafiła sobie poradzić, a w efekcie których po raz wtóry weszła na drogę przestępstwa. Rozpatrywanie efektywności resocjalizacji winno być dokonywane w kontekście różnego rodzaju zmiennych, wśród których warto wskazać m.in. na:

- wyrównywanie się postaw społecznych i przyjęcie do realizacji pozytywnych ról społecznych [Pospiszył, 2007],
- dokonanie się pozytywnych przemian w sferze motywacyjnej i kontrolnej prowadzącej do efektywnego uczestnictwa w społeczeństwie wolnościowym [Urban, 2008],
- zmiany w zakresie osobowości i zachowaniu [Bartkiewicz, 2008],
- różnice pomiędzy stanem na wejściu a stanem na wyjściu procesu modyfikacji osobowości [Wysocka, 2008],
- umiejętność przeżywania uczuć wyższych, chęć niesienia pomocy i reintegracji społecznej [Szałański, 2008],
- umiejętność organizacji życia osobistego, podjęcie pracy i nawiązania pozytywnych kontaktów interpersonalnych [Kozaczuk, 2009],
- brak zainteresowania podkulturą przestępczą i bycie aktywnym członkiem społeczności lokalnych [Szymanowska, 2007],
- uzyskanie przez skazanego osobistego zadowolenia z własnego życia, jego akceptacji i pozytywnego stosunku do otaczającej rzeczywistości [Jaworska, 2012],

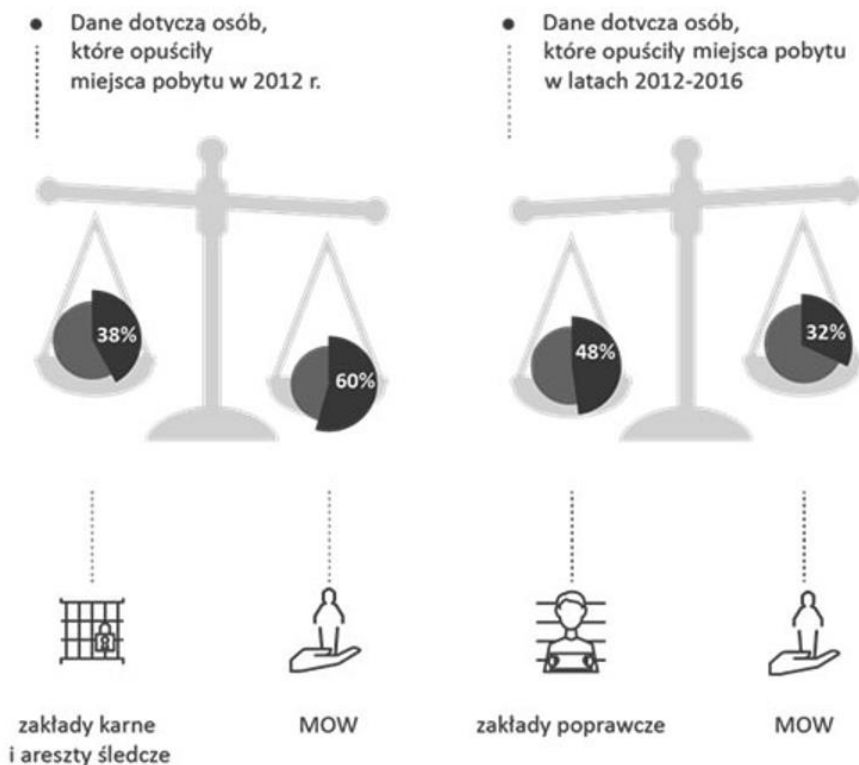
- wnoszenie do społeczności własnego wkładu i podtrzymywanie pozytywnych relacji społecznych [Opora, 2012],
- brak zachowań charakterystycznych dla wykroczeń z zakresu norm prawnych, moralnych i społecznych oraz brak uzależnień [Fidelus, 2012].

Oczekiwania wysokiej efektywności oddziaływań resocjalizacyjnych dotyczą wszystkich jednostek organizacyjnych, zajmujących się niedostosowanymi społecznie. Tak jak każde inne instytucje publiczne poddawane są oglądowi społecznemu i ocenie. Krytycyzm wobec instytucji resocjalizacyjnych wzrasta szczególnie w sytuacjach, gdy w przestrzeni społecznej pojawiają się informacje medialne, świadczące o popełnieniu czynów karalnych przez byłych wychowanków placówek wychowawczych, zakładów poprawczych lub osadzonych zakładów karnych. Społeczeństwo oczekuje efektywności podejmowanych oddziaływań resocjalizacyjnych, odnosząc tę efektywność wprost do powstrzymywania się osób poddawanych wcześniej procesowi resocjalizacyjnemu od popełniania przestępstw i szeroko rozumianego czynnego zagrożenia bezpieczeństwu publicznemu. Dla opinii społecznej mało istotna jest przemiana, jaka nastąpiła w resocjalizowanym, a zdecydowanie ważniejsze jest to, jakie zachowania przejawia on wobec członków społeczeństwa oraz jego zaangażowanie w funkcjonowanie lokalnych społeczności. Oczekiwania te dotyczą więc przede wszystkim ostatniego etapu procesu resocjalizacji, jakim jest readaptacja społeczna i postępowanie określane mianem moralnego (tj. zgodnego z oczekiwaniami społecznymi i obowiązującymi w społeczeństwie normami – każde inne traktowane jest jako dewiacyjne). Te oczekiwania nie są łatwe do spełnienia szczególnie w sytuacji, w której „wychowankowie placówek resocjalizacyjnych, po zwolnieniu z zakładów, często stają się w środowisku naturalnym osobami niepożądanymi. Nie dowierza im się, niechętnie się z nimi spotyka, unika się ich, a nawet przypisuje się im sprawstwo przestępstw dokonanych przez nieujawnionych osobników” [Motow, 2013, s. 9]. Takie naznaczenie społeczne, będące przejawem wykluczenia i obniżenia statusu społecznego osób przebywających wcześniej w instytucjach resocjalizacyjnych, w gruncie rzeczy stanowi istotną barierę w procesie readaptacji społecznej, co z kolei rzutuje na uzyskanie efektu oczekiwanego przez społeczeństwo, potęgując rozczarowanie dotyczące efektywności resocjalizacji.

Tendencja skupiania się na zewnętrznych wskaźnikach oceny efektywności instytucji resocjalizacyjnych nie jest domeną jedynie opinii społecznej. W 2017 r. Najwyższa Izba Kontroli podjęła badania dotyczące pracy młodzie-

żowych ośrodków wychowawczych. W opublikowanym raporcie, generalnie krytycznie odnoszącym się do ich pracy, NIK podniosła wskaźnik powrotności do przestępczości, wykorzystując go jako jeden z kryteriów dla rekomendacji konieczności dokonania zmian w systemie resocjalizacji nieletnich.

● wskaźnik wchodzenia w konflikt z prawem na podstawie danych z I kwartału 2017 r.



Źródło: Raport NIK, 2017

**Ryc. 1.** Porównanie wskaźnika wchodzenia w konflikt z prawem byłych wychowanków MOW oraz osób, które opuściły zakłady karne i areszty śledcze lub zakłady poprawcze

Z raportu NIK wynika, że system resocjalizacji nieletnich nie gwarantuje efektywnej – a więc o niskim progu powrotności do przestępstwa – resocjalizacji. W raporcie czytamy, że poziom recydywy wychowanków MOW po pięciu latach od opuszczenia placówki wynosi ponad 60 %, a więc o ponad 22 % więcej niż w zakładach karnych i aresztach śledczych. Na korzyść ośrodków wychowawczych wypada porównanie danych osób, które opuściły zakłady

poprawcze w latach 2012-16. Wskaźnik wejścia w konflikt z prawem do czasu badania, tj. pierwszego kwartału 2017 r. w MOW był niższy o 16 % niż w zakładach poprawczych i wyniósł 32 %.

Zdaniem NIK skuteczną resocjalizację w MOW ogranicza:

- brak placówek wyspecjalizowanych w rozwiązywaniu specyficznych indywidualnych dysfunkcji wychowanków;
- brak adekwatnej do potrzeb wychowanków pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz nie wykorzystywanie w sposób właściwy narzędzia, jakim jest indywidualizacja edukacji, terapii i usamodzielnienia;
- brak możliwości kontynuowania rozpoczętego etapu edukacyjnego przez wychowanków, którzy ukończyli 18 rok życia;
- brak możliwości kontroli rzeczy osobistych, przeprowadzania testów na obecność w organizmie podopiecznych środków psychoaktywnych (a więc unikania w ten sposób represyjnie skrajnych środków weryfikowania podejrzeń w postaci zrywania policji);
- niski stopień doprowadzania nieletnich do placówek;
- występowanie w placówkach zdarzeń niepożądanych o charakterze przemocowym, tj. bójek, pobić, znieważeń i agresji wobec wychowawców i nauczycieli, samookaleczeń i prób samobójczych;
- niski poziom efektów realizacji Indywidualnych Programów Usamodzielnienia;
- rozdrobnienie systemu instytucji zajmujących się nieletnimi niedostosowanymi społecznie [NIK, 2017].

Jak już wspomniałem wcześniej, koncentrowanie się na wskaźnikach recydywy nie oddaje w pełni informacji dotyczących działań podejmowanych przez placówki resocjalizacyjne, a tak uproszczone dokonywanie ocen dotyczących efektywności tych instytucji może być krzywdzące i niesprawiedliwe. Odbiera motywację i nadzieje osobom odpowiedzialnym za planowanie i realizowanie procesu resocjalizacyjnego, zniechęca do poszukiwań bardziej skutecznych metod oddziaływań resocjalizacyjnych.

W poszukiwaniu źródeł kryteriów efektywności warto poszukiwać także innych wskaźników, dzięki którym oceny efektywności mogłyby być bardziej miarodajne, a także służyć doskonaleniu procesu resocjalizacji. J. Siemionow – nie zarzucając zasadności kryterium powrotności do przestępstwa – postuluje, obok oceny funkcjonowania nieletniego po opuszczeniu placówki resocjalizacyjnej (zewnętrzne kryteria efektywności), konieczność uwzględnienia w oce-

nie prowadzonego przez placówkę procesu resocjalizacji wewnętrznych kryteriów efektywności, wskazując na:

- wzrost wyników w nauce,
- zmniejszenie, zminimalizowanie liczby uciezek wychowanków z instytucji,
- terminowe powroty z udzielanych podopiecznym urlopów do domów rodzinnych oraz do miasta – samodzielne wyjścia poza instytucję,
- obniżenie wskaźnika agresji ogólnej,
- większe zaangażowanie wychowanków w zajęcia sportowo-kulturalne, organizowane w instytucji jak i poza nią,
- brak czynów karalnych w trakcie pobytów nieletnich na urloпах w środowiskach rodzinnych,
- zminimalizowanie dewastacji zniszczeń w MOW,
- nie spożywanie środków psychoaktywnych i alkoholu przez wychowanków [Siemionow, 2014, s. 46].

Powyższa lista zapewne nie wyczerpuje katalogu wszystkich możliwych do wykorzystania wskaźników. Istnieją procedury z powodzeniem realizowane w innych instytucjach, w tym także oświatowych. Takim narzędziem jest systematyczne i długofalowe badanie pracy placówki w formie jej ewaluacji (zarówno wewnętrznych jak i zewnętrznych), realizowanych w ramach nadzoru nad pracą szkoły. Warto również poszukiwać wskaźników o nie tylko ilościowym, ale także jakościowym charakterze. Do takich wskaźników należy zaliczyć informacje zwrotne na temat realizowanego procesu resocjalizacyjnego uzyskiwane od wychowanków, jak i personelu placówki, oceny stopnia spełnienia oczekiwań, zawartych w indywidualnych programach resocjalizacyjnych, charakter postaw widocznych w relacjach wobec członków społeczności placówki i szereg innych.

Prowadzone badania nad skutecznością w resocjalizacji powodują wzrost wiedzy na temat warunków i zasad podnoszących skuteczność oddziaływań resocjalizacyjnych oraz w coraz większym stopniu pozwalają na identyfikację kluczowych elementów mających wpływ na tę skuteczność [Opora, 2015]. „Standardem współczesnych oddziaływań resocjalizacyjnych powinno być dopasowanie ich do właściwości psychofizycznych wychowanka. Muszą być one „skrojone na miarę” zmieniane wraz z rozwojem nieletniego w trakcie pobytu w ośrodku” [Siemionow, 2011, s. 101]. Dostosowanie to jest zadaniem trudnym ze względu na złożoność zachowań i cech osobowych samego wy-

chowanka, jak również klimatu, sytuacji i osób mających udział w procesie resocjalizacji [Pospiszyl, 1998].

Z prakseologicznego punktu widzenia działanie skuteczne to działanie, które prowadzi do osiągnięcia zakładanego celu [Kotarbiński, 1955]. Poszukując empirycznych wskaźników efektywności należy skupić się na obserwowalnych i mierzalnych wskaźnikach, które są w stanie przybliżyć nam wiedzę, dotyczącą stopnia realizacji zakładanych celów organizacji w różnych aspektach jej funkcjonowania. Określenie sprawności organizacyjnej instytucji resocjalizacyjnej wymaga kompleksowej oceny jej pracy *przy uwzględnieniu trzech kategorii kryteriów*:

- prakseologicznych, jak skuteczność, celowość, użyteczność, korzystność, prostota, dokładność, udatność, niezawodność, odnoszących się spełnienia przez nauczycieli ich funkcji merytorycznych,
- psychospołecznych, np. motywacji do pracy zinstytucjonalizowanej, satysfakcji z pracy, poziomu identyfikacji zawodowej i organizacyjnej, struktury czasu pracy zawodowej i wypoczynku, stopnia fluktuacji pracowników, typu konfliktów wewnątrzorganizacyjnych, adaptacji społeczno-zawodowej, postawy wobec innowacji, strategii kierowania, stopnia rozumienia celów przez pracowników itp.,
- prawnych (legalności), tj. zgodności rozwiązań organizacyjnych i funkcjonowania szkoły z obowiązującymi przepisami [Wolan, 2013, s. 133].

Unikalność i specyfika każdej organizacji wymaga różnicowania kryteriów oceniania ich sprawności. Taki sposób postępowania jest zasadny choćby ze względu na wykazaną wcześniej nieprecyzyjność samego pojęcia efektywności. Zatem ocena efektywności organizacyjnej każdej instytucji, w tym także placówki resocjalizacyjnej, wymaga uwzględnienia wielowymiarowych paradygmatów dotyczących:

- stopnia i sposobów realizacji celów placówki jako organizacji;
- jej relacji z otoczeniem i zdolności adaptacji do zmieniającego się środowiska społeczno-gospodarczego i oczekiwań społecznych;
- zdolności pozyskiwania i wykorzystania zasobów rzeczowych i materialnych stanowiących o potencjale placówki;
- typu zachowań kadry pracowniczej przy uwzględnieniu jej motywacji do pracy, stopnia zadowolenia z pracy, lojalności wobec placówki i zdolności do samodzielnego działania;
- innowacyjności kierownictwa i pracowników;
- stopnia identyfikacji się z placówką;

- relacji między członkami społeczności placówki, charakteru występujących konfliktów;
- poziomu kultury organizacyjnej; trybu podejmowania decyzji i przepływu informacji; stabilizacji kadry pracowniczej, stopnia jej zintegrowania i zwartości;
- świadomości jej znaczenia w środowisku lokalnym i możliwości zaspokojenia potrzeb psychospołecznych [Kowalski, 1989].

Niezależnie od trudności pojęciowych, dotyczących problemu efektywności jestem przekonany, że podejście ekonomiczne (mierzone miarą poniesionych nakładów do uzyskanych efektów) – tak wszechobecne w dzisiejszych czasach – jest mało wystarczające do jednoznacznej oceny, na ile placówka resocjalizacyjna jest czy też nie jest efektywna. Obarczanie pedagogów resocjalizacyjnych odpowiedzialnością za wysoki stopień recydywy świadczy o braku zrozumienia istoty procesu resocjalizacji i wielości uwarunkowań mających wpływ na jej ostateczny rezultat. Nie oznacza to, że wskaźnik ten jest mało istotny. Jednak w poszukiwaniu oceny efektywności placówki warto dostrzegać indywidualne i wielowymiarowe działania placówki resocjalizacyjnej w wymiarze instytucjonalnym, społecznym i indywidualnym. Na ostateczny wynik procesu resocjalizacji składa się bardzo wiele czynników, które trudno izolować od siebie, rozpatrywać oddzielnie i udowodnić skuteczność każdej interwencji resocjalizacyjnej bez całościowego kontekstu działalności placówki, podporządkowanej zdefiniowanym przez siebie celom. Różnorodność środków i metod, wykorzystywanych w pracy z niedostosowanymi społecznie, pozwala na realizację indywidualnych celów resocjalizacyjnych stawianych poszczególnym wychowankom różnymi drogami. Warto także pamiętać, iż pomimo tego, że wstępne warunki rozwoju dla każdej z resocjalizowanych jednostek mogą być takie same, to uzyskane rezultaty wcale nie muszą być podobne. Dlatego też stosowanie heterogenicznych oddziaływań resocjalizacyjnych musi mieć charakter zindywidualizowany, komplementarny i zintegrowany, co w znaczącym stopniu winno decydować o ocenie ich przebiegu i skuteczności.

Dwubiegunowość procesu wychowania resocjalizacyjnego wymaga przyjęcia założenia, iż splata się on z silnie powiązanych między sobą wymiarów, z których pierwszy dotyczy realizacji określonych instytucjonalnych założeń organizacyjnych i procedur formalno-prawnych (postępowanie resocjalizacyjne), drugi zaś związany jest z realizacją procesu wychowawczego (kreowanie resocjalizacyjne) [Konopczyński, 2014]. „Przez postępowanie resocjaliza-

cyjne rozumiemy realizowane, zaplanowane oddziaływania o charakterze antropotechnicznym, psychotechnicznym i socjotechnicznym ukierunkowane na wykształcenie i uruchomienie osobowych i społecznych mechanizmów przystosowawczych umożliwiających adaptację jednostki nieprzystosowanej społecznie do prawidłowego funkcjonowania w placówce resocjalizacyjnej. (...) Kreowanie resocjalizacyjne rozumiemy jako oddziaływania o charakterze rozwojowym nastawione na wzmacnianie potencjałów wychowanków” [Konopczyński, 2014, s. 116-117]. Przyjęcie takiego sposobu rozumienia procesu wychowania resocjalizacyjnego może być „podstawą do przygotowania i wprowadzenia odpowiedniego modelu pracy terapeutyczno-wychowawczej w instytucji resocjalizacyjnej. W opisywanym modelu można również wyróżnić kluczowe obszary oddziaływań, co umożliwi analizę skuteczności zrealizowanych zadań” [Siemionow, 2016, s. 128]. Wśród tych kluczowych obszarów dla funkcjonowania placówek resocjalizacyjnych warto wskazać działania pozwalające na: adaptację wychowanka do placówki wychowawczej (akceptacji nowych warunków życiowych) i wywołanie poczucia bezpieczeństwa, stanowiących fundament dla procesu resocjalizacji wychowanka; udzielanie wsparcia edukacyjnego oraz metody rozwoju potencjału wychowanka i udzielania mu wsparcia psychologicznego (stopień zindywidualizowania oddziaływań resocjalizacyjnych); organizowanie czasu wolnego wychowanków przy uwzględnieniu wdrażania ich w podejmowanie różnorodnych i systematycznych aktywności; podejmowanie współpracy z rodzicami i instytucjami środowiska otwartego celem reintegracji i readaptacji społecznej; zapobieganie występowania na terenie placówki zdarzeń kryzysowych (nadzwyczajnych) zagrażających bezpieczeństwu i dezorganizujących proces resocjalizacji; rozwijanie klimatu organizacyjnego sprzyjającego wychowaniu; działanie na rzecz rozwoju organizacyjnego, w tym zasobów materialnych i osobowych placówki.

Istotą resocjalizacji jest dążenie do twórczej samorealizacji wychowanka, umiejętności przeżywania przez niego uczuć wyższych, empatii, chęci pomocy i wsparcia innych, zdolności do abstrakcyjnego myślenia, świadomości własnego postępowania i brania odpowiedzialności za jego skutki, świadome i intencjonalne kierowanie własnym rozwojem, kreowanie postaw i ról społecznych w zgodzie z samym sobą i oczekiwaniami społecznymi. Miarą skuteczności oddziaływań i pracy placówki resocjalizacyjnej jest stopień osiągania zakładanych celów. Wielowymiarowe i zindywidualizowane działania podejmowane w placówkach resocjalizacyjnych, dążenie do uspołecznienia oddziaływań resocjalizacyjnych i wykorzystywanie potencjału środowiska społeczno-



kulturowego, łączenie wysiłków instytucji działających na rzecz systemu resocjalizacji (sprawiedliwości, oświaty, pomocy społecznej i innych) oraz udział w procesie resocjalizacji organizacji pozarządowych, uproszczenie systemu organizacji i wsparcia osób włączanych do społeczeństwa, integracja sił i środków desygnowanych na rzecz szeroko rozumianego procesu resocjalizacji to działania, które są niezbędne dla przewyciężenia pesymistycznych prognoz efektywności w resocjalizacji i natchnienia nadzieją większej skuteczności tych wszystkich, od których ten proces zależy.

## **Bibliografia**

- Bartkowicz Z., *Skuteczna resocjalizacja w perspektywie aksjologicznej i pomiarowej*, [w:] Z. Bartkowicz, A. Węgliński, *Skuteczna resocjalizacji. Doświadczenia i propozycje*, Lublin 2008.
- Fidelus A., *Determinanty readaptacji społecznej skazanych*, Warszawa 2012.
- Gasparski W., *Decyzje i etyka. Normy uczciwości*, „Decydent & Decision Maker”, 2008, nr 74, [http://www.decudent.pl/archiwum/wydanie\\_17/decyzje-i-etyka\\_102.html](http://www.decudent.pl/archiwum/wydanie_17/decyzje-i-etyka_102.html).
- Dobijański M., *Szkoła, która się uczy. Organizacja i zarządzanie w oświacie*, Siedlce 2015.
- Kosieradzka A., *Zarządzanie produktywnością w przedsiębiorstwie*, Warszawa 2012.
- Kozaczuk F., *Determinanty skutecznej resocjalizacji w opinii skazanych i wychowawców*, [w:] F. Kozaczuk, *Prawne i socjokulturowe uwarunkowania profilaktyki społecznej i resocjalizacji*, Rzeszów 2009.
- Kowalski T., *Problem kryteriów efektywności organizacyjnej szkoły*, „Nowa Szkoła” 1989, nr 1/89.
- Nowosielski S., *Skuteczność i efektywność realizacji procesów gospodarczych*, [w:] T. Dudycz, Z. Wilimowska (red.), *Efektywność funkcjonowania szkół wyższych*, Wrocław 2008.
- Opora R., *Kierunki współczesnych badań nad efektywnością oddziaływań resocjalizacyjnych*, „Probacja” 2012, nr 3/12.
- Opora R., *Efektywność oddziaływań resocjalizacyjnych*, Warszawa 2015.
- Pospiszyl K., *Resocjalizacja: teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*, Warszawa 1998.
- Pospiszyl K., *Plusy i minusy współczesnych oddziaływań resocjalizacyjnych*, [w:] A. Rejzner (red.), *Postępy resocjalizacji i profilaktyki społecznej*, Warszawa 2007.
- Pritchard R.D., *Measuring and Improving Organizational Productivity: A Practical Guide*, New York 1990.

- Pyszka A., *Istota efektywności. Definicje i wymiary*, [w:] „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach” 2015, nr 230/15.
- Siemionow J., *Niedostosowanie społeczne nieletnich: działania, zmiana, efektywność*, Warszawa 2011.
- Siemionow J., *Analiza podejmowanych działań i uzyskiwanych rezultatów w procesie resocjalizacji nieletnich*, „Resocjalizacja Polska” 2014, nr 8/14.
- Siemionow J., *Standaryzacja Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych. Moda czy konieczność?*, „Probacja” 2016, nr 1/16.
- Szałański J., *Kryteria i mierniki efektywności resocjalizacji*, [w:] F. Kozaczuk (red.), *Efektywność oddziaływań resocjalizacyjnych*, Rzeszów 2008.
- Szymanowska A., *Więzenie i co dalej*, Warszawa 2007.
- Sztuka M., *Efektywność oddziaływań w zorientowanym korekcyjnie modelu instytucji penitencjarnej. Doświadczenia amerykańskie*, „Czasopismo prawa karnego i nauk penalnych” 2007, z. 1/07.
- Wolan T., *Kadra resocjalizacyjno-wychowawcza w procesie edukacyjnej zmiany*, Katowice 2013.

**Siyka Chavdarova-Kostova**  
Sofia University "St. Kliment Ohridski"  
Faculty of Pedagogy  
Bugaria

## **Social inclusion of refugees and migrants – reality and perspectives\***

### **Włączenie społeczne uchodźców i migrantów – rzeczywistość i perspektywy**

**Abstract:** The article presents some basic aspects of the social integration and social inclusion of refugees and migrants in European Union countries over the past few years. Facts that reflect the real situation are presented, as well as comments related to them.

**Keywords:** *social integration, social inclusion, refugees, migrants*

**Abstrakt:** W artykule omówiono niektóre podstawowe aspekty integracji społecznej uchodźców/migrantów w krajach Unii Europejskiej w ciągu ostatnich kilku lat. Przedstawione są fakty odzwierciedlające rzeczywistą sytuację, a także związane z nimi uwagi.

**Słowa kluczowe:** *integracja społeczna, uchodźcy, migranci*

In the last years the increasing number of migrants, part of them – refugees, is an reality for Europe. There are a variety of reasons somebody to come to borders of the European Union to ask to enter – legally or illegally. When migrants enter the territory of some European country, number of issues regarding their integration and inclusion arise.

Some main topics – prerequisites for effective integration of migrants in the host society will be presented in this paper.

---

\* This article is funded by the funds earmarked by the state budget to Sofia University "St. Kliment Ohridski" provided for research in 2019, project №80-10-46/10.04.2019 "Social inclusion and inclusive education of asylum seekers and refugees – reality and perspectives".

### **Providing access to information related to their social orientation in the new society in the language (s) that are spoken by migrants**

This is a necessary condition for them to know the availability of different opportunities for housing, labour market realization, cultural adaptation etc. Some comments on the situation in Sofia/Bulgaria illustrate rather insufficiency of information resources in this direction: "... information about resources and services online is rarely available (translated) in English beyond the option to choose a language. There is an inconsistent design of webpages of different national agencies which further impedes the communication process between city administration and TCN<sup>1</sup>"; "...there are no standard procedures and practices for provision of information materials available at the offices of the main institutions such as the Employment Agency and the network of employment bureaus, the Agency for Social Assistance. Information materials in Bulgarian, Russian and English have been prepared and are disseminated only through the Information center for Migrant Integration run by the International Organisation for Migration [Lozanova, Voynova, Gabova, 2018, p. 11]"

### **Housing as a condition for social integration**

Housing is a very important for migrants/refugees to feel more secure in the new place of living. Some towns have a decisions regarding number of places that could be used from such people. Here is an illustration of such practice in Slovakia: "The City of Košice provides five rental apartments (social housing) to TCN, specifically for people under international protection (asylum seekers or holders of subsidiary protection). These apartments are located in the middle of heavily populated urban residential area ("where there are mostly high-rise blocks of flats"), in close proximity to local inhabitants. The City of Košice has outsourced the housing services and operation to a non-profit Marginal, which provides services to clients on a daily basis. The price of rent is 1/3 or 1/2 of the commercial rent, but clients complain about the low quality of the apartments. However, the number of such apartments for people in need is very low due the limited number of social housing units in the City of Košice [Czikková, Mačáková, 2018, p. 30]."

The presence of a concentration of migrants from the same nationality or culture in some urban districts is an issue that is commented in the literature. For example, "Prague has not (yet) registered the phenomenon of migrant neighbourhoods, occupied predominately by a specific migrant community",

---

<sup>1</sup> Third country nationals.

“The distribution of migrants across the Prague region is fairly even, although most of them have settled in the wider centre of the City /.../ (suburban city districts are much less occupied by foreigners than those closer to the city centre) [Covrigová, Kožíšek, Spiegelová, 2018, p. 7].”

### **Social inclusion by optimal realization in the labour market**

Realization in the labour market is very important not only because the salary/earnings that are necessary for everyday life of the migrant/refugee and his family. The working place creates opportunities to meet with other people, not only with your status, your nationality or mother tongue. Communication with citizens from the host country is very important also for the learning the language of the new country. It could be presented a good example from Slovakia: “In Košice, some of the “new” TCN communities (e.g. Turkey, Syria, Iran, Ukraine & India) are more active and visible to the public and local inhabitants. People from these communities are better integrated into local life and the interaction has become natural (falafel or kebab restaurants, shisha bars and other businesses owned by Syrians, Turks, Israelis) [Czikková, Mačáková, 2018, p. 31].”

Data from distribution of foreigners at the labor market in Italy presents social places of migrants` activity: “Over a third of foreign residents (35.6%) perform non-qualified jobs, 29.3% work as a skilled worker, while only 6.7% are qualified professionals.” Here are “the percentages of immigrants employed in the following sectors: 74% of domestic workers, 56% of carers and 51% of street vendors, 39.8% of fishermen, shepherds and woodcutters, 30% of construction workers and agricultural laborers”. 1 million from 9.5 million working women, are foreigners [Segato, Capello, 2018, p. 12].

### **Attitudes to foreigners/migrants/refugees**

Attitudes of the citizens of the host country as prerequisites for the social integration of migrants/refugees are very important. They could reflect on the citizens` behavior to migrants/refugees – as readiness to communicate, to interact, to help or unwillingness to do something for/with unwelcome foreigners.

Results from a “study of safety from 2015, which has been initiated by the City of Prague, Czech inhabitants of Prague consider migration and terrorism a problem and they are generally distrustful of Muslim immigrants. On the other hand, the best perceived group of immigrants, according to the study, were the Vietnamese. The vast majority of respondents stated that they feel safe around their homes [Covrigová, Kožíšek, Spiegelová, 2018, p. 9,7].”

It's very interesting to observe changes in attitudes to the people that migrate to European countries. One of the reasons is the intensity of the migrant streams last years and how different facts and situations with their participation reflect on social opinions. An example: according to "a media and perception analysis conducted by Leone Moressa Foundation, over the last years the term "foreigner" has gradually been replaced by the term "immigrant" in Italy's media discourse. The term "immigrant" is often used to negatively describe a not well identified group of foreign people linked to crime." The differences in attitudes to representatives of migrant groups are based on the opinion of Italian citizens on some indicators: "willingness to work", "honesty", "wealth" and "threat/ competitiveness". The results show that "Italian citizens generally perceive immigrants as poor people" and form "a picture of the more or less "accepted" nationalities in Italy": "the most popular nationalities are those best known and with whom Italians have daily relations: Philipines for domestic services and Ukraine for personal care services. The Chinese, who are well known and respected because they are very present in the urban fabric, are perceived as a threat especially due to their economic expansion (through the opening of shops or the acquisition of bars and restaurants). The least appreciated nationalities are the most numerous ones: Romanian, Albanian and Moroccan [Segato, Capello, 2018, p. 11]."

This change of terms – from "foreigners" to "migrants" provokes some additional comments and interpretations. The reasons to come in other country are different. You could be tourist, student, labor migrant, asylum seeker, refugee – each of these social roles are related to the word "foreigner". The first is more "temporary" than others (he/she will be in my country only some days and their stay is good for my country from economical point of view).The status of labor migrant, asylum seeker, refugees is different – the duration of the stay in the host country depends from different factors. This should be taken into account in the design of approaches for changing negative attitudes toward this group of foreigners.

### **Social interaction between representatives of different cultures**

Communication and interaction between majority and minorities, representatives of the host country and refugees/migrants is necessary for mutual understanding and willing for common activities. This is a condition for social inclusion of foreigners to the everyday life in the new country.

But sometimes this interaction is embarrassed because of the unwillingness of the migrants to communicate with people from different communities than theirs and the vice versa.

Such conclusion is made for some of the migrant communities in Rubano, Italy where “there is no common will to cultivate relationships between different cultures aimed to foster mutual exchange and understanding”. For immigrants is more typical when they have some problems “to rely on their own family networks and TCN communities” (including issues related to children). In contrast to “their parents, foreign children do not experience particular problems in terms of integration, as they are usually fluent in the Italian language”.

Some national groups are “internally divided into different ethnic groups”, for example – Nigerians are divided into Ibo and Oruba. This “poses an additional challenge in their relations with the Italian people”. “Immigrants from Senegal generally refuse to be involved in the events organized by the Municipality. Immigrants from Cameroon are generally well integrated into the Italian society, although they tend to spend their time among themselves [Segato, Capello, 2018, p. 23].”

Some perspectives for optimal social inclusion of refugees and migrants in European countries could be outlined on the base of presented results from studies in 5 countries of the European Union:

- Realization of a “cross-sectoral local integration” approach that include components as “housing, education, employment, health social support...” to create “highly participative process involving different stakeholders”. Thus “city authorities will take leadership in creating multicultural atmosphere, encourage civil society engagement to provide social support and create new networks, facilitate local stakeholders, insure preparation and education for schools and health service providers, adopt local institutions to better reflect diversity and create inclusive local policies for the future” [Havelka, Relić, Poljak, 2018, p. 27]. It’s necessary because “the process of integration is multi-faceted” and the city administration “needs to work in collaboration with all stakeholders (relevant national authorities such as ministries, businesses, schools etc.), in order to meet national standards and integration priorities and to use sparse resources more efficiently”. This includes also “a stronger collaboration with the civil society sector and the expertise of NGOs” [Lozanova, Voynova, Gabova, 2018, p. 23].

- It's very important "to support migrants and refugees in finding a job, engaging in education (whether they are children or adults)" and learning the official language of the host country [Havelka, Relić, Poljak, 2018, p.27].
- For prevention of "spatial segregation in the future", "cooperation with employers seems to be crucial in order to manage economic migration" [Czikková, Mačáková, 2018, p. 47].
- Working on elaboration of different information resources for refugees and migrants "about all aspects of the integration process (legal, economic, social, cultural, etc.)".
- Develop activities to foster "intercultural sensitivity, facilitating intercultural dialogue and raising the awareness" of citizens from the host country "to live and work in an increasingly multicultural environment" [Lozanova, Voynova, Gabova, 2018, p. 23].

## Bibliography

- Covrigová A.L. Kožíšek V., Spiegelová, *City Integration Audit Report for Prague, Czech Republic. Multi-Method Participatory Assessment and Mapping of City Policies and Practices for Integration of Third-Country Nationals*, Prague 2018. [https://www.integra-eu.net/images/City\\_Report/Audit\\_Report\\_Prague\\_ENG.pdf](https://www.integra-eu.net/images/City_Report/Audit_Report_Prague_ENG.pdf), 20.02.2019.
- Czikková L.S. Mačáková, *City Audit Integration Report for Košice City, Slovakia. Integration of Third Country Nationals in Košice Slovakia*, 2018. [https://www.integra-eu.net/images/City\\_Report/Audit\\_Report\\_Kosice\\_ENG.pdf](https://www.integra-eu.net/images/City_Report/Audit_Report_Kosice_ENG.pdf), 21.02.2019.
- Havelka N.L.Š., Relić N. Poljak, *City Audit Integration Report for Osijek, Croatia. Integration of Third-Country Nationals in Osijek, Croatia, Centre for Peace, Nonviolence and Human Rights*, Osijek 2018. [https://www.integra-eu.net/images/City\\_Report/Audit\\_Report\\_Osijek\\_ENG.pdf](https://www.integra-eu.net/images/City_Report/Audit_Report_Osijek_ENG.pdf), 21.02.2018.
- Lozanova D.S., Voynova S., Gabova, *City Integration Audit Report for Sofia, Bulgaria. Integration of Third Country Nationals through Urban Partnerships – INTEGRA*, Sofia 2018, [https://www.integra-eu.net/images/City\\_Report/Integra\\_CIAR\\_Sofia\\_eng.pdf](https://www.integra-eu.net/images/City_Report/Integra_CIAR_Sofia_eng.pdf), 20.02.2019.
- Segato L.N. Capello, *City Integration Audit Report for Rubano, Italy. Foreigners and Integration in the City of Rubano*, 2018. - [https://www.integra-eu.net/images/City\\_Report/Audit\\_Report\\_Rubano\\_ENG.pdf](https://www.integra-eu.net/images/City_Report/Audit_Report_Rubano_ENG.pdf), 21.02.2019.



## Tvorivosť a jej možnosti využitia u rómskych žiakov Creativity and its potential for use of Roma pupils

**Abstrakt:** Pedagógovia čoraz viac hľadajú konkrétne postupy na efektívne rozvíjanie tvorivosti žiakov vo výučbe. Zámerným navodzovaním aktivity žiakov cez úlohy a situácie tvorivého charakteru, riešenia rôznych problémov pomocou vhodných metód a foriem, predchádzajú tvoreniu myšlienkových stereotypov. Správna organizácia vyučovacej hodiny emocionálne podnecuje žiaka k tvoreniu a vyslovovaniu vlastných názorov. Aby bol žiak tvorivý, musí byť taký aj učiteľ, ktorý vhodnou motiváciou vyburcuje žiaka k požadovaným výkonom. Tým viac, ak ide o výučbu rómskych žiakov, ktorí vyžadujú pri výučbe individuálnu pomoc. Spomínaní žiaci majú ťažkosti s učením, slovnou zásobou, schopnosťou riešiť problémy, sú málo samostatní a tvoriví. Medzi negatíva, ktoré charakterizujú súčasné rómske etnikum, patrí aj rastúca tendencia k negramotnosti mladých Rómov, klesajúca jazyková potencia v používaní slovenského i rómskeho jazyka, slabá motivácia detí k vzdelávaniu, nezáujem rodičov o pozitívnu výchovu a vzdelávanie ich detí.

**Kľúčové slová:** *tvorivosť, žiak, sociálne znevýhodnené prostredie*

**Abstract:** Teachers are increasingly looking for specific ways to effectively develop students' creativity in learning. By deliberately proving the activity of pupils through tasks and situations of creative character, solving various problems using suitable methods and forms, the creation of thought stereotypes. The correct organization of the lesson emotionally encourages the pupil to form and express his / her own views. In order for the pupil to be creative, he must also be a teacher who, by appropriate motivation, raises the pupil to the desired performance. The more so when it comes to the teaching of Roma pupils who require individual help in teaching. The mentioned pupils have learning difficulties, vocabulary, ability to solve problems, are little self-sufficient and creative. Negatives that characterize the current Roma ethnicity include the growing tendency towards illiteracy of young Roma, declining language potential in the use of Slovak and Roma, poor motivation of children to education, parents' lack of positive education and education of their children.

**Keywords:** *creativity, pupil, socially disadvantaged environment*

## **Tvorivosť**

Jedným z predsudkov o tvorivosti žiakov je názor, že len nadaní, výnimoční a geniálni ľudia, ktorí vynikajú v umení, vynálezoch, vede a technike, môžu byť tvoriví. Tento názor však nie je správny. Nie je dobré, ak si tento názor človek osvojí, prestane si veriť, prestane veriť v to, že aj on je schopný tvoriť. Tvorivosť poľudšťuje človeka, pretože produktom tvorivosti nie je len umelecké dielo, vynález, objav či zlepšovacia návrh, ale najdôležitejším predmetom tvorivosti je človek sám. Veda o tvorivosti – kreatológia dokazuje, že každý človek môže byť tvorivý. Znamená to, že každý má a môže zlepšovať svoje procesy tvorivého myslenia, riešenia problémov. Niet vlastne ľudskej činnosti, kde by sa tvorivosť nedala uplatniť. Tvorivý človek musí používať fantáziu, imagináciu, divergenciu, ale zároveň aj opaky, teda konvergentné myslenie, logické myslenie, musí mať aj dobrú pamäť. Tvorivosť je produkcia nových, užitočných nápadov, riešení alebo činov. Dôležité je, či niekto ocení naše myšlienky alebo činy ako nové a užitočné. Malou tvorivosťou je nápad, trocha väčšou tvorivosťou je, keď ju ocení napr. trieda, škola. Vyššou mierou tvorivosti je nápad alebo riešenie, ktoré ocení širšia komunita, napr. národ. Zmysel života človeka je v ocenení jeho myšlienok, činov a správania ako užitočného pre čo najviac ľudí. V tomto chápaní je tvorivosť výzvou, šancou seberealizácie každého z nás. Tvorivosť nie je cieľ, tvorivosť je prostriedok, spôsob, štýl.

## **Tvorivá osobnosť**

Šimová a Dargová [2001, s. 6] hovoria, že tvorivá osobnosť, ktorá reguluje vzťahy človek – svet sa na tvorbe zúčastňuje komplexne so všetkými vlastnosťami i psychickými procesmi. Tvorivý proces predpokladá uplatnenie a rozvíjanie tvorivých schopností, osobnostných vlastností, ale aj vytváranie takých podmienok, ktoré sú nevyhnutné na prejavenie a rozvíjanie tohto potenciálu človeka.

### ***Vlastnosti tvorivej osobnosti***

Tvorivosť si vyžaduje slobodu vo vnútornom duševnom svete človeka. Vlastnosti, ktorými sa má tvorivá osobnosť vyznačovať, sa v literatúre uvádzajú vo veľkom množstve, avšak v neusporiadanom stave. Vlastnosti tvorivej osobnosti z hľadiska dominantných rysov sú podľa J. Holešovského:

1. *Autonómia* – nezávislosť jednotlivca od vonkajších vplyvov a spoločenského nátlaku, tendencia vytvárať si vždy vlastný názor a vlastné normy správania, neprijímať nekriticky cudzie názory a postoje, ale ani nikomu nevnucovať svoje.
2. *Autoregulácia* – sebaupravujúca integratívna tendencia. Vedomá kontrola a riadenie vlastnej činnosti, tendencia klásť si dlhodobé ciele a k ich realizácii dospievať prostredníctvom seba výchovy a sebarozvoja.
3. *Asertivita* – priebornosť, smelosť, zdravá tendencia k seba presadzovaniu, ktoré sú nevyhnutné na presadenie a realizáciu nových myšlienok, často narážajúcich v spoločnosti na odpor.
4. *Reflektivita* – tvorivé prežívanie, otvorený postoj k svetu. Prejavuje sa úsilím poznať, pochopiť, objaviť, prísť na podstatu vecí, umením pozorovať a všímať si.
5. *Imediativita* – bezprostrednosť, nespútanosť. Vyznačuje sa ľahkým prekonávaním nevedomých bariér koncepcnej činnosti a slabosťou spoločenských zábran.
6. *Variabilita* – premenlivosť, dynamická šírka a pružnosť osobnosti. Jej hlavnou charakteristikou je dynamickosť zmien v prejavoch správania buď s ohľadom na situáciu, alebo v priebehu jednotlivých fáz tvorivého procesu. Umožňuje akceptovať logické rozpory, prekonávať stereotypy myslenia.
7. *Dynamogénia* – činorodosť. Aktivizujúca motivačná charakteristika, vyvolávajúca a udržiavajúca aktivitu subjektu.
8. *Predilekcia* – zaujatie. Výrazne emocionálne podfarbená motivačná charakteristika, ktorá sa prejavuje intenzívnym kladným vzťahom, oddanosťou k tvorivej činnosti, kladnými postojmi k tvorivosti.

Jedinečnou vlastnosťou tvorcu je aj jeho *sebaupravujúca aktivita*. Tvorca mení sám seba, aby mohol zmeniť svet. A tak sebaaktualizujúci sa človek vysoko koreluje s tvorivým človekom. Tvorivosť rozširuje na štýl života. Je orientovaný na budúcnosť a úplné angažovanie sa v prítomnosti je najlepším spôsobom, ako sa na ňu pripraviť.

### Výchova k tvorivosti

Medzi spoločensky najhodnotnejšie a najprínosnejšie kvality rozvíjané v školskom prostredí zaradujeme tvorivosť. Tvorivosť ako duševná schopnosť

vychádza z poznávacích i motivačných procesov, v ktorých dôležitú úlohu hrajú inšpirácia, fantázia a intuícia dieťaťa. V škole sa prejavuje nachádzaním nety-pických riešení, prejavov a nápadov. Takých, ktoré sú nielen správne, ale súčasne sú z hľadiska spôsobu riešenia nové alebo nezvyklé. Najčastejšie sa proces tvorivosti popisuje ako sled niekoľkých na seba nadväzujúcich etáp (príprava, dozrievanie nápadu, kontrola, opracovanie), kde sa vo všeobecnosti medzi faktory ovplyvňujúce tvorivosť považuje:

- *vysoká inteligencia žiaka,*
- *otvorenosť a zvedavosť žiaka smerom k novým skúsenostiam,*
- *osobná iniciatíva žiaka vo vytváraní poriadku,*
- *potreba sebarealizácie,*
- *pružnosť a pohotovosť v usudzovaní,*

Podľa Zelinu je tvorivosť taká interakcia subjektu s objektom, pri ktorej subjekt mení okolitý svet, vytvára nové, užitočné a pre subjekt, referenčnú skupinu alebo populáciu významné hodnoty.

Tvorivosť je produkcia nových a hodnotných nápadov, riešení, myšlienok. Pri vymedzovaní tvorivosti dospejeme k dvom základným pojmom: **novosť**, ktorá sa definuje ako infrekvencia nápadu v určitom referenčnom rámci. Druhým kľúčovým slovom je **hodnotnosť**, užitočnosť nápadu.

Sú štyri východiskové **axiómy tvorivosti**, kreatológie :

- tvorivý môže byť každý človek,
- tvorivosť sa môže prejavovať v každej činnosti poskytuje rovnaké možnosti pre tvorivosť,
- tvorivosť je cvičiteľná funkcia, dá sa rozvíjať,
- tvorivosť je zložitá a namáhavá v zmysle, že človek musí najprv mnoho vedieť, poznať, premýšľať, aby mohol vytvoriť nový a hodnotný produkt.

To znamená, že tvorivosť je najvyššou kognitívnou funkciou a v hierarchickom usporiadaní zahrňuje v sebe všetky nižšie funkcie – dobrú percepciu, pamäť, konvergentné myslenie, analýzu, syntézu, indukívne myslenie, abstrahovanie, analogické myslenie atď.

Pri výchove v škole to znamená, že každý žiak, študent, vychovávateľ i učiteľ môže byť tvorivým nezávisle od veku, vzdelania a pohlavia. Teda aj mentálne postihnutý žiak môže byť tvorivý na jemu vlastnej úrovni rozvoja poznania, myslenia, osobnosti.

Tvorivosť sa môže prejavovať v každej činnosti – to znamená, že tvorivosť nie je len vedecká, umelecká, technická, ale tvorivosť sa môže uplatniť aj v medziľudských vzťahoch, pri varení, vedení auta – teda v každej ľudskej činnosti.

Tvorivosť sa má a môže rozvíjať u každého človeka, t.j. aj staršieho aj postihnutého atď. Silnou oblasťou tvorivosti je zážitok, skúsenosť človeka. Umenie, šport, príroda poskytujú možnosti práve pre zážitkovú tvorivosť – jej produktom nie je nijaký výtvor, vec myšlienka, poznanie, ale jej produktom je zážitok, skúsenosť človeka.

Spomínané axiómy tvorivosti môžu byť zároveň bariérami najmä, keď si človek osvojil predsudok, opačný postoj, než vyjadrujú axiómy. Keď si napr. učiteľ myslí, že:

- tvorivý nemôže byť každý človek, žiak, ale len výnimoční ľudia, žiaci,
- tvorivosť sa nemôže prejavovať v každej činnosti, ale len v umení, vede, technickej oblasti,
- tvorivosť sa nedá rozvíjať, cvičiť, je to dané génmi,
- tvorivosť je niečo, čo spadne samo v podobe náhleho poznania, bez predchádzajúcej tvrdej práce [Zelina, 1996, s. 189].

### **Hra ako prostriedok stimulácie tvorivosti žiakov**

Človek sa prejavuje v činnosti. Pracuje, učí sa alebo sa hrá. Vo všetkých uvedených činnostiach sa uplatňujú a rozvíjajú psychické funkcie osobnosti. Hra naplňuje hlavne detstvo. Je aktuálna aj v neskoršom období, v dospelosti.

Hra a dieťa sú pojmy, ktoré nerozlučne a už odpradáva patria k sebe. V živote dieťaťa má hra nepopierateľný význam. Je dôležitým edukačným prostriedkom. Ved' je základnou a najprirodzenejšou činnosťou dieťaťa. Je prejavom jeho zdravého vývoja a zároveň mu pomáha zmocniť sa sveta, porozumieť mu a pochopiť ho. Rozvíja zrak, sluch, hmat, pamäť, fantáziu, reč, tvorivosť, pôsobí emocionálne, zdokonaľuje pozornosť, a tak stimuluje vývin osobnosti dieťaťa. Učí ho vnímať, milovať krásu, rozvíjať jeho estetické cítenie.

Z hľadiska tvorivosti, hru považujeme za prostriedok stimulujúci tvorivosť. Hra totiž núti žiakov riešiť vzniknuté problémy, a tak podporuje rozvoj divergentného myslenia. V tomto prípade považujeme tvorivosť za primárny cieľ výchovy. Správanie žiakov pri hre závisí od ich výchovy, od ich individualizmu ale i sociálneho cítenia. Žiak sa v hre nepredstavuje len v zdanlivom prejave, ale v podobe reálnej, činnostnej. V takom prejave chápeme hranie sa ako

jednotnú stratégiu stimulácie najvyšších kognitívnych funkcií dieťaťa, akou je tvorivosť.

Pedagogické i psychologické výskumy potvrdzujú, tak, ako to uvádza Šimová a kol. [2001, s. 15], že tvorivosť rozvíjajú len také hry, ktoré ponechávajú ľudskej fantázii a imaginatívnosti dostatočne široký priestor a voľnosť. Poskytujú zábavu, rozptýlenie, veselosť a uspokojenie. Uspokojujú a rozvíjajú množstvo ľudských potrieb, napr. senzorické a kognitívne potreby, potrebu sebauvárania, experimentovania, sebauplatnenia, potrebu patriť k nejakej sociálnej skupine, mať istú sociálnu rolu. V hre má žiak príležitosť byť tvorivý, dosiahnuť nejaký cieľ, mať radosť, zažívať pocity zodpovednosti, samostatnosti a nezávislosti.

### **Rozvíjanie tvorivosti rómskych žiakov prostredníctvom tvorivých hier**

Rómski žiaci nezriedka pochádzajúci zo sociálne znevýhodneného (znevýhodňujúceho) prostredia predstavujú špecifický a pritom vážny spoločenský problém sformovaný odlišnosťami životného štýlu, ale aj kultúrnymi, sociálnymi a ekonomickými faktormi [Liba, Taišová, 2012]. Napriek tomu, aj títo žiaci sú tvoriví a hraví. Tvorivé hry sú voľné, spontánne, žiak si pri nich volí námet aj príbeh. Patria sem hry manipulačné, ktorých podstata spočíva v manipulácii s predmetmi, ktoré žiaka obklopujú. Prostredníctvom nich spoznáva vlastnosti a časti predmetov, čím si cvičí zrak, sluch, pozornosť, logický úsudok, pestuje pevnú vôľu a sebaovládanie, ktoré väčšine rómskych žiakov chýba. Tvorivá hra je charakteristická veľkou variabilitou.

Môžeme ju rozdeliť do štyroch fáz, ktoré sú charakteristické pre základný prejav tvorivosti žiaka :

- *exploračná hra* – je charakteristická reakciou žiaka na objavenie nového podnetu či už v podobe predmetu alebo nahromadených skúsenosti. Za objavovaním niečoho nového môže ísť žiak sám alebo dospeje k tomu náhodne. Tu sa prejavuje detská zvedavosť, ktorá je predpokladom poznania, avšak takéto preskúmanie a poznávanie nie je v pravom slova zmysle hrou. Hrou sa však môže stať, ak žiak sa k tomuto objavovaniu vracia a zopakuje ho aj viackrát.
- *manipulačná hra* – úzko nadväzuje na exploračnú tým, že v nej žiak vytvára všetky potrebné zmeny. Samostatný predmet, s ktorým žiak manipuluje, mu nič nehovorí, ale preň je nové to, čo s ním robí a k čomu dospeje. Skúma ho a premýšľa, na čo všetko sa dá využiť.

- *precvičovacia hra* – tvorí tú časť, v ktorej žiak obmieňa svoju činnosť so zvoleným predmetom a jeho prvkami. Je známe, že žiak sa neuspokojí s jednou manipulačnou činnosťou, ale hľadá možné varianty a zmeny. Je to fáza, v ktorej sa žiaci líšia množstvom vyprodukovaných zmien. Tieto zmeny sú tvorivými prvkami senzomotorickej hry.
- *opakovacia hra* – k tejto hre môže dôjsť aj bez precvičovacej fázy. Je charakteristická jednoduchou činnosťou a zahŕňa do hrovej činnosti i zmeny vytvorené žiakom. Opakovanie spočíva v zaradení, utriedení a zakódovaní novej skúsenosti. Dieťa si predstavuje, čo všetko môže s novým predmetom urobiť. Z množstva objavených variácií opakuje tie, ktoré mu prinášajú najväčší zážitok a najpríjemnejšiu skúsenosť.

Tvorivé hry sú pre osobnostný rozvoj dieťaťa dôležité. Prostredníctvom nich sa u detí rozvíja pamäť, myslenie, predstavivosť. Uplatňuje svoje predstavy a názory na svet a práve preto sú neoddeliteľnou súčasťou života dieťaťa.

### **Metódy rozvíjania tvorivosti**

Môžeme ich rozdeliť do týchto skupín :

- A. Metódy a techniky tvorby tvorivých divergentných úloh alebo transformácie konvergentných, pamäťových úloh na úlohy divergentného charakteru.
- B. Vyučovacie stratégie, ktoré podporujú tvorivosť a rozvíjajú ju. Sem patrí napr. problémové vyučovanie, objavujúce vyučovanie, projektové vyučovanie, výskumno - bádateľské metódy vyučovania.
- C. Metódy, ktoré obsahujú úlohy na dôvtip, na antirigidné myslenie, cvičenia na antidogmatické myslenie a postoje. Tieto úlohy sú zvyčajne konvergentné v tom zmysle, že majú len jedno riešenie, ale spôsob, cesta, ako ich rozriešiť, majú v sebe niečo neobvyklé, zavádzajúce, čo treba prekonať pružným, flexibilným myslením.
- D. Metódy na rozvíjanie vnímania, senzitivity, otvorenosti k vonkajšiemu a vnútornému svetu, citlivosť postrehu, otvorenosť ku skúsenosti, schopnosť absorpcie podnetov v šírke a hĺbke, cvičenie asociačnej, perцепčnej a apercepčnej pohotovosti.
- E. Metódy výcviku fantázie, imaginácie, obrazotvornosti, predstavivosti, intuície, hravosť s elementmi, koncepciami, zážitkami, cvičenie zážitkovej, koncepčnej, myšlienkovéhoj asociačnej činnosti.

- F. Metódy zlepšovania fluencie, flexibility, originality a elaborácie pri myšlienkovvej produkcii, vrátane výcviku v používaní analógií, metafor, dopracovania myšlienok, vypracovanie detailov, premyslenie dôsledkov.
- G. Metódy zlepšovania tvorivého hodnotenia – nácvik rozhodovacích procesov, diskusie, polemiky, tvorivosti v komunikácii, dokazovaní, polemike. Tieto metódy obsahujú aj spôsobilosti tvorenia kompromisov, techniky dohôd.
- H. Metódy tvorivého riešenia problémov – heuristické metódy, ako predchádzajúce metódy a sú v jednotlivých heuristikách komponované do sekvenčných celkov. Patria sem reflexívne heuristiky, pragmatické heuristiky a informatistické heuristiky [Zelina, 1996, s. 196].

### **Podmienka rozvíjania tvorivosti myslenia žiakov**

Učenie sa žiakov a vyučovanie v škole podlieha v podmienkách :

- *podmienky súvisiace so žiakom,*
- *podmienky súvisiace s učiteľom,*
- *podmienky súvisiace s učebným materiálom,*
- *podmienky súvisiace s prostredím, kde sa učenie realizuje.*

#### ***Podmienky súvisiace so žiakom***

Každý jedinec disponuje takou alebo onakou, väčšou alebo menšou tvorivosťou. Sú žiaci vysoko, stredne a menej tvoriví. Tvorivej osobnosti najlepšie porozumieme vtedy, keď poznáme jej vývin. Z vývinového hľadiska kreatívna tvorba kreatívnej osobnosti má podľa I.Taylora [In Ďuriš, 1985, s. 211] päť vývinových úrovní.

Sú to :

- a) *Expresívna kreativita*, ktorá sa vyznačuje najmä spontánnosťou a voľnosťou. Je typická pre deti v predškolskom veku.
- b) *Produktívna kreativita* – vytvára sa na základe predchádzajúcej úrovne. V škole je to už produkt žiaka, ktorý porovnáva s požiadavkami, prípadne s produktmi iných žiakov (spolužiakov).
- c) *Objavovacia úroveň kreativity*, kde tvorivá osobnosť už operuje s vlastnými komponentmi tvorby. Podstatou tejto tvorivosti je už objav.
- d) *Inovačná úroveň tvorivosti* sa vyznačuje tým, že jedinec už postrehne a pochopí základné princípy príčinnno-následných vzťahov problémových okruhov, či už v oblasti umenia, vedy, alebo v praktickej činnosti.



e) *Emergenčná úroveň tvorivosti* – najvyššia úroveň. Túto úroveň dosiahne len veľmi málo ľudí. Je to úroveň tvorivosti geniálnych ľudí v minulosti a prítomnosti.

Ak má výchova dosiahnuť kreatívny účinok, musia žiaci neustále zažívať nové, neznáme situácie. Tým sa z vychovávaného stáva aktívny jedinec, ktorého činnosť vyžaduje samostatnosť a tvorivosť.

### ***Podmienky súvisiace s učiteľom***

Tvorivý učiteľ by mal tvorivo pristupovať k svojej práci. Mal by pomáhať deťom pri dosahovaní úspechov, pripraviť veľké množstvo problémov vhodných na riešenie, uvoľniť ich od zaťaženia prebytočnými informáciami, zaistiť miesto na slobodné myslenie, vhodne poskytovať základnú pomoc deťom pri riešení komplikovaných problémov, využívať heuristiku v procese myslenia, učiť ich citlivosti, pochopeniu a sviežosti pohľadu, chrániť pred rutinou a šablónovitosťou, vytvárať tvorivú klímu, byť otvorený k neobvyklým, novým informáciám, zvedavý citlivý na okolitý svet. Mal by byť zodpovedný a emocionálne dospelý, byť originálny a samostatný, pružný v myslení a tolerantný pre frustráciu, novátorský, pokiaľ ide o zámery, prostriedky a metódy správania a konania [Ďuriš, 1985, s. 213].

Úlohou učiteľa je rešpektovať tvorivú osobnosť žiakov. Nie je to ľahká úloha. Môže sa stať, že v triede budú dvaja – traja nadpriemerne tvoriví žiaci, ktorí k riešeniu školských úloh budú pristupovať neobvykle a nebudú rešpektovať zaužívané stereotypné spôsoby. Týchto žiakov nesmieme ubíjať v ich tvorivých spôsoboch učebnej činnosti. V záujme rozvíjania tvorivosti žiakov, je úlohou učiteľa :

- oceňovať tvorivé myslenie, všímať si všetky nové myšlienky žiakov,
- zvyšovať vnímavosť žiakov (citlivosť na predmety a javy),
- povzbudzovať žiakov, aby narábali a manipulovali s predmetmi a ideami,
- učiť žiakov, ako treba hodnotiť každú myšlienku,
- vytvárať v triede tvorivú atmosféru,
- podporovať a kladne hodnotiť samostatnú iniciatívu žiakov v učení,
- vytvárať problémové situácie, ktoré sú svojou náročnosťou primerané doterajším vedomostiam žiakov v danej oblasti,
- usilovať sa o sprístupnenie všetkých možných prostriedkov na realizáciu myšlienok žiakov v škole a mimo školy,

- u žiakov treba rozvíjať primeranú kritičnosť (tvorivá kritičnosť sa vyznačuje návrhmi na odstránenie nedostatkov),
- treba sa usilovať o to, aby žiaci získavali vedomosti a poznatky z mnohých oblastí,
- učiteľ má vplývať na svojich kolegov, aby aj oni pristupovali k svojmu povolaniu tvorivo, aby sa nebáli tzv. novôt.

### ***Podmienky súvisiace s učebným materiálom***

Veda a technika v súčasnej dobe neustále prinášajú nové poznatky. Učebná látka je jednou zo základných podmienok rozvoja tvorivosti a tvorivého myslenia žiakov. Získané poznatky učia žiakov vidieť, všímať si veci a javy, narábať s problémami bez strachu, mať radosť pri riešení problémových úloh. Učia ich zvedavosti, otvorenosti, rozvíjajú sa aj sociálne vzťahy žiakov. Žiak poznáva svoje schopnosti, porovnáva ich so schopnosťami spolužiakov, začína si veriť, nemá strach.

Všetky vyučovacie predmety majú vplyv na osobnosť žiaka, rozvíjajú ich tvorivosť.

### ***Podmienky súvisiace s prostredím, kde sa učenie realizuje***

Z hľadiska vývinu osobnosti človeka prvotným sociálnym prostredím je jeho rodina, neskôr škola a iné výchovné inštitúcie a v dospelosti jeho pracovisko. Ako vo všetkých oblastiach vývinu a výchovy osobnosti človeka, tak aj vo vývine a výchove tvorivosti základným prostredím je rodina a rodinná výchova. Potrebnú atmosféru, dobrú psychickú klímu, ktorá je nevyhnutná pre zámerné rozvíjanie tvorivosti žiakov vcelku a ich tvorivého myslenia osobitne, môže v škole zabezpečiť len dobrý žiacky kolektív v triede pod vedením učiteľa.

Vytvorenie tvorivej klímy je rozhodujúcou podmienkou uplatňovania tvorivosti. Medzi prokreatívne fenomény patria: otvorenosť prostredia, slobodu rešpektovanie názorov iných, podporu a empatiu, dôveru vo vzťahoch, bohatstvo myšlienok a diskusiu, hravosť a humor, sklon k riskovaniu, málo konfliktov, nepreháňanie kritiky a hodnotenia, vytváranie priestoru pre invenciu, rozvíjanie nápadov a riešení, podnecovanie zvedavosti a motivácie k poznaniu, kombináciu tímovej práce a individuálnej zodpovednosti.

### **Integrácia hudobnej a výtvarnej výchovy s využitím rómskych tradícií**

Rómska pieseň sprevádza Rómov počas celého života a v každej situácii. Rómske piesne sú veselé, vísmešné, smutné, plačlivé. Rómovia svoje piesne

prežívajú veľmi intenzívne, adekvátne s pohybovým prejavom. Rómske piesne a tance využívame ako doplnkové aktivity na hodinách hudobnej a výtvarnej výchovy, súčasťou ktorých je nielen spev a tanec, ale aj rozprávanie, maľovanie, hra na jednoduchých hudobných nástrojoch a vlastná tvorba. Žiaci sa prostredníctvom internetu a literatúry zoznamujú s významnými osobnosťami rómskej hudby, no najviac ich zaujímajú súčasní moderní speváci a skupiny, napr. Kmeťoband, Vierka Berkyová, česká speváčka Věra Bílá. Na Slovensku v súčasnosti dominuje hudba Jána Berkyho – Mrenicu a jeho orchestra zvaného Diabolské husle, ktorú poznajú hlavne z televízie. Rómske deti majú najradšej tanečné piesne – čardáše a rómske piesne, ktoré vznikli vplyvom populárnej hudby Rop – pop.

Hodiny môžeme oživiť CD nahrávkami, ale žiaci najradšej dotvárajú pieseň hudobným sprievodom pomocou rytmických hudobných nástrojov. Tvorivosť žiakov rozvíjame aj vlastnou tvorbou jednoduchých hudobných nástrojov a pomôcok: pliešky z fliaš navlečené na špagáte, škatulky s kamienkami (ryžou, fazuľou), píšťalky z vŕby, rôzne hrkálky, jogurtové poháre a iné.

Pri práci s rómskou piesňou využívame tieto tvorivé činnosti:

- Spojenie spevu s hrou na telo.
- Spev piesne so sprievodom detských hudobných nástrojov.
- Pohybové vyjadrenie obsahu piesne – dramatizácia.
- Spev piesne na rytmické slabiky.
- Striedanie skupinového a sólového spevu.
- Striedanie spevu so sprievodom a bez sprievodu hudobného nástroja.
- Práca s tempom – spievanie pomaly, rýchlejšie. Spev piesne s rôznym výrazom – veselo, smutne, unavene, plačlivo, radostne...
- Hra na štafetu – reťazová hra. Odovzdávanie melódie ďalšiemu a ďalšiemu žiakovi.
- Simultánný spev s CD.
- Obrázková pieseň. Vytvoriť pieseň podľa obrázku.
- Podľa obrázku uhádnuť, aká je to pieseň, kde využívame ilustrácie z hudobno – pohybovej výchovy pre nultý ročník (súbor piesní a hier pod názvom Odi kali mačkica).
- Spev piesní uplatňujeme v rozprávke, napr. pieseň Nane oda lavutaris v rozprávke O primášovi Barovi a pod.

- Spojenie piesní s rôznymi pohybovými činnosťami (chôdza, pochod, pohyb ruky v súlade s pohybom melódie, improvizované pohyby celého tela v priestore, pohyby vo dvojiciach, v skupinkách a pod.
- Tanečné stvárnenie piesne.
- Vytvorenie ilustrácie k piesni (výtvarná činnosť detí).

Počas výtvarnej výchovy nám tlmene hrá hudba, CD si zvolia žiaci pred hodinou. Tým je navodená pokojná pracovná atmosféra, žiaci pracujú v tichosti, počas práce vlastne relaxujú. Veľmi radi maľujú, priestory školy sú vyzdobené len žiackymi prácami s rôznou technikou a bohatosťou farieb. Vo výbere tém na výtvarnej výchove je mnoho námetov zo života Rómov v minulosti, (Rómovia pri ohníčku, kočovanie, chatrče), ale i zo súčasnosti (tance, hostiny, nové moderné domy, športové aktivity).

Rómske deti sa pri správnom vedení často prejavujú ako vysoko tvorivé. Svoju tvorivosť prejavujú predovšetkým v oblastiach, ktoré nevyžadujú systematické vedomosti, t.j. na výchovných predmetoch – výtvarnej, hudobnej a hudobno-pohybovej výchove. vojský výtvarný prejav rómskych detí možno hodnotiť pozitívne vo väčšine dimenzií (faktoroch) tvorivosti:

- *Fluencia* – množstvo zobrazovaných predmetov, veľa nápadov a vyjadrených prvkov.
- *Flexibilita* – výnimočné vyjadrenie témy vystihujúce typické znaky určitého stavu alebo javu.
- *Originalita* – použitie nápaditých kombinácií, netradičnej farebnosti obrazu výrazu.
- *Kompozícia* – rozmiestnenie prvkov a rozčlenenie a zaplnenie predlohy.
- *Farebnosť* – neobvyklá, nápaditá, harmonická.

## Záver

Práca s rómskymi deťmi je zo známych dôvodov veľmi ťažká. Vyžaduje celú osobnosť pedagóga, množstvo jeho voľného času, veľa štúdia, trpezlivosti, obetavosti a lásky k týmto deťom. Je nielen učiteľom ale aj poradcom, priateľom, oporou, mnohokrát supluje aj rodinu.

Napriek problémom a ťažkostiam, ktoré práca s rómskymi deťmi prináša, je možné správnym a nenásilným spôsobom vo vyučovacom procese ovplyvniť vývin detí v zameraní na rozvoj tvorivosti. Tešíme sa z úspechov našich žiakov. Spolu s nimi prežívame pocity rodinnej súdržnosti, vidíme lásku v ich očiach,

ochotu pomáhať a v rámci ich možností snahu zavďačiť sa za našu starostlivosť.

Veríme, že aj z týchto žiakov vyrastú dobrí, múdrejší, psychicky zrelí a pracovití ľudia s dobrou motiváciou a s rozvinutejšou schopnosťou tvoriť, aby ich budúcnosť bola perspektívnejšia ako je teraz ich rodičov.

## **Bibliografia**

- Ďurič L., *Poznávanie žiakov a rozvíjanie ich tvorivého myslenia*, Bratislava 1985.
- Liba J., Taišová L., *Modernizačné kontexty výchovy k zdraviu rómskych žiakov*, 2012. [online]. [cit. 2019.02.11.] Dostupné na internete: <https://www.unipo.sk/public/media/20082/LIBA-TAISOVA-monografia.pdf>.
- Šimová G., Dargová J., *Tvorivé dieťa predškolského veku*, Prešov 2001.
- Zelina M., *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*, Bratislava 1996.



## Kompleksowe wspomaganie osób bezdomnych w działaniach organizacji społecznych

### Comprehensive support for homeless people in the activities of social organizations

**Abstrakt:** Bezdomność jest bardzo złożonym i niewątpliwie jednym z najtrudniejszych do rozwiązania problemów społecznych. Praktycznie niemożliwym jest opracowanie jednego, przystającego do potrzeb wszystkich osób doświadczających bezdomności, sposobu rozwiązywania tego problemu w skali lokalnej. Niezbędne są zatem kompleksowe systemy pomocy, uwzględniające różnorodność osobistych problemów, składających się na doświadczaną bezdomność, charakterystykę socjodemograficzną indywidualnych odbiorców. Jednym z kompleksowych programów jest rządowy program „Pokonać bezdomność”. W artykule przytoczono opis działań trzech organizacji pozarządowych, które wpisują się w rządowy program.

**Słowa kluczowe:** *bezdomność, organizacje pozarządowe, wspomaganie*

**Abstract:** Homelessness is a very complex and undoubtedly one of the most difficult social problems to solve. It is practically impossible to develop one, compatible with the needs of all people experiencing homelessness, how to solve this problem on a local scale. Therefore, comprehensive help systems are necessary, taking into account the diversity of personal problems that make up homelessness, the sociodemographic characteristics of individual recipients, one of the comprehensive programs is the government program „Overcoming homelessness”. The article provides a description of the activities of 3 non-governmental organizations that are part of the governmental program.

**Keywords:** *homelessness, non-governmental organizations, support*

## Wstęp

Konstytucja RP stanowi, że władze publiczne prowadzą politykę, sprzyjającą zaspokojeniu potrzeb mieszkaniowych obywateli, w szczególności przeciwdziałającą bezdomności, wspierając rozwój budownictwa socjalnego oraz

popierają działania obywateli, zmierzające do uzyskania własnego mieszkania [Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, 1997]. Obywatel pozostający bez pracy nie z własnej woli i niemający innych środków utrzymania ma prawo do zabezpieczenia społecznego, którego zakres i formy określa ustawa [Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, 1997].

Bezdomność jest kategorią wykluczenia społecznego. Zjawisko to stanowi rzeczywisty problem nawet dla najbogatszych społeczeństw. W Polsce jest ono po części skutkiem przemian społeczno-ustrojowych. Obecnie ma również związek z globalnym kryzysem ekonomicznym. Do przyczyn bezdomności zalicza się sytuację społeczno-ekonomiczną, w tym wzrost bezrobocia, likwidację hoteli robotniczych, brak miejsc w szpitalach i zakładach opiekuńczych [Moczuk, 1999]. Kolejnymi przyczynami są występujące patologie, w tym alkoholizm, przestępczość, odrzucenie lub brak opieki ze strony najbliższych, rozwód lub trwały rozpad więzi formalnych lub nieformalnych, a także przemoc w rodzinie<sup>1</sup>.

Pomocy osobom bezdomnym udzielają jednostki samorządu terytorialnego (komórki polityki społecznej w urzędach miast, powiatowe centra pomocy rodzinie w powiatach, ośrodki pomocy społecznej w gminach), organy administracji rządowej (Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, wydziały polityki społecznej urzędów wojewódzkich) oraz organizacje pozarządowe. Głównym źródłem finansowania pomocy są budżety gmin. Większość osób bezdomnych przebywa w dużych miastach wojewódzkich.

Występowanie zjawiska bezdomności uwzględnione zostało w założeniach polityki społecznej kraju [Narodowa Strategia Integracji Społecznej na lata 2004–2010]<sup>2</sup>. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej przygotowało w 2000 r. resortowy *Program bezdomność*, a od kwietnia 2010 r. realizuje *Pro-*

---

<sup>1</sup> Do przyczyn tych zalicza się ponadto: brak wystarczającej opieki nad wychowankami domów dziecka po ukończeniu 18 roku życia, niedostatek ośrodków dla nosicieli wirusa HIV. uregulowania prawne umożliwiające wyeksmitowanie za długi i zaległości w opłatach; uwarunkowania socjo- i psychologiczne, w tym świadomy wybór innego sposobu życia; odrzucenie systemu wartości; cechy osobowościowe; zakłócenie procesu socjalizacji; brak możliwości samodzielnego mieszkania lub niemożność zamieszkania z najbliższymi po rozwodach, separacjach, powrotach z zakładów karnych; nieprzystosowanie się do sytuacji społeczno-ekonomicznej, a także poddawanie się przedmiotowemu traktowaniu przez pracodawców.

<sup>2</sup> *Narodowa Strategia Integracji Społecznej na lata 2004–2010*. Opracowanie ukierunkowano na realizację drugiego z celów Strategii Lizbońskiej UE (modernizacja europejskiego modelu socjalnego, inwestowanie w ludzi oraz zwalczanie wykluczenia społecznego). Krajowy Program *Zabezpieczenie Społeczne i Integracja Społeczna na lata 2008–2010* został przygotowany w związku z uczestnictwem Polski w otwartej metodzie koordynacji UE w dziedzinie zabezpieczenia społecznego i integracji społecznej. *Strategia Polityki Społecznej na lata 2007–2013* została przyjęta przez Radę Ministrów 13 września 2005 r.



gram wspierający powrót osób bezdomnych do społeczności [http://www.mpips.gov.pl/pomoc-spoeczna/bezdomnosc/program-wspierajacy-powrot-osob-bezdomnych-do-spoeczności/], który przewiduje dofinansowanie działań profilaktycznych, osłonowych i aktywizujących. Program adresowany jest do organizacji pozarządowych i podmiotów prowadzących działalność w zakresie pomocy społecznej. Rządowy program *Pokonać bezdomność* jest jednym z narzędzi do walki z bezdomnością. Zakłada on między innymi dofinansowywane projektów, odpowiadającym następującym modułom i celom szczegółowym:

### **Moduł I: Profilaktyka**

Cel: Zapobieganie bezdomności przez prowadzenie działań profilaktycznych.

W ramach Modułu I promowane i preferowane będą następujące działania:

- 1) wspieranie inicjatyw, zapewniających osobom zagrożonym bezdomnością dostęp do usług społecznych, w tym do pracy socjalnej, pomocy psychologicznej, terapeutycznej i prawnej;
- 2) wspieranie realizacji programów profilaktycznych, ukierunkowanych na zmniejszenie ryzyka bezdomności, a także lokalnych systemów przeciwdziałania bezdomności;
- 3) prowadzenie zajęć, warsztatów, mających na celu pomoc w znalezieniu pracy;
- 4) inicjowanie działań profilaktycznych oraz interwencyjnych we współpracy z PKP oraz przedstawicielami służb publicznych (np. Straży Miejskiej, Policji, Straży Pożarnej);
- 5) realizowanie nowatorskich form pomocy, np. przez wsparcie i rozwój instytucji wolontariatu czy prowadzenie streetworkingu, skierowanego do osób przebywających w przestrzeni publicznej i miejscach niemieszkalnych.

### **Moduł II: Aktywizacja**

Cel: Prowadzenie działań aktywizujących skierowanych do osób bezdomnych.

W ramach Modułu II promowane i preferowane będą następujące działania:

- 1) udostępnienie osobom bezdomnym możliwości skorzystania ze wsparcia punktów pomocy doraźnej (np. jadłodajni, punktów wydawania odzieży lub żywności) oraz placówek udzielających schronienia;
- 2) udzielanie pomocy prawnej, psychologicznej oraz prowadzenie terapii uzależnień;

- 3) wspieranie działań z zakresu aktywizacji społecznej, zmierzających do wyprowadzenia z bezdomności i pozwalających powrócić osobom bezdomnym do pełnienia ról społecznych, rodzinnych i zawodowych;
- 4) wspieranie działań z zakresu aktywizacji zawodowej osób bezdomnych w celu wyprowadzenia z bezdomności oraz usamodzielnienia ekonomicznego, w tym prowadzenie szkoleń, udzielanie pomocy w znalezieniu pracy;
- 5) prowadzenie działań z zakresu aktywizacji zawodowej z wykorzystaniem systemu wsparcia instytucjonalnego (np. w obszarze pomocy społecznej, rynku pracy), jak również z udziałem podmiotów reintegracji społecznej i zawodowej (Centra Integracji Społecznej i Kluby Integracji Społecznej oraz spółdzielnie socjalne);
- 6) organizowanie lokalnych programów rynku pracy z udziałem osób bezdomnych (uwzględniając staże, roboty publiczne, prace społecznie użyteczne).

### **Moduł III: Infrastruktura**

Dotyczy placówek udzielających tymczasowego schronienia (noclegowni, schronisk dla osób bezdomnych i ogrzewalni) – w rozumieniu art. 48a ustawy z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz.U. z 2018 r. poz. 1508, z późn. zm.).

Cel: Wsparcie podmiotów w dostosowaniu prowadzonych przez nie placówek, świadczących usługi dla osób bezdomnych do obowiązujących standardów.

W ramach Modułu III promowane i preferowane będą następujące działania:

- 1) przeprowadzenie prac remontowych w placówkach dla osób bezdomnych,
- 2) adaptacja pomieszczeń w istniejących placówkach dla osób bezdomnych,
- 3) zakup nowego wyposażenia do placówek, które będzie służyć placówce.

Realizacja prac remontowych/adaptacyjnych może stanowić szansę na aktywizację zawodową osób bezdomnych oraz stworzyć możliwość przeprowadzenia lokalnych programów rynku pracy. Osoby bezdomne mogą być włączone do realizacji prac remontowych/adaptacyjnych. Warto także przeprowadzić dla osób bezdomnych odpowiednie przeszkolenie, przyuczenie do zawodu, staż, itp. W przypadku konieczności podejmowania specjalistycznych prac technicznych, wykonywanych przez firmy zewnętrzne, osoby bezdomne mogą być włączone do czynności pomocniczych przy realizacji tych prac.

#### **Moduł IV: Innowacyjność**

Celem głównym jest inspirowanie do wdrażania nowych rozwiązań w zakresie pomocy osobom bezdomnym. W Module IV promowane i preferowane będą nowatorskie, innowacyjne rozwiązania w zakresie pomocy osobom bezdomnym. Działania realizowane w tym zakresie będą stanowiły dobre praktyki dla innych podmiotów, zajmujących się pracą z osobami zmagającymi się z problemem bezdomności. Organizacja pozarządowa, która zostanie wybrana w drodze konkursu do realizacji modułu IV powinna zorganizować dwanaście spotkań (po cztery w każdym z trzech obszarów tematycznych) – jedno spotkanie dla średnio czterech województw, w których wezmą udział przedstawiciele pozarządowych i samorządowych podmiotów, zajmujących się pomocą osobom bezdomnym. Tematyka warsztatów powinna obejmować problematyczne obszary w pomocy osobom bezdomnym, dla których rozwiązaniem mogą być innowacyjne usługi lub sposoby ich organizacji. Warsztaty powinny uwzględniać prezentację 1-2 dobrych praktyk z danego obszaru tematycznego oraz część dyskusyjną, dającą możliwość wymiany informacji i podzielenia się problemami. Wnioski z debat powinny zostać opracowane w formie zwartej (broszura) oraz opisowej dla każdego obszaru tematycznego oddzielnie (trzy publikacje). Na rok 2019 zostały określone obszary tematyczne:

- 1) mieszkalnictwo,
- 2) streetworking,
- 3) współpraca gmin z organizacjami pozarządowymi w procesie pomocy i wsparcia osób bezdomnych.

Dobre praktyki trzech wybranych organizacji pozarządowych zaprezentowane w niniejszym artykule pokrywają powyższe obszary, a także wiele innych. Część z nich stanowi opis kompleksowego systemu pomocy osobom bezdomnym w danej placówce, na terenie danej gminy czy nawet regionu. Inne skupiają się na wybranym, często innowacyjnym, elemencie pomocy świadczonej przez dany podmiot – np. programy mieszkaniowe, programy aktywizujące, działalność zespołów pracowników socjalnych, specjalizujących się w pomocy osobom bezdomnym, streetworking, kampanie informacyjne związane z zabezpieczeniem zimowym czy działalność partnerstwa lokalnego. Prezentowane są zarówno przez podmioty działające na terenie wielkich aglomeracji miejskich, jak i w małych miejscowościach, zarówno przez organizacje pozarządowe jak i przez samorządy lokalne. Obejmują usługi zarówno z zakresu prewencji, interwencji, jak i integracji. Innymi słowy, jest to kompleksowy przegląd różnorodnych, dobrych praktyk z trzech różnych organiza-

cji pozarządowych, opisy wszystkich praktyk zostały zaczerpnięte z książki Jakuba Wilczka *Pokonać bezdomność – dobre praktyki w zakresie pomocy osobom bezdomnym* [2018].

## **Opis działań trzech organizacji pozarządowych**

### **1. Caritas Archidiecezji Warszawskiej**

#### **Caritas warszawska dla bezdomnych**

Caritas Archidiecezji Warszawskiej działa od 1989 roku na terenie lewobrzeżnej Warszawy i okolic. Codziennie wspiera blisko tysiąc osób potrzebujących. Pomaga każdemu bez względu na rasę, wyznanie, przekonania czy narodowość, w tym również osobom bezdomnym. Ludzie ci – pozbawieni dachu nad głową, odpowiedniego wyżywienia, możliwości utrzymania higieny, niezbędnych dokumentów, nieświadomi swoich uprawnień, bez umiejętności społecznych i zawodowych, często chorzy somatycznie, zaburzeni psychicznie, w większości przypadków nadużywający szkodliwych substancji – degradowują się szybko, a ich szanse na samodzielny powrót do normalnego życia są bliskie zeru. W takim stanie rzeczy jakakolwiek zmiana wymaga pomocy z zewnątrz, polegającej na stworzeniu środowiska, w którym zostaną zaspokojone najpilniejsze potrzeby tych ludzi i rozpocznie się systematyczna praca nad rozwiązywaniem ich spraw i uruchomieniem indywidualnego potencjału. Tym środowiskiem jest przede wszystkim schronisko.

Caritas Archidiecezji Warszawskiej prowadzi w Warszawie dwa duże ośrodki dla bezdomnych – Ośrodek Charytatywny „Tylko” i Schronisko „Przystań”. W ramach tych ośrodków funkcjonują zróżnicowane formy pomocy – od najbardziej podstawowych do zaawansowanych.

#### **Ośrodek Charytatywny „Tylko”**

Ośrodek Charytatywny jest dobrym przykładem wielowymiarowej pomocy dla najbardziej potrzebujących. Podstawową pomoc oferuje w formie jadalni, łaźni i magazynu odzieżowego. Nadto, podczas cotygodniowych dyżurów, lekarze-wolontariusze udzielają konsultacji medycznych. Powyższe, ogólnodostępne formy pomocy skierowane są przede wszystkim do osób żyjących poza Ośrodkiem. Z łaźni korzysta codziennie 50-60 osób, z jadalni 200-300. Kilkadziesiąt osób jest obsługiwanych dwa razy w tygodniu przez magazyn odzieżowy, kilkunastu pacjentów co tydzień podczas dyżuru me-

dycznego. Jednocześnie Ośrodek jest miejscem stałego zamieszkania dla 86 mężczyzn i 56 kobiet. Stali mieszkańcy objęci są działaniami opiekuńczymi, aktywizującymi, resocjalizacyjnymi i reintegracyjnymi, mającymi umożliwić im powrót do społeczeństwa. Działania te prowadzone są w czterech głównych kierunkach: ustabilizowania sytuacji zdrowotnej, eliminacji zachowań destrukcyjnych, uzyskania dochodu i zapewnienia miejsca zamieszkania po opuszczeniu schroniska. Wśród działań reintegracyjnych szczególnie miejsce zajmują tzw. „mieszkania treningowe”, gdzie osoby zaawansowane w usamodzielnieniu ćwiczą się w życiu na własny rachunek. Ważną funkcję reintegracyjną spełnia działająca przy Ośrodku spółdzielnia socjalna, oferująca kilkunastu mieszkańcom stałą, legalną, płatną pracę w bezpiecznych warunkach. Przy Ośrodku funkcjonuje też klubo-kawiarnia „Cafe Żytnia”, która jest otwartą, kulturalną przestrzenią, gdzie każdy, bez względu na status społeczny i sytuację życiową, może napić się herbaty, kawy, pograć w warcaby, scrabble, obejrzeć film czy wysłuchać prelekcji.

### **Dobra praktyka pracy z osobami bezdomnymi z problemem psychicznym**

Spory odsetek osób bezdomnych cierpi na choroby psychiczne, zaburzenia osobowości czy upośledzenie umysłowe. Są to ludzie dotknięci głębokim cierpieniem i w tym cierpieniu bardzo samotni. System pomocy społecznej w przypadku osób bezdomnych z zaburzeniami psychicznymi praktycznie nie funkcjonuje. Ośrodki pomocy społecznej oferują wprawdzie pewne usługi lub świadczenia, ale osoby te nie potrafią, nie są w stanie, a w końcu i nie chcą z nich korzystać. Problemy z kontaktem, sztywne formuły pomocy, brak jakiegokolwiek oparcia w osobach bliskich – wszystko to sprawia, że osobom bezdomnym z problemem psychicznym niezwykle trudno jest skorzystać z ubogich i tak możliwości wsparcia. Pomoc środowiskowa dla bezdomnych chorych psychicznie przebywających w miejscach niemieszkalnych po prostu nie istnieje. Dostęp do psychiatry osób nieubezpieczonych jest praktycznie niemożliwy. Trzeba również wziąć pod uwagę, że osoba chora zazwyczaj nie tylko nie dąży do uzyskania pomocy lekarskiej, ale wręcz się na nią nie godzi. Jediną szansą na poprawę sytuacji jest zamieszkanie w bezpiecznym środowisku, jednakże i tutaj często na przeszkodzie stoją twarde wymogi regulaminowe, którym ludzie ci nie potrafią lub – przynajmniej na początku – nie chcą się podporządkować. Najprostszy przykład: warunkiem przyjęcia do większości placówek jest podjęcie leczenia. Tymczasem większość chorych

nie dopuszcza do siebie nawet myśli o leczeniu psychiatrycznym. Ogólne warunki życia zbiorowego w schronisku są również niesprzyjające. W sytuacji braku zrozumienia i wsparcia ze strony współmieszkańców szybko dochodzi do konfliktów. Osoby z problemem psychicznym często opuszczają placówki ze względu na trudności w dostosowaniu się do regulaminu i warunków życia zbiorowego. Na ulicy zaprzestają brania leków i w konsekwencji zarówno dla społeczeństwa, jak i samych siebie stają się coraz większym problemem. Niestety z naszych obserwacji wynika, że najczęstszy kontakt chorych psychicznie osób bezdomnych z leczeniem wiąże się z nagłymi i krótkimi hospitalizacjami w sytuacji zagrożenia życia i zdrowia, które – zauważmy – jest ściśle związane z destrukcyjnym wpływem życia na ulicy.

Ośrodek Charytatywny „Tylko” nie jest placówką specjalistyczną dla osób z problemem psychicznym, jednak na co dzień mieszka tu około dwudziestu osób ze zdiagnozowaną schizofrenią, a nadto wiele osób z zaburzeniami osobowości i upośledzeniem umysłowym. Na przestrzeni lat wypracowano pewną dobrą praktykę w postępowaniu z tymi osobami. Przede wszystkim charakterystyczne jest tzw. „miękkie przyjęcie”. W pierwszym kontakcie nie stawia się specjalnych wymagań ani barier. Zdarza się, że rozmowa o przyjęciu do placówki trwa kilka dni, czy nawet tygodni. Jest to czas potrzebny na zbudowanie zaufania u osoby bezdomnej. Rozmowa na temat sytuacji zdrowotnej w sferze psychiki zawsze jest trudna i większość mieszkańców początkowo jej odmawia. Dlatego, jeżeli codzienne funkcjonowanie danej osoby na to pozwala, ten temat odkładany jest na później. Celem jest objęcie danej osoby całodobową opieką, umieszczenie w bezpiecznej przestrzeni wolnej od zagrożeń życia na ulicy. Podkreślić trzeba, że w kontakcie z tymi osobami nie ma gotowych wzorców ani recept.

Przykładem pracy opartej na tzw. „miękkim przyjęciu” jest historia 32-letniego Stanisława, który w marcu 2018 roku zaczął korzystać z łaźni w omawianej placówce. Od początku jego zachowanie wskazywało na wyraźne zaburzenia psychiczne. Mimo że był wyczerpany życiem na ulicy, na każdą próbę rozmowy z pracownikiem socjalnym reagował nerwowo, a czasami agresywnie. Jego stan psychiczny był bardzo niestabilny, jednakże nie wymagał hospitalizacji. Od początku pracownicy ośrodka byli świadomi, że celem powinna być najpierw redukcja szkód wynikających z życia na ulicy. Stanisław wielokrotnie był pobity. Prawdopodobnie kradł z głodu. Destrukcyjny tryb życia oraz schizofrenia spowodowały, że funkcjonował w nieustannym i intensywnym poczuciu zagrożenia. Za którymś kontaktem zaproponowano

mu herbatę i kanapki. Przez następne trzy tygodnie przychodził do placówki codziennie. Czasami tylko na 15 minut, czasami spędzał tam kilka godzin. Nigdy nie wchodził na teren schroniska, ponieważ był przekonany, że będzie zmuszany do podjęcia leczenia. Zawsze jednak dostawał herbatę oraz coś do jedzenia. To go uspokajało i dawało poczucie bezpieczeństwa. Z czasem jego impulsywne i nerwowe zachowania uległy wyciszeniu. Zaufanie zaprocentowało miesiąc później, gdy Stanisław po leczeniu szpitalnym wrócił do schroniska i sam zaproponował, że będzie przyjmował leki. Ten czas był niezmiernie ważny i dał przestrzeń do pracy psychologom. Elastyczność przyjęcia, brak przymusu leczenia zaowocowały współpracą w sprawach egzystencjalnie ważnych dla klienta. Poprawiła się ogromnie jego sytuacja w zakresie bezpieczeństwa, żywienia, higieny, ogólnego zdrowia i samopoczucia.

W przypadku tego typu osób również warunki pobytu w schronisku są dostosowywane do indywidualnych możliwości – oczywiście bez naruszania kardynalnych zasad, jakimi jest zakaz czynnej agresji, kradzieży i używania środków psychoaktywnych. W mniej ważnych sprawach – takich np. jak brak uzasadnienia dla kilkudniowej obecności – nie wyciąga się regulaminowych konsekwencji. Gdy u mieszkańca dojrzeje decyzja o wizycie u lekarza czy przyjmowaniu leków, pracownicy starają się być pomocni. Samotna wizyta mieszkańca u lekarza zasadniczo nic nie zmienia. Często nie jest on w stanie ani spójnie zreferować lekarzowi swego problemu, ani przyjąć i zapamiętać zaleceń. Dlatego w tych kluczowych momentach towarzyszy mu pracownik schroniska. Podczas takich wspólnych wypraw do lekarza jest okazja nawiązać z podopiecznym bliższy kontakt i lepiej poznać jego życie. Nadto, sama wizyta ma dla niego edukacyjny charakter jako doświadczenie prawidłowego zafunkcjonowania w „normalnym” świecie. Lekarz uzyskuje dodatkowe informacje od osoby towarzyszącej, a klient ma dodatkowe „ucho” rejestrujące zalecenia. Podczas takich wizyt rozmowa z lekarzem następuje w drugiej kolejności. Oczywiście, wszystko musi dziać się za zgodą zaangażowanych stron. Personel towarzyszący nie uczestniczy w spotkaniach terapeutycznych, bo one wymagają szczególnej prywatności. Jeśli przepisane są lekarstwa, należy upewnić się, że podopieczny będzie wiedział, jak je brać i ma intencję to robić. Można zaoferować wydawanie mu leków, ale najbardziej skuteczne jest samodzielne ich przyjmowanie. Istotne jest, żeby rozmawiać z nim regularnie o samopoczuciu i tłumaczyć działanie leków oraz objawów ubocznych. Nie oczekuje się od podopiecznego postawy przykładowego pacjenta. Podobnie można postępować w przypadku terapii prowadzonej poza ośrodkiem: deli-

katnie monitorować uczestnictwo i edukować w razie wątpliwości. W pracy ośrodka stosuje się zasadę: „Pomagam tak dużo, ile trzeba i tylko tyle, ile jest potrzebne”. Ważne jest uczenie samodzielności i odpowiedzialności za samego siebie.

Ważnym aspektem pracy z osobą obciążoną problemem psychicznym jest ukształtowanie właściwego – przyjaznego i akceptującego – nastawienia u osób pozostających z nią w schronisku dzień i noc, czyli innych mieszkańców. Doświadczenie dowodzi, że otwarte stawianie problemów i rozwiązywanie konfliktów na bieżąco, nie tylko umożliwia koegzystencję, ale i pobudza do objawów sympatii i wsparcia. Osoby chore ze swojej strony także potrafią okazać wdzięczność i zaoferować pomoc, ponieważ oczywiście nie brak im własnych specyficznych kompetencji.

Podstawowe ustabilizowanie sytuacji życiowej podopiecznego otwiera szansę na wykorzystanie w jego interesie zasobów środowiska lokalnego. W środowisku funkcjonuje wiele potencjalnych źródeł wsparcia. Niestety w naszym kraju ich działania są bardzo słabo skoordynowane z punktu widzenia indywidualnego interesanta. Ostatnio w Warszawie wdrażany jest „Warszawski Zintegrowany System Leczenia i Wspierania Środowiskowego Osób z Zaburzeniami Psychicznymi – testowanie i wdrażanie” współfinansowany ze środków Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014-2020. W ramach tego projektu, w którym udział biorą między innymi oddział psychiatryczny szpitala, doradcy, inne organizacje pozarządowe i publiczna pomoc społeczna, można uzyskać realne korzyści dla kilku podopiecznych schroniska, polegające przede wszystkim na wpisaniu ich w konstruktywne działania i konteksty. Zaawansowane są też plany Ośrodka „Tylko” pozyskania od miasta Warszawa lokali, w których w małych mieszanych grupach mogłyby na zasadach maksymalnej samodzielności zafunkcjonować osoby z problemem psychicznym. Takie miejsce byłoby dla nich docelowym miejscem zamieszkania, podlegającym stałemu monitoringowi i wsparciu ze strony pracowników Caritas Archidiecezji Warszawskiej.

## **2. Kamiliańska Misja Pomocy Społecznej**

Kamiliańska Misja Pomocy Społecznej to organizacja pozarządowa, działająca w ramach i strukturach Zakonu Ojców Kamilianów, założona przez Ojca Bogusława Palecznego w 1991 roku. W miarę poznawania osób w kryzysie bezdomności i ich problemów zmieniał się charakter wsparcia jaki udzie-



łała Misja ludziom zgłaszającym się do niej po pomoc. Pomoc skierowaną do osób w kryzysie bezdomności założyciel Misji rozpoczął od zorganizowania posiłków dla głodnych ludzi w okolicach Dworca Centralnego w Warszawie – prowadził jadłodajnię Bar Charytatywny „Św. Marta”. Z czasem zauważył ludzi chorych, którzy nie byli w stanie skorzystać z pomocy przychodni lekarskich i zorganizował Punkt Pomocy Medycznej „Św. Kamil”. W październiku 1997 r. została powołana do życia nowa placówka KMPS – Biuro Pracowników Socjalnych Kamiliańskiej Misji Pomocy Społecznej, zatrudniająca pracownika socjalnego na pełny etat i wolontariuszy. Biuro to miało za zadanie rozwiązywanie problemów ludzi bezdomnych, związanych z załatwianiem spraw urzędowych. Od sierpnia 1998 r. ZPC Ursus w Warszawie wynajmuje Misji budynek przy ulicy Traktorzystów 26, gdzie po gruntownym remoncie powstało schronisko dla mężczyzn Pensjonat Socjalny „Św. Łazarz”. Jesienią 2006 roku rozpoczyna się budowa jachtu pełnomorskiego, którym Ojciec Bogusław wraz z budowniczymi planował opłynąć świat, którzy w głównej mierze są ludźmi doświadczającymi bezdomności. Po nagłej śmierci założyciela Misji w 2009 roku funkcję dyrektora misji objęła Adriana Porowska.

Aktualnie Kamiliańska Misja Pomocy Społecznej prowadzi:

- a) Pensjonat „Św. Łazarz”, schronisko dla 80 bezdomnych mężczyzn w Warszawie,
- b) Mieszkania treningowe dla 40 osób,
- c) Spółdzielnię Socjalną „Piękne Miejsce”,
- d) Nieodpłatny Punkt Pomocy Prawnej w Ursusie,
- e) Streetworking w trzech dzielnicach Warszawy (Ursus, Ochota, Włochy).

**a) Pensjonat Socjalny „Św. Łazarz”** – to schronisko dla bezdomnych mężczyzn, które zapewnia:

- całonocowy pobyt dla 80 bezdomnych mężczyzn,
- opiekę dwóch pracowników socjalnych,
- pomoc psychologiczną,
- doradztwo zawodowe,
- pomoc psychiatryczną,
- coaching.

Standard obiektu to:

- pokoje 2- i 3-osobowe zapewniające powyżej 5 metrów na osobę, dwa pokoje 6-osobowe mające ponad 11 metrów na osobę,

- 13 urządzeń natryskowych, 15 misek ustępowych, 2 pisuary, 16 umywalk,
- pomieszczenie z kuchenką, szafkami kuchennymi, lodówką,
- świetlicę z telewizorem, z wifi, stałym dostępem do napojów,
- dużą salę do spotkań grupowych i indywidualnych,
- stołówkę ze stałym dostępem do witryny z żywnością,
- pralnie z suszarnią,
- pomieszczenia biurowe,
- magazyn odzieżowy,
- magazyn ze środkami chemicznymi.

Kadra pensjonatu :

- Dwóch pracowników socjalnych prowadzi Indywidualne Programy Wychodzenia z Bezdomności. Pomagają w załatwianiu wszystkich spraw urzędowych w zależności od indywidualnych potrzeb mieszkańca – wniosku o dowód osobisty, ubezpieczanie, zbieranie świadectw pracy, wypełnianie wniosków o zasiłki, renty, emerytury, wnioski o upadłość konsumencką, wnioski o przydział mieszkania z zasobów gminy czy pomocy w zgromadzeniu dokumentacji do Domu Pomocy Społecznej. Wspierają także ludzi w nawiązaniu kontaktu się z rodziną, umawianiu wizyt lekarskich, a nawet w rozliczaniu podatku dochodowego.
- Psycholog wspiera ludzi w kryzysie, dobiera metody wsparcia, jeśli jest to konieczne.
- Terapeuta ds. uzależnień prowadzi rozmowy na temat szkodliwości nadużywania alkoholu i motywuje do leczenia oraz do kontynuacji uczestnictwa w grupach wspierających po zakończonym leczeniu odwykowym.
- Coach prowadzi rozmowy indywidualnie i grupowe, a pomoc dotyczy zarówno życia prywatnego, jak i zawodowego.
- Psychiatra – schronisko na stałe współpracuje z psychiatrycznym zespołem leczenia środowiskowego Mazowieckiego Specjalistycznego Centrum Zdrowia im. Prof. J. Mazurkiewicza w Pruszkowie. Lekarz oraz psychologowie odwiedzają regularnie ludzi chorych lub zaburzonych psychicznie.
- Prawnicy kompleksowo wspierają mieszkańców placówki.

Działalność Pensjonatu w 2017 roku . Pobyty:

- w 2017 roku w Pensjonacie zarejestrowano 292 pobyty,
- na przestrzeni całego roku odmówiono pobytu 944 razy (głównie ze względu na brak miejsc w placówce).

**Źródła dochodu mieszkańców:**

- w ciągu roku 106 osób podjęło legalne zatrudnienie,
- osób które utrzymywało się z zasiłku stałego z OPS było 29,
- osób z dochodem z ZUS tj. emeryturą/rentą było 17.

**Niepełnosprawność:**

- w schronisku w ciągu roku przebywały 62 osoby z orzeczonym stopniem niepełnosprawności i 41 osób z problemami psychicznymi.

**Przyczyny opuszczenia placówki:**

- inna placówka dla osób bezdomnych (w tym mieszkania treningowe) – 49 osób,
- wynajęte mieszkanie / mieszkanie ze znajomymi – 17 osób,
- lokal socjalny / komunalny – 1 osoba,
- praca z zakwaterowaniem – 2 osoby,
- dom rodzinny – 3 osoby,
- Dom Pomocy Społecznej – 2 osoby,
- inne – hospicjum / zakład karny – 6 osób,
- brak informacji – 181 osób.

**Podstawowe świadczenia:**

- wyrobienie dowodu osobistego – 48,
- pomoc w uzyskaniu orzeczenia o stopniu niepełnosprawności – 22,
- pomoc w uzyskaniu pomocy finansowej i niefinansowej z OPS – 90,
- kontakt z usługami prawnymi – 72,
- kontakt ze służbą zdrowia – 214,
- zmotywowanie do podjęcia leczenia odwykowego – 29,
- wsparcie psychologa – 230 konsultacji,
- ogłoszenie upadłości konsumenckiej – 9,
- pomoc w uzyskaniu niezbędnych badań do podjęcia zatrudnienia – 12.

**Ponadto:**

- udzielano pożyczek pieniężnych na wykonanie zdjęć do dowodu osobistego, zakup leków, karty miejskiej, wykonanie badań lekarskich;
- umożliwiano odbycie kary pozbawienia wolności w systemie dozoru elektronicznego oraz wykonywanie prac społecznie użytecznych;
- pomagano w organizacji pogrzebów zmarłych podopiecznych oraz byłych mieszkańców Pensjonatu;
- pomoc w podjęciu działań zmierzających do rozłożenia na raty zadłużenia;

- wsparcie w postaci paczki żywnościowej i higienicznej dla osób przebywających w szpitalach, na terapii, w zakładach karnych;
- pomoc w rozliczeniu PIT;
- wydawanie odzieży i obuwia, oraz paczek żywnościowych mieszkańcom i innym osobom potrzebującym;
- organizowanie wyjść kulturalnych m.in. do kina czy filharmonii;
- nawiązano wiele kontaktów z takimi instytucjami jak: Ośrodek Pomocy Społecznej, Wydział Zasobów Lokalowych, Urząd Stanu Cywilnego, Urząd Pracy, Urząd Skarbowy, Centrum Pomocy Rodzinie, Zakład Ubezpieczeń Społecznych, Kasa Rolniczego Ubezpieczenia Społecznego, Rzecznik Praw Obywatelskich, Fundusz Alimentacyjny, szpitale i przychodnie, Inspekcja Pracy, warszawskie organizacje wspierające osoby w kryzysie bezdomności, Sądy (w tym kuratorzy, komornicy), wierzyciele (w tym firmy windykacyjne), punkty bezpłatnych porad prawnych, biuro porad obywatelskich, Policja, Straż Miejska i wieloma innymi.

**b) Mieszkania treningowe** stanowią formę przygotowania do pełnej samodzielności społecznej i oferują:

- możliwość zamieszkania w otwartych warunkach mieszkaniowych i samodzielnego gospodarowania budżetem domowym,
- opiekę pracownika socjalnego, psychologa i doradcy zawodowego.

W mieszkaniach treningowych przebywają osoby oczekujące na mieszkania z zasobów miasta. W wynajętych na wolnym rynku mieszkaniach przebywa obecnie 40 osób. Pokoje są maksymalnie 2-osobowe, a czas przebywania uzależniony jest od indywidualnych potrzeb. Założeniem programu jest przejście do mieszkania otrzymanego z zasobów komunalnych. Pracownik socjalny wraz z psychologiem i terapeutą uzależnień wspierają ludzi zarówno w codziennych czynnościach, jak i w skomplikowanych sprawach prawnych i rodzinnych. Przebywają tam ludzie, którzy niedawno utracili mieszkania oraz osoby, które kilka lat spędziły w odosobnieniu, m.in. w szpitalu psychiatrycznym. Mieszkanie treningowe to przedłużenie schroniska, ale w warunkach zbliżonych do zwykłego najmu mieszkania na zasadach rynkowych.

Pobyty i odmowy: W 2017 roku w mieszkaniach treningowych mieszkało 58 osób, z czego 49 osób bez powtórzeń. Na przestrzeni całego roku odmówiono pobytu w mieszkaniu 16 osobom ze względu na: niezakwalifi-

kowanie się do projektu (za wysoki dochód, za niski dochód, brak możliwości udokumentowanie pobytu w Warszawie), brak miejsc.

Źródło dochodu: praca ze składką ZUS – 55 osób, trzy osoby korzystające ze świadczeń ZUS (emerytura).

Lokale komunalne: 6 osób w ciągu 2017 roku usamodzielniało się, otrzymując lokal komunalny. Formy pomocy udzielane przy współpracy z mieszkańcem: Wyrobienie dowodów osobistych, pomoc w uzyskaniu stopnia niepełnosprawności, pomoc w uzyskaniu pomocy finansowej i niefinansowej z OPS, kontakt z usługami prawnymi, kontakt ze służbą zdrowia, zmotywowanie do podjęcia leczenia, zmotywowanie do kontynuacji leczenia odwykowego, wsparcie psychologa, pomoc w złożeniu wniosku o upadłość konsumencką trzy osoby złożyły wniosek i otrzymały upadłość konsumencką), pomoc w podjęciu działań zmierzających do rozłożenia na raty zadłużenia, wsparcie w postaci paczki żywnościowej i higienicznej, pomoc w wyposażaniu mieszkań, pomoc w rozliczeniu PIT, organizowanie wyjść kulturalnych m.in. do kina czy filharmonii.

**c) Streetworking** – to forma pomocy bezdomnym mieszkającym na ulicy, która obejmuje:

- kontakt z bezdomnymi w miejscach niemieszkalnych,
- pomoc interwencyjną (żywność, odzież, itp.),
- przekazywanie informacji o miejscach, w których można uzyskać pomoc.

Psycholog, terapeuta ds. uzależnień i pracownik socjalny monitorują sytuację w trzech dzielnicach Warszawy – Ursus, Ochota i Włochy. W 2017 roku objęto pomocą streetworkera w dzielnicach 130 osób (w tym 15 kobiet), 41 osób w zarejestrowanych lokalizacjach, 7 osób zmarło (z potwierdzonych informacji), 5 osobom udało się znaleźć miejsce w schronisku przy ul. Traktorzystów. Streetworker odwiedził zidentyfikowane miejsca 467 razy, udzielił pomocy w formie paczki żywnościowej 53 razy, 13 razy streetworker pomagał w szpitalu, w przychodni, w urzędzie. W okresie zimowym wzmożono ilość patroli, udało się namówić i przyjąć 49 osób dodatkowych do schroniska przy ul. Traktorzystów 26.

**d) Spółdzielnia Socjalna „Piękne Miejsce”** to forma aktywizacji zawodowej osób wykluczonych. Dzięki Spółdzielni osoby bezdomne mogą:

- nabyć nowe doświadczenia i kwalifikacje zawodowe,
- uzyskać pomoc w powrocie na rynek pracy.

Spółdzielnia Socjalna prowadzona przy placówce pomaga wrócić na rynek pracy i zdobyć po latach legalne zatrudnienie dostosowane do umiejętności i możliwości podopiecznych. W 2017 roku działała głównie w obszarze usług porządkowych, remontowych i cateringowych. Działalność ta pozwoliła zatrudnić na podstawie umowy o pracę 4 osoby oraz kilkadziesiąt osób na podstawie umów cywilno-prawnych. Wszystkie zatrudnione osoby są podopiecznymi Kamiliańskiej Misji Pomocy Społecznej. Przychody Spółdzielni Socjalnej „Piękne Miejsce” przekroczyły w 2017 roku kwotę 260.000 zł i zapewniają stabilną finansowo działalność oraz zwiększenie w roku 2018 poziomu zatrudnienia osób znajdujących się w trudnej sytuacji życiowej.

**Jacht pełnomorski „Ojciec Bogusław”.** Osoby bezdomne pod nadzorem uprawnionych osób samodzielnie budują jacht pełnomorski. Dla wielu jest to spełnienie marzeń. Wiele informacji na ten temat zostało zamieszczonych na stronie [www.ojciecboguslaw.pl](http://www.ojciecboguslaw.pl).

Ponadto, Kamiliańska Misja Pomocy Społecznej stara się wpływać na kształt polityki społecznej wobec bezdomności. Prowadzi badania nad zjawiskiem bezdomności i wykluczenia mieszkaniowego. Współdziała z wieloma federacjami i organizacjami (również międzynarodowymi) zajmującymi się problematyką bezdomności.

### **3. Podlaska Sieć Współpracy Podmiotów Ekonomii Społecznej Pracujących z Osobami Bezdomnymi**

Partnerstwo na rzecz wychodzenia z bezdomności pod nazwą Podlaskie Forum na Rzecz Wychodzenia z Bezdomności powstało w roku 2011 z inicjatywy Michała Gawła. W skład partnerstwa weszły zarówno organizacje pozarządowe, uczelnie np. Wyższa Szkoła Administracji Publicznej w Białymstoku, Uniwersytet w Białymstoku, jak i instytucje np. Izba Wytrzeźwień, Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej, Straż Miejska itd. Partnerstwo było wspierane przez Podlaskiego Komendanta Wojewódzkiego Policji.

W roku 2012 w ramach partnerstwa uczestniczyli w ogólnopolskim projekcie Gminny Standard Wychodzenia z Bezdomności. Liderem projektu było miasto Białystok za pośrednictwem Departamentu Spraw Społecznych w Białymstoku, a partnerami: Caritas Archidiecezji Białostockiej, Fundacja Edukacji i Twórczości (obecnie Fundacja „Dialog”), „Eleos” – Prawosławny Ośrodek Miłosierdzia Diecezji Białostocko-Gdańskiej, Stowarzyszenie „Ku Dobrej Nadziei”, Fundacja „Spe Salvi”.

Białostockie organizacje skupione w partnerstwie zaczęły dzięki temu wspólnie prężnie działać. W ciągu kilku lat organizowano wspólne szkolenia, takie jak: samoobrona, praca z klientem z zaburzeniami psychicznymi, itd. Wspólnie rozmawia się na temat potrzeb podopiecznych i pomaga, np. w pozyskaniu środków finansowych lub darowizn. Podczas regularnych spotkań (przynajmniej dwa razy na kwartał) opracowywane są wspólne strategie. W codziennych działaniach wsparcie okazuje Departament Spraw Społecznych oraz Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie w Białymstoku. Pomaga także Policja i Straż Miejska, zaczyna się współdziałanie ze służbą zdrowia.

W maju 2017 założono Podlaską Sieć Współpracy Podmiotów Ekonomii Społecznej Pracujących z Osobami Bezdomnymi. W ramach sieci istnieje możliwość korzystania wspólnie z kolejnych szkoleń oraz spotkań w celu dalszej integracji. Istotną cechą współpracy jest brak rywalizacji, ponieważ wszystkim podmiotom przyświeca wspólna praca na rzecz dobra osób bezdomnych, która usuwa w cień podziały organizacyjne i wyznaniowe.

#### **4. Stowarzyszenie Penitencjarne „Patronat” oddział w Białymstoku**

Białostocki Oddział Stowarzyszenia Penitencjarnego „Patronat” powstał 19 kwietnia 1990 r. z inicjatywy kuratorów zawodowych dla dorosłych. Założycielkami były dwie kuratorki zawodowe: Teresa Gałan (SR Białystok) oraz Maria Kokorzecka-Piber (SW Białystok). Głównym celem było zapewnienie lokum osobom opuszczającym zakłady karne na mocy amnestii z grudnia 1990 r. Amnestia grudniowa zmobilizowała białostockie środowisko kuratorów i współpracujących z nim dyrekcję, wychowawców i psychologów Aresztu Śledczego w Białymstoku do zorganizowania pierwszego w całym regionie schroniska, przeznaczonego dla osób bezdomnych zwolnionych z zakładów penitencjarnych. W maju 1991 r. zostało utworzone Schronisko dla Bezdomnych byłych Więźniów przy ul. Świętojańskiej 2A, gdzie funkcjonuje do chwili obecnej.

Strategia Patronatu w zakresie zapobiegania wtórnej przestępczości i wykluczeniu społecznemu objęła następujące obszary:

- prowadzenie Schroniska dla bezdomnych byłych więźniów i realizowanie Indywidualnych Programów Wychodzenia z Bezdomności,
- pomoc materialna, bezgotówkowa dla byłych skazanych, ich rodzin,
- doradztwo personalne lub prawne ułatwiające osobom wykluczonym powrót do społeczeństwa, w tym wejście na rynek pracy,

- wspieranie integracji rodzinnej osób, które utraciły lub zaniedbały więzi rodzinne,
- readaptacja i reintegracja osób skazanych.

Ośrodek Readaptacji dla Bezdomnych „Patronat” dysponuje miejscami wyłącznie dla mężczyzn. Mieszkańcy mają zapewnione całodzienne wyżywienie, odzież, obuwie, pościel, ręczniki, leki, materiały opatrunkowe oraz środki czystości. W trakcie trwania programu mieszkaniac powinien usamodzielnąć się, znaleźć pracę, mieszkanie i ewentualnie podjąć próbę zrekonstruowania więzi rodzinnych.

## 5. Caritas Archidiecezji Białostockiej i jej placówki

**Centrum Pomocy „Samarytanin”** niesie pomoc osobom ubogim, zagrożonym bezdomnością i bezdomnym, a także realizuje program aktywizacji osób korzystających z jego pomocy:

- punkt wydawania odzieży, obuwia, paczek żywnościowych i środków czystości,
- prowadzenie dyżurów specjalistów: prawnika, doradcy zawodowego, instruktora terapii uzależnień,
- informowanie i zachęcanie podopiecznych do brania udziału w kursach, szkoleniach i warsztatach,
- w okresie Świąt Bożego Narodzenia Centrum zapewnia dodatkowe wsparcie najuboższym mieszkańcom Białegostoku w postaci paczek świątecznych, zawierających podstawowe artykuły żywnościowe, środki czystości, artykuły higieniczne.

**Dom Matki i Dziecka** jest placówką całodobową, stacjonarną, zapewniającą schronienie kobietom oczekującym na urodzenie dziecka, matkom z dziećmi, które utraciły mieszkanie oraz samotnym matkom, których sytuacja materialna lub rodzinna nie pozwalają na godne życie i wychowywanie dzieci. Placówkę prowadzą siostry zakonne ze Zgromadzenia Sióstr Najświętszej Rodziny z Nazaretu. Podopieczne rekrutują się głównie z województwa podlaskiego i warmińsko-mazurskiego, ze środowisk dotkniętych patologią życia rodzinnego. Siostry pomagają młodym matkom w zaspokojeniu podstawowych potrzeb, zachęcają do zmiany dotychczasowego stylu życia, uczą nowego systemu wartości opartego na nauce Kościoła.



**Noclegownia dla bezdomnych kobiet** – udziela schronienia w godz. 18.00-8.00 w okresie jesienno-zimowym oraz 19.00-7.00 w okresie wiosenno-letnim. Noclegownia dla kobiet posiada 18 miejsc. Z noclegowni może skorzystać każda pozbawiona dachu nad głową kobieta, która jest trzeźwa. Na terenie placówki istnieje możliwość kąpieli, przygotowania ciepłego posiłku oraz wyprania rzeczy osobistych.

#### **Noclegownia dla Mężczyzn**

- placówka posiadająca 100 miejsc: miejsca noclegowe „doraźne” od godz. 19.00 do 7.00 w okresie letnim; od 18.00 do 8.00 w okresie zimowym,
- pomoc opiekunów w wyjściu z trudnej sytuacji życiowej, jaką jest ubóstwo oraz brak miejsca zamieszkania,
- całodzienne wyżywienie (dla osób przebywających całodobowo),
- możliwość skorzystania z konsultacji pielęgniarko-higienistki,
- możliwość otrzymania odzieży, obuwia czy środków higienicznych, kąpieli, wyprania odzieży,
- zajęcia aktywizująco-integracyjne w świetlicy.

**Eleos Prawosławny Ośrodek Miłosierdzia** prowadzi działania na rzecz osób bezdomnych i zagrożonych bezdomnością od ponad 20 lat. Celem działań jest zaspokojenie potrzeb bytowych i socjalnych osób bezdomnych. Udziela wszechstronnej pomocy osobom bezdomnym i zagrożonym bezdomnością poprzez prowadzenie Dziennego Centrum Aktywizacji, w ramach którego działają: świetlica dla osób bezdomnych, jadłodajnia, pralnia, łazienka oraz punkt pomocy doraźnej. Świetlica zapewnia osobom wykluczonym społecznie możliwość dziennego pobytu i różnego rodzaju aktywności m.in. dostęp do mediów (telewizja, prasa, internet), uczestnictwo w różnego rodzaju zajęciach oraz dostęp do bezpłatnej kawy i herbaty. W punkcie pomocy doraźnej osoby bezdomne mogą otrzymać odzież, obuwie, paczki żywnościowe, wykupić leki oraz skorzystać z bezpłatnego poradnictwa prawnego i psychologicznego. Udzielana jest też tutaj informacja o innych formach pomocy osobom bezdomnym i ubogim na terenie miasta.

Jadłodajnia czynna jest w okresie wiosennym i jesienno-zimowym, posiłki wydawane są codziennie od poniedziałku do piątku. W ramach aktywności społecznej prowadzone są przez terapeutów zajęcia grupowe. Celem tych zajęć jest wzrost poczucia własnej wartości, chęć zmienienia swojej sytuacji życiowej, wyrobienie nawyków zgodnych z normami społecznymi.

### **Polski Komitet Pomocy Społecznej Zarząd Okręgowy w Białymstoku**

od roku 1999 świadczy pomoc osobom bezdomnym i zagrożonym bezdomnością, ubogim w różnych jej formach, zapewniających podstawowe potrzeby życiowe. Rokrocznie pomocą obejmuje około 20 bezdomnych i 10 zagrożonych bezdomnością, co pokazuje, iż potrzeby wsparcia tej grupy osób nie maleją, a pozostają co najmniej na tym samym poziomie. W roku 2015 z dożywiania korzystało 35 osób bezdomnych i zagrożonych bezdomnością w przedziale wiekowym 28-70 lat, bez stałego miejsca zamieszkania i środków do życia, często z problemem alkoholowym. W roku 2016 z dożywiania korzystało 28 bezdomnych i zagrożonych bezdomnością. Przedział wiekowy mężczyzn to 35-70 lat. Bezdomni kierowani są do nas przez pracowników socjalnych i policję.

**Fundacja Dialog** prowadzi działania na rzecz wychodzenia z bezdomności polegające na prowadzeniu Noclegowni dla następujących grup osób:

- cudzoziemców i ich rodzin,
- opuszczających ośrodki interwencji kryzysowej i ośrodki wsparcia dla ofiar przemocy w rodzinie,
- innych bezdomnych rodzin.

W Noclegowni przebywają osoby, które nie kwalifikują się do innych placówek dla osób bezdomnych w Białymstoku i które z przyczyn losowych nie posiadają miejsca zamieszkania. Główną grupą odbiorców są: cudzoziemcy i ich rodziny, osoby opuszczające białostocki Ośrodek Interwencji Kryzysowej oraz inne ośrodki wsparcia dla ofiar przemocy w rodzinie i inne osoby, które nie kwalifikują się do innych placówek dla osób bezdomnych. Placówka obejmuje wsparciem mieszkańców Białegostoku, eksmitowanych do Ośrodka Pobytu Tymczasowego (OPT), który jest przeznaczony dla osób, przebywających w Białymstoku, niekwalifikujących się do lokali socjalnych i które tracą prawo do zajmowanego przez nich lokalu z powodu przemocy, uzależnienia od alkoholu lub narkotyków, bezradności życiowej, zadłużenia, eksmisji komornika. OPT jest prowadzony przez Fundację Dialog we współpracy z Zarządzeniem Mienia Komunalnego w Białymstoku. Wsparciem objęci są również mieszkańcy sześciu Mieszkań Wspieranych Rozproszonych prowadzonych przez Fundację Dialog, w których przebywają osoby wychodzące z bezdomności oraz bezdomni cudzoziemcy i osoba niepełnosprawna wymagająca wsparcia. Mieszkania Wspierane Rozproszone są prowadzone przez Fundację Dialog we współpracy z Zarządzeniem Mienia Komunalnego.

**Stowarzyszenie „Ku Dobrej Nadziei”** – jego misją jest propagowanie wartości chrześcijańskich, zarówno słowem, jak i czynem, w celu przemiany sposobu myślenia i stylu życia jednostek, by miało to pozytywny wpływ na resztę społeczeństwa. Misja realizowana jest głównie poprzez niesienie pomocy osobom ze środowisk zagrożonych wykluczeniem społecznym – bezdomnym, ubogim, długotrwale bezrobotnym, uzależnionym – zarówno jednostkom, jak i rodzinom. Pomoc przybiera formy wsparcia duchowego, psychologicznego i materialnego. Tam, gdzie to możliwe, udziela się pomocy nie tylko doraźnej, lecz bardziej dalekosiężnej i kompleksowej. Prowadzona jest nie tylko jedyna w mieście całodobowa ogrzewalnia dla ludzi bezdomnych, ale i ośrodek wychodzenia z bezdomności, który składa się z: noclegowni dla osób, które podejmują resocjalizację oraz jedyne w województwie schroniska dla osób niesamodzielnych, które powstało aby pomóc osobom bezdomnym, potrzebującym opieki internistycznej 24h na dobę, gdzie trafiają osoby niepełnosprawne fizycznie i psychicznie. Kadra ośrodka pracuje nad aktywizacją społeczno-zawodową i motywowaniem podopiecznych do walki z nałogami, zmianą destrukcyjnych wzorców myślenia i zachowania oraz do wychodzenia ze stanu bezdomności i powrotu do głównego nurtu życia społecznego. Wydaje także pomoc żywnościową w ramach Programu FEAD dla ponad dwóch tysięcy osób.

Ważną dziedziną pracy stowarzyszenia są działania związane z ekonomią społeczną, do których zalicza się:

- Centrum Integracji Społecznej – są to szkolenia zawodowe dla osób trwale bezrobotnych, zagrożonych wykluczeniem społecznym,
- sklep charytatywny z odzieżą używaną „Modny Grosik”, który równocześnie spełnia dwie funkcje: osoby bezrobotne mogą przyuczać się tam do zawodu, a skierowani podopieczni przez MOPR otrzymać pomoc w postaci ubrań,
- kawiarnia „W Starym Kinie”, która jest miejscem szkoleń dla uczestników CIS oraz daje przestrzeń dla wydarzeń organizowanych przez wiele białostockich organizacji pozarządowych.

**Fundacja „Spe Salvi”** istnieje od 2008 r. i nieprzerwanie świadczy wysoce zindywidualizowaną i bezpośrednią pomoc osobom bezdomnym zamieszkałym na terenie miasta Białostok. Od początku działalność streetworkerów cieszy się bardzo dużym zainteresowaniem – zarówno ze strony beneficjentów, którzy cenią ludzkie podejście i zaangażowanie streetworkerów, jak i pracowników innych placówek. Elastyczność oraz mobilność streetworkerów

na przestrzeni lat kooperacji stała się nieodzownym dopełnieniem podlaskiego systemu opieki społecznej. Fundacja Spe Salvi prowadzi również bezpłatne porady psychologiczno-prawne, które są udzielane dla wszystkich potrzebujących.

**Asystent Osoby Bezdomnej** to idea zadania publicznego, współfinansowanego z dotacji otrzymanej w ramach Programu Ministra Rodziny Pracy i Polityki Społecznej. Wszystkie osoby bezdomne są zapraszane do bezpłatnego udziału w projekcie. Obejmuje on:

- indywidualne porady doradcy życiowego, prawnika oraz terapeuty uzależnień,
- warsztaty umiejętności społeczno-zawodowych,
- szansę na staż zawodowy.

## **Zakończenie**

Bezdomność jest zjawiskiem bardzo trudnym do rozwiązania ze względu na złożoną specyfikę tego problemu. Programy wsparcia kierowane do osób bezdomnych tworzone są z myślą o wielostronnej pomocy, która prowadzić będzie do wyjścia ze stanu bezdomności. Osoby objęte pomocą zmieniają swoją mentalność, sposoby myślenia i uczą się przyjmowania nowych ról społecznych. Wobec licznych wyzwań, stojących zarówno przed samorządami lokalnymi, jak i przed organizacjami pozarządowymi, wydaje się, iż prezentowany materiał może stać się ważną pomocą w kształtowaniu lokalnych systemów pomocy osobom bezdomnym, a także w udoskonalaniu i dostosowywaniu istniejących systemów do obowiązujących wymogów, zwłaszcza kompleksowe działania w pokonywaniu bezdomności.

## **Bibliografia**

- Wilczek J., *Pokonać bezdomność – dobre praktyki w zakresie pomocy osobom bezdomnym*, Zabrze 2018.
- Zaborowska A., *Bezdomności kobiet na przykładzie miasta Radomia*, Radom 2008.
- Moczuk E., *Bezdomność jako problem społeczny w opiniach osób bezdomnych*, [w:] T. Sołtysiak (red.), *Poczucie nieegalitarności, ubóstwo, bezdomność a zjawiska patologii społecznej w aktualnej rzeczywistości kraju*, Włocławek 1999.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. Nr 78, poz. 483 ze zm.).

## **Социальная интеграция через трудовые и рекреационные мероприятия для пожилых людей в клубах для пенсионеров**

### Social integration through work and recreation activities for elderly people in clubs for pensioners

**Аннотация:** В данной статье рассматривается одна из наиболее актуальных проблем Болгарии – старение населения, а также новые и традиционные возможности для социализации пожилых людей на основе рекреационной и профессиональной деятельности в клубах для пенсионеров, направленных на создание культуры, «удачное старение».

**Ключевые слова:** *пожилые люди, рекреационная деятельность, пенсионеры, культура третьего возраста*

**Annotation:** This paper examines one of the most pressing problems of the Republic of Bulgaria – the aging of the population, as well as the new and traditional opportunities for socialization of the elderly people through recreational and labor activities in the clubs of the pensioners, aimed at building a culture of „successful aging”.

**Keywords:** *elderly people, recreational activities, retirees, culture of the third age*

По данным НСИ Р. Болгарии, население страны на 31.12.2017 года составляет 7 050 034 человека, из которых моложе трудоспособного возраста (до 15 лет) – 1 065 993 человека, в трудоспособном возрасте (от 15 до 64 лет) – 4 248 503 человека, а старше трудоспособного возраста (старше 64 лет) – 1 735 538 человек. Преобладающая часть населения страны – 73.5 %, проживает в областных городах, а остальная часть – 26.5%, в маленьких городах и сёлах [<http://www.nsi.bg/bg/content/13038/>].

В данный момент государство находится в ситуации демографического кризиса. «В демографическом плане, старение населения очерчивается как длительный и необратимый социальный процесс (...) для Болгарии. Согласно прогнозам Евростата, доля населения в Республике Болгария в возрасте старше 65 лет увеличится с 17,4% в 2010 году до 32,7% в 2060 году» [<http://strategy.bg/PublicConsultations/View.aspx>].

Сокращение численности населения сопровождается большим процентом молодых людей трудоспособного возраста, которые покидают страну и поселяются на чужбине. Та часть населения трудоспособного возраста, которая остаётся в Болгарии, живёт и работает преимущественно в крупных городах и столице, что является одной из причин, по которой в небольших населённых пунктах – деревнях и городах – проживают в основном пожилые (пенсионного и около пенсионного возраста) люди. «Около одной трети населения в возрасте старше 60 лет живут в сёлах (...), в отличие от периода 65 лет назад, когда доля молодёжи в сёлах была больше, чем в городах» [<http://strategy.bg/PublicConsultations/View.aspx>]. Более того, постепенная депопуляция небольших населённых пунктов является причиной исчезновения немалого числа деревень на карте государства.

Жизнь в небольших населённых местах в корне отличается от жизни в городах. В очень малой части из них жители, особенно пенсионного возраста, имеют возможность обеспечивать себе пропитание чем-то кроме мелкого земеделия и/или животноводства. Это связано, в определённой степени, с «одним из широко распространённых даже на бытовом уровне мнением», что пожилые люди являются «бременем», а «возраст – пороком», что «старые» работники «съедают» «места молодых и поэтому лучше, если они уйдут на пенсию» [Нейков, 2017], пренебрегая пользами от накопленного ими в прошлом социального и профессионального опыта. Таким образом, «до сих пор остаётся неизвестно, как или, скорее, почему и по силе какого морального принципа» люди «третьего возраста» определяются как «наиболее уязвимая группа, как самые бедные и самые ненадёжные, когда остаются в рабочей силе» [Найденова, 2017], наряду с некоторыми из представителей этнических меньшинств, беженцами и лицами, ищущими гуманитарную защиту.

Доходы жителей маленьких населённых пунктов в целом значительно ниже по сравнению с доходами работающих в областных

центрах и столице. Принимая во внимание, «что средний темп роста доходов зависит более всего от состояния рынка труда», можно сделать вывод, что «возрастная структура населения также является важным фактором: чем большую долю населения данной области составляют жители пенсионного возраста, тем больше часть домашних хозяйств, общий доход которых формируется из пенсий. Так, например, пенсии формируют (...) 14,1% доходов домашних хозяйств в столице и целых 32% доходов в г. Видин» в 2014 году [Алексиев, 2014]. Особенного «внимания заслуживают и данные о бедности по областям в сравнении с национальной чертой бедности. Здесь различия огромны – от 7,3% в столице София, доля населения, подвергающегося риску бедности, достигает 42% в г. Видин», при этом группа взрослых и пенсионеров (...) концентрирует более 1/4 бедности, а также около 1/7 лиц, живущих в глубокой нищете» [Ганев, Алексиев, 2016].

Возможностей для образования и культурной жизни в маленьких населённых пунктах значительно меньше, что является дополнительной предпосылкой миграции молодёжи. Более того, в период так называемого «перехода к демократии и рыночной экономике» в Болгарии были закрыты сотни школ из-за отсутствия детей, преимущественно в сёлах и маленьких городах, а культурно-просветительные институты – читальни, библиотеки и т.д. постепенно утратили своё место и роль в жизни людей, достигая на местах состояния полной разрухи.

Даже только указанные здесь причины дают основание прийти к выводу, что одной из основных социальных проблем Болгарии на данный момент является стареющее население. Определение этого социального явления как проблемы совсем не случайно. Налицо всё ещё не решённые вопросы, касающиеся людей предпенсионного и пенсионного возраста, такие как:

- «трудовое, пенсионное и медицинское обеспечение старшей рабочей силы, которая» должна была бы «быть защищенной как капитал, а не как бремя»;
- «необходимость и возможность того, чтобы (...) люди третьего возраста могли, при соответствующем желании, повышать своё образование и квалификацию», что будет способствовать «актуализации их знаний с целью использования остаточной их работоспособности»;
- «(...) создавать условия и возможности для их участия в желаемых, интересных и полезных для них неформальных мероприятиях» и не на последнем месте;

– улучшить «образ жизни этих людей» через «развитие устойчивой здравоохранной культуры, (...) формирование умений и навыков поддержания оптимального состояния физических и когнитивных функций; формирование мотивации и навыков продолжающегося взаимодействия с жизнью и поддержанием социальной активности» [Димитров, 2017].

Эти проблемы ещё более осязаемы в маленьких населённых местах, а отсутствие решений относится к причинам того, что люди третьего возраста нередко впадают в такие состояния, как «беспомощность, безнадежность, абсолютная ничтожность, (...) отчаяние, самосожаление, отверженность, ранимость, печаль/тоска, опустошенность, (...) и невыносимая скука» [Стиматов, 2005], а также одиночество.

Групповые и индивидуальные трудовые и рекреационные занятия для пожилых людей являются, доказавшими свою эффективность, формами работы для «преодоления трудностей и ограничений в биопсихосоциальном функционировании». Они согласуются «в целевом и содержательном отношении с присущими пожилым людям психосоциальными потребностями» с целью «сохранения и стимулирования чувства продуктивности и самоэффективности», влияют «позитивно и на удовлетворенность жизнью» [Механджийска, 2017].

«Объединение терапевтично-рекреационных занятий с трудовой и занимательной терапией считаются особенно воздействующими и эффективными в контексте психосоциальной реабилитации» [Механджийска, 2017], так как «трудовая активность сочетается с развлекательными занятиями, а также со встречами и общением в подгруппах, с занятиями подходящим видом спорта, туризмом, развлечениями, прогулками (...), посещением культурно-исторических объектов и другие формы рекреации» [Ikiugu, Ciaravino, 2007].

Болгария имеет давние традиции в области рекреационных мероприятий для пожилых людей. Чаще всего эти мероприятия организуются и реализуются в так называемых клубах для пенсионеров. Их деятельность сосредоточена на удовлетворении «психосоциальных потребностей пожилых людей», таких как формирование «навыков преодоления трудностей, самоконтроля»; улучшение «психического здоровья, самооценки»; снижение «стресса, тревожности, депрессии, анти-адаптивного поведения», поддержка в «социализации и социальной адаптации, в сохранении социальных навыков и, конкретнее, навыков



межличностного взаимодействия и кооперации» [Ikiugu, Ciaravino, 2007]. Клубы для пенсионеров организуются почти в каждом населённом пункте или районе (в городах), причём в последние годы создание новых клубов находится среди приоритетов в пакете социальных услуг, предлагаемых муниципалитетом. Они «доступны для всех лиц пенсионного возраста или имеющих определённую группу инвалидности» и являются «формой социальной интеграции и социальных услуг в сообществе» [<http://www.dalgopol.org/vid2/268.pdf>]

«Для исполнения своих целей и инициатив клубы сотрудничают с неправительственными организациями, фондами, частными физическими лицами. Расходы по поддержке клубов – аренда, освещение, отопление, телефон, водоснабжение и ремонт покрываются за счёт муниципального бюджета или обеспечиваются пожертвованиями». Члены клубов платят символический членский взнос, а «администрация муниципалитета», в которой они учреждены, дополнительно «помогает им финансово, методически и организационно», осуществляя и «контроль за законным расходованием бюджетных средств» [<http://www.dalgopol.org/vid2/268.pdf>].

Деятельность клубов сосредоточена на трёх «основных формах человеческой активности – физической, психической и социальной» и преследует цель «реализации поддержки» через «активное взаимодействие, полноценное общение и близость» [Механджийска, 2017]. Это превращает их в места, где пожилые люди «осуществляют социальные контакты, встречи, беседы, занятия по интересам, имеющим отношение к проблемам пенсионеров, исследованиям, помощи социально слабым гражданам соответствующего населённого пункта, к организации посещений и помощи одиноко живущим пенсионерам». Пенсионные клубы «организуют и участвуют в культурно-массовых мероприятиях и художественной самодеятельности, индивидуальном и групповом чтении книг, газет, журналов, в проведении диспутов, лекций, организации занятий шахматами, нардами, картами, а также участия в трудовой деятельности и помощи членам клуба, находящимся в затруднённом положении» [<https://bansko.bg/sdeinosti/>].

В сёлах и маленьких городах клубы для пенсионеров часто являются единственной альтернативой социальной и культурной деятельности и общения пожилых людей. Нередко они являются местом, где одинокие пожилые люди делятся своими проблемами, находят

понимание и поддержку и «прерывают цепь болезненных мыслей», направляя «своё внимание на более приятные темы» [Ikiugu, Ciaravino, 2007]. Национальные, местные и личные праздники, которые отмечаются торжественно при активном участии певческих, инструментальных, театральных и литературных групп при клубах, поддерживают ощущение общности и взаимности, так необходимых для удовлетворения основных психосоциальных потребностей в этом возрасте. Организованные туристические поездки для преобладающей части пожилых людей являются единственной возможностью посетить интересные места и культурно-исторические достопримечательности, которые они трудно могли бы себе позволить из-за своих низких пенсионных доходов.

В последние годы клубы всё чаще предоставляют своим членам возможность участия в курсах и обучении, связанных с овладением умениями работы с современными технологиями. «Дигитальная адаптация пожилых людей» является необходимостью, которая способствует их социальной интеграции и без которой им «невозможно исполнять некоторые из важнейших социальных ролей, характерных для людей третьего возраста», как, например, «более активная связь со своими самыми близкими» через использование некоторых из наиболее популярных платформ, таких как Facebook, Twitter и другие [Димитров, 2017]. Намерения «адаптировать людей третьего возраста к дигитальной эпохе, в основном, заключаются в обучении специальным навыкам», среди которых «работа на компьютере, работа с офисным пакетом, работа в Интернете, использование определённого программного обеспечения, такого как Skype», или «путём углублённого обучения в области информационных и коммуникационных технологий» [Димитров, 2017].

Целью клубов для пенсионеров является поощрение пожилых людей к «активному старению» и «обучению на протяжении всей жизни», что само по себе является неизменной частью формирования «культуры успешного старения», а в сёлах и маленьких городах – альтернативой, через которую пенсионеры «продолжают исполнять общественные роли, чтобы чувствовать себя «частью целого и располагать необходимым, не чувствуя себя маргинализированными и отвергнутыми» [Димитров, 2017].

Вопреки тому, что клубы доступны каждому пожилому человеку, их деятельность всё ещё не охватывает всех людей пенсионного возраста. Одним из условий включения в деятельность и формы работы, предлагаемые клубами, является добровольное участие / личное желание.

Большая часть пожилых людей, особенно в сёлах, живут с установкой, что им уже «некогда» усваивать новые знания и создавать новые взаимоотношения, не учитывая пользы одной только личной (не трудовой и/или социальной) реализации в третьем возрасте. В этом смысле, кроме того, что есть необходимость в обогащении и обновлении трудово-рекреативных занятий в клубах для пенсионеров, необходима также перемена установки пожилых людей (особенно, живущих в маленьких населённых пунктах), которые пока не охвачены или не желают быть охваченными (из-за низкого самочувствия, депрессивных состояний и др.) этими социальными услугами, так как они были бы альтернативой (а для некоторых из них даже единственной) для преодоления чувства одиночества и беспомощности.

В 2017 году в болгарском парламенте был предложен проект создания государственного фонда в Министерстве социальной политики для поддержки пожилых людей. Среди основных социальных услуг, заложенных для исполнения, было и намерение, чтобы в каждом населённом пункте, где более 100 жителей старше 60 лет, обязательно было по одному клубу для пожилых людей, а на каждые 15 тысяч человек населения открывалось ещё по одному такому клубу. К сожалению, этот проект не был одобрен для реализации, но муниципалитеты продолжают открывать новые клубы для своих жителей (согласно своим возможностям) и поддерживать пожилых людей в их желании быть полноценными гражданами.

В данный момент на общественное обсуждение предложен Проект Национальной стратегии активной жизни пожилых людей в Болгарии (2019 - 2030 г.), «целью которого является создание условий для активной и достойной жизни пожилых людей путём обеспечения равных/одинаковых возможностей для их полноценного участия в экономической и социальной жизни общества» [<http://strategy.bg/PublicConsultations/View.aspx>]. В ранге приоритетов следующее:

- «Поощрение активной жизни пожилых людей в сфере занятости».
- «Поощрение активной жизни пожилых людей в сфере участия в обществе».
- «Поощрение активной жизни пожилых людей в сфере самостоятельной жизни».
- «Создание возможности и благоприятной среды для активной жизни пожилых людей на национальном и региональном уровне».

Предусматриваются меры для «изменения общественного отношения через прямую активность и высокую мотивацию среди пожилых людей (создание чувства полноценности, значимости, ангажированности/занятости в личностном плане и отказ от стереотипов»; «поощрение возможностей для участия пожилых людей в мероприятиях сообщества»; идентификация совместных возможностей между бизнесом и неправительственными организациями для расширения доступа и участия пожилых людей в общественной жизни; «расширения предлагаемых форм обучения для пожилых людей» и т.д.

## Библиография

- Ikiugu M.N., Ciaravino E.A., *Psychosocial Conceptual Practice Models in Occupational Therapy: Building Adaptiv Capability*, St. Louisn2007, B: 5.
- Алексиев Я., *Провинцията (почти) няма шанс да настигне София по доходи*, [в:] money.bg, 04.08. 2014g, <https://money.bg/economics>.
- Ганев П., Алексиев Я., *Бедността в България – Образованието и заетостта като фактори за доходите и неравенството*, София 2016.
- Димитров Ал., *Адаптация на хората от третата възраст към дигиталната епоха*, [в:] *За достоен живот на хората от третата*, София 2017.
- Димитров Л., *За достоен живот на хората от третата възраст*, София 2017.
- Механджийска Г., *Психосоциални аспекти на трудовата и рекреационната терапия при хора от третата възраст*, [в:] *За достоен живот на хората от третата възраст*, София 2017.
- Найденова П., *Икономически и демографски параметри на достойния живот на възрастните хора в България*, [в:] *За достоен живот на хората от третата възраст*, София 2017.
- Нейков Ив., *Старшата работна сила – бреме или капитал?*, [в:] *За достоен живот на хората от третата възраст*, София 2017.
- Стаматов Р., *Психология на общуването*, Пловдив 2005.
- Наредба за организацията и дейността на клубовете за пенсионерите и инвалидите в община Дългопол, <http://www.dalgopol.org/vid2/268.pdf>.
- Национален статистически институт, Демографска и социална статистика, Население и демографски прогнози, <http://www.nsi.bg/bg/content/13038/-12.04.2018>.
- Проект на Национална стратегия за активен живот на възрастните хора в България (2019 - 2030 г.) <http://strategy.bg/PublicConsultations/View.aspx>  
Социални дейности, Община Банско, <https://bansko.bg/sdeinosti/>.

**Tatiana Sidorchuk**

Smolensk State University, Russia

**Elena Pestereva**

Saint Petersburg State University, Russia

**Marina Muzafarova**

Smolensk State University, Russia

## **Социальная компетентность профессиональной сиделки: образовательные и психологические аспекты**

**Social competence of a professional nurse:  
educational and psychological aspects**

**Аннотация:** В статье рассмотрена необходимость получения современных социальных компетенций людьми всех возрастов, особенно в сфере социального обслуживания. Обучение навыкам профессиональной сиделки ретро-студентов Института третьего возраста и молодых студентов-волонтеров в едином образовательном пространстве, будет способствовать упрочению межпоколенческого взаимовыгодного сотрудничества и созданию более мобильной и разветвленной службы сиделок.

**Ключевые слова:** *социальная услуга, пожилой человек, профессиональная сиделка, студент, ретро-студент, социальное обслуживание, социальные компетенции*

**Abstract:** The article discusses the need for modern social competencies for people of all ages, especially in the field of social services. Teaching the skills of professional nurse to retro-students of the Third Age Institute and young volunteer students in a single educational space will contribute to the consolidation of mutually beneficial cooperation between pupils and the creation of a more mobile and extensive nurse service.

**Keywords:** *social service, elderly person, professional nurse, student, retro-student, social service, social competences*

Современная ситуация общества настолько социально многогранна, что требует от личности высокого уровня умений и навыков, без которых жизнедеятельность человека в социуме невозможна. Поэтому ключевым

аспектом успешности современной личности является уровень сформированности социальных компетентностей, которые позволяют достичь желаемых целей и добиться нужного результата. В связи с чем остро встает проблема межличностного и межпоколенческого взаимодействия и выстраивания собственной траектории сосуществования в социальном пространстве. Проблема развития социальной компетентности личности в сфере социального обслуживания, особенно в экстремальных ситуациях, представляется чрезвычайно актуальной, о чем свидетельствуют многочисленные исследования, проводимые в последнее время как в России, так и за рубежом.

Понятие социальной компетентности в отечественной науке впервые было употреблено в совместной публикации А.П. Ветошкина и С.З. Гончарова. Сегодня российские педагоги и психологи в области определения сущности и структуры социальной компетентности личности делятся на три группы.

Первая группа авторов (Г.И. Марасанов, Н.А. Рототаева) в отечественной педагогике рассматривает социальную компетентность в контексте процесса социализации личности, при котором усваивается и активно воспроизводится социальный опыт, осуществляемый в общении и деятельности, процесса усвоения ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу и социальной группе. Например, В.М. Басова считает, что социальная компетентность-это интериоризированный личностью социальный опыт, адекватный определенной системе социальных отношений и обеспечивающий человеку возможности для самореализации в этой системе.

Следующая, вторая группа авторов (Е.В. Коблянская, С.Н. Краснокутская) рассматривает понятие «социальная компетентность» с позиции теории социальных ролей, которые человек выполняет в течение жизни. По их мнению, социальная компетентность должна рассматриваться как состояние равновесия между предъявляемыми требованиями со стороны общества и среды, в которых живет человек, и его возможностями. Общество заинтересовано в том, чтобы человек успешно овладел ролями мужчины и женщины, создал прочную семью, мог бы и хотел компетентно участвовать в социальной и экономической жизни, был законопослушным гражданином и т.д.

Третья группа авторов (А.С. Асмолов, Г.У. Солдатова, С.С. Рачева) социальную компетентность личности определяют как продукт

социальной ситуации развития-специфической системы отношений среды и субъекта, отраженной в его переживаниях и реализуемой в совместной деятельности с другими людьми.

В психологической литературе социальная компетентность рассматривается как система знаний человека о социальной действительности и о себе, сложных социальных умениях и навыках взаимодействия, сценариях поведения в типичных и экстремальных социальных ситуациях.

Как мы видим, «социальная компетентность» – это настолько многомерное, многофункциональное, многоплановое понятие, что многие авторы его рассматривают как комплекс социальных компетенций: компетенции здоровьесбережения, гражданственности, социального взаимодействия, в области информационных технологий и общения.

В настоящий момент предельно важно, чтобы любой специалист обладал высоким уровнем социальной компетентности в своей профессиональной деятельности.

В России постоянно развивается социальная инфраструктура и в социальное обслуживание населения всех возрастов внедряются все новые и новые технологии. Широкое распространение получили такие инновационные формы социального обслуживания как: выездные и надомные формы, социальный туризм, хосписы на дому, приемная семья, телефон доверия, поезда «милосердия», передвижные медицинские комплексы, различные виды реабилитации и другие. Предоставление услуги профессиональной сиделки в различных вариантах обслуживания также можно отнести к инновационной форме социального обслуживания.

Сегодня в связи с постарением населения в России резко встает вопрос о качественном социальном обслуживании лиц пожилого возраста, среди которых 5,5 миллиона человек нуждаются в патронажном уходе.

По данным Росстата, 66% пожилых граждан получают помощь от родственников, 23% от социальных работников, 8% от друзей и знакомых. Но многие родственники не могут или не хотят ухаживать за ними в домашних условиях. Появляется потребность и необходимость в специализированной помощи и уходе, и вопросы доступности этой помощи на региональном уровне сегодня не решены.

Вопросы по отечественной системе профессиональной подготовки специалистов в области геронтологии в той или иной мере освещались

такими специалистами как В.Г. Бочарова, М.Г. Галагузова, Н.П. Клушина, Н.В. Маслова, В.А. Слостенин, Б.Ю. Шапиро, Е.И. Холостова, О.В. Краснова, Т.М. Кононыгина и др. Различные аспекты технологий работы с пожилыми рассматривались в работах А.Ю.Нагорновой, Е.В. Холостовой, И.Г. Зайнышева и др.

Сегодня особенно необходимо внедрение на региональном уровне эффективной системы медико-психосоциального сопровождения пожилого населения. Создание «Школы профессиональной сиделки» на базах центров социального обслуживания, медицинских и образовательных учреждений значительно улучшит качество жизни всех нуждающихся в такой помощи. В таких школах можно будет получать дополнительные образовательные услуги следующим категориям людей: медицинским и социальным работникам, обслуживающих пожилых граждан; сиделкам для пожилых граждан, специалистам, работающим в сфере геронтологии, волонтерам, родственникам, ухаживающим за пожилым человеком; всем нуждающимся, попавшим в трудную жизненную ситуацию.

На данных курсах все слушатели, берущие на себя функции профессиональной сиделки, смогут приобрести необходимые психологические и медицинские знания и практические навыки по уходу и общению с пожилыми людьми, что позволит пожилым больным получать достойный уход в домашних условиях, снизить инвалидизацию и смертность, улучшить качество жизни пожилых людей и их ближайшего окружения. Одновременно частично решится и проблема очередей в государственные дома-интернаты.

Условно, *виды сиделок* подразделяют:

– по времени ухода: сиделок посуточных; сиделок с проживанием; сиделок без проживания.

– по выполняемым обязанностям делятся на: сиделка-компаньон для комфортного общения, сиделка-медсестра и сиделка-домработница.

Но создание мобильной и разветвленной службы сиделок, ухаживающих за больными клиентами всех возрастов, невозможно без решения кадрового вопроса. Сегодня назрел вопрос о квалифицированных кадрах, призванных организовать работу с больными людьми, не способными к самообслуживанию, на должном уровне. Увеличивается роль волонтеров в оказании надомной помощи всем нуждающимся. Особое внимание необходимо уделять старшему поколению,



обладающему полиморбидностью (множественностью заболеваний). В России, как и во всем мире, в связи с отсутствием единой комплексной системы профессиональной подготовки специалистов-геронтологов, обеспеченность ими в целом составляет всего 20%.

Актуальным в наше время становится внедрение различных инновационных форм подготовки кадров для социального обслуживания пожилых людей. Необходимо развивать не только институциональную комплексную подготовку кадров социально-геронтологической работы на базе учебных заведений, но также и внеинституциональную, где подготовка специалистов проходит с помощью дистанционных образовательных технологий в сети Интернет. Создание *сетевых профессиональных сообществ* на базах организационно-методических отделов центров социального обслуживания или общественных организаций не только позволит частично решить кадровую проблему в социальной сфере, особенно в удаленных сельских районах, но и станет эффективной системой наставничества для подготовки молодых специалистов [Сидорчук, 2018].

Профессиональная служба сиделки предоставит социально-компетентного специалиста, который окажет услуги педагогического, психологического, медицинского и социально-бытового характера, тогда как остальные члены семьи смогут частично отдохнуть от ухода, восстанавливая свое физическое и психическое здоровье. В такой услуге нуждаются практически все семьи, находящиеся в трудной жизненной ситуации, особенно если мы имеем дело с клиентами с онкологией, психическими заболеваниями, сахарным диабетом и др. На сегодняшний день к проблемным вопросам этой значимой услуги в Смоленском регионе относятся: недостаточное количество профессиональных сиделок; отсутствие дневной службы сиделок, отсутствие службы долговременной сиделки (от суток до месяца и более), большая стоимость услуги при низких доходах пожилого населения.

Важнейшую роль в подготовке *семейных кадров* по уходу за пожилыми членами семьи могут оказывать Институты третьего возраста, где предоставляются дополнительные образовательные услуги пожилым и их ближайшему окружению. В программу обучения должны входить блоки: медицинский («Правила оказания первой доврачебной помощи», «Геродиета», «Общий уход за лежачими больными»), психологический блок («Особенности общения с пожилыми людьми», «Психосоциальные

проблемы лиц пожилого возраста», «Сохранение познавательных процессов пожилых людей и профилактика болезни Альцгеймера»), юридический блок («Правовая защита граждан пожилого возраста и инвалидов») и др.

И если для зарубежных форм надомного обслуживания характерно разнообразие вариантов оказания помощи пожилым, хорошее технологическое оснащение, усовершенствованные формы волонтерской взаимопомощи и государственная финансовая поддержка, то в России развитие службы профессиональных сиделок пошло по коммерческому пути, что является основным препятствием доступности этой услуги для малообеспеченных слоев населения. Поэтому обслуживание пожилых людей при глобальном старении населения и расширение доступности услуг службы профессиональной сиделки являются важнейшей государственной задачей и здесь не обойтись без совместных системных усилий общества и государства, и каждого из нас. Для эффективности работы в каждом из регионов необходимо проводить мониторинг особенностей обслуживания различных групп населения и на основе этого оказывать необходимую помощь.

Таким образом, создание мобильной и разветвленной службы сиделок, ухаживающих за больными клиентами, в первую очередь пожилыми, может расширяться за счет открытия частных домов престарелых и платных отделений милосердия и создания кадровой инфраструктуры профессиональных сиделок с разработкой требований к профессиональным и личностным качествам сиделки.

С 2016 года на базе Смоленского государственного университета в рамках единого образовательного пространства проводится комплексное исследование особенностей межпоколенческих взаимоотношений на примере взаимодействия «студент-ретро-студент» в рамках «Школы профессиональной сиделки». Школа предоставляет дополнительные образовательные услуги самим пожилым-слушателям Института третьего возраста (ретро-студентам), их родственникам и ближайшему окружению. Для этой цели были привлечены в рамках волонтерской деятельности студенты старших курсов Смоленского государственного университета, Смоленского медицинского колледжа и медицинского университета. Именно на базе Института третьего возраста все желающие граждане смогут получить комплексные образовательные услуги практического характера по программе «профессиональная сиделка», так как в данном

подразделении работают одни из самых лучших преподавателей-практиков в области геронтологии, медицины, психологии и психотерапии на протяжении семи лет.

В рамках проекта на **1 этапе** (2016-2017 годы) проводилось исследование *образовательных потребностей пожилых людей в получении навыков сиделки* на базе «Школы профессиональной сиделки», где принимали участие 100 ретро-студентов (пожилые слушатели Института третьего возраста Смоленского государственного университета), прихожане Смоленской епархии, родственники пожилых людей, нуждающихся в уходе. Мониторинг проводился силами студентов различных факультетов смоленских учебных заведений.

По результатам 1 этапа исследований оказалось, что 71% пожилых респондентов оценивает образование для лиц, ухаживающих за пожилыми людьми, как необходимое. Самыми востребованными областями знаний ретро-студенты назвали медицинский (85%) и психокоррекционный (80%) аспекты помощи нуждающимся пожилым. К наиболее предпочитаемым предметам были отнесены: правила оказания доврачебной помощи (85%), особенности общения с пожилыми людьми (85%), общий уход за лежачими больными (80%) и психологические особенности лиц пожилого возраста (80% респондентов). Причем 76% респондентов хотят, чтобы не только медицинские и социальные работники прошли курс профессиональной сиделки, но и их родственники [Сидорчук, 2017].

**2 этап** (2018 год) комплексного исследования особенностей межпоколенческих взаимоотношений на примере взаимодействия «студент-ретро-студент» в рамках «Школы профессиональной сиделки» касался *исследования отношения различных возрастных групп к доступности службы профессиональной сиделки*.

В анкетировании участвовало 90 респондентов по 30 респондентов в каждой возрастной группе. Среди молодых студентов – 57% женщины, 43% мужчины. Среди респондентов среднего возраста – 87% женщин, 13% мужчин. Среди респондентов пожилого возраста одни женщины – 100%.

В «Школе профессиональной сиделки для пожилых» на базе института третьего возраста Университета, где преподают врачи узких специальностей (неврологи, кардиологи, психиатры, эндокринологи и др.) ведущих клиник региона, обучаются не только ретро-студенты, но

и студенты старших курсов университета для волонтерской деятельности по уходу за пожилыми людьми.

90% пожилых респондентов на вопрос «Готовы ли Вы к сотрудничеству разных поколений в «Школе профессиональной сиделки?» ответили положительно, среди молодых –100% дали такой же ответ.

Среди основных профессиональных навыков сиделки были выделены медицинские навыки (молодые – 50%, зрелые – 54%, пожилые – 42%), которые, по их мнению, являются наиболее востребованными. У пожилых за медицинскими идут бытовые – 34%, затем коммуникативные – 19% и психологические – 5% навыки. Среди молодых – 50 % за медицинские навыки, 17% за коммуникативные, 13% – сиделка должна обладать жизненным опытом, по 10% отдано на бытовые и психологические навыки.

Основными личностными качествами, по мнению всех возрастных групп, которыми должна обладать сиделка являются: милосердие (молодые – 16%, зрелые – 21%, пожилые – 30%), терпение (молодые – 15%, зрелые – 28%, пожилые – 33%) и доброта (молодые – 9%, зрелые – 15%, пожилые – 19%).

На вопрос «Какие виды услуг должны предоставлять сиделки?» молодые и зрелые респонденты отметили необходимость предоставления бытовых (молодые – 64%, зрелые – 53%), медицинских (молодые – 36%, зрелые – 33%) и психологических услуг (зрелые – 14%). Большинство респондентов пожилого возраста отдают предпочтение медицинским и бытовым услугам – 75%, что связано с полиморбидностью и ухудшением в самообслуживании.

Важное место в обучении сиделок отведено работникам здравоохранения всеми респондентами (молодые, пожилые – 47%, зрелые – 46%), затем идут педагоги, психологи, практикующие сиделки, социальные работники и духовники.

На вопрос «Как проверить совместимость клиента и сиделки?» предложены следующие варианты: молодые за собеседование, с учетом пожеланий обеих сторон (38%), тестирование (33%), выявление совместимости при встрече сиделки и клиента (29%). Респонденты средней возрастной группы считают, что это возможно проверить лишь на практике (44%), организовать первую встречу, предварительно дать пообщаться специалисту с клиентом (32%), пройти собеседование (16%) и предлагают учитывать отзыв с предыдущей работы сиделки (8%).

Одновременно было проведено исследование отношения студентов социальной работы к доступности и востребованности службы профессиональной сиделки

В анкетировании приняли участие по 10 студентов с 1-го по 4-й курсы социальной работы в возрасте от 18 до 23 лет. Будущие специалисты по социальной работе единогласно считают, что необходимо создание службы сиделки, причем для всех возрастов. Студенты старших курсов отмечают расширенный комплекс предоставляемых сиделкой услуг: психологические, медицинские, социально-бытовые, досуговые. Студенты младших курсов выделяют только медицинские и бытовые.

**3 этап** (2019 г.) касался исследования отношения сотрудников Центра социального обслуживания населения к доступности службы профессиональной сиделки.

Важно было узнать у 4 специалистов-экспертов, действительно ли возникла необходимость у разных слоев населения в открытии нового инновационного отделения «профессиональной сиделки» на базе Института третьего возраста университета.

В ходе исследования были положены следующие гипотезы:

1. Комплексный присмотр за пожилыми членами семьи – это одна из самых необходимых услуг для малоимущих семей и семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

2. Открытие отделения социального обслуживания на дому может помочь малоимущим и всем нуждающимся семьям в решении различных проблем.

Для проведения исследования был выбран метод экспертного опроса, в ходе которого опросили четырех экспертов-сотрудников отделений Комплексного центра социального обслуживания города Смоленска.

В итоге за медико-социальные услуги проголосовали все 4 эксперта. За социально-психологические услуги – трое экспертов, за социально-бытовые и социально-правовые – по двое респондентов и один эксперт указал на необходимость социально-трудовых услуг.

На главный вопрос о причинах, почему данная услуга все еще не предоставляется учреждениями в Смоленской области, два эксперта сослались на нехватку бюджетных средств и материальных ресурсов.

Таким образом, эксперты выяснили, что приоритетными услугами для малоимущих и семей, попавших в трудную жизненную ситуацию с пожилыми людьми, являются социально-медицинские, затем социально-педагогические и социально-психологические услуги. Из этого следует, что первая выдвинутая гипотеза верна.

Экспертами было отмечено то, что данная инновационная социальная услуга значительно облегчит жизнь многим семьям и позволит им заняться решением педагогических, медицинских, экономических, психологических и бытовых проблем. Из этого можно сделать вывод, что вторая выдвинутая гипотеза верна, и открытие отделения сиделки сможет помочь малоимущим семьям в решении проблем и выходе из трудной жизненной ситуации.

## **Выводы**

1. 100% респондентов всех возрастов отметили проблему *малодоступности* социальной услуги сиделки для разных слоев населения.

К основным проблемам доступности услуги профессиональной сиделки в Смоленском регионе относятся: отсутствие развёрнутой и мобильной службы сиделки для ухода на дому; малое количество профессиональных и квалифицированных кадров на рынке труда; отсутствие частых организаций, которые бы взяли на себя проблемы ухода и патронажа за всеми категориями граждан, нуждающимися в такой услуге уже не на «домашней» территории; проблема информированности граждан о том, что такая служба есть, где она находится и сколько это стоит, а также отсутствие критериев качества работы сиделки.

2. 90% пожилых респондентов готовы сотрудничать с молодыми людьми в рамках «Школы профессиональной сиделки для пожилых». Создание мобильной и разветвленной службы сиделок, ухаживающих за больными клиентами всех возрастов, невозможно без решения кадрового вопроса. Подготовкой квалифицированных кадров, призванных организовать работу с больными людьми, не способными к самообслуживанию, надо заниматься во всех возрастных группах, используя мобильность, знания, энергетику молодых волонтеров. Создание сетевых

профессиональных сообществ и волонтерская деятельность могут стать важными направлениями в решении этой актуальной проблемы.

3. Из-за нехватки сертифицированных специалистов сиделками чаще всего работают люди с низким уровнем образования без специализированной подготовки. Поэтому необходим государственный контроль за уровнем профессионализма сотрудников и их обучения. Среди основных проблем медицинский персонал выделяет следующие: физические нагрузки, нехватка кадров и отсутствие помощи и поддержки со стороны родственников, поэтому быстро происходит эмоциональное выгорание. Для обучения сиделок различным навыкам необходимо создать как минимум 3-х месячные курсы и сиделки должны обладать рядом профессионально-личностных качеств: эмоциональная устойчивость, физическая выносливость, определенный медицинский опыт.

4. Среди основных профессиональных навыков сиделки были выделены, в первую очередь, медицинские навыки, затем бытовые и психологические услуги. Таким образом, актуальной становится проблема открытия специальных курсов для ухаживающего персонала за пожилыми, включая родственников и ближайшее окружение. Это могут быть «Школы обслуживающего персонала» с подразделениями на «Школы сиделок» и «Школы гувернанток», которые предоставляли бы дополнительные образовательные услуги родственникам и ближайшему окружению пожилых и всем нуждающимся в навыках по уходу.

5. При подборе опекуна для ухода за нуждающимся в уходе человеком необходимо учитывать совместимость клиента и сиделки. При этом надо смотреть не только на профессиональные и личностные качества опекуна, но и на его пол, возраст, религиозные предпочтения и семейное положение.

Одним из направлений подготовки в таких школах должно стать внедрение семейных образовательных проектов, что позволит одновременно обучать членов семьи разных возрастов и будет способствовать укреплению устоев семьи и предупреждению межпоколенческих конфликтов. Представляется интересным также привлечение к обучению семейных пожилых пар.

6. При открытии таких школ необходимо сотрудничество учреждений геронтообразования с другими государственными структурами: Департаментом здравоохранения, администрацией области, а также с пенсионными фондами, профсоюзными, религиозными

организациями, органами местного самоуправления, и т.д.

Таким образом, создание мобильной и разветвленной службы сиделок, ухаживающих за больными клиентами всех возрастов, значительно улучшит их качество жизни, причем каждый опекун должен обладать высоким уровнем социальной компетентности в своей профессиональной деятельности. Повсеместное внедрение инновационной социальной услуги «профессиональная сиделка» решит множество различных проблем, так как такие специалисты с необходимым уровнем комплексной подготовки смогут не только оказать различные виды помощи нуждающемуся человеку, но и передать им и их ближайшему окружению знания и умения с помощью образовательных и психологических геронтологических технологий.

## **Библиография**

- Агапова О.В., Кононыгина Т.М., *Образование пожилых (Руководство для практической работы)*, Орел 2001.
- Платонова Н.М., Платонов М.Ю., *Инновации в социальной работе*, Москва 2011.
- Решетова Т.В., *Человек, помоги себе сам (психологическая поддержка и психофармакотерапия в онкологической клинике)*, «Вопросы онкологии» 2009, № 1, с.116-119.
- Сидорчук Т.А., *Образовательные потребности пожилых лиц в рамках «Школы профессиональной сиделки»*, [в:] *Inkluzja społeczna. Różnicowanie struktur, doskonalenie funkcji*, red. L. Pytka, K Marciniak-Paprocka, Siedlce 2017.
- Сидорчук Т.А., *Подготовка геронтологических кадров для обслуживания пожилых людей*, «Инновации в образовании» 2018, №10, с. 129-139.
- Яковлева Е., *Сиделка*, «Российская газета» 2015, № 6739, <https://rg.ru/2015/07/31/sidelka.html>. (дата обращения: 15.02.2019).



## Współpraca instytucji działających na rzecz dziecka przebywającego w pieczy zastępczej

### Cooperation of institutions operating for the child of a stayer in the replacement stove

**Abstrakt:** Praca rodziny zastępczej trwa całą dobę. Już od samego początku jej członkowie bardzo angażują się względem nowo przyjętego dziecka, by ten trudny czas aklimatyzacji był dla niego jak najłagodniejszy. Dzieci potrzebują poczucia bezpieczeństwa i akceptacji, które nowi opiekunowie starają się im dawać. Próbuje naprawiać relacje między dziećmi a ich biologicznymi rodzicami. Jednak tych wszystkich działań nie są w stanie podjąć bez pomocy instytucji zaangażowanych w pracę z rodziną. Nie każdy rodzic jest świadom problemu, skutkiem którego była decyzja o umieszczeniu dziecka w pieczy zastępczej. W niniejszym tekście zwrócono uwagę na działania rodzin zastępczych, mając na celu nauczenie dziecka właściwych relacji społecznych, zaufania do opiekunów, wzmocnienie poczucia własnej wartości, pokazania mu jego mocnych stron, jak również pracy z rodzicami naturalnymi i instytucjami w celu skutecznego powrotu dziecka do rodziny.

**Słowa kluczowe:** *piecza zastępcza, dziecko, współpraca, instytucje wspierające*

**Abstract:** The work of a foster family lasts round the clock. From the very beginning, its members have been very involved in the newly adopted child, so that this difficult acclimatization time would be as mild to him as possible. Children need a sense of security and acceptance that new guardians are trying to give them. They try to repair the relationships between children and their biological parents. However, all these activities are not able to undertake without the help of the institutions involved in working with the family. Not every parent is aware of the problem that was the decision to place the child in foster care. This text focuses on the activities of foster families aimed at teaching the child the right social relationships, trusting the guardians, strengthening the child's self-esteem, showing him its strengths, as well as working with parents and institutions to effectively return the child to their families.

**Keywords:** *foster care, child, cooperation, supporting institutions*

## Wstęp

Rodziny zastępcze mają za zadanie stworzenie przyjętym dzieciom przede wszystkim poczucia bezpieczeństwa, zaspokojenia potrzeb zgodnie z ich rozwojem emocjonalnym, szacunku dla ich relacji rodzinnych i poczucia tożsamości. Mają wskazać mocne strony dziecka i je rozwijać, jak też wzmocnić poczucie własnej wartości dziecka. Często rodziny zastępcze pracują nad tworzeniem więzi między dzieckiem a ich biologicznymi rodzicami, których nie ma lub są niewłaściwe. W codziennej pracy potrzebne jest podejście, odznaczające się koniecznością poznania i zrozumienia mechanizmów działania dziecka przez pryzmat jego przeszłości. Jednak jaka by ona nie była, trzeba nauczyć się „czytania” dziecka – interpretowania jego zachowań nie przez pryzmat jego złej woli, a jego doświadczeń. Rodzina zastępcza od samego początku stara się podjąć też współpracę z rodziną biologiczną dziecka z założeniem, że uda się stworzyć warunki do powrotu dziecka do domu rodzinnego. Rodzina zastępcza często (tam gdzie jest to możliwe) angażuje rodziców biologicznych w życie codzienne dziecka, ale wielu działań nie jest w stanie podjąć bez stałej współpracy z instytucjami lub osobami zaangażowanymi we wsparcie tej rodziny. Tymi instytucjami lub osobami są: pracownicy OPS lub MOPS, asystent rodziny, kurator sądowy, Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie. Współpraca ta jest ważna chociażby ze względu dokonywanej (w zależności od wieku dziecka) okresowej oceny sytuacji dziecka wspólnie z przedstawicielami poszczególnych instytucji, o czym mówi Ustawa o z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz.U. 2011 nr 1459 poz. 887). Ocena ta ma na celu:

- ustalenia aktualnej sytuacji rodzinnej dziecka;
- analizę stosowanych metod pracy z dzieckiem i rodziną;
- modyfikowanie planu pomocy dziecku;
- monitorowanie procedur adopcyjnych dzieci z uregulowaną sytuacją prawną umożliwiającą przysposobienie;
- ocenę stanu zdrowia dziecka i jego aktualnych potrzeb;
- ocenę zasadności dalszego pobytu dziecka w pieczy zastępczej;
- informowanie sądu o potrzebie umieszczenia dziecka w placówce, działającej na podstawie przepisów ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – [Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 r. poz. 59, 949 i 2203 oraz z 2018 r. poz. 650), przepisów o działalności leczniczej lub o pomocy społecznej. (Art.129)].

Oceny sytuacji dziecka organizator rodzinnej pieczy zastępczej dokonuje na posiedzeniu z udziałem:

- odpowiednio rodziny zastępczej albo prowadzących rodzinny dom dziecka;
- pedagoga;
- psychologa;
- właściwego asystenta rodziny;
- przedstawiciela ośrodka adopcyjnego;
- koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej;
- rodziców dziecka, z wyjątkiem rodziców pozbawionych władzy rodzicielskiej (Art. 130.1).

Do udziału w posiedzeniu w sprawie sytuacji dziecka umieszczonego w rodzinnej pieczy zastępczej mogą być zapraszani w szczególności przedstawiciele: sądu właściwego ze względu na miejsce zamieszkania rodziny zastępczej lub prowadzącego rodzinny dom dziecka, właściwego powiatowego centrum pomocy rodzinie, ośrodka pomocy społecznej, Policji, ochrony zdrowia, instytucji oświatowych oraz organizacji społecznych statutowo zajmujących się problematyką rodziny i dziecka, a także osoby bliskie dziecku (Art.131.2).

### **Początki w nowej rodzinie**

Każde dziecko, trafiając do nowego domu i nowej rodziny potrzebuje czasu na adaptację. Jest to trudny czas, ponieważ znany mu dotychczas świat niejako przestał „istnieć”. „Normalny dom” nowych opiekunów nie jest normalnym dla dziecka, dla którego codzienne normy wyglądają całkiem inaczej. Normą są pijani rodzice, awantury, głód, nieodrobione lekcje itp. Czas adaptacji dla każdego dziecka jest inny. Jednak rodziny zastępcze już od samego początku podejmują działania opiekuńczo-wychowawcze w taki sposób, by zapewnić dziecku i sobie jak najłagodniejsze przejście przez ten czas. Rodziny zastępcze dzielą się z dzieckiem atmosferą, tradycjami, ciepłem, szacunkiem wzajemnym. Wiele dzieci uważa, że umieszczenie ich w rodzinie zastępczej jest szansą na lepsze życie [Kałucka, 2011, s. 37].

Doświadczenia dzieci są różne, podobnie jak różne są możliwości powrotu dziecka do rodziny biologicznej, za którą zawsze będzie tęskniło i kochało. Czasami pobyt dziecka w rodzinie zastępczej jest krótkotrwały, niekiedy trwa on przez wiele lat, jednak rodziny zastępcze starają się, by ten czas dla dziecka był jak najbardziej korzystny. Są sytuacje, kiedy dzieci mają już za sobą

wcześniejsze doświadczenia związane z pobytem w placówkach, rodzinach zastępczych i nieudane powroty do rodziny biologicznej. Dziecko doświadcza wtedy odrzucenia. Im tych zmian w życiu dziecka jest więcej, tym trudniej jest mu zaufać komuś „następnym razem”. Zauważyć można dwie grupy dzieci: te, które chcą zmiany w swoim życiu, dlatego dość szybko starają się zaadoptować w nowej rodzinie, oraz te, które nie chcą opuszczać rodziny biologicznej, widząc dla niej szansę lub czując się odpowiedzialne za swoich rodziców. Dzieci te ponadto starają się idealizować swoją rodzinę, dlatego adaptacja w nowym domu jest trudniejsza i trwa dłużej. U dziecka cały jego świat się zmienia w jednej krótkiej chwili: otaczający go ludzie, środowisko, zasady funkcjonowania w nowym domu, obyczaje i tradycje, szkoła. Jedyne co pozostaje niezmiennie to jego historia – wspomnienia i doświadczenia oraz rodzice biologiczni [Kałucka, 2011, s. 39-46].

O tym, jakie są te wspomnienia, decyduje środowisko rodzinne i stworzone optymalne warunki dla rozwoju dziecka lub niedostatek w tym zakresie. Gdy rodzina funkcjonuje niewłaściwie, dzieci podlegają demoralizacji lub czynom zabronionym. Generuje to w Sądzie sprawy rodzinne i opiekuńcze oraz sprawy nieletnich lub sprawy do postępowania z nieletnimi. Sądy w podejmowaniu swoich decyzji wspierają się opiniami specjalistów (pedagogów, psychologów, lekarzy) w ramach opiniodawczych zespołów sądowych [Krajewska, 2018, s. 155-156].

Jedną z najważniejszych kategorii w praktyce biegłych sądowych jest opiniowanie w sprawach, dotyczących wykonywania, ograniczenia i pozbawienia władzy rodzicielskiej [Czech, Wojciechowski, 2013, s. 183].

Jednak gdy sprawy dotyczą dzieci, zwraca się uwagę na problemy wewnątrzrodzinne, komunikację rodzinną, ich funkcjonowanie w rolach rodzinnych i wrażliwość emocjonalną, zaangażowanie uczuciowe i kontrolę zachowania dziecka [Stanik, 2013, s. 489].

Według A. Łuczyńskiego, w przypadku trudności pojawiających się w rodzinie pochodzenia, kiedy problemy są tak duże, że rodzice nie mogą należycie wypełniać swoich obowiązków, należy pomóc dziecku, umieszczając go w rodzinie zastępczej. Dzięki temu dziecko będzie miało zapewnioną ciągłość opieki i wychowania w warunkach rodzinnych. Czas pobytu dziecka poza domem jest szansą dla rodziców na uzdrowienie sytuacji rodzinnej w celu powrotu dziecka do domu [Łuczyński, 2008, s. 105].

A. Wilk określa rodziny zastępcze jako współtworzące system pieczy zastępczej, gdyż do systemu tego zalicza się zespół osób, instytucji i działań,

mających na celu zapewnienie czasowej opieki i wychowania dzieciom w przypadkach niemożności sprawowania opieki i wychowania przez rodziców [Wilk, 2016, s. 179].

W artykule tym przedstawione zostaną przykłady, jak ważna jest współpraca zespołu specjalistów pracujących na rzecz dziecka i rodziny.

### **Przykład 1. Nareszcie rodzina**

Gdy Michał trafił do rodziny zastępczej miał 12 lat. Posiadał już doświadczenia związane z pobytem w innych placówkach i rodzinach. Tam zyskał opinię chłopca trudnego z zachowaniami socjopatycznymi, próbującego podporządkować sobie osoby z otoczenia zgodnie z własnym wyobrażeniem i oczekiwaniem. Rodzina zastępcza zauważyła dużą potrzebę kontaktu z matką biologiczną, która z jednej strony tłumaczyła chłopcu, że ma rodzinę, która go kocha. Z drugiej strony chłopiec nie potrafił zrozumieć, dlaczego jest poza domem. Matka – młoda osoba sama szukająca akceptacji ze strony partnerów. W przeszłości dążyła za wszelką cenę do zapewnienia dziecku pełnej rodziny, jednak wybierani przez nią partnerzy nie akceptowali chłopca. Z ojcem dziecka nie utrzymywała kontaktu. Częste zmiany partnerów matki, brak stabilizacji emocjonalnej i jednego miejsca pobytu miało istotny wpływ na życie chłopca. Małe środowisko wiejskie dodatkowo powodowało stygmatyzację dziecka i matki ze względu na jej nowych partnerów. W szkole dzieci zaczepiały i obrażały chłopca, na co Michał reagował agresją. Ze względu na wspomniane zachowania agresywne szkoła wystąpiła o umieszczenie dziecka w pieczy zastępczej. Michał w pierwszej klasie trafił do rodzinnego pogotowia opiekuńczego. Tam szybko zżył się z nową rodziną. W nowej szkole został zaakceptowany, co bardzo dobrze wpłynęło na rozwój dziecka. W tym czasie mama chłopca uczestniczyła w warsztatach zwiększających kompetencje rodzicielskie, bardzo współpracowała z opiekunami syna. Michał po roku wrócił pod opiekę mamy, jednak wrócił również do środowiska, w którym przebywał wcześniej – ta sama szkoła, ta sama klasa, wychowawca. Problemy wróciły. Po kilku miesiącach szkoła ponownie wystąpiła o umieszczenie dziecka w pieczy zastępczej ze względu na silną agresję. Chłopiec trafił pod opiekę dziadków, zmieniając równocześnie szkołę. Jednak odrzucenie chłopca przez dotychczasowe środowisko, przykrości, które go spotkały miały wpływ na osobowość chłopca. Michał izolował się od dzieci, był wycofany, ale równocze-

śnie szukał wsparcia u pedagoga i psychologa szkolnego, gdzie bardzo dużo mówił o swoich doświadczeniach.

Po około roku ze względu na konflikt między dziadkami a mamą, mama poprosiła organizatora pieczy zastępczej o umieszczenie syna w innej rodzinie – licząc, że będzie to rodzina, w której Michał był poprzednio. Jednak ze względu na brak miejsc trafił do innej, gdzie w wyniku niewielkiego doświadczenia ze strony tej rodziny w relacjach społecznych, problemy chłopca zaczęły się pogłębiać. Nie rozumiał, dlaczego nie jest już przy rodzinie, z którą nowi opiekunowie ograniczali kontakt. Michał miał poczucie, że zmiana tej sytuacji zależy tylko od niego, zaczął planować działania i wyobrażać sobie różne sytuacje, które według niego powinny nastąpić. Bardzo przeżywał wszystkie złe doświadczenia ze swojego dotychczasowego życia. Nowi opiekunowie, nie radząc sobie z funkcjonowaniem chłopca, dwukrotnie umieszczali go w szpitalu psychiatrycznym na dłuższe okresy na potrzeby diagnozy i terapii. Dodatkowo chłopiec stracił motywację do nauki i samorozwoju, co też miało negatywny wpływ na funkcjonowanie chłopca w nowej szkole. W tym również okresie z chłopcem skontaktował się biologiczny ojciec, który obiecał mu, że zabierze go do swojego domu. Jednak po okresie kilku miesięcy intensywnych działań ze strony ojca względem przywrócenia pełnej władzy rodzicielskiej, nowa żona ojca nie wyraziła zgody na objęcie opieką pasierba z powodu trudnego zachowania chłopca. Michał doświadczył ponownego odrzucenia. Z opinią trudnego dziecka trafił do kolejnej rodziny.

Chłopiec, gdy tylko trafił do nowego domu pierwsze pytanie, jakie zadał nowej opiekunce brzmiało: „jak będę zachowywać się tak jak do tej pory, to też się mnie pozbędziecie?” (cyt. dosł.) Nowi opiekunowie wiedzieli, że to czego dziecko potrzebuje, to przede wszystkim poczucie akceptacji, przynależności, wsparcia emocjonalnego, regularnego / stałego kontaktu z matką i dziadkami, oraz zasad, które dadzą mu poczucie bezpieczeństwa. Zachowania chłopca na początku były buntownicze. Na wypowiedzi nauczycieli i nowych opiekunów reagował wzruszaniem ramion, minami lekceważącymi i cichymi komentarzami „i co mnie to?” (cyt. dosł.) Na lekcje nie przynosił potrzebnych materiałów, gdyż właśnie zaplanował sobie zrobić coś innego. Oczekiwał, że każdy będzie się dostosowywał do jego oczekiwań i wyobrażeń jakie sobie stworzył. Miał problem z otwartością w zakresie wypowiedzania na głos swoich opinii, ze wszystkiego robił tajemnice.

Współpraca szkoły, nowych opiekunów i rodziców biologicznych była bardzo ważna w pracy nad dzieckiem. Gdy tylko chłopiec poczuł się pewnie

i przekonał, iż ustalenia z nowymi opiekunami są realizowane, zaczął dostosowywać się do oczekiwań środowiska, stał się spokojniejszy emocjonalnie, gdyż zawsze wiedział, czego oczekiwać w zakresie kontaktów z rodziną biologiczną i jakich zachowań oczekiwać od opiekunów. We wcześniejszej szkole otrzymywał dużo ocen niedostatecznych, w nowej szkole dość szybko zaczęły pojawiać się lepsze stopnie: trójki, czwórki. Cieszył się z uczestnictwa w wycieczkach szkolnych i przy organizacji uroczystości klasowych. Nagrodą dla nowej rodziny za ich działania opiekuńcze były dwie sytuacje: po trzech miesiącach pobytu Michała w rodzinie opiekunka nieopatrznie napisała usprawiedliwienie za nieobecność w szkole używając określenia „proszę o usprawiedliwienie nieobecności mojego syna...”. Michał, gdy pokazał usprawiedliwienie wychowawczynie, wskazał ten wpis zaznaczając, że on mu się nie podoba. Wychowawczynie przekazała tę informację opiekunce, która wytłumaczyła chłopcu, że ma świadomość, iż Michał jest synem swoich biologicznych rodziców, jednak jego pobyt w domu opiekunki spowodował, że w 1% stał się również jej synem. Na to opiekunka usłyszała: „wiesz ciociu, właściwie mogę być w 100% twoim synem, u wujka w 50%, gdyż wujek jest wymagający i nie da się w nic wkręcać, a ty jesteś jak byś była moją mamą.”(cyt. dosł.) Inną sytuacją było poproszenie po 5 miesiącach pobytu Michała u opiekunów o zawiezienie go do pani sędzi, która wydała decyzję o umieszczeniu go u nowych opiekunów, gdzie podziękował za umieszczenie go właśnie w tej rodzinie „bo tu nareszcie mam normalny dom” (cyt. dosł.).

Początkowym problemem Michała było pielęgnowanie pamięci o swojej przeszłości i złych doświadczeniach. Nie zauważał wcale przyjemnych sytuacji, nie potrafił się cieszyć. Ze wszystkiego był niezadowolony. Żył w swoim nierealnym, wyobrażonym świecie, doznając kolejnych rozczarowań, gdyż jego wyobrażenia nie były realizowane. Z czasem Michał nauczył się koncentrować na teraźniejszości, dostrzegać codzienne przyjemne zdarzenia i realnie planować przyszłość, przede wszystkim koncentrując się na własnym rozwoju i szansie, jaką dostał od losu, a nie na scalaniu swojej rodziny biologicznej.

Ważnym akcentem w tej historii jest fakt stałych kontaktów dziecka z matką i dziadkami (osobami ważnymi dla dziecka). Każda decyzja rodziny zastępczej dotycząca dziecka jest na bieżąco konsultowana z matką, by ta mogła na bieżąco uczestniczyć w życiu dziecka. Omawiane są sukcesy i porażki szkolne, potrzeby medyczne (diagnozy, konsultacje), potrzeby emocjonalne. Ważnym elementem w tej pracy jest szkoła, która wspiera rodzinę zastępczą w przekazywanych wartościach i w motywowaniu dziecka do rozwoju oraz

Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie, zapraszające matkę chłopca do uczestnictwa w warsztatach i szkoleniach, podnoszących jej umiejętności rodzicielskie i oferujące wsparcie terapeutyczne dla wzmocnienia relacji między matką a synem.

### **Rola rodziny w kształtowaniu osobowości dziecka**

Rodzina ma istotny wpływ na rozwój dziecka i jego osobowości – rozwój społeczny i emocjonalny. Niestety, brak właściwych wzorców może spowodować zachowania przestępcze, agresywne i aspołeczne. Obszernie w literaturze podejmowany był temat oceny rodziny jako najbardziej słusznego środowiska wychowawczego, mającej niezaprzeczalnie najwięcej pozytywnych wartości [Klonowska, 2015 s. 455]. Jednak zdarzają się trudne sytuacje, gdy rodzina biologiczna dziecka nie współpracuje z rodziną zastępczą. Postawa rodziców biologicznych powoduje ambiwalentny stosunek dziecka do nowego środowiska. Duże znaczenie też ma idealizowanie przez dziecko wizerunku rodzica, przywołując sobie określone sytuacje z życia. Duże znaczenie ma brak stabilizacji rodzinnej, co powoduje tęsknotę i wpływa na negatywne zachowania dziecka oraz agresję w stosunku do opiekunów. Pojawia się duży problem lojalnościowy względem obydwu rodzin. Uregulowanie kontaktów rozwiązuje problemy dziecka, chociaż pozostaje problem zaburzonych więzi przywiązania, co może mieć istotny wpływ na adaptację dziecka w nowym środowisku [Fórman, 2016, s. 155-156]. Właściwe wsparcie ze strony rodziny zastępczej, zrozumienie dziecka i współpraca z innymi instytucjami jest w tym przypadku bardzo istotna.

### **Przykład 2. JESTEM WAŻNY !**

Robert postanowieniem Sądu został umieszczony w rodzinie zastępczej, gdy miał 11 lat. Przyczyną decyzji była demoralizacja chłopca, na którą składała się agresja względem rówieśników w szkole, kradzieże, wagary, palenie papierosów. Równocześnie z umieszczeniem chłopca w pieczy zastępczej toczyła się sprawa karna o pobicie dwóch chłopców w szkole. Matka Roberta, wówczas osoba 28-letnia, głośno mówiła o tym, że nie radzi sobie wychowawczo z synem. Zaznaczała, że tylko z synem ma problemy w tym zakresie, nie ma ich natomiast z czterema młodszymi córkami. Chłopiec często bardzo późno wracał do domu, wielokrotnie trzeba było go szukać w środowisku zamieszkania. Chłopiec ojca nie znał. Matka postrzegала siebie jako osobę dobrze wy-



wiązującą się ze swojej roli, dlatego od samego początku bardzo głośno wyrażała swoje emocje przy każdym rozstaniu z synem po jego pobycie w domu. Emocje i słowa o tym jak cierpi, gdy się rozstaje z dzieckiem powodowały duże poczucie winy u chłopca. Dlatego Robert postanowił pracować nad sobą, by szybko móc wrócić do mamy, by ta tak nie cierpiała. W międzyczasie okazało się, że aktualny partner matki jest alkoholikiem, podobnie jak wcześniejsi partnerzy. W domu systematycznie były awantury, przed którymi chłopiec starał się uciekać. Jednak matka w tych sytuacjach nie widziała żadnego problemu.

Analizując sytuację chłopca okazało się, że każde dziecko ma innego ojca. Chłopiec tak naprawdę nigdy nie miał poczucia bezpieczeństwa i stabilizacji. Częste zmiany partnerów matki, miejsca zamieszkania, nowe dzieci, które wymagały większej uwagi ze strony matki sprawiały, że chłopiec cały czas był na uboczu. Były wypełniane względem niego podstawowe obowiązki (najedzony, ubrany), jednak nie miał nigdy poświęconej uwagi tak, jak tego potrzebował. Swoim zachowaniem próbował zwrócić na siebie uwagę matki, która reagowała, gdy były na niego skargi. Często krzyczała na nauczycieli w szkole i winę za złe zachowanie syna cedowała na inne dzieci, nie widząc faktycznej roli własnego syna. Przez pierwszy rok pobytu chłopca w pieczy zastępczej matka była objęta nadzorem kuratora, następnie kurator złożył wniosek o zniesienie nadzoru. Niestety była to zła decyzja, gdyż matka w tym czasie związała się z nowym partnerem i urodziła kolejnych dwoje dzieci. Przestała również współpracować z opiekunami syna, systematycznie podważając ich autorytet w oczach dziecka. Matka całkowicie zaczęła zaprzeczać wszystkiemu, co mówiła wcześniej m.in. o wspomnianych problemach z synem, o „burzliwym i rozrywkowym” życiu z okresu, kiedy zaszła w ciążę, co skończyło się pobytem w zakładzie karnym (tam się chłopiec urodził). Na podstawie tych informacji i ustnej zgody matki opiekunowie już w pierwszych miesiącach pobytu chłopca u nich próbowali go zdiagnozować. U dziecka stwierdzono zaburzenia neurorozwojowe, typowe dla dziecka z Efektem Płodowego Zespołu Alkoholowego. Faktem było, że chłopiec miał zaburzone pole widzenia, pamięć bezpośrednią, odczuwanie bólu, rozumienie sytuacji społecznych, rozumienie znaczenia słów. Nowe treści wypowiedziane przez matkę zaprzeczały całkowicie temu, co mówiła wcześniej. Jakość jej życia była jak najbardziej wzorcowa, problemów wychowawczych z synem nigdy nie miała, a jedynie był problem ze szkołą, gdyż to personel szkolny uwziął się na jej syna. Przy czym nie wyraziła zgody na diagnozowanie jej dziecka „gdyż

wszyscy chcą z niego zrobić wariata”. Głośno podważała autorytet opiekunów syna mówiąc, że ich nie akceptuje, dlatego, gdy chłopiec jest w domu nie wolno mu mówić o opiekunach ciocia i wujek, lecz pan i pani. Podważała zasady, jakie panowały w domu rodziny zastępczej, twierdząc, że zbyt ograniczają one swobodę jej syna. Chłopiec wszystkie awanturnicze zachowania matki wobec opiekunów odbierał pozytywnie, jako wyraz miłości do niego i jej walkę. Nie rozumiał tylko, dlaczego on jeden jest poza domem, a pozostałe siostry, które też zaczęły sprawiać problemy pozostają w domu rodzinnym. By wzmocnić swoją pozycję w oczach dziecka, matka systematycznie informowała chłopca o powrocie jego do domu, wskazując za każdym razem konkretne terminy powrotu. Jednak nigdy się nie wywiązywała z obietnic, tłumacząc chłopcu, że to jego wina, gdyż jest niegrzeczny. Faktycznie za każdym razem, gdy dziecko dostawało od matki komunikat, że będzie wracać do domu, zwiększały się problemy wychowawcze z dzieckiem, zarówno w szkole, jak i w domu opiekunów – „dlaczego ja mam się starać, przecież i tak już niedługo wrócę do domu”. Inną trudnością dla chłopca były całkowicie sprzeczne wartości w dwóch domach. W jednym wymagania, zasady ogólnie społeczne i nauka, zakaz spożywania alkoholu i palenia papierosów – w drugim wolność, czyli swoboda wychodzenia bez ograniczenia czasowego, z możliwością powrotu o dowolnej godzinie i pod wpływem alkoholu, swobodne palenie papierosów przy matce, brak obowiązku nauki.

Tak skrajnie przeciwstawne wartości w dwóch domach powodowały u chłopca całkowite zaburzenie poczucia norm, co miało istotny wpływ na funkcjonowanie chłopca. Poczucie lojalności i strach, że jeśli będzie postępować zgodnie z normami opiekunów względem matki, to ta przestanie go kochać, powodowały narastające problemy w funkcjonowaniu chłopca. Zabieganie o matkę powodowało, że był w stanie wytłumaczyć każde zaniechanie ważnych, dotyczących go spraw, zarówno zdrowotnych, jak i urzędowych. W tej sytuacji rodzina zastępcza dla dobra dziecka wraz z organizatorem pieczy zastępczej podjęła decyzję wbrew matce o powrocie dziecka do domu, by dać mu możliwość dorastać w jednolitych (aczkolwiek niewłaściwych) wartościach. Jednak na sprawę dotyczącą powrotu dziecka do domu matka się nie stawiała stwierdzając: „bo nie chcę by wrócił, jemu lepiej jest u was, jest bezpieczny a tu nie jest środowisko dla niego, skończyłby jak inni jego koledzy” (cyt. dosł.).

Przez te wszystkie lata rodzina zastępcza, pomimo niechęci ze strony matki biologicznej, starała się angażować ją w życie dziecka. Nie zawsze się to udawało, jednak opiekunowie Roberta mieli świadomość trudnej przeszłości

matki z okresu jej dzieciństwa, co mogło przekładać się na jej funkcjonowanie. Wiedząc, jak ważna jest matka dla dziecka, które za wszelką cenę chciało zwrócić jej uwagę na siebie niemo krzyżąc „ja tu jestem, zainteresuj się mną”, pomimo trudnych kontaktów, rodzina zabiegała o systematyczne wyjazdy dziecka do domu w celu zaangażowania matki w opiekę nad synem. Istotne było wsparcie wychowawcze ze strony szkoły, która bardzo mocno motywowała dziecko do różnych działań na jej rzecz, kościoła – bardzo mocno wspierającego działania opiekuńcze i rozwojowe Roberta, pracowników Sądu i OPS-u – czuwających nad rodziną i pracowników Powiatowego Centrum Pomocy Rodzinie – podejmujących działania wzmacniające kompetencje wychowawcze matki.

Działania te spowodowały, że chłopiec odczuł, że ważny jest on i jego potrzeby związane z przyszłością tj. skończeniem szkoły, zdobyciem zawodu, podjęciem pracy. Po rozmowie z matką na temat pozostania w rodzinie zastępczej po osiągnięciu pełnoletności usłyszał, że „jest to właściwa decyzja” (cyt. dosł.)

## **Podsumowanie**

Rodziny zastępcze przyjmują pod swój dach dzieci po różnych negatywnych doświadczeniach, przemocy, traumie, z zaburzeniami więzi, z wieloma deficytami rozwojowymi i zdrowotnymi. Rodziny zastępcze muszą mieć umiejętność spojrzenia na siebie i swoje doświadczenia z dystansem. By móc właściwie pomóc dzieciom muszą sami w pełni akceptować samych siebie, mieć wysokie poczucie własnej wartości i skuteczności w podejmowanych działaniach, wierzyć w swoją sprawczość. Duże znaczenie ma również cierpliwość, tolerancja, poczucie humoru i empatia. Umiejętność szukania rozwiązań i przyczyn problemów dziecka i rodziny. W swojej pracy w opiece nad dziećmi pomimo trudu uczą cieszyć z wszystkich małych sukcesów dzieci. Jednak bez współpracy z innymi specjalistami i osobami z zewnątrz wielu działań nie można byłoby podjąć. A. Baładynowicz zauważa, że istotne są więzi między dzieckiem a społecznością lokalną. Charakteryzują się one prawdziwym zaangażowaniem dziecka w powiązania lokalne, które wytwarzają dobra i usługi wymagane przez tę społeczność (edukacja, zatrudnienie, rekreacja, działania socjalne oraz praktyki religijne). Wiąż ta jest zależna od częstotliwości, czasu trwania oraz jakości stosunków wśród pracowników, klientów i społeczeństwa [Baładynowicz, 2006, s. 40].

## Bibliografia

- Bałandynowicz A., *Rodzinne formy terapeutyczne resocjalizacją w środowisku otwartym*, Warszawa 2006.
- Czech K., Wojciechowski B., *Psychoterapia w sprawach opiekuńczych. Przesłanki, cele, formy pracy terapeutycznej*, [w:] Rode D. (red.), *Problemy jednostki i rodziny w obszarze stosowania prawa. Aspekty psychologiczne*, Warszawa 2016.
- Fórman F., *Relacje podopiecznych ze środowiskiem rodzinnym w świetle ich wytworów własnych na przykładzie badań dzieci pogotowia rodzinnego*, [w:] G. Kryk, K. Solich, I. Konopnicka (red.), *Idea współżycia i współdziałania w edukacji dzieci i młodzieży. Teoria i praktyka*, Racibórz 2016.
- Klonowska I., *Rodzina – szansą czy zagrożeniem dla młodego człowieka. Analiza psychologiczno-pedagogiczna*, [w:] M. Petrykowska, D. Sarzała (red.), *Rodzina w obliczu współczesnych zagrożeń i przemian społeczno-kulturowych*, Pułtusk 2015.
- Krajewska B., *Między pomocą społeczną, wsparciem a pieczę zastępczą. Założenia i rzeczywistość wybranych instytucji*, Gdańsk 2018.
- Łuczyński A., *Dzieci w rodzinach zastępczych i dysfunkcyjnych*, Lublin 2008.
- Stanik J., *Psychologia sądowa. Postawy, badania, aplikacje*, Warszawa 2013.
- Ustawa o z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz.U. 2011 nr 1459 poz. 887).
- Wilk A., *Praktyczna realizacja zadań na rzecz rodzin zastępczych niezawodowych i spokrewnionych na przykładzie MOPS w Krakowie*, [w:] Wielgos-Struck R., Bozacka M. (red.), *Działalność opiekuńcza i terapeutyczna w praktyce instytucji pomocy społecznej*, Rzeszów 2016.

## Włączanie dziecka z mózgowym porażeniem dziecięcym w proces społecznego funkcjonowania w grupie rówieśniczej

### Inclusion of a child with cerebral palsy in the process of social functioning in the peer group

**Abstrakt:** Celem artykułu jest ukazanie teoretycznych i praktycznych założeń dotyczących edukacji inkluzyjnej w kontekście kształcenia uczniów z mózgowym porażeniem dziecięcym. W pierwszej części artykułu przedstawiono podstawowe założenia koncepcji edukacji włączającej, w tym założenia diagnostyki inkluzyjnej, strategii i metod stosowanych w grupach włączających oraz założenia dotyczące kompetencji nauczycieli i wsparcia dla nich w odniesieniu do umiejętności włączania uczniów z niepełnosprawnościami w proces wychowawczo-dydaktyczny. W dalszej części artykułu przedstawiono krótki raport z badań, dotyczących włączania uczniów z niepełnosprawnością w proces edukacyjny w placówkach ogólnodostępnych oraz integracyjnych, a także opisano zakres działań edukacyjnych w procesie włączania dziecka z mózgowym porażeniem dziecięcym na płaszczyźnie praktyki szkolnej.

**Słowa kluczowe:** *edukacja włączająca, niepełnosprawność, mózgowie porażenie dziecięce*

**Abstract:** The aim of the article is to present the theoretical and practical assumptions regarding inclusion education in the context of education of students with cerebral palsy. The first part of the article presents the basic assumptions of the concept of inclusive education, including the assumptions of inclusion diagnostics, strategies and methods used in inclusive groups, and assumptions about the competence of teachers and support for them in relation to the ability to include students with disabilities in the educational and didactic process. The next part of the article presents a short report on the inclusion of students with disabilities in the educational process in mainstream and integration institutions, and describes the scope of educational activities in the process of including a child with cerebral palsy at the level of schooling.

**Keywords:** *inclusive education, disability, cerebral palsy*

## **Edukacja włączająca – podstawowe założenia teoretyczne**

Różnorodność to jedna z podstawowych cech współczesnych społeczeństw, wartość w nich wyznaczana i doceniana. Uznawana jest za podstawowe pojęcie w koncepcji edukacji włączającej. Szacunek dla odmienności człowieka i dążenie do indywidualizacji społecznego rozwoju stanowią podstawy kształcenia w grupach włączających, czyli w grupach różnych jednostek z równymi prawami, których relacje oparte są na kooperacji i wzajemnej pomocy, nie zaś na podporządkowaniu czy rywalizacji. Należy wziąć pod uwagę fakt, iż niepełnosprawność nie jest jedyną właściwością osoby, która może utrudniać funkcjonowanie człowieka w warunkach instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych. Wszelkie inne cechy osobowe i środowiskowe osób (np. wygląd, wyznanie religijne, rasa, status materialny, itp.), które czynią z nich różnorodny zespół, mogą równie istotnie stać się potencjalną barierą edukacyjną i społeczną. Właściwości owe determinują określone potrzeby, które w koncepcji edukacji inkluzyjnej nie są określane mianem „specjalnych”, ale uznawane są za indywidualne zasoby konkretnych osób, a co za tym idzie implikują konieczność modyfikacji struktur instytucjonalnych, programów i strategii edukacyjnych. [Wiszejko-Wierzbicka, 2012, s. 73]. Mając na uwadze konieczność lepszego dostosowania oferty szkolnej do możliwości psychofizycznych i potrzeb edukacyjno-rozwojowych wszystkich uczniów, a nie tylko wąskiej grupy uczniów z niepełnosprawnościami, włączanie rozumieć będziemy jako proces realizowany w placówce ogólnodostępnej przez nauczycieli otrzymujących odpowiednie wsparcie merytoryczne, którego zakres jest dobierany zgodnie ze zmieniającymi się potrzebami uczniów i grup uczniowskich.

Właściwa organizacja systemu profesjonalnego wsparcia jest jedną z zasadniczych sił napędowych sukcesów w edukacji włączającej. Brak pomocy specjalistycznej może stanowić dla ucznia doświadczającego barier, np. z tytułu niepełnosprawności, poważne zagrożenie [Apanel, 2013, s. 157]. Dlatego też za nadrzędne zadanie wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami uznaje się systematyczne monitorowanie ich pozycji i jakości oferowanych im usług edukacyjnych [Zamkowska, 2010, s. 27-28]. Identyfikowane powinny być obszary środowiska szkolnego wymagające przekształceń oraz formułowane i realizowane założenia dotyczące optymalnych rozwiązań organizacyjno-dydaktycznych dla ucznia, np.: adaptacji otoczenia fizycznego do potrzeb percepcyjnych i lokomocyjnych każdego ucznia (budynku szkolnego, klas lekcyjnych, łazie-

nek, stołówki, szatni, korytarzy); dostosowania materiałów i pomocy dydaktycznych do możliwości percepcyjnych ucznia; zastosowania indywidualizacji kształcenia i strategii dydaktycznych, dostosowanych do każdego ucznia i umożliwiających mu pełne uczestnictwo w zajęciach. Tak rozumiany proces diagnostyczny ma charakter ciągły, sprowadza się do tworzenia mapy sytuacji szkolnej ucznia z niepełnosprawnością, na którą nanosi się ciągle nowe dane i wprowadza coraz to nowsze usprawnienia, które wynikają ze zmieniających się potrzeb uczniów.

Pojawienie się w szkole ogólnodostępnej i w klasie dziecka z niepełnosprawnością zobowiązuje do zorganizowania mu odpowiedzialnego systemu wsparcia i profesjonalnej pomocy świadczonej na terenie placówki. Za niezbędne uznaje się przygotowanie nauczycieli w zakresie umiejętności poznawania potrzeb ucznia z tym rodzajem niepełnosprawności i dostosowania metod do warunków nauczania w grupie heterogenicznej [Nazarczuk, 2013, s. 216-217] w kierunku szeroko pojętej integracji, rozumianej jako włączenie osoby niepełnosprawnej do grupy społecznej [Więckowska, 2005, s. 132].

Najważniejszym celem integracji jest stworzenie dobrych relacji między jednostkami różniącymi się od siebie, o różnorodnym potencjale i możliwościach. Ale należy zaznaczyć, że jest to proces trudny i obciąża do spełnienia wielu wymogów [Bulera, 2006, s. 61, Kosakowski, 2003, s. 165-166]. Włączenie ucznia niepełnosprawnego w środowisko zdrowych rówieśników powinno mieć formę zaprosin. Wówczas dziecko nie będzie czuło się obco i łatwiej mu będzie wniknąć w grupę [Głodkowska, 2010, s. 8]. Badania wskazują bowiem, że przebywanie dzieci z niepełnosprawnością ze zdrowymi w klasie szkolnej, wpływa pozytywnie na ich stosunki [Lipińska, Myśliwska, 2005, s. 277]. Włączanie należy rozpoczynać możliwie jak najwcześniej, by można było uzyskać jak najlepsze efekty.

## **Edukacja włączająca dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym**

W obecnych czasach uczeń z mózgowym porażeniem dziecięcym (MPD) ma szansę na kompleksową edukację, zapewniającą mu wszechstronny rozwój i możliwość dorastania wśród zdrowych, pełnosprawnych rówieśników. Taką szansą są m.in. szkoły integracyjne, które wychodzą naprzeciw specyficznym trudnościom psychofizycznym i adaptacyjnym dzieci z MPD.

Przyjmując dziecko z mózgowym porażeniem dziecięcym do placówki dążymy do tego, by było jak najszybciej i w jak najpełniejszym wymiarze

aktywnym, w miarę samodzielnym uczestnikiem szkolnej rzeczywistości. Aby postawić dziecku właściwe wymagania zaczynamy od rzetelnej diagnozy możliwości i potrzeb dziecka, a następnie opracowujemy indywidualny plan włączania do grupy rówieśniczej. Pomyślne funkcjonowanie dziecka w grupie jest w dużej mierze uzależnione od stopnia jego samodzielności i umiejętności porozumiewania się. Wszystkie dzieci w okresie adaptacyjnym otrzymują wsparcie dorosłych, ale dzieci niepełnosprawne otaczamy szczególną troską. Pomaga się im powoli oswajać miejsca, osoby, sytuacje. Włączanie ich do grupy rówieśniczej jest procesem zawsze uważnie monitorowanym, lecz niektóre dzieci potrzebują większego namysłu i współdziałania terapeutów, rodziców i wychowawców.

Dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym, przebywające w grupie rówieśniczej lepiej będą się rozwijały, ponieważ dzięki kontaktom z innymi dziećmi uczą się również od nich. Spędzając czas w szkole dzieci kształtują swoją niezależność i otwierają się na kontakty z ludźmi. Również dzieci zdrowe czerpią korzyści z uczęszczania do klas integracyjnych. Mogą one nauczyć się tolerancji i wrażliwości na czyjeś nieszczęście. Dzieci mogą korzystać z porad psychologa, ortopedy, rehabilitanta i wielu innych specjalistów, a także mają okazję brania udziału w zabiegach rehabilitacyjnych, które są prowadzone w szkole. Dzięki przebywaniu w klasie i kontakcie z rówieśnikami dzieci z MPD uczą się pokonywać własne trudności i radzić sobie z problemami, a także poznają siebie i stają się bardziej kreatywni i twórczy, uczą się dopasować środowisko do swojej osoby i siebie do środowiska. Za pośrednictwem zajęć dowiadują się, na co ich stać i jak wiele tkwi w nich możliwości. Klasy integracyjne dają szansę dzieciom niepełnosprawnym na osiągnięcie takiego samego wykształcenia, jak ich rówieśnikom. Dziecko może uczestniczyć także w zajęciach, dzięki którym uczy się niezależności, radzenia sobie z zabiegami, które wykonuje codziennie, a także porozumiewania się z innymi ludźmi oraz dbania o swój wizerunek. Zajęcia tego typu podwyższają również jego samoocenę.

W okresie dzieciństwa dzieci nie przywiązują jeszcze tak dużej wagi do cech zewnętrznych, a z biegiem czasu, kiedy przebywają z osobami niepełnosprawnymi, przyzwyczajają się do nich i traktują je tak jak każdego innego człowieka, którego spotykają na swojej drodze. Integracja z dziećmi zdrowymi wpływa pozytywnie na dziecko z niepełnosprawnością, wówczas jego samoocena zwiększa się, rozwija się jego sfera emocjonalna. Jeżeli na zajęciach uczniowie mogą razem działać, funkcjonować i współpracować, wtedy dzieci ze



schorzeniem lepiej się rozwijają, natomiast dzieci zdrowe są mniej zamknięte na odmienność, a także zauważają, że dzieci z niepełnosprawnością, tak jak i one są pełnowartościowymi ludźmi [Zabłocki, 1999, s. 73]. Ponieważ zasadniczym celem edukacji włączającej jest stworzenie warunków, w których uczeń z niepełnosprawnością będzie miał możliwość zaistnienia między rówieśnikami, istnieje duże prawdopodobieństwo całkowitego wyeliminowania granic i różnic międzypersonalnych [Żyta, 2003, s. 29].

Role szkoły integracyjnej jest umożliwienie takiemu dziecku pełnego funkcjonowania poprzez specjalistyczne oddziaływanie edukacyjne i psychopedagogiczne, które pozwolą na usprawnianie zaburzonych funkcji, stałe stymulowanie rozwoju psychofizycznego i odnalezienie się w środowisku równieśniczym z zaspokojonym poczuciem sprawczości i akceptacji własnej „inności”.

Na tle szeroko opisanych w literaturze przedmiotu dysfunkcji w przebiegu mózgowego porażenia dziecięcego wyłania się sylwetka dziecka – ucznia, któremu choroba przysparza wielu codziennych zmagania z otaczającą go rzeczywistością. Niepełnosprawność ruchowa będąca skutkiem MPD wpływa bardzo niekorzystnie na możliwości edukacyjne dzieci, ponieważ niesie ze sobą szereg trudności edukacyjnych. Uczniowie ci przede wszystkim są w dużej mierze pozbawieni możliwości aktywnego i samodzielnego doświadczania świata, zdobywania doświadczeń polisensorycznych na drodze rozwoju poznawczego, co rzutuje na słabsze kształtowanie się spostrzeżeń, wyobrażeń, pojęć i sądów, a to z kolei ma niebagatelny wpływ na obniżenie zdolności myślenia logicznego i abstrakcyjnego. Zdolności manipulacyjne i lokomocyjne są opóźnione lub nawet całkowicie zahamowane. Do tego dołączają się często ograniczenia w pamięci ruchowej, nieumiejętność odtworzenia zaprezentowanego ruchu czy nawet całej sekwencji ruchowej. Dochodzi do zaburzeń w orientacji w schemacie własnego ciała, ciała innej osoby oraz orientacji przestrzennej. Ma to negatywny wydźwięk we wszelkich działaniach sprawnościowych, manipulacyjnych, gdyż dziecku ciężko jest ustosunkować się do poleceń nauczyciela czy za nimi nadażyć. Szczególnie trudna jest kwestia samodzielnego planowania danej czynności czy choćby ruchu. Upośledzona bywa też orientacja topograficzna, co utrudnia samodzielne funkcjonowanie dziecka [Mihilewicz, 2006]. Uczniowie ci mogą mieć problemy z przyjęciem oraz utrzymaniem, zwłaszcza przez dłuższy czas, prawidłowej pozycji ciała w trakcie siedzenia. Prowadzi to do szybkiej

i znacznej męczliwości, jak również utrudnia koncentrację uwagi w trakcie zajęć.

W przebiegu mózgowego porażenia dziecięcego dochodzi do upośledzenia funkcji oraz powstania deformacji w tułowiu i kończynach. W związku z tym długotrwałe, wielogodzinne przebywanie w jednej pozycji bez jej zmian oraz brak codziennej rehabilitacji ruchowej w warunkach szkolnych może być przyczyną nasilenia wspomnianych deformacji i dolegliwości bólowych, pogorszenia wydolności oddechowej i bardzo poważnych komplikacji zdrowotnych. Mózgowe porażenie dziecięce zaburza koordynację i precyzyjne ruchy ręki, doprowadzając również do przykurczów i deformacji. Występowanie współruchów, towarzyszących stosunkowo często MPD, powoduje u dziecka niepotrzebne i dodatkowe zużycie energii, a przede wszystkim znacząco wydłuża czas wykonywania danej czynności i prawidłowe nabycie podstawowych technik szkolnych. Szczególnie duże trudności, z uwagi na zaburzoną sprawność manualną, sprawia uczniom prawidłowy chwyt. Uniemożliwia to właściwe utrzymanie przyborów do pisania czy rysowania, a co za tym idzie, pogarsza stronę graficzną pisma i rysunków, manipulowanie przyborami geometrycznymi, przewracanie kartek czy wykonywanie prostych doświadczeń.

Zaburzenia widzenia powodują trudności z wodzeniem wzrokiem, osłabienie kontroli wykonywanych ruchów precyzyjnych, co utrudnia naukę czytania i pisania, obniża zdolności spostrzegania kształtów, wyodrębniania figury z tła, jak również rozumienie i wnioskowanie na materiale obrazkowym i graficznym. Jeśli mózgowemu porażeniu dzieciętemu towarzyszą zaburzenia mowy, słuchu oraz rozwoju intelektualnego, zakres opisanych powyżej trudności edukacyjnych takiego dziecka zdecydowanie się poszerza.

Nie należy także zapominać o, zubożałej na skutek niepełnosprawności, sferze emocjonalnej takiego dziecka, u którego kształtuje się zazwyczaj zaniżona samoocena, postawa lękowa, mniejsza odporność na stres, słabsza kontrola emocji, przejawiająca się agresywnością, wybuchowością, impulsywnością i negatywizmem. Pojawiają się także trudności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu poprawnych relacji społecznych, których podłożem jest lęk przed odrzuceniem jako kogoś innego lub gorszego, a także zaburzenia w sprawnym komunikowaniu się.

Niewątpliwie trudną sprawą jest kwestia samoobsługi z uwagi na trudności w opanowywaniu nawyków toaletowych czy obniżone możliwości manipulacyjne. Przejawia się to w problemach z ubieraniem się, jedzeniem czy

korzystaniem z toalety. Dzieci takie potrzebują stałej opieki i pomocy dodatkowych osób.

W świetle zaprezentowanych trudności, jakie towarzyszą mózgowemu porażeniu dziecięcemu, nasuwa się kwestia odpowiedniej, tj. skutecznej i dostosowanej do konkretnych potrzeb, edukacji dla takich dzieci [Loska, 2005, s. 45-46].

Dziecko z mózgowym porażeniem dziecięcym, rozpoczynające naukę w szkole podstawowej, powinno mieć już za sobą kilka lat kompleksowej rehabilitacji. Usprawnianie jest bowiem procesem długotrwałym, wymagającym ścisłej współpracy między licznymi specjalistami, ale i rodziną. Ponadto, najważniejszą kwestią jest czas rozpoczęcia rehabilitacji. Rozpoczęta jak najwcześniej, z uwagi na ogromne możliwości kompensacyjne rozwijającego się mózgu oraz obejmująca wszystkie sfery rozwoju dziecka, daje ogromne szanse na znaczną poprawę stanu psychofizycznego dziecka. Niebagatelna jest tutaj rola rodziny. To właśnie na jej gruncie dziecko ma szansę na pokonanie wielu dysfunkcji, przy zaspokojeniu naturalnych potrzeb rozwojowych.

Szkoły powszechne bronią się na ogół przed przyjmowaniem dzieci z MPD, głównie ze względu na bariery architektoniczne oraz brak szeroko rozumianego zaplecza dydaktycznego, z wykwalifikowaną kadrą na czele. W takich bowiem warunkach tylko dzieci z niewielkimi dysfunkcjami mają szansę osiągnąć powodzenie, a niestety stanowią one najmniejszą grupę mózgowych porażań. Natomiast dzieci bardziej „dotknięte” MPD zostają objęte kształceniem specjalnym lub integracyjnym. Placówka, w której ma się dokonać konstruktywny proces włączania dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym, stwarzająca im szanse edukacji, powinna posiadać wszelkie udogodnienia architektoniczne, ale także wyspecjalizowaną kadrę pedagogiczną oraz zaplecze dydaktyczne. Na terenie szkoły powinien funkcjonować bogato wyposażony kompleks rehabilitacyjny, z którego mogliby korzystać wszyscy uczniowie niepełnosprawni ruchowo. Ponadto, uczniowie z mózgowym porażeniem dziecięcym powinni mieć możliwość uczestniczenia w terapii logopedycznej, psychologicznej oraz kompensacyjno-korekcyjnej oraz być objęci indywidualnym programem rewalidacyjnym, dostosowanym do ich możliwości i potrzeb psychofizycznych. Nad właściwym i zindywidualizowanym przebiegiem procesu edukacji czuwać powinni w każdej klasie integracyjnej pedagodzy wspierający proces dydaktyczno-wychowawczy, którzy we współpracy z nauczycielami wiodącymi dostosować powinni program nauczania tak, aby każdy uczeń miał szansę na osiągnięcie

sukcesu na miarę swych możliwości. Poza tym, we wszelkich czynnościach samoobsługowych uczniom, wymagającym szczególnej pomocy, bo poruszających się na wózkach czy balkonikach, pomagać powinny osoby zatrudnione do pomocy. Do specyficznych potrzeb tych dzieci dostosować powinno się także toalety, szatnie i korytarze. Niezwykle istotne jest to, aby uczniów z mózgowym porażeniem dziecięcym na równi z innymi dziećmi angażować w życie szkoły. Powinny one brać udział w okazjonalnych akademiach, licznych konkursach czy imprezach o charakterze kulturalnym. Wyjście poza szkołę czy udział w wycieczce klasowej również odbywać powinien się z udziałem tych uczniów.

Z doświadczeń wielu szkół wynika, że dzieci z MPD uczące się w szkole integracyjnej mają duże szanse na prawidłowy rozwój. Przede wszystkim codzienny, naturalny kontakt ze zdrowymi, pełnosprawnymi rówieśnikami daje im możliwość skonfrontowania własnej „inności”, wyzbycia się lęków, doświadczania realiów współczesnego świata. Specjalnie dostosowane do ich indywidualnych możliwości programy nauczania oraz szczególna pomoc pedagoga specjalnego, jak również wielospecjalistyczne wsparcie na terenie szkoły, dają im szansę na pełny rozwój.

Dla szkół masowych obecność ucznia z mózgowym porażeniem dziecięcym, zwłaszcza mającego problemy z poruszaniem się, zaburzenia mowy, wzroku, słuchu czy niższy poziom intelektualny, to nie lada wyzwanie. Nauczyciel w toku lekcji nie jest w stanie zaspokoić specyficznych potrzeb edukacyjnych ucznia z MPD, mając jednocześnie na względzie pozostałych uczniów. Obecność takiego ucznia na lekcji wymusza bowiem konieczność zastosowania specjalnych metod i form pracy, zasobniejszej bazy dydaktycznej, ale i poświęcenia znacznie większej uwagi i czasu.

Praktyka pokazuje, że taki uczeń bardzo często po jakimś czasie, poprzedzonym niepowodzeniami edukacyjnymi, objęty zostaje nauczaniem indywidualnym. Jest to niezmiernie krzywdzące posunięcie dla dziecka. Izolowane od zdrowych rówieśników i czynnego uczestnictwa w życiu społecznym, pozbawione jest możliwości kompensowania zaburzonych funkcji psychofizycznych, ale i motorycznych. Brak wzorców społecznych powoduje obniżenie motywacji w wielu obszarach funkcjonowania, a, co najważniejsze, nie daje szans na ukształtowanie dojrzałej, zdolnej do samodzielnego życia jednostki.

We współczesnym świecie osoby z mózgowym porażeniem dziecięcym mają szansę na realizację wielu swych potrzeb i godne funkcjonowanie w życiu

społecznym, jednak niezbędnym warunkiem jest zapewnienie im skutecznej edukacji na dobrym, dostosowanym do ich możliwości poziomie.

**Funkcjonowanie dziecka z niepełnosprawnością w przestrzeni życia społecznego w klasie ogólnodostępnej i integracyjnej w świetle dotychczasowych badań**

Powodzenie w obszarze społecznego funkcjonowania warunkują relacje rówieśnicze dziecka z niepełnosprawnością z dziećmi rozwijającymi się typowo, które mogą dawać mu albo poczucie satysfakcji, albo poczucie izolacji, mimo integracyjnej formy kształcenia [Skorek, 2000; Baraniewicz, 2009]. Jak wynika z zaprezentowanych czynników, powodzenie procesu integracji/inkluzji uczniów z niepełnosprawnościami w placówkach ogólnodostępnych i integracyjnych jest niezwykle złożone i uwarunkowane znacznie szerzej niż tylko sprzyjającymi rozwiązaniami legislacyjnymi. Należałoby zadać sobie pytanie, jaka jest efektywność integracji i edukacji włączającej w praktyce edukacyjnej i jakim zmianom podlegają czynniki ją determinujące. Mówiąc o efektywności, odniesiemy ją do relacji interpersonalnych dzieci z niepełnosprawnością i ich osiągnięć szkolnych, przedstawiając je na podstawie dotychczasowych badań dotyczących tych zakresów.

Odkąd inkluzja dzieci z niepełnosprawnością stała się bardziej powszechną praktyką niż wyjątkiem, większą wagę zaczęto przywiązywać do angażowania tych uczniów w społeczne interakcje z typowo rozwijającymi się rówieśnikami. Prowadzone na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat badania, dotyczące relacji uczniów pełno- i niepełnosprawnych w klasach ogólnodostępnych i integracyjnych, nie wskazują na poprawę sytuacji tych uczniów. Badania świadczą bowiem o tym, że uczniowie z niepełnosprawnością często mają problemy z funkcjonowaniem społecznym, mają wysoki poziom izolacji społecznej i są w grupie ryzyka, jeśli chodzi o nieudane relacje z innymi [Żyta, Ćwirynkało, 2014, s. 88-98]. Dostępne doniesienia badawcze dowodzą, że nadal duży jest odsetek uczniów z niepełnosprawnością, którzy są izolowani lub odrzucani w klasach ogólnodostępnych i integracyjnych. Tu zmiany na przestrzeni ostatnich 25 lat (od momentu wejścia w życie ustawy o systemie oświaty gwarantującej rodzicom/opiekunom dzieci z niepełnosprawnością wolność wyboru formy kształcenia) nie są wyraźne.

Istotnym wyznacznikiem jakości relacji interpersonalnych uczniów pełno- i niepełnosprawnych jest rodzaj niepełnosprawności. Za szczególnie trudną uznaje się często sytuację uczniów z niepełnosprawnością intelektual-

ną wśród rówieśników. Badania porównawcze prowadzone przez M. Chodkowską [2004] pokazały, że mają oni najwyższy poziom odrzuceń (inne badane przez autorkę grupy to uczniowie z uszkodzonym słuchem, z mózgowym porażeniem dziecięcym, z chorobą przewlekłą). Podobne wyniki w tym zakresie przedstawia I. Rudek, która również dowodzi, że lepszą pozycję w klasie uzyskują dzieci z niepełnosprawnością ruchową niż z niepełnosprawnością intelektualną [Rudek, 2007]. Gorzej wypadają również dzieci z zaburzeniami w porozumiewaniu się (z wadami mowy i uszkodzeniem słuchu). Próba zbadania stosunków koleżeńskich dzieci z zaburzeniami mowy (wynikającymi m.in. z uszkodzenia słuchu, mutyzmu, jąkania, dyslalii), uczęszczających do szkół podstawowych ogólnodostępnych w młodszym wieku szkolnym, podjęta została przez M. Skorek. Badania autorki pokazują, że dzieci te podejmują kontakty towarzyskie rzadko i są one zwykle nietrwałe, często też są zaburzone (nauczyciele postrzegają tę sytuację jako lepszą niż sami uczniowie). Przebywanie w takich układach koleżeńskich z punktu widzenia dziecka z niepełnosprawnością powoduje niekorzystny rozkład pozycji społecznych w klasie [Skorek, 2000]. Badania K. Barłóg, których przedmiotem stała się sytuacja dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym w różnych formach kształcenia pokazują, że uczniowie pełno- i niepełnosprawni wykazują się wyższymi umiejętnościami współdziałania, o ile kształcą się w szkołach integracyjnych, a nie ogólnodostępnych. Jednak pozycja ucznia niepełnosprawnego nie jest zbyt korzystna, ponieważ badania ujawniły, że w klasach integracyjnych uczniowie z MPD są odrzucani i izolowani przez pełnosprawnych rówieśników, co według autorki wskazuje na brak efektów integracji społecznej [Barłóg, 2001]. Oprócz rodzaju niepełnosprawności dla pozycji dzieci z niepełnosprawnością mają też znaczenie prezentowane przez nie zachowania oraz ich cechy osobowości. W korzystnej sytuacji są te dzieci niepełnosprawne, które nie mają zaburzeń zachowania oraz prezentują wysoki poziom uspołecznienia [Rudek, 2007]. Lepszą pozycję w hierarchii klasowej szkoły integracyjnej uzyskują też uczniowie, którzy m.in. mają lepsze oceny, wysoką motywację do nauki, są zrównoważone emocjonalnie, starają się dobrze pracować w czasie lekcji i odrabiają prace domowe, z kolei dzieci nieakceptowane są często uczniami z niepełnosprawnością, mają gorsze oceny, wykazują problemy w kontroli zachowań i koncentracji uwagi lub są apatyczni, zahamowani, mało aktywni, uzależnieni od pomocy innych [Zamkowska, 2008, s. 41-52]. Niestety, jak zauważają badacze opisywanej problematyki, osoby z niepełnosprawnością mogą zajmować niekorzystną pozycję w grupie rówieśniczej nie tyle z racji

swojej niepełnosprawności, co z powodu braku takich źródeł atrakcyjności, jak: należenie rodziny do wysokiej klasy społecznej, atrakcyjność fizyczna czy dojrzałość. Poprzez te mechanizmy społeczne, rządzące strukturą socjometryczną, integracja socjalna natrafia na swoje realne granice, które nie są łatwe do przesunięcia nawet przy odpowiednich przedsięwzięciach dydaktycznych [Sadowska, 2006].

Warto podkreślić, iż jakość relacji rówieśniczych uczniów z niepełnosprawnością nie zależy wyłącznie od ich cech biopsychicznych. Również nauczyciele mogą modelować postawy rówieśników wobec uczniów z niepełnosprawnościami. Zaznacza się, że dobre relacje z rówieśnikami nie powinny być wynikiem wyłącznie spontanicznych interakcji między uczniami, ale też planowych działań nauczycieli, które warunkowane są z jednej strony – ich wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami, z drugiej – postawą wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i nastawieniem prointegracyjnym versus prosegregacyjnym [Skorek, 2000]. Biorąc pod uwagę tylko te czynniki, grupę nauczycieli można uznać za wysoce zróżnicowaną, co determinowane jest m.in. doświadczeniem zawodowym, wiekiem, formą i etapem kształcenia, na którym pracują nauczyciele, a także przebytymi szkoleniami. Dla przykładu, badania K. Barłóg pokazują, że pozytywniejsze postawy wobec uczniów niepełnosprawnych (i pełnosprawnych) mają nauczyciele szkół integracyjnych niż ogólnodostępnych. Wyniki te znalazły potwierdzenie również w nowszych badaniach przeprowadzonych przez K. Ćwirynkało [Ćwirynkało, Żyta, 2015, s. 245-259]. Wskazują one, że w odniesieniu do większości rodzajów niepełnosprawności (osoby słabosłyszące, niewidome, słabowidzące, niesłyszące, niepełnosprawne fizycznie i intelektualnie) największą otwartością na integrację uczniów pełno- i niepełnosprawnych cechowali się nauczyciele szkół integracyjnych, a mniejszą nauczyciele szkół specjalnych i ogólnodostępnych (przy czym częściej zdarzało się, że najmniej przychylnie wobec integracji nastawieni byli nauczyciele szkół specjalnych). Wielu nauczycieli dostrzega niezadowolający poziom procesów integracyjnych między uczniami, ale badania pokazują, że nauczyciele niekoniecznie czują się przygotowani do podejmowania tego rodzaju działań, a także chociażby do diagnozowania potrzeb dzieci z zaburzeniami oraz ich zaspokajania [Ćwirynkało, 2013].

Rozwiązania wynikające z założeń koncepcji edukacji włączającej i związanej z nią inkluzji edukacyjnej są zatem różnie postrzegane w środowisku nauczycieli. Jedni przyjmują je z dystansem, traktując je jako dodatkowe obciążenie, inni zaś jako wyzwanie motywujące do samodoskonalenia. Nie ma

wątpliwości, iż wraz z obowiązkiem udokumentowania przez nauczycieli pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, których obecność w placówkach stała się codziennością, nauczyciele zyskali wiele nowych zadań. Sama zaś placówka ogólnodostępna ulega bardzo dużym przemianom w związku z realizacją zadań diagnostyczno-terapeutycznych, które kiedyś były charakterystyczne przede wszystkim dla placówek specjalnych [Żuraw 2013, s. 95].

## Podsumowanie

Dla problematyki inkluzji w edukacji istotne wydają się trzy zasadnicze kwestie: normalizacja, aktywne uczestnictwo i akceptacja różnorodności. Są one ze sobą ściśle powiązane w wymiarze realizacyjnym poprzez tworzenie różnorodnych warunków oraz działania, dające w efekcie edukacyjne i społeczne włączanie. Wyłania się zasadnicze pytanie: Czym jest edukacja włączająca dla szkół ogólnodostępnych? Odpowiedź nie jest prosta i jednoznaczna, szczególnie w obliczu akcentowania różnorodności i jej pozytywnego wartościowania dla budowania przestrzeni inkluzji. Można jednak podjąć próbę ustalenia, czy jest dla nas poważnym wyzwaniem i czy jej doświadczamy jako placówka, odpowiadając na pytania [Bogucka, 2010]:

- W jakim kierunku zmierzamy?
- Co dla nas jest ważne?
- Czy chcemy być jedynie sprawnie działającą instytucją uczącą, nastawioną na przekaz wiedzy, wyniki, rankingi, rywalizację?
- Czy jako szkoła obejmujemy wsparciem każde dziecko, jego godność, wartość, niepowtarzalność?
- Czy wspieramy rozwój każdego dziecka, troszczymy się o relacje i emocje pomiędzy wszystkimi uczestnikami procesu kształcenia i wychowania?
- Czy budujemy ofertę dla każdego dziecka, zgodnie z jego potencjałem i możliwościami rozwojowymi?
- Czy budujemy w szkole wspólnotę opartą na zasadzie, że największą wartością jest każda niepowtarzalna osoba?

## Bibliografia

Apanel D., *Koncepcja edukacji integracyjnej i inkluzyjnej w polskiej myśli pedagogicznej XX wieku*, [w:] Żłobicki W. (red.), *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia*, tom 1, Kraków 2013.



- Baraniewicz D., *Uwarunkowania akceptacji uczniów w klasie integracyjnej*, Kraków 2009.
- Barłóg K., *Dziecko niepełnosprawne w programach oddziaływań wyrównawczych*, Rzeszów 2007.
- Barłóg K., *Efekty procesu integracji dzieci pełnosprawnych oraz z mózgowym porażeniem dziecięcym w młodszym wieku szkolnym*, Rzeszów 2001.
- Bogucka J., *Edukacja włączająca jako wyzwanie i szansa dla szkół*, [w:] *Szkoła równych szans. Uczeń niepełnosprawny w szkole ogólnodostępnej – budowanie systemu wsparcia i pomocy*, Wrocław 2010.
- Borkowska M., *Dziecko z niepełnosprawnością ruchową. Jak wspomagać rozwój psychoruchowy*, Warszawa 2012.
- Bulera M., Jak postrzegamy niepełnosprawnych, „*Życie Szkoły*” 2006, nr 4.
- Chodkowska M., *Socjopedagogiczne problemy edukacji integracyjnej dzieci z obciążeniami biologicznymi i środowiskowymi*, Warszawa 2004.
- Ćwirynkało K., *Nauczyciele wobec zmian warunków kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi(SPE)*, [w:] Chrzanowski I., Jachimczak B., Pawelczak K. (red.), *Miejsce innego we współczesnych naukach o wychowaniu. W poszukiwaniu pozytywów*, Poznań 2013.
- Ćwirynkało K., Żyta A., *Przekonania nauczycieli na temat edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami. Raport z badań*, „*Szkoła Specjalna*” 2015, nr 4.
- Głodkowska J., *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe, Część I*, Warszawa 2010.
- Kosakowski Cz., *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Toruń 2003.
- Kosakowski Cz., Krause A., Żyta A., *Osoba z niepełnosprawnością w systemie rehabilitacji, edukacji i wspierania społecznego*, Olsztyn 2007.
- Loska M., Myśliwska D., *Uczeń z niepełnosprawnością ruchową w szkole ogólnodostępnej. Poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*, Warszawa 2005.
- Mihilewicz S. (red.), *Psychologiczno-pedagogiczne problemy wspomagania rozwoju dzieci niepełnosprawnych*, Wyd. 3, Kraków 2006.
- Nazarczuk M., *Wskazania metodyczne do pracy z dzieckiem z uszkodzonym wzrokiem w warunkach szkoły ogólnodostępnej*, „*Szkoła Specjalna*” 2013, nr 3 (269).
- Rudek I., *Od niechęci do akceptacji. O wychowaniu dzieci do tolerancji wobec osób niepełnosprawnych*, Kraków 2007.
- Sadowska S., *W stronę innego spojrzenia na szkołę jako miejsce edukacji i rozwoju ucznia z niepełnosprawnością intelektualną. Potencjalne możliwości środowiskowe związane z typem szkoły*, [w:] S. Sadowska (red.), *Nauczanie*

- uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. *Wybrane problemy teorii i praktyki*, Toruń 2006.
- Sadowska S., *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Toruń 2005.
- Skorek E., *Stosunki koleżeńskie dzieci z zaburzeniami mowy i ich szkolne uwarunkowania*, Zielona Góra 2000.
- Supińska M., *Dzieci izolowane i odrzucone*, „*Życie Szkoły*” 2003, nr 2.
- Wiącek G., *Efektywna integracja szkolna*, Lublin 2008.
- Wiszejko-Wierzbicka D., *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? „Przewodnik po edukacji włączającej” pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, „*Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania*” 2012, nr 3.
- Zabłocki K.J., *Dziecko niepełnosprawne, jego rodzina i edukacja*, Warszawa 1999.
- Zamkowska A., *Pozycja społeczna dziecka słabo słyszącego w klasie integracyjnej i jej uwarunkowania*, [w:] K. Bieńkowska, K. Wereszka (red.), *Tradycja, terażniejszość i perspektywy w polskiej surdopedagogice*, Warszawa 2014.
- Zamkowska A., *Szanse i wyzwania edukacji osób niepełnosprawnych w świetle międzynarodowych raportów*, [w:] Miłkowska G., Olszak-Krzyżanowska B. (red.), *Teraźniejszość i przyszłość osób niepełnosprawnych w kontekście społecznych zmian*, Kraków 2008.
- Zamkowska A., *Kształcenie integracyjne korzyści i bariery*, „*Życie Szkoły*” 2010, nr 10.
- Żyta A., Ćwirynkało K., *Relacje rówieśnicze uczniów z niepełnosprawnością w nauczaniu inkluzyjnym – wybrane problemy*, „*Problemy Wczesnej Edukacji*” 2014, t. 4, nr 27.
- Żuraw H., *Funkcje instytucji edukacyjnych w procesie integracji społecznej*, [w:] Babiarczyk M.Z., Rutkowski M. (red.), *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – pedagogiczne dylematy przestrzeni rozwoju integralnego*, Kielce 2013.

Natalia Striletskaya

Viktoria Koval

T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Collegium"  
Ukraine

## Развитие творческой личности будущего учителя начальной школы: технологический подход

### The development of the future primary school teacher's creative personality: technological approach

**Аннотация:** В статье раскрываются понятия «творчества», «педагогического творчества», «творческого процесса». Охарактеризованы уровни развития профессиональных знаний, умений и творческих способностей студента, а также виды заданий, способствующие формированию творческо-репродуктивного и продуктивного уровней. Авторами описана технология «триединого взаимодействия: преподаватель-студент-учреждение начального образования (УНО)» как средство развития творческой личности будущего педагога при изучении профессионально-ориентированных дисциплин, а именно: определены цели и задачи, которые осуществляются во время ее использования, приведен пример применения названного технологического подхода в процессе изучения курсов «Методика обучения информатике в начальной школе» и «Методика обучения „Природоведение“». Среди прочего, в статье проанализированы конкретные творческие разработки студентов: учебно-методическое пособие «Увлекательная информатика», рабочие страницы «С любовью к Украине. Рисуем в Paint, Tux Paint, Paint.net, 00o4Kids Draw», пособие «Птицы Полесья», электронно-методическое пособие «Учителю, воспитателю об охране природы», которые являются результатами выполнения творческих и курсовых проектов, где была внедрена данная технология. При этом, внимание обращается на особенности реализации студентами инновационного подхода в представлении учебного материала, разработку задач различных уровней познавательной активности, выполнение творческих заданий для учащихся и т. п.

**Ключевые слова:** педагогическое творчество, технология, технология «триединого взаимодействия», будущий учитель начальной школы

**Abstract:** The article reveals the notions of "creativity", "pedagogical creativity", "creative process". The levels of the development of the student's professional knowledge, skills and creative abilities, as well as the types of the tasks that con-

tribute to the formation of the creative-reproductive and productive levels have been characterized. The authors describe the technology of “triune interaction: teacher-student-institution of primary education” (IPE) as a mean of the development of the future teacher’s creative personality while studying professionally oriented disciplines, namely: the goals and tasks being done during its use have been illustrated, the example of the technological approach application while studying the course of “Methodology of teaching Computer Science in primary school” and “Methodology of teaching the educational branch “Natural Science””. Among other things, the article analyzes students’ concrete creative works: a tutorial manual “Exciting Computer Science”, worksheets “With love to Ukraine. Draw in Paint, Tux Paint, Paint.net, OOo4Kids Draw”, a manual “Birds of Polissia”, an electronic methodological manual “To a teacher, educator about nature protection” as the results of the implementation of creative and course projects and in connection with the introduction of this technology. At the same time, the attention is drawn to the peculiarities of students’ innovative approach implementation while presenting the educational material, making the tasks of different levels of cognitive activity, creative tasks for pupils etc.

**Keywords:** *pedagogical creativity, technology, the technology of “triune interaction, future primary school teachers*

В Новом «Законе об образовании» (2017) и Государственном стандарте начального образования (2018) определены десять ключевых компетентностей и предусмотрено развитие сквозных умений, которые являются общими для всех компетенций. А именно: решаю проблемы; критически мыслю; творчески мыслю (креативность), сотрудничаю, эффективно общаюсь, развиваю собственный эмоциональный интеллект, исследую, организую свою деятельность, рефлексирую, читаю вдумчиво. В связи с этим актуализируется задача улучшения качества подготовки педагогических специалистов, приведение ее в соответствие с новыми реалиями. Ведь сформировать сквозные умения ученика сможет лишь тот выпускник высшего учебного учреждения, который обладает профессиональными компетенциями, имеет собственный опыт их развития и применения как в учебно-познавательной деятельности, так и в творческой реализации. Итак, подготовка к профессиональной деятельности в новой украинской школе достигнет цели, если в результате удастся сформировать инициативного, творчески активного педагога, с развитым эмоциональным интеллектом, способного в свою очередь формировать творчески активную личность ученика с развитыми сквозными умениями.

Проблема творчества стала предметом изучения для многих зарубежных и отечественных психологов. В частности, американскими психологами Е. Торренсом, М. Карне исследованы вопросы развития творческих способностей учащихся, в том числе через обучение творчеству, разработаны методики для оценки творческих способностей личности, описаны показатели, в соответствии с разными видами одаренности ребенка. Отечественные ученые (Г. Альтшуллер, Л. Гурова, А. Есаулов, А. Матюшкин, В. Моляко, П. Просецкий, В. Семченко, В. Рыбалко, В. Андреев, А. Бодалев, М. Деминчук, Н. Кичук, Л. Лузина и др.) исследовали и разработали пути развития творческих возможностей личности, а именно: средств активизации творческой деятельности, методику решения творческих задач, конструирование взаимоотношений в исследовательском коллективе, развитие творческих возможностей молодежи в процессе кружковой работы и тому подобное.

Проблемы формирования творческих способностей в системе профессионального становления специалиста, подготовки учителя к формированию творческой личности рассматривали российские и украинские исследователи А. В. Сапронов, П. В. Сысоев, Н. Антонова, М. Бедевельская, С. Сисоева и др. Однако, в вышеупомянутых работах недостаточно, по нашему мнению, исследован вопрос применения технологического подхода к формированию личности студента во время обучения профессионально ориентированных дисциплин в условиях реализации главных задач новой украинской школы.

Целью статьи является освещение опыта применения технологии «триединого взаимодействия: преподаватель-студент-учреждение начального образования» как средства развития творческой личности будущего педагога в условиях реализации основных задач новой украинской школы.

Педагогическое творчество – это «оригинальный и высокоэффективный подход учителя к учебно-воспитательным задачам, обогащение теории и практики воспитания и обучения» [Гончаренко, 1997, с. 326]. Как известно, педагогическое творчество, как и любой другой вид творчества, реализуется в творческом процессе.

Учеными установлено, что в процессе подготовки специалиста в высшем заведении образования развитие его профессиональных знаний, умений и творческих способностей проходит пять этапов (уровней):

1. Интуитивный уровень предполагает анализ студентами совокупности предпрофессиональных умений. Это так называемая пропедевтика решения профессиональной проблемы, действия в направлении ее решения интуитивные, без возможности их объяснения.
2. Репродуктивный уровень характеризуется выполнением профессиональной задачи с использованием строго регламентированных инструкций, правил, помощи по существующим шаблонам и стандартам.
3. Достижение репродуктивно-творческого уровня означает, что студенты удовлетворительно справляются с решением типичных проблем. Однако в сложных ситуациях они ориентируются трудно.
4. На творчески-репродуктивном уровне студенты имеют достаточно сложившуюся систему знаний, умений и навыков и преимущественно успешно выполняют профессиональные функции. Однако они еще не способны отыскать оригинальные способы решения задач, поскольку способность к прогнозированию производственных процессов развита недостаточно.
5. Творческий уровень – самый высокий в развитии профессиональных умений и навыков. Достигнув его, студенты проявляют выраженную профессиональную направленность, хорошо развитые обобщенные профессиональные умения, им присущ поиск новых методик, средств и приемов работы.

Работу по формированию творческой личности будущего специалиста можно осуществлять по многим направлениям. В частности, во время лекций, практических и лабораторных занятий формирования творчески-репродуктивного и творческого уровня предполагает наличие следующих задач (по С. О. Сысоевой):

- исследовательские: учебно-творческие задания – экспериментальные, направленные на моделирование, формализацию, применение математических методов, принципов системности, историзма и тому подобное;
- на находчивость: учебно-творческие задания – поиск нового конструктивного решения, изобретение новых конструкций, средств деятельности, продукции;

- на управление: учебно-творческие задания – разработка цели, стратегии деятельности, планирование, организация деятельности, нормирование времени деятельности, оценка результатов;
- на коммуникативность: учебные задания – распределение обязанностей в процессе коллективной деятельности по образцу;
- на общение: учебно-творческие задания – распределение обязанностей в процессе коллективной творческой деятельности, способов сотрудничества;
- на развитие фантазии и представления: учебно-творческие задачи – пространственные, описание явлений, их последствий и предпосылок [Сисоева, 2006, с. 190-191].

Отметим, что большое значение для формирования личности будущего специалиста имеет привлечение его к научно-исследовательской работе и решению научно-педагогических проблем. В этом важную роль играют курсовые и квалификационные работы.

Кроме этого, считаем, что существенным фактором в развитии личности студента является создание педагогических условий в рамках изучения профессионально ориентированных дисциплин, максимально связанных производственно-педагогическими процессами. Это возможно в ходе реализации технологии, которую условно назовем «технология триединого взаимодействия: преподаватель-студент-учреждение начального (дошкольного) образования». Она может включать весь период обучения студента в вузе (с первого года обучения и включительно с защитой квалификационной работы).

Целью технологии является реализация активной взаимосвязи обучения профессионально-ориентированным дисциплинам и практической деятельности общеобразовательного учреждения на основе использования творческого потенциала преподавателей и студентов в системе подготовки будущего учителя. Задачи, которые решаются:

- организация экспериментальной площадки на базе учебно-воспитательного комплекса «учреждение дошкольного образования – начальная школа» для проведения научно-экспериментального исследования кафедры.
- изучение преподавателями и студентами педагогического опыта конкретного образовательного учреждения, анализ готовности образовательных учреждений региона к обучению. Определение

имеющихся педагогических проблем в контексте задач модернизации образования (экскурсии, «живое общение», анкетирование).

Разработка преподавателями и осуществление студентами творческих индивидуальных или групповых проектов, решающих конкретную проблему обучения и требующую применения особых индивидуальных склонностей, творческих способностей студентов (например, литературное творчество, изобразительное искусство, конструирование, программирование и т.п.) на основе их интеграции в предметной области дисциплины:

- широкое использование информационно-коммуникационных технологий (средства сотрудничества, связи, диагностики, разработки учебно-методических материалов);
- создание базы творческих разработок студентов (первичная обработка проблемы исследования);
- использование и апробация творческих разработок студентов (презентация, мастер-классы в образовательных учреждениях, написание студенческих научных статей);
- написание квалификационных работ студентов и курсовых проектов с использованием лучших творческих разработок студентов (вторичная обработка проблемы обучения);
- издание учебно-методических пособий, педагогических программных средств и т.д., их презентация и распространение в образовательных учреждениях региона [Стрилец, Стрелецкая, Коваль, 2017, с. 628-631].

Предлагаем рассмотреть, как используется эта технология во время изучения дисциплин «Методика обучения информатике в начальной школе» и «Методика обучения „Природоведение“».

В связи с проведением экспериментально-исследовательской работы кафедры дошкольного и начального образования Национального университета «Черниговский колледж» (январь 2016 – декабрь 2018) была создана Экспериментальная площадка на базе Седневского учебно-воспитательного комплекса отдела образования Черниговского района Черниговской области, что находится по адресу 15522, Украина, Черниговская область, Черниговский район, пгт Седнев, ул. Глебова, 12 (электронная почта заведения: Sednev\_NVK@ukr.net). Экспериментальное исследование направлено на изучение региональных проблем



в образовательном процессе детского сада и начальной школы, связанных с реализацией главных задач реформирования образования и их научно-методическим решением. Тема исследования «Научно-методическое обеспечение ступенчатого обучения «дошкольное учебное учреждение-начальная школа» естественно-математического и технологического направлений развития детей в системе национально-патриотического воспитания».

До начала эксперимента преподавателями кафедры дошкольного и начального образования НУЧК имени Т. Г. Шевченко был подготовлен сайт дистанционной поддержки «Экспериментальная площадка», адрес: <https://sites.google.com/site/eksperimentalnijmajdancik/>, где размещены анкеты для учителей начальной школы и воспитателей УВК. Их целью было выяснение готовности субъектов образовательного процесса к реализации основных задач модернизации: применение инновационных технологий и методов (здоровьесохраняющих, ИКТ, игровых, проектных и т.п.), реализацию компетентностного подхода и задачи национально-патриотического воспитания детей. В анкетировании приняли участие учителя и воспитатели Черниговской области (общее количество 87 человек).

Так, в ходе анализа анкет по направлению «Формирование информационных компетентностей младших школьников» было установлено, что учащиеся начальной школы обеспечены учебниками по информатике на 82%, рабочими тетрадями – на 71%. Трудности в осуществлении национально-патриотического воспитания на уроках информатики имеют 70% опрошенных. Это связано с отсутствием методического обеспечения (40%), подготовка к таким урокам требует много времени: сбор информации и доступное представление ее ученикам (30%). В подавляющем большинстве реализация национально-патриотического воспитания осуществлялась через выполнение рисунков детьми о народных и национальных символах, 30% учителей реализуют эту задачу через проекты на уроках информатики (Например, «Украинские имена в информатике», «Достопримечательности родного края», «Архитектура и быт моего поселка»). 80% всех опрошенных учителей испытывают необходимость в учебно-методическом обеспечении здоровьесохраняющих технологий, 76% учителей нужна методическая помощь в реализации ИКТ технологий на уроках информатики.

Анализ анкет по направлению «Формирование эколого-природоведческих компетенций младших школьников» показал, что большинство учителей не имеют необходимого методического обеспечения по некоторым темам, или подготовка к занятиям занимала у них много времени, поскольку требовалась обработка нужной информации, не всегда использовалось оборудование во время проведения проектной деятельности и постановки опытов. Кроме этого, треть опрошенных респондентов чувствовала необходимость в улучшении собственной профессиональной подготовки по следующим вопросам: методика внедрения проектных методов в экологическом воспитании детей; реализация интегрированного подхода в процессе формирования эколого-природоведческих компетентностей; методика организации экопроектов определенной тематики; особенности использования памятников природы, зоологических и исторических объектов для наблюдения во время экскурсий; особенности использования потенциала природы как средства национально-патриотического воспитания.

На основе данных анкетирования нами разработаны индивидуальные и групповые задания для самостоятельной работы студентов 2–3 курсов творческо-репродуктивного и творческого (продуктивного) уровней. Задания, связанные с использованием метода проектов, сочетают исследовательскую и творческую деятельность студентов с процессом приобретения знаний и умений, а также учитываются личные интересы и наклонности (литературное творчество, изобразительное творчество, уверенное владение ИКТ, программирование, исследовательские навыки). Выбрав тему проекта, студенты объединялись в группы или работали индивидуально. В первом случае распределение обязанностей для выполнения определенной части проекта должно происходить в соответствии с наклонностями студентов.

Так, в курсе «Методика обучения информатике в начальной школе» нами была предложена следующая тематика проектов и исследовательских работ студентам: «Система безбалльной оценки младших школьников на уроках информатики», «Инновационные подходы представления содержания и его обработки на уроках информатики», «Методика использования здоровьесохраняющих технологий на уроках информатики», «Алгоритмы создания рисунков

национальной тематики», «Мастер-класс проекта – игры в среде Scratch». По дисциплине «Методика обучения „Природоведение”» реализовывались темы проектов такие как: «Учителю, воспитателю об охране природы», «Методические разработки экологических проектов», «Методика использования материалов по народоведению на уроках природоведения», «Методика работы с календарем природы», «Методика проведения наблюдений и опытов в уголке природы», «Методика ознакомления младших школьников с птицами родного края».

Практически вся работа проводилась студентами самостоятельно, а педагогическое руководство их деятельностью обеспечивалось через систему индивидуальных консультаций.

На IV–V курсах студентами реализовывались курсовые проекты, ориентированные на решение конкретных региональных проблем, выявленных во время совместного с педагогом анализа анкет. Некоторые из них были продолжением исследовательских проектов, осуществляемых студентами на II–III курсах, а именно:

1. Формирование здоровьесохраняющих компетенций на уроках информатики.
2. Онлайн-читалки для младших школьников: методика использования.
3. Методика работы с электронными учебными картами.
4. Разработка и использование рабочих листов «С любовью к Украине. Работаем в Paint, Tux Paint, Paint.net, Oo4Kids Draw».
5. Реализация технологии Web-quest в процессе обработки темы «Сотрудничество в сети. Дополнение карт метками (на примере природоведческого характера)».
6. «Увлекательная информатика» учебно-методическое пособие для 2 класса.

Решение вышеназванных проблем происходило и при написании квалификационных работ магистрами (темы: «Подготовка будущих учителей начальной школы к использованию игровых методов обучения в экологическом воспитании младших школьников», «Подготовка будущих учителей начальной школы к организации проектной деятельности», «Подготовка будущих учителей к формированию здоровьесохраняющей компетентности младших школьников на уроках информатики» и др.).

Во время выполнения творческо-исследовательских проектов осуществляются задачи процесса формирования творческой личности, а именно: формирование научного мировоззрения, овладение методологией и методами научного исследования; ускоренное овладение специализированными умениями и профессиональными компетенциями; развитие творческих и индивидуальных способностей студентов в решении практических задач, собственно: умение формулировать и решать проблемы, творчески мыслить, сотрудничать, организовывать свою деятельность; формирование навыков самостоятельной творческой и научно-исследовательской деятельности; развитие инициативы, способности применять теоретические знания в своей практической работе; расширение теоретического кругозора и научной эрудиции будущего специалиста; творческие проблемные группы. (Лучшие работы студентов хранятся в облачном хранилище для дальнейшего их использования по адресу <https://sites.google.com/site/eksperimentalnijmajdancik/navcalni-materiali>.)

Рассмотрим пример выполнения задач студентами. Над проектом «Инновационные подходы представления содержания и его обработки на уроках информатики» работала группа студентов III курса: М. Гренюк (литературное творчество), А. Колесниченко, Г. Рубаненко, Г. Скрипка (иллюстрации). Группа предложила подать содержание материала для 2 класса по информатике с использованием авторских стихотворений, загадок, сказок, кроссвордов, метаграмм, а также сюжетов разных историй.

Повторная обработка проекта – создание учебно-методического пособия «Увлекательная информатика» (IV курс) с учетом замечаний и рецензией учителей. Пособие содержит методические рекомендации по работе над материалом в классе и задачи для его закрепления, включая творчески-поисковую и проектную деятельность учащихся. Так, по пособию, при изучении темы «Команды и исполнители», можно ознакомить учащихся с понятием «Последовательность действий», используя сказку «Сыроловка», в которой говорится о царском семействе мышат Сыролюбков, которые сами создавали устройства для ловли сыра. А закрепить новый материал ученикам предлагается следующими способами: 1) послушай (прочитай) сказку и объясни, что такое «последовательность действий»; 2) соедини стрелками (рис. 1), 3) почему именно у Старанника получилось сделать сыроловку?;

4) описать строение сыроловки и создать свою последовательность действий (алгоритм) «Ловля сыра» (рис. 2).



Рис. 1. Задание «Соедини стрелками» (из пособия «Увлекательная информатика»)



Рис. 2. Строение «Сыроловки» (из пособия «Увлекательная информатика»)





Для работы над проектом «Алгоритмы создания рисунков национальной тематики» образована группа из студентов III курса (Лавринчук Ю., Петренко Н., Петренко О.). Рисунки вошли в сборник под названием «С любовью к Украине» (рис. 3) и представлены в Седневском УВК при проведении семинара «Природно-математическое

и технологическое развитие детей в системе национально-патриотического воспитания» (май, 2017). Так, практическая составляющая семинара включала тренинг-марафон для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, где каждое мини-занятие студентов стало презентацией их творческих, курсовых проектов или апробацией исследований квалификационных магистерских работ [Коваль, Сергієнко, Стрілецька, 2017, с. 62-82]. Дальнейшая вторичная обработка материалов осуществлена теми же авторами в следующем году (4 курс) в курсовом проекте по теме «Разработка и использование рабочих листов «С любовью к Украине. Работаем в Paint, Tux Paint, Paint.net, 00o4Kids Draw»». В результате разработан сборник «Рабочих листов», которые являются дополнением к ранее созданному пособию и предназначены для работы детей на уроках информатики. Кроме самого алгоритма создания рисунка национальной тематики, в рабочих листах интегрированный материал из народоведения (изучение украинской символики, атрибутов и качеств украинской нации), предложена система формирующей оценки для проверки знаний и национально-патриотических качеств учащихся (рис. 4).

Приведем пример проекта по «Методике обучения „Природоведение”» студентами Володько А., Дмитрий А., которые начали работать на втором курсе над темой «Кормушка для каждой птички». Ими было собраны и проанализированы различные виды кормушек, которые можно сделать своими руками на уроках и во внеурочное время вместе с детьми, подобраны видеоролики об изготовлении кормушек для птиц, определены их преимущества и недостатки; прописаны этапы изготовления скворечника; приведены различные типы пищи для птиц, которые появляются в зоне Полесья в разные сезоны года (рис. 5).

На 4-м курсе студентки выбрали тему курсового проекта «Методика ознакомления младших школьников с птицами родного края». По завершению работы подготовили пособие «Птицы Полесья», в котором систематизировали информацию о видах птиц, их среде обитания, образе жизни, об особенностях размножения, о народных приметах, собрали соответствующие поговорки, пословицы и сказки о птицах. Кроме того, разработали дидактические игры для использования на занятиях как для дошкольников, так и для детей начальных классов.



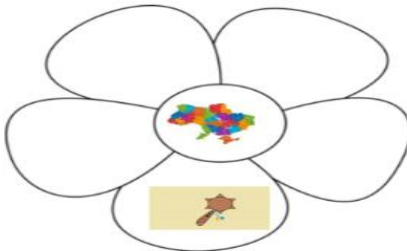
1. Відкрити графічний редактор **Tux Paint**.
2. Відкрив на панелі інструментів **Нова** та обери макет .
3. На панелі інструментів обери **Магія** та візьми **Заповнити** .
4. На **Палітрі кольорів**  обери жовтий і замалюй верхню частину макету , наступну синім, потім знову жовтим і так далі (центр замалюй жовтим).
5. На панелі інструментів візьми **Пензлик**, намалюй очі, ніс і ріт.
6. На **Палітрі кольорів** обери зелений і намалюй **Пензликом** стебло і листки.
7. Збережи малюнок

**Рис. 3.** Алгоритм створення зображення «Подсолнух» (из сборника «С любовью к Украине»)

*Створення зображення у графічному редакторі Paint*

**1. Познач на пелюсточці третю станцію нашої подорожі**

*Булава для кожного українця є не тільки визначним символом влади, але ї є одним з національних символів. Булава, як символ чоловічої сили, у світі, де правили завойовники-чоловіки, швидко стала символом вищої влади.*



**2. Нанише свої очікування від заняття**

- ☞ Я хочу навчитися \_\_\_\_\_
- ☞ Я хочу дізнатися \_\_\_\_\_
- ☞ Мені цікаво \_\_\_\_\_
- ☞ Після заняття я буду вміти \_\_\_\_\_

**3. Продовжи речення**

- ☞ Інструмент **Заливка** призначений для \_\_\_\_\_

**Рис. 4.** Пример заданий из «Рабочих листов»



Рис. 5. Фрагменти посібня «Птицы Полесья» и презентації «Кормушка для каждой птицы»

Екологічний проект, посвящений охороні природи, розроблявся уже академічною групою студентів. На першому етапі роботи (2-й курс) вони об'єдналися в міні-групи для накоплення і аналізу інформації по темам: тварини Чернігівщини, занесені в Червону книгу; рослини Червоний книги, які зустрічаються в нашій місцевості, заповідний фонд Чернігівської області. По результатам пошукової діяльності студенти створили електронно-методичне посібня «Учителю, вихователю об охороні природи». В посібня систематизована інформація об охороні природи; представлений перелік об'єктів природно-заповідного фонду Чернігівщини, включені основні статті Закону про Червону книгу України, охарактеризовані види флори і фауни Чернігівської області, занесені в Червону книгу. Продовженням роботи по цій тематикі стала розробка і проведення екологічного майстер-класу студентами 4 курсу для дітей в техніці оригамі «Червона книга України». Його здійснення відбувалося в три етапи. На першому етапі студенти учили школярів створювати предмети з паперу в техніці оригамі, зокрема: власне, Червону книгу, лілію, підсніжник, бабочку, тюльпан, сова і лягушка. В ході роботи з дітьми по



изготовлению изделий другие студенты рассказывали об особенностях строения, распространения и причинах исчезновения соответствующих объектов: растений (лилии лесной, подснежника белоснежного, тюльпана Шренка) или животных (махаона, сыча мохнатого, лягушки прыткой).

Третьим этапом этого проекта была вклейка в изготовленную красную книжечку фото соответствующего представителя растительного или животного мира. Дети, которые участвовали в этом мастер-классе, получали на память мини-Красную книгу, бумажные изделия и знания о редких представителях флоры и фауны Черниговской области (Рис. 6).



**Рис. 6.** Результаты мастер-класса «Красная книга Украины»

Кроме представленных проектов, студенты создали компьютерную поддержку уроков природоведения (презентации – «Типы взаимосвязей в природе», «Лесная аптека», «Растения Красной книги», «Животные Красной книги», «Редкие растения и животные Черниговщины», «Чем питаются животные?», «Охрана природы в родном крае», компьютерные дидактические игры – «Хвойные и лиственные деревья», «Цепи питания», «Птицы родного края»); экологические проекты – «История и свойства бумаги», «Откуда берется масло», «Откуда берется пыль», «Как зимуют пчелы», «Кормушка для каждой птички».

Все исследовательские проекты, которые выполнялись студентами в рамках экспериментально-исследовательской работы кафедры, прошли

апробацию в Седневской УВК и некоторых школах Черниговской области. Уровень творческих способностей студентов подлежал качественной оценке учителями заведения благодаря анкетированию, где определялась эффективность экспериментальных дидактических разработок студентов (анкеты размещены на странице «Диагностика», сайт «Экспериментальная площадка»). Анализ полученных результатов показал, что респонденты чаще всего в своей работе использовали следующие учебно-методические пособия и разработки. Для установления развития информационных компетентностей: «Электронные учебные карты для младших школьников», учебно-методическое пособие и рабочие листы «С любовью к Украине» (рисуем в Paint, Tux Paint, Paint.net, Oo4Kids Draw), Учебно-методическое пособие для 2 класса «Увлекательная информатика», руководство «Формирование здоровьесохраняющих компетенций младших школьников в курсе информатики». По линии развития природно-экологических качеств: «Тропами природы», «Кормушка для каждой птички», «Птицы Полесья», «Учителю, воспитателю об охране природы», «Календарь погоды», а также разработки экскурсий. Эффективность указанных творческих разработок обосновывалась учителями в результате их наблюдений и определялась показателями: повышение мотивации обучения, познавательной активности учащихся, содействие развитию творческого и критического мышления детей за счет использования интересных авторских заданий студентов: дидактических игр, ребусов, кроссвордов, метаграмм, загадок, сказок, инструкций к практической работе, сюжетов к созданию проектов-программ в среде компьютерного исполнителя для детей, примет и поговорок и тому подобное. Пособия и другие разработки, по утверждению учителей, предоставляют материал педагогу для организации и проведения различных форм работы: индивидуальной, коллективной, групповой (в частности, сотрудничества в сети Интернет) на уроках и во внеурочное время, содержат задачи по формированию понимания собственного эмоционального состояния и состояния партнера, расширяют и углубляют знание учителя по применению определенных инновационных методов и технологий обучения (здоровьесохраняющих, ИКТ, игровых, проблемных, проектных, технологий веб-квеста и т.п.), компетентностного подхода.

## Выводы

Таким образом, охарактеризованный в исследовании технологический подход способствует формированию личностных мотивов студентов к творчеству (путем решения реально существующих региональных проблем), овладению ими технологией творческой работы, осознанию важности и ценности участия в решении педагогической проблемы партнера по проекту, ответственности, рефлексивным умениям, уверенности в собственных силах, эмоциональной эйфории в момент реализации учебно-методической творческой разработки. Он сочетает индивидуальную исследовательскую деятельность студента, практику организации и осуществления образовательного процесса, работу в команде и творческое сотрудничество со специалистами для решения конкретных педагогических проблем, то есть способствуют формированию творческой личности будущего педагога, достаточно подготовленной к реализации основных задач новой украинской школы.

## Библиография

- Гончаренко С., *Український педагогічний словник*, Київ 1997.
- Сисоева С., *Основи педагогічної творчості: Підручник*, Київ 2006.
- Стрилец С, Стрелецкая Н., Коваль В., *The triune interactive technology "teacher – student – school" in the system of primary school teacher training*, [в:] *Материалы XI международной научно-методической конференции «Современное образование: преемственность и непрерывность образовательной системы «школа – университет – предприятие»*, Гомель 2017.
- Коваль В, Сергієнко Н., Стрілецька Н., *Тренінг-марафон «Від майбутнього вчителя до школи майбутнього»*, «Педагогічні обрії» 2017, № 4-5, с. 62-82.



## Možnosti rozvoja tvorivosti u žiakov v základnej škole

### Possibilities of developing students' creativity in elementary school

**Abstrakt:** Poznatky učiteľov v súvislosti s rozvojom tvorivosti sú sformulované do nasledujúcich tvrdení: „*ak necháme priestor žiakovi na to, aby bol tvorivým, aby sám či skupinovo mal možnosť tvoriť, žiak si viac zapamätá a odnáša zo samotnej vyučovacej hodiny. Ak sa žiak podieľa na tom, aby si osvojil poznatky ne-tradičným spôsobom a to svojou tvorivosťou v jednotlivých aktivitách, je aj úroveň vedomosti na vyššej úrovni*“. Samotnému žiakovi prináša potešenie už len to, že mu učiteľ verí a spolieha sa, že aj on prispeje svojou tvorivosťou do vyučovacieho procesu.

**Kľúčové slová:** *tvorivosť, žiak, škola*

**Abstract:** Teachers' knowledge of the development of creativity is formulated into the following statements: "If we leave the pupil room to be creative to be able to form himself / herself, the pupil will be more remembered and taken away from the lesson itself. If a pupil participates in learning in a non-traditional manner, and in his creativity in individual activities, the level of knowledge is higher. " The pupil himself brings pleasure in the fact that the teacher believes him and relies that he will also contribute through his creativity to the teaching process.

**Keywords:** *creativity, pupil, school*

## Úvod

Netreba však zabúdať na to, že ak nie je tvorivý učiteľ, nie sú k tvorivosti motivovaní ani žiaci. Tvorivý učiteľ je ten, ktorý tvorivú vyučovaciu hodinu pripravuje, ale hlavne žiakov k tvorivosti motivuje.

Zistili sme, že žiaci mladšieho školského veku sú nielen hraví a spontánni, ale aj veľmi tvoriví.

## Tvorivosť

Tvorivosť patrí medzi základné fenomény ľudského bytia a konania. Tvorivé prvky nás obklopujú počas celého nášho života. V súčasnej dobe je otázka tvorivosti jednou z aktuálnych tém, ktorej sa okrem psychológov začína venovať už aj široká verejnosť. Tvorivosť pre nás začína predstavovať vlastnosť, s ktorou treba pracovať a rozvíjať ju, pretože jej úroveň môže mať pozitívny význam na uplatnenie sa jedinca v spoločnosti. Každý človek svoju tvorivosť uplatňuje v obore jemu blízkom. Vzhľadom k tomu sa úroveň tvorivosti nedá určiť tak ľahko, ako určujeme úroveň inteligencie alebo úroveň telesnej zdatnosti jedinca.

V zahraničnej literatúre sa stretávame s pojmom kreativity, ktorý sa v našich podmienkach stotožňuje s pojmom tvorivosť. Tvorivosť charakterizujú mnohí naši pedagógovia i psychológovia.

Turek [2001, s. 4] uvádza, že synonymom tvorivosti je kreativita. Toto slovo pochádza z gréčtiny, a znamená niečo tvoriť, plodiť, stvoriť. V súčasnosti existuje niekoľko sto definícií tohto pojmu, ale ani jednu z nich nemožno označiť za plne akceptovateľnú.

Tóthová (2006, s. 15) tvrdí, že súčasné definície sú zamerané na viaceré oblasti tvorivosti, ako napr. na osobnosť, schopnosti, proces, produkt, intelektovú činnosť, podiel nevedomej a vedomej regulácie, konvergertného a divergentného myslenia v tvorivom procese.

Salbot [1998, s. 9] charakterizuje tvorivosť ako určitú schopnosť, pri ktorej sa jedinec sám realizuje. Ide teda o sebaujadrnenie, aktualizáciu nášho potenciálu, v zmysle niečo nové vymyslieť, vytvoriť. Je to istá forma seba-realizácie. Pod tvorivosťou nerozumieme len spontánnosť ale aj uvažovanie. Je to divergentné myslenie pre konvergenciu, nejde len o generovanie možností, ale aj voľbu medzi nimi.

Szobiová vytvorila osem zoskupení, ktoré pojednávajú o tvorivosti a na ich základe zovšeobecnila tento pojem ako „*taký prejav istého systému osobnostných charakteristík, schopností a motivačných tendencií človeka v sociálnom kontexte, ktorý je nový, nezvyčajný, akceptabilný a objavný pre subjekt, referenčnú skupinu alebo spoločnosť*“ [Szobiová, 2004, s. 21].

Podľa Ďuriča [1991, s. 12] psychológia chápe pojem tvorivosti dvojako: Užšie chápanie tvorivosti, ju vymedzuje ako elitnú aktivitu (vlastnosť, schopnosť), ktorú majú len talentovaní vyvolení a to vynálezmi, vedci, umelci.

V širšom chápaní ide o tvorivé prvky v spoločenskej činnosti, v aktivite, v práci osôb, ktoré získavajú vysoké pozície a tiež v racionálnom myslení všetkých pracujúcich.

## Tvorivé schopnosti

Tvorivé schopnosti predstavujú istú formu niečoho s čím sme sa narodili, čo sme dostali do vienka. Ale aby sa rozvinuli potrebujú aktivitu subjektu a tiež vhodné prostredie. Pre bližšie pochopenie tvorivých schopností si musíme vymedziť pojem schopnosť tak, ako to uvádza Trubíniová [2007, s. 434], kde chápe schopnosti ako súbor neuropsychických vlastností človeka, ktoré sú podmienkou pre úspešné vykonávanie určitých činností. Predstavujú črtu osobnosti, ktorá sa prejavuje v úrovni vykonávanej činnosti, jedná sa o rýchlosť osvojenia si poznatkov, presnosť a samostatnosť riešiť dané úlohy.

Ďurič [1997, s. 325] charakterizuje schopnosti ako nevyhnutné predpoklady pre úspešné realizovanie určitých činností. Predstavujú individuálny potenciál človeka na vykonávanie určitej činnosti. Do určitej miery sú podmienené vrodenými predpokladmi, ktoré sa môžu alebo nemusia rozvinúť.

Existuje viacero prístupov ako možno schopnosti rozdeľovať. Základným prístupom podľa Daniela [2002, s. 216] je členenie na:

- **Všeobecné schopnosti** – sú spoločné všetkým činnostiam človeka prejavujú sa v rozličných druhoch činností. Zaraďuje sem rozumovú schopnosť – inteligenciu.
- **Špecifické schopnosti** – súvisia s určitým druhom činnosti napr. hudobné, matematické, výtvarné, športové, umelecké, sociálne a pod.

Tóthová [2006, s. 21] uvádza v spojitosti so schopnosťami psychologický pojem vlohy. Jedná sa o biologické a vrodené predpoklady, ktoré sú predpokladom pre rozvoj schopností. Následne možno chápať schopnosti ako získané dispozície k určitej činnosti, a ich rozvoj na základe vrodených vlôh prebieha počas celého vývoja jedinca. Vlohy sú dôležité a prepojené pri objasňovaní otázok kreativity.

Pojmovým vyjadrením „*tvorivá schopnosť*“ sa zaoberalo viacero autorov ako napr. A. N. Luke [1981, s. 11-46], ktorý vymedzil nasledujúce kritéria:

- všímavosť pri hľadaní problémov,
- schopnosť skracovať myšlienkové operácie,
- schopnosť prenosu skúseností,
- vnímavosť problému celostne,

- spájanie pojmov,
- pohotovosť pamäte,
- pružnosť myslenia,
- schopnosť hodnotenia,
- schopnosť integrovať a dezintegrovať,
- ľahkosť generovania myšlienok,
- schopnosť predvídať,
- slovná pohotovosť,
- schopnosť dokončiť dielo.

Využívanie spomenutých tvorivých schopností je možné aj v škole. Autor ako nerozlučiteľné uvádza ich podnecovanie. Schopnosti je potrebné každý deň cvičiť, rozvíjať a trénovať. Ak zostanú nepovšimnuté, postupne zoslabnú. Podnecovanie tvorivých vlôh v školskom prostredí začína jednoduchými vecami. Vhodným charakterom a formou otázok je možné rozvinúť tvorivú schopnosť a otvoriť možnosti pre tvorivé uvažovanie jedinca.

## Faktory tvorivosti

Faktory tvorivosti predstavujú neoddeliteľnú súčasť tvorivosti. Faktorami tvorivosti sa zaoberajú viacerí autori. Väčšina z nich sa zhodla na vytýčení šiestich základných faktorov, alebo zložiek tvorivosti (fluencia, flexibilita, originalita, elaborácia, redefinovanie a senzitivita), v niektorých literatúrach ich môžeme tiež nájsť pod označením štruktúra tvorivej fantázie.

Szobiová ich charakterizuje nasledovne, v súvislosti s možnosťami ich merania:

**Fluencia** odráža možnosť pohotovo a ľahko vytvárať čo najviac psychických produktov určitého druhu.

- *Slovná fluencia* – uviesť čo najviac slov zodpovedajúcich určitému vymedzeniu. Testy: „Test začiatkov slov“, „Test koncoviek slov“ (uviesť čo najviac slov začínajúcich alebo končiacich sa na skupinu písmen).
- *Asociačná fluencia* – uviesť čo najviac slov vzťahujúcich sa k podnetovému slovu. Test rýchlosti tvorenia asociácií (vytvoriť čo najviac synonym k podnetovému slovu. Test sa skladá z dvoch častí, každá obsahuje 2 podnetové slová a trvá 2 minúty.
- *Expresionálna fluencia* – schopnosť vyjadriť myšlienku slovami. Test rýchlosti tvorenia výrazov – štyri rôzne začiatkové písmená slov, z ktorých treba zostaviť čo najviac viet. Test výkladu porovnaní – je



založený na doplnení nekompletných viet tak, aby doplnenie dávalo význam.

- *Ideačná fluencia* – mať čo najviac nápadov na danú tému. Meria ju „Test dôsledkov“, obsahuje 10 odlišných situácií. Úlohou riešiteľa je vymyslieť čo najviac nápadov ako ich riešiť [Szobiová, 2004, s. 182].

**Flexibilita** – jedná sa o schopnosť prekonávať myšlienkovú zameranosť.

J. Daniel rozdeľuje flexibilitu na:

- *Spontánnu sémantickú* – súvisí s obsahovou rozmanitosťou nápadov. Možno ju merať testom spôsobov použitia vecí (uviedenie všetkých použitých bežného predmetu) alebo test neobvyklého použitia vecí (vyžaduje uviesť iné použitie vecí ako je obvyklé).
- *Adaptívne flexibilné myslenie* – prejavuje sa v testoch, ktoré vyžadujú aby jedinci nazerali na problém z iného hľadiska.

**Originalita** – sa chápe ako schopnosť produkovať adaptívne odpovede, ktoré nie sú obyčajné. Daniel [2002, s. 138] uvádza aj pohľady autorov, ktorí tento pojem vymedzujú z hľadiska troch termínov ako:

1. „*štatistická zriedkavosť odpovede,*

2. *vzdialenosť, neobvyklosť, nekonvenčnosť odpovede,*

3. *kvalita, bystrosť odpovede.*“

Nasledovné možnosti merania originality rozpracovala Szobiová. Jedná sa o použitie „Tituliek k príbehom“ – ku krátkym príbehom napísať čo najviac vhodných titulov. „Testov dôsledkov“ – uviesť také dôsledky hypotetických udalostí aby boli čo najoriginálnejšie [Szobiová, 2004, s. 182-184].

**Senzitivita** – citlivosť na problémy, rozoznávať a vnímať problémy aj tam kde ich iní nevidia. Možnosti zisťovania senzitivity podľa testu prístrojov – obsahuje zoznam prístrojov a úlohovou riešiteľa je navrhnúť dva spôsoby vylepšenia každého. Návrhy musia byť konkrétne a presné. „Test videnia problémov“ – jedná sa o súbor bežných predmetov. Úlohou je prezentovať problémy, ktoré nám napadnú v súvislosti s uvedenými predmetmi.

**Redefinovanie** – prepracovanie toho čo už bolo vytvorené, objaviť možnosti ďalšieho riešenia. „Spájanie predmetov“ – obsahuje zoznam predmetov rôznych druhov. Je potrebné ich spojiť aby vznikol nový objekt, predmet.

**Elaborácia** – vypracovať detaily a podobnosti riešenia, nápad uskutočniť dokončiť. Test figurálnej produkcie – je zadaná jednoduchá čiara, pričom je potrebné pridať ďalšie čiary, aby bola skompletizovaná do nejakého objektu.

Zelinová [2004, s. 48] vymedzila a obohatila faktory tvorivosti o nasledovné:

- *Odvahu* – ochotu riskovať, vystaviť sa možnosti neúspechu, skúšať, mať vysoké ciele, byť nekonvenčný, mať iné názory ako ostatní.
- *Výzvu* – uprednostňovanie komplexnosti, pátranie po viacerých alternatívach, z chaosu urobiť poriadok, pohrúžiť sa do rozličných problémov a záhad
- *Chcenie* – zvedavosť, mať potrebu skúmať, bádať, objavovať, hrať sa s nápadmi, snažiť sa pozeráť sa na veci z iného uhla pohľadu, počúvať svoju intuíciu.
- *Imagináciu* – predstavivosť, tvorba obrazov, snívať vo svete fantázie, intuitívne cítiť, prekonávať myšlienkové hranice.

### **Tvorivý proces**

Pre každý tvorivý proces sú charakteristické určité špeciálne činnosti, prostriedky a metódy. Pre tvorivý proces je charakteristické, že nie je celkom determinovaný tým, že by človek vopred poznal spôsoby postupu, a že obsahuje prvky neistoty, vystavovania sa riziku a pokusníctva. Väčšina ľudí ani nevie, že vytvárajú niečo nové, pre iných ľudí až príliš odlišné, a práve preto ich zaradujeme medzi ľudí so značnou tvorivosťou. Tvorivý proces prebieha aj u žiakov vo vyučovacom procese, a to napr. pomocou riešenia problémov. Pre vyučovanie má zvláštny význam záverečná čiže overovacia fáza tvorivého procesu. Práve pre to, že dôkaz správneho riešenia je silnou motiváciou pre ďalšiu učebnú činnosť žiakov. Ak učiteľ využije teoretické poznatky o priebehu tvorivého procesu, môže mu to napomôcť pri rozvíjaní tvorivosti žiakov. Zaradujeme sem napr. problémové vyučovanie, pri výbere vhodných úloh a problémov, pri hodnotení odpovedí a produktov žiakov, pri koncipovaní vyučovacej jednotky.

Na to, aby tvorivá osobnosť mohla realizovať tvorivý proces, musí využívať určité fázy. Ďurič [1997, s. 262] uvádza rozdelenie fáz tvorivého procesu nasledovne:

- 1) *prípravná (preparačná)* – riešiteľ si uvedomuje problém a hľadá prostriedky na jeho riešenie, to znamená, že zviaza informácie a osvojuje si ich.
- 2) *inkubačná (latentná)* – ide často o nevedomú aktivitu riešiteľa. Tu sa riešenia prerušujú, zdanlivo zabúdajú a znovu objavujú.

- 3) *iluminačná (inšpiračná)* – výsledkom inkubačnej fázy, najmä intuície je náhle vyriešenie problému, ktoré sa uskutočňuje vo fáze iluminácie.
- 4) *overovacia (verifikačná)* – zisťuje sa v nej, či kreatívna osobnosť správne a spoločensky užitočne vyriešila problém.

Ako vidíme, tvorivý proces je veľmi zložitým. Má svoje úrovne, fázy, štádiá, ktoré sú preň charakteristické a bez nich by tento proces nemohol existovať. Každý človek, ktorý je tvorivý, alebo chce tvorivosť rozvíjať u iných ľudí (detí) by mal poznať všetky teoretické základy tvorivosti. Podľa Lokšovej, Lokšu [2003, s. 9] tvorivé vyučovanie rozvíja predovšetkým schopnosti tvorivého myslenia, motiváciu k tvorivej činnosti a k učeniu sa, imagináciu a fantáziu, záujem o tvorivé aktivity, tvorivé schopnosti a poskytuje žiakom možnosť prežívať pocity sebauspokojenia, sebarealizácie a sociálneho ocenenia vlastnej tvorivej produkcie.

Tvorivosť z hľadiska edukácie predstavuje nenahraditeľný kognitívny nástroj rozvoja osobnosti žiaka. Preto je dôležitou úlohou učiteľa rozvíjať ju v tvorivom vyučovaní. V podmienkach nášho základného školstva bola realizovaná celá rada výskumov, ktoré potvrdili efektívnosť rozvoja tvorivosti žiakov vo vyučovaní pomocou tvorivých úloh a cvičení. Ukázali jednoznačne pozitívny vplyv špecifických cvičení, divergentných úlohách a rozvojových programov na zvýšenie tvorivosti detí. Dokázali, že majú vplyv aj na posilnenie odvahy samostatne myslieť, uvoľnenie bariér v myslení a správaní, zlepšenie úrovne vedomostí a motivácie žiakov k učeniu. Dávajú žiakom viac príležitostí zapojovať doterajšie poznatky a známe javy do úplne nových, neočakávaných súvislostí a vzťahov, čím rozširujú operačný priestor pre myslenie žiakov, rozvíjajú ich kritickosť a hodnotiace myslenie.

### **Osobnosť tvorivého učiteľa**

Práve učiteľ môže svojou vlastnou osobnosťou, ale i prácou napomáhať pri rozvoji kreatívnej osobnosti žiakov. Ako však vyplýva z mnohých výskumov, môže byť aj bariérou, ktorá rozvoj tvorivej osobnosti žiakov blokuje.

Názorne tieto dva protipóly badáme aj u A. N. Luka [1981, s. 62], ktorý tvrdí, že ak má učiteľ tvorivé schopnosti, nadaní žiaci majú výraznejšie úspechy. Ak sa však nachádza v dolnej hranici tvorivých schopností, úspechy menej schopných žiakov sa javia väčšie. V tomto prípade mimoriadne nadaní žiaci

neprejavujú a nerealizujú svoje možnosti. Učiteľ ako by uprednostňoval ten typ žiaka, ku ktorému sám patrí.

V literatúre nachádzame o osobnosti tvorivého učiteľa rôzne informácie. Zhodujeme sa s protirečeniami, ktoré zároveň nazývajú aj charakteristikami tvorivého učiteľa:

1. „*Tvoriví učitelia sú inteligentnejší, ale aj detinskejší súčasne.*
2. *Tvoriví učitelia kombinujú hravosť a disciplínu, zodpovednosť a nezodpovednosť.*
3. *Tvorivý učiteľ je zároveň extrovert aj introvert.*
4. *Tvoriví ľudia alternujú medzi imagináciu, fantáziou a zakotvením v zmysluplnej realite.*
5. *Tvoriví ľudia majú veľa energie, ale sú aj pokojní a odpočívajú.*
6. *Tvoriví učitelia sú skromní aj pyšní, hrdí aj pokorní súčasne.*
7. *Tvorivý učiteľ je zároveň rebelom aj konzervatívcom.*
8. *Tvoriví učitelia majú vášnivo radi svoju prácu.*
9. *Tvorivý učiteľ je senzitívnejší, často sa exponuje až do bolesti a utrpenia, iní mu závidia, nechápu ho a intrigujú, ale napriek tomu tvorivý učiteľ prežíva veľa radosti a potešenia z toho, čo robí.*
10. *Tvorivý učiteľ je otvorenejší ako menej tvorivý, ale zároveň viac zatvorenejší a disciplinovanejší“ [Zelina, Zelinová, 1997, s. 45].*

Keď chceme vychovávať tvorivého žiaka a rozvíjať jeho tvorivý potenciál, nestačí, aby sme mu poskytli vysoko tvorivého učiteľa. Rešpektujeme fakt, že nie každý učiteľ je vysoko tvorivý. Neznamená to, že u žiakov, ktorých učí, nemôže úspešne rozvíjať tvorivosť.

Každý učiteľ vo svojej práci a vo vzťahu k žiakom uplatňuje isté zásady. Týchto zásad je nespočetne a sú u každého učiteľa iné. Tvorivý učiteľ by však mal disponovať istým súborom zásad, ktoré sú pre neho charakteristické. Opierajúc sa o poznatky M. Tóthovej zaradujeme medzi zásady používané tvorivým učiteľom tieto:

- Na jednej strane by mal využívať svoje vedomosti, skúsenosti a zručnosti, a na strane druhej náhodu a dôvtip.
- Mal by mať na zreteli dôležitosť divergentného myslenia a originality a do vyučovania zaradovať činnosti a aktivity s alternatívnymi možnosťami riešenia.
- Nemal by sa uspokojiť s priemernosťou svojej práce, ale snažiť sa ju neustále zdokonaľovať, a to ďalším vzdelávaním a hľadaním podnetov v

celom svojom okolí. Vymýšľať stále nové spôsoby motivácie, hodnotenia, učenia.

- Nemal by sa uspokojiť s priemernosťou žiaka, ale podporovať rozvoj jeho potencionálnych možností a pozitívnych vlastností. V každom vidieť samostatnú osobnosť, individuálneho človeka. Nepotláčať a netlmiť jeho vlastnú snahu o osobnostný rast.
- V hodnotení žiaka by ho nemal porovnávať s ostatnými, ale len s jeho predchádzajúcimi výsledkami. Zároveň by nemal hodnotiť len výsledok, ale aj žiakovu cestu k nemu a mal by oceňovať jeho usilovnosť.
- Mal by rozumne zvažovať uprednostňovanie štýlov učenia a vyučovania. Zároveň sa snažiť o to, aby si každý žiak vytvoril svojský štýl učenia, myslenia, správania. Nezosmiešňovať tých, ktorí chcú poznať viac a sú zvedaví, ale ich v tomto hľadaní podporovať.
- Mali by mu byť blízke metódy, prístupy a postupy, ktorými je možné rozvíjať tvorivosť žiakov.
- Mal by uplatňovať zásadu individuálneho prístupu k žiakom a vytvárať čo najviac situácií a možností, aby žiaci zažili úspech (motivácia úspechom).
- Mal by podporovať pozitívnu aktivitu, zvedavosť, skúmanie a objavovanie, fantáziu a pod., smerujúce k budovaniu priaznivej atmosféry a klímy.
- Mal by byť nápomocný pri eliminovaní, prípadne úplnom odstraňovaní vplyvu bariér, brániacich rozvoju tvorivosti.
- Mal by vedieť rýchle a adekvátne reagovať na konflikty.
- Mal by poznať charakteristiky tvorivého žiaka, dokázať ho nielen akceptovať, ale i usmerňovať jeho vývoj želaným smerom.

Osobnosť tvorivého učiteľa sa v dnešnej dobe stáva predmetom úvah a je vystavená veľkým nárokom spoločnosti, štátu, v neposlednom rade rodičov a žiakov. Jedným z najžiadanejších a najdiskutabilnejších nárokov je vzdelávanie učiteľov v oblasti kreativity. I keď v súčasnosti sa študenti pripravujúci sa na povolanie učiteľov zaoberajú tvorivosťou nielen v rovine teoretickej ale aj praktickej, nič nezaručuje, že po ich príchode do praxe, budú v značnej miere svoje nadobudnuté poznatky využívať.

Königová [2007, s. 37] uvádza aspekty týkajúce sa tvorivého jedinca:

- *citlivosť, vnímavosť,*
- *všímavosť, registruje nedostatky,*
- *hravosť, istá „detinskosť“,*

- *pružnosť myslenia, bohatosť nápadov,*
- *intenzívne prežívanie,*
- *dobrá koncentrácia, schopnosť plného sústredenia,*
- *schopnosť súčasne vnímať svoje okolie i svoje vnútorné obsahy (tzv. plazmatický stav vedomia),*
- *neschematické hodnotenie vecí, prírody, ľudí a sveta vôbec,*
- *istý zmysel pre poriadok, aspoň v niektorých oblastiach,*
- *silná vnútorná motivácia niečo tvorivé robiť.*

Tieto aspekty sú podstatné pre učiteľa. Podľa nich vie rozoznať žiakov, ktorí nemajú problém svoju kreativitu ukazovať navonok a odlíšiť ich od žiakov, ktorí naopak nevedia svoj potenciál prejavovať tak ľahko.

### **Tvorivé vyučovanie**

Tvorivé vyučovanie predstavuje druh vyučovania, v ktorom vyučovací proces prebieha so zameraním na rozvoj kreativity. Využívajú sa tu metódy a programy na rozvoj kreativity, učiteľ si stanovuje ciele tak, aby čiastočne ale úplne rozvíjal tvorivý potenciál žiakov. Ako každý druh vyučovania, tak aj tvorivé vyučovanie, má svoje základné princípy a teoretické východiská.

Tvorivé vyučovanie predstavuje komplex interakcií tvorivých činností učiteľa, žiaka a okolia školy, realizovaných v edukačnom procese s cieľom kreatívizácie obsahu učiva, s využitím tvorivých didaktických prostriedkov a tvorivých didaktických prostriedkov a tvorivých metodicko-organizačných foriem a stratégií výučby. Jeho tvorivým výstupom je vytváranie nových, užitočných riešení učebných úloh, respektíve tvorivých produktov pre žiaka alebo určitú skupinu (spolužiaci, učitelia, okolie školy).

Na základe zovšeobecnení a kvalitatívnej analýzy teoretických poznatkov o problematike rozvoja tvorivosti žiakov v edukačnom procese je možné formulovať teoretické východiská tvorivého vyučovania, ktoré stanovujú Lokšová, Lokša [2003, s. 65] nasledovne:

- Každý psychicky zdravý jedinec (v tvorivom vyučovaní žiak aj učiteľ) disponuje určitou úrovňou tvorivosti uplatňujúcou sa v rôznych činnostiach.
- Tvorivosť podlieha vplyvom prostredia, predovšetkým cieľavedomým výchovným vplyvom, je možné ju rozvíjať.
- Tvorivosť má procesuálny charakter a rozvíja sa prostredníctvom tvorivých činností.

- Tvorivosť sa vo vyučovaní rozvíja zámerným navodzovaním tvorivej aktivity žiakov prostredníctvom tvorivých situácií, úloh tvorivého charakteru, riešením problémov atď.
- Od tvorivej činnosti žiakov neočakávame bezprostredný sociálny prínos, sme však presvedčení o jej veľkom význame pre rozvoj rozumových a poznávacích schopností a mnohostranný vývoj osobnosti.
- Vhodne volená motivácia, nadväzujúca na obsah učiva, posilňuje rozvoj tvorivosti žiakov.
- Základnými metódami tvorivého vyučovania sú: riešenie problémov, tvorivé situácie, tvorivé úlohy (nahradenie časti netvorivých úloh úlohami divergentného charakteru), tvorivá komunikácia, programy rozvoja tvorivosti žiakov.
- Ústredným činiteľom tvorivého vyučovania je učiteľ, ktorý realizuje jeho ciele, obsah a využíva tvorivé didaktické prostriedky vyučovania.
- Očakávané hodnotenie môže pôsobiť na rozvoj tvorivosti žiakov inhibične, môže znižovať ich tvorivosť.

Ako sme už spomenuli, jedným z hlavných činiteľov rozvíjajúcich tvorivosť žiakov je učiteľ. Rozvoj tvorivosti žiakov v edukačnom procese si preto vyžaduje, aby učiteľ v triede uplatňoval určité prístupy, ktoré Lokšová, Lokša [2003] charakterizujú takto:

- *Motivovať žiakov tak, aby mali radosť a pôžitok z porozumenia preberaného učiva.*
- *Vedomosti žiakov rozvíjať v rámci zmysluplných štruktúr.*
- *Podporovať rozvoj samostatnosti, sebahodnotenia a zodpovednosti žiakov.*
- *Podporovať rozvoj sebaistoty a sebavedomia žiakov.*
- *Podporovať u žiakov ochotu riskovať pri riešení úloh.*
- *Podporovať rozvoj individuálnych vlôh žiakov.*
- *Podnecovať u žiakov produkciu myšlienok, nápadov, kladenia otázok.*
- *Vytvárať pri vyučovaní tvorivú klímu v triede, v ktorej sa uplatní aj humor a kedy je učiteľ pre žiakov pomocníkom, ale aj nadriadeným.*

Tvorivé vyučovanie vo svojej podstate predstavuje celý systém, ktorý má svoje východiská, ciele, obsah. Zaradíme ho do vyučovacieho procesu. Učiteľ pomocou neho rozvíja tvorivý potenciál žiakov. Podľa nášho názoru by mal každý učiteľ poznať teoretické východiská tvorivého vyučovania, aby ich mohol využívať vo svojej pedagogickej praxi.

## Záver

Cieľom každého učiteľa je rozvíjať tvorivosť žiakov. Žiaci svojou tvorivosťou dokážu veľa vyjadriť a veľa sa naučiť. Zo strany učiteľa je dôležité vnímať žiaka ako jedinečnú osobnosť. Tvorivé schopnosti žiaka sú na určitej úrovni a u každého žiaka sú individuálne. Učiteľ musí vyberať vhodné formy práce, vyučovacie metódy, aktivity, ktorými sa rozvíja tvorivosť a hlavne ich musí vhodne začleňovať do vyučovacieho procesu. Zároveň odporúčame pedagógom na školách, aby pracovali na vybranú tému a pracovali s ňou nielen na jednej vyučovacej hodine, ale na rôznych vyučovacích hodinách, využívali pritom medzipredmetové vzťahy. Učiteľ nastolením problému má nechať žiakov tvoriť, premýšľať a pestovať u nich kritické myslenie. Takouto formou žiaci získavajú nové poznatky a rozširujú doterajšie vedomosti.

## Bibliografia

- Daniel J. a kol., *Prehľad všeobecnej psychológie*, Nitra 2002.
- Ďurič L. a kol., *Pedagogická psychológia*, Bratislava 1997.
- Ďurič L., Grác J., Štefanovič J., *Pedagogická psychologie*, Bratislava 1991.
- Koningová M., *Tvorivosť: techniky a cvičení*, 1. vyd., Praha 2007.
- Turek I., *Tvorivé riešenie problémov*, Banská Bystrica 2001.
- Lokšová I., Lokša J., *Tvorivé vyučovanie*, Praha 2003.
- Luke A.N., *Psychológia tvorivosti*, Bratislava 1981.
- Salbot V., Sabolová G., *Tvorivosť a jej rozvíjanie v škole*, Banská Bystrica 1998.
- Szobiová E., *Tvorivosť od záhady k poznaniu*, 2. vyd., Bratislava 2004.
- Tóthová M., *Rozvoj tvorivosti na 1. stupni ZŠ*. Nitra 2006.
- Trubínová V., *Predškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*, Levoča 2007.
- Zelinová M., *Výchova človeka pre nové milénium*, Prešov 2004.
- Zelinová M., Zelina M., *Tvorivý učiteľ. Osobnosť a práca tvorivého učiteľa v systéme tvorivo-humanistickej výchovy*, Bratislava 1997.





