



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO

Cieszyńskie Naukowe Forum Studenckie

4



**Cieszyńskie
Naukowe
Forum
Studenckie**

4



Cieszyńskie Naukowe Forum Studenckie

4

Przestrzeń i odmiennosc

- pasje i zaangażowanie

młodych pedagogów specjalnych

pod redakcją
Anny Wojtas-Rduch

Recenzenci

Małgorzata Zalewska-Bujak

Piotr Majewicz

Spis treści

Alina Szczurek-Boruta

Przedmowa 9

Anna Wojtas-Rduch

Przestrzeń cieszyńskiej pedagogiki specjalnej 13

Artykuły i komunikaty z badań

Joanna Kapias

Postawy studentów pełnosprawnych wobec studentów z niepełnosprawnością
w percepcji studentów z niepełnosprawnością 19

Monika Gadawska, Katarzyna Czarnocka, Justyna Szimke

Postawy rodzicielskie wobec dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu
lekkim 31

Monika Hernik, Daniela Wawrzyczek

Gdy inność staje się codziennością..., czyli o pozytywnych stronach integracji
szkolnej 39

Aleksandra Sadłek, Izabela Sender

Jesteśmy tacy sami? Praktyczne spojrzenie na integrację w szkole 49

Katarzyna Chrzęszcz

„Spotkanie na drodze” – pasja uczniowskiego pomagania 54

Katarzyna Rakus

Nauka pływania u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu – doświadczenia
własne 65

Kamila Górecka

Arteterapia w pracy z osobami niepełnosprawnymi 71

Doświadczenia studentów

Łukasz Matusiak, Anton Dragomiletskii

Język polski w Sieci – próba charakterystyki dyskursu na forach i blogach 81

Sonia Szymala

Niezwykłe miejsce, niezwykli ludzie – Niewidzialna Wystawa w Warszawie 88

Edyta Szczotka, Julia Pawlik

Od obaw do pewności siebie – przestrzeń zmiany obrazu siebie wśród studentów 93

Działalność studencka

Dorota Prysak, Paulina Woźnica

Sprawozdanie z warsztatów poświęconych Światowemu Dniu Osób Niepełnosprawnych 103

Justyna Piasecka

Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne jako fundament budowania relacji w kontekście współpracy Ośrodka Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczego i Uniwersytetu Śląskiego 111

Joanna Hetman

Studenckie Koło Artystyczno-Naukowe Drzeworytników i Linorytników „DEHA” na przestrzeni lat 2014–2017 116

Recenzje prac naukowych

Magdalena Bełza, Zenon Gajdzica, Dorota Prysak: *(Nie)łatwe drogi wchodzenia w dorosłość przez osoby z niepełnosprawnością* (Sebastian Mrózek) 123

Noty o autorach 129

Contents

Alina Szczurek-Boruta

Preface 9

Anna Wojtas-Rduch

The space of Cieszyn special pedagogy 13

Articles and messages from research

Joanna Kapias

Attitudes of able-bodied students towards students with disabilities in the perception of disabled students 19

Monika Gadawska, Katarzyna Czarnocka, Justyna Szimke

Parental attitudes towards children with a light degree of intellectual disability 31

Monika Hernik, Daniela Wawrzyczek

When otherness becomes everydayness, or on the positive sides of school integration 39

Aleksandra Sadłek, Izabela Sender

Are we the same? A practical look at integration at school 49

Katarzyna Chrzęszcz

“Encounters along the way” – the passion of helping others in students 54

Katarzyna Rakus

Learning to swim in children with autism spectrum disorder – own experience 65

Kamila Górecka

Art therapy in work with disabled people 71

Student experience

Łukasz Matusiak, Anton Dragomiletskii

The Polish language online – an attempt at characterising the discourse of forums and blogs 81

Sonia Szymala

Extraordinary place, extraordinary people – Invisible Exhibition in Warsaw 88

Edyta Szczotka, Julia Pawlik

From fears to self-confidence – space to change the self-image among students 93

Students activity

Dorota Prysak, Paulina Woźnica

Report on workshops devoted to the International Day of Persons with Disabilities 103

Justyna Piasecka

The Developmental Movement method by Veronika Sherborne as the foundation for building relationships in the context of cooperation between the Rehabilitation-Education-Upbringing Centre and the University of Silesia 111

Joanna Hetman

Student Artistic-Scientific Circle of Woodcut and Linocut “DEHA” over the years 2014–2017 116

Reviews

Magdalena Bełza, Zenon Gajdzica, Dorota Prysak: *(Not)easy ways to enter adulthood by people with disabilities* (Sebastian Mrózek) 123

Note about authors 129



Przedmowa

„Cieszyńskie Naukowe Forum Studenckie” (CNFS) wydawane jest od 2015 roku na Wydziale Sztuki i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (do 2020 roku Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji). Powstało ono z potrzeby i inicjatywy pracowników i studentów. Celem tej serii wydawniczej jest „gromadzenie, prezentacja i wymiana myśli młodych ludzi, stojących u progu kariery zawodowej, przyszłych pedagogów, animatorów i etnologów, ciekawych świata, zainteresowanych nauką, wychowaniem, tworzeniem płaszczyzny porozumienia między ludźmi”¹.

Wcześniej w serii ukazały się tomy tematyczne poświęcone teorii i praktyce pedagogicznej, wielokulturowości, nauczycielowi – wychowawcy – opiekunowi². Były to publikacje prezentujące dorobek naukowy studentów wydziału, zwłaszcza aktywnych członków: Koła Naukowego Edukacji Międzykulturowej oraz Studenckiego Koła Naukowego Zintegrowanej Edukacji Wczesnoszkolnej.

Czwarty już tom pt. *Przestrzeń i odmiennosc – pasje i zaangażowanie młodych pedagogów specjalnych* prezentuje głównie (choć nie tylko) osiągnięcia studentów kierunku oligofrenopedagogika, rozwijających się pod opieką pracowników prowadzących działalność naukową i praktyczną w obrębie pedagogiki specjalnej oraz inkluzji społecznej i edukacyjnej. Pod kierunkiem

1 A. SZCZUREK-BORUTA: *Między teorią a praktyką – siła cieszyńskiej tradycji kształcenia akademickiego, presja współczesności, pytania o przyszłość*. W: *Między teorią a praktyką*. Red. A. SZCZUREK-BORUTA. „Cieszyńskie Naukowe Forum Studenckie”. T. 1. Katowice 2015, s. 9.

2 Wcześniej w serii ukazały się: *Między teorią a praktyką*. T. 1; *Wielokulturowość – doświadczenie Innego*. Red. A. GANCARZ. T. 2. Katowice 2016; *Nauczyciel – Wychowawca – Opiekun*. Red. B. OELSZLAEGER-KOSTUREK. T. 3. Katowice 2018.

prof. zw. dr. hab. Zenona Gajdzicy zespół ten od lat prowadzi w kraju i poza jego granicami badania naukowe na temat społecznych i kulturowych uwarunkowań edukacji i socjalizacji uczniów z upośledzeniem umysłowym³. Koncentruje się głównie na: postawach społecznych wobec osób niepełnosprawnych (w tym upośledzonych umysłowo); instytucjach wspierających edukację i socjalizację osób niepełnosprawnych; kształceniu, wychowaniu, terapii uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; socjalizacji osób niepełnosprawnych; modelach i koncepcjach edukacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych w wybranych krajach europejskich.

W czwartym tomie „Cieszyńskiego Naukowego Forum Studenckiego” poza tekstami studentów znalazły się też wypowiedzi pracowników naukowych, doktorantów, członków Koła Naukowego Pedagogów UŚ. Redaktorem tomu jest mgr Anna Wojtas-Rduch pełniąca także funkcję kierownika Chóru „Niemego” działającego na Wydziale Sztuki i Nauk o Edukacji.

Prezentowane w tomie artykuły i rozprawy wpisują się w problematykę zespołu, są świadectwem pasji i ogromnego zaangażowania cieszyńskiego środowiska akademickiego na rzecz osób niepełnosprawnych.

Głównymi kategoriami refleksji w tym tomie uczyniono przestrzeń i odmienność. Przestrzeni przypisuje się wiele znaczeń: czystej formy; wytworu społecznego; intencjonalnego narzędzia polityki; wytworu leżącego u podstaw reprodukcji stosunków społecznych⁴. Przestrzeń (czy też przestrzenie), w których funkcjonuje człowiek w ramach określonego porządku, ma wiele wymiarów, jest zawsze czyjąś własnością, ma określoną wartość, wytwarzana jest w procesie zbiorowym i powstaje dzięki działaniom jednostek i grup zaspokajających w niej swoje potrzeby i realizujących aspiracje. Odmienność kojarzona jest z innością, różnorodnością, odrębnością⁵. Innego można traktować jako negatyw naszej tożsamości (lustrzane odbicie M. Bardel), jako bogactwo, z którego można czerpać (ks. J. Tischner), uznać go można za równoprawnego twórcę kultury albo traktować jako wroga, nadać mu przedmiotowy charakter⁶. Wielowymiarowość przestrzeni, w której funkcjonuje człowiek, zakłada możliwość wyodrębnienia wielu odmiennych wymiarów, na których jednocześnie mogą być rozpatrywane różne reprezentacje człowieka. Innego rozumieć można bardzo szeroko – jako „zróznicowane wewnątrznie obszary odmienności:

3 Informacje na temat historii i aktywności naukowej zespołu zawarto w tekście Anny WOJTAS-RDUCH: *Przestrzeń cieszyńskiej pedagogiki specjalnej*, zamieszczonym w tym tomie.

4 Zob. B. JAŁOWIECKI, M.S. SZCZEPAŃSKI: *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*. Warszawa 2006, s. 314–315.

5 Synonimami odmienności są: inność, różność, odrębność. <https://www.synonimy.pl/synonim/odmienno%C5%9B%C4%87/> [data dostępu: 13.12.2018].

6 Zob. A. SZCZUREK-BORUTA: *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Toruń 2013, s. 134–175.

fizycznej (w tym osoby o dysfunkcjach zdrowotnych i biologiczno-fizycznych), seksualnej, społeczno-socjalnej, pokoleniowej (wiek starsi/młodzi), behawioralnej człowieka, wyrażającej się w manifestowanych emocjach i zachowaniach⁷.

Złożoność współczesnego świata, wielość i różnorodność form dzielenia się przez człowieka przestrzenią skłoniła młodych naukowców – pedagogów specjalnych do namysłu nad rolą edukacji i socjalizacji w tym procesie oraz podejmowania działań praktycznych. Zgodnie z założeniem Yi-Fu Tuana, iż organizacja przestrzeni wynika z postaw i struktury ludzkiego ciała oraz relacji między ludźmi⁸, autorzy zgromadzonych tekstów poprzez swoje doświadczenia i interpretacje nadają znaczenie przestrzeni, w której funkcjonują osoby niepełnosprawne.

Tom rozpoczyna tekst Anny Wojtas-Rduch pt. *Przestrzeń cieszyńskiej pedagogiki specjalnej* prezentujący obszary funkcjonowania, interakcji i integracji cieszyńskich pedagogów specjalnych.

W dziale *Artykuły i komunikaty z badań* znajdują się opracowania teoretyczne i komunikaty z badań koncentrujące się na postawach (trwałym systemie ocen, uczuć i zachowań wobec rzeczy, osób, zdarzeń); integracji i wynikającej z niej wymiernej korzyści dla wszystkich podmiotów edukacyjnych; na wsparciu społecznym; na pracy wolontarystycznej i jej znaczeniu w budowaniu relacji międzyludzkich oraz działaniach praktycznych: arteterapii skierowanej na wykrywanie wewnętrznych zahamowań blokujących procesy poznawcze, rozwój zdolności oraz kształcenie osobowości; działaniach terapeutycznych przez sztukę, sport, w które należy włączyć wychowanie i kształcenie adekwatnie do postaw.

Cenne i wartościowe dla całego tomu są także opisy doświadczeń społecznych studentów, wychodzące też poza pedagogikę specjalną, ich refleksje dotyczące m.in. języka polskiego w Sieci – dyskursu na forach i blogach oraz przykłady działalności artystycznej, organizacyjnej, terapeutycznej, upowszechniającej teorię i praktykę pedagogiki specjalnej.

Praca zainteresować może obecnych, przyszłych i początkujących pedagogów, w tym pedagogów specjalnych, ale także psychologów, socjologów, filozofów, badaczy kultury oraz osoby odpowiedzialne za kształtowanie polityki oświatowej i społecznej.


7 A. SZCZUREK-BORUTA: *Doświadczenie, rozumienie i postrzeganie rzeczywistości społecznej i zawodowej oraz praktyki działania pedagogicznego nauczycieli Pogranicza*. W: *Sfera życia duchowego dzieci, młodzieży i dorosłych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. T. 4: *O nauczycielach ich spostrzeganiu świata społecznego i aktywności*. Red. T. LEWOWIC-KI, A. SZCZUREK-BORUTA, A. SZAFRAŃSKA. Toruń 2017, s. 38.

8 Y.-F. TUAN: *Przestrzeń i miejsce*. Warszawa 1987, s. 51.

Mamy nadzieję, że publikacja spotka się z życzliwym przyjęciem i zainteresowaniem Czytelników, którzy znajdą w niej ciekawe poznawczo analizy i interpretacje do pracy edukacyjnej.

Wydanie tej książki stało się możliwe dzięki niezmiennej przychylności, pomocy władz akademickich kampusu Cieszyn Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Wszystkim, którzy przyczynili się do powstania publikacji, składamy wyrazy uznania i podziękowania.

Alina Szczurek-Boruta

 0000-0001-7705-4398



Anna Wojtas-Rduch

 0000-0002-1197-1756

Przestrzeń cieszyńskiej pedagogiki specjalnej

The space of Cieszyn special pedagogy

ABSTRACT: The text is an introduction to the fourth volume of *Cieszyn Scientific Student Forum* publication series. The author writes about Cieszyn special pedagogy, showing the role of space, which is associated with education and socialisation, and which is occupied by people with disabilities and excluded people.

KEY WORDS: space, Cieszyn, special pedagogy.

*Prawda to bowiem wiecznie żywa,
że poza przygotowaniem zawodowym człowieka,
poza jego wykształceniem najistotniejszą,
najbardziej podstawową wartością
w jego pracy jest jego Człowieczeństwo.*

Maria Grzegorzewska

Czwarty tom „Cieszyńskiego Naukowego Forum Studenckiego” zatytułowany: *Przestrzeń i odmiennosc – pasje i zaangażowanie młodych pedagogów specjalnych* obejmuje artykuły i komunikaty z badań pracowników i studentów, opis doświadczeń żaków oraz ich działalności.

W tematykę szeroko pojmowanej przestrzeni doskonale wpisują się słowa jednego z największych prekursorów przestrzeni – Yi-Fu Tuana:

„Przestrzeń” to abstrakcyjny termin określający złożony zespół pojęć. Ludzie żyjący w różnych kulturach różnią się między sobą sposobem, w jaki dzielą świat, wartościami, jakie przypisują jego częściom i sposobami, w jakie je mierzą. Sposoby dzielenia przestrzeni różnią się wielce stopniem wyrafinowania i komplikacji, odmienne są również techniki określania rozmiarów i odległości. Istnieją jednak pewne zasadnicze podobieństwa, przekraczające granice kultur. Wynikają one z faktu, że człowiek jest miarą wszystkich rzeczy. Oznacza to, iż szukając podstawowych zasad organizacji przestrzennej, przekonamy

się, że wynikają one z dwóch rodzajów faktów: z postawy i struktury ludzkiego ciała oraz relacji (bliskich czy dalekich) pomiędzy ludzkimi istotami. Z intymnego doświadczania własnego ciała oraz innych ludzi człowiek organizuje przestrzeń w ten sposób, by odpowiadała jego biologicznym potrzebom i społecznym stosunkom, by zaspokajała je¹.

O tym jak ważne są integracja, współpraca i docenianie osób niepełnosprawnych, mogą poświadczyć działania zakładów i kół naukowych funkcjonujących w cieszyńskiej przestrzeni pedagogiki specjalnej.

Od roku 2008 prężnie zaczął działać Zakład Pedagogiki Specjalnej. Został utworzony przez prof. zw. dr. hab. Zenona Gajdzicę na bazie Pracowni Pedagogiki Specjalnej (od 2005 roku). W 2017 roku, gdy skład liczbowy wzrósł do 12 osób, z zakładu wyłoniono nową strukturę: Zakład Inkluzji Społecznej i Edukacyjnej. Na jego czele stanął prof. zw. dr. hab. Zenon Gajdzica. Od roku akademickiego 2017/2018 pracą Zakładu Pedagogiki Specjalnej kieruje dr hab. prof. UŚ Elżbieta Górnikowska-Zwolak.

Tematyka i zainteresowania Zakładu Pedagogiki Specjalnej, to m.in.: edukacja dzieci głuchych i niedosłyszących; rola szkoły w implementacji edukacji inkluzyjnej; psychologiczne wsparcie rodziców dzieci niepełnosprawnych; wczesne wspomaganie rozwoju dziecka, wczesna interwencja wobec dzieci z zaburzeniami rozwojowymi – podejście skoncentrowane na rodzinie; polityka społeczna i organizacja systemu wsparcia osób niepełnosprawnych i starszych; funkcjonowanie osób starszych w społeczeństwie; wsparcie osobiste osób niepełnosprawnych – asystentura edukacyjna, zawodowa i społeczna; oczekiwania studentów i wobec studentów niepełnosprawnych; kompetencje wychowawcze pedagogów specjalnych; nierówności społeczne, nierówności płci; kobiety z niepełnosprawnością i wobec niepełnosprawności.

Tematykę realizowanych badań naukowych oraz organizowanych konferencji i seminariów Zakładu Inkluzji Społecznej i Edukacyjnej łączą procesy inkluzji i integracji rozpatrywane interdyscyplinarnie. Pracownicy Zakładu tematykę swoich badań sytuują na pograniczach dyscyplin naukowych, czerpiąc inspiracje nie tylko z pedagogiki i pedagogiki specjalnej, ale także socjologii, psychologii, filozofii, antropologii kulturowej. Problematyka inkluzji, w podejmowanych projektach badawczych, lokowana jest w różnych nurtach badań i uzupełniana o zagadnienia edukacji, terapii, socjalizacji i resocjalizacji osób z niepełnosprawnością, osób niedostosowanych społecznie i innych grup defaworyzowanych.

Oba zakłady współdziałają na płaszczyznach naukowej, dydaktycznej i społecznej z placówkami szkolnymi, stowarzyszeniami, fundacjami, zespołem

1 Y.-F. TUAN: *Przestrzeń i miejsce*. Warszawa 1987, s. 51.

poradni psychologiczno-pedagogicznych, centrum usług socjalnych i wsparcia, ośrodkiem rehabilitacyjno-edukacyjno-wychowawczym, Beskidzką Izbą Lekarską. Kilkanaście umów o współpracy jednoczy środowiska Cieszyna, Ustronia, Bielska-Białej, Pszczyny, Rybnika, Sosnowca, Krakowa.

Studenci cieszyńskiego Wydziału Sztuki i Nauk o Edukacji wykazują duże zaangażowanie w życie uniwersytetu i społeczności lokalnej, organizując wiele konferencji naukowych z zakresu pedagogiki specjalnej, projektów, inicjatyw i eventów na rzecz osób niepełnosprawnych – takich jak: Cykliczny projekt MRR Sherborne: „Studenci – Dzieciom”, Dzień kolorowej szarfki – Światowy Dzień Zespołu Downa, Zapal się na niebiesko, Dzień Godności Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną, Wystawa poobozowa, Przegląd małych form teatralnych „Mój świat, moja przestrzeń”, Międzynarodowy Dzień Osób Niepełnosprawnych.

W cieszyńskiej przestrzeni uniwersytetu funkcjonuje wiele prężnie działających kół naukowych. Przy wspomnianych wcześniej zakładach funkcjonują dwa koła studenckie: Koło Naukowe Resocjalizacji i Socjoterapii oraz Koło Naukowe Pedagogów wraz z działającym pod jego egidą „Niemym” Chórem Uniwersytetu Śląskiego. Chór zrzesza studentów, pracowników oraz absolwentów Uniwersytetu. Jest to wyjątkowy chór, w którym chórzyści nie śpiewem, a znakami języka migowego przekazują treść utworów muzycznych.

Przestrzeń pedagogiki specjalnej to także wakacyjne obozy z osobami niepełnosprawnymi, na których studenci mogą wykazać się zdobytą wiedzą i praktyką. Od kilku lat cieszyńskich studentów na obozy zaprasza zaprzyjaźniona Fundacja AGAPE Pomocy Osobom Niepełnosprawnym im. Hanny Chrzanowskiej z Krakowa, a o której w swoim artykule wspominają studentki w drugiej części tomu.

Interdyscyplinarne ujęcie przestrzeni ukazuje jej związek z życiem człowieka oraz jej roli i znaczenia w nim. Należałoby zatem rozumieć przestrzeń jako obszar funkcjonowania, interakcji i integracji.

Edukacyjna i socjalizująca przestrzeń nie stanowi jedynie fizycznego miejsca, pola czy też teatru, w którym odgrywane są sceny z życia ludzkiego. Zabudowana jest głębszym sensem. Znaczenie przestrzeni nadaje człowiek poprzez swoje doświadczenia, interpretacje i wartości.

Maria Mendel – badaczka pedagogiki miejsca, w obszarze pedagogiki społecznej porównuje miejsce do domu, małej ojczyzny. Opisuje je jako rodzaj mikroprzestrzeni, która odgrywa zarówno role prywatne, jak i publiczne. To część przestrzeni, która jest znanym, oswojonym wycinkiem, to część najbliższa człowiekowi. Pedagogika miejsca kreuje podmiot za pośrednictwem miejsca, odnosząc się do obszarów edukacji szkolnej i nieformalnej².

2 M. MENDEL: *Kategoria miejsca w pedagogice*. W: *Pedagogika miejsca*. Red. M. MENDEL. Wrocław 2006, s. 21, 27.

Opracowania zawarte w tomie ukazują przestrzeń odmienności, która niewątpliwie związana jest z edukacją i socjalizacją. Zajmowana przez innych, osoby niepełnosprawne, osoby wykluczone staje się dla nas przestrzenią niosącą nowe doświadczenie, lekcję życia.

Bibliografia


MENDEL M.: *Kategoria miejsca w pedagogice*. W: *Pedagogika miejsca*. Red. M. MENDEL. Wrocław 2006.

TUAN Y.-F.: *Przestrzeń i miejsce*. Przeł. A. MORAWIŃSKA. Warszawa 1987.

Artykuły i komunikaty z badań



Joanna Kapias

 0000-0001-6332-000X

Postawy studentów pełnosprawnych wobec studentów z niepełnosprawnością w percepcji studentów z niepełnosprawnością

Attitudes of able-bodied students towards students with disabilities in the perception of disabled students

ABSTRACT: Acquiring higher education by a disabled person increases his or her chances on the labour market, which makes it possible to improve his or her social and living conditions. Studies are also an opportunity for personal development, becoming independent, building self-esteem and acquiring friends. In my opinion, the group in which university operates is extremely important. The atmosphere of kindness and mutual help can make studying more enjoyable and easier. People with disabilities, however, may be exposed to social exclusion in the student environment, which is why in my BA thesis I focused on the attitudes of non-disabled students towards those with disabilities. This article is a part of research on the work entitled *Attitudes of able-bodied students towards students with disabilities and opinions of students with disabilities on this subject* written under the supervision of prof. dr hab. Zenon Gajdzica. In order to obtain more reliable results, I tested both non-disabled students and students with disabilities. In this article, I focus on the part of the research in which disabled students were the respondents.

KEY WORDS: student, attitude, disability.

Wstęp

Niniejszy artykuł jest wycinkiem z badań zawartych w mojej pracy licencjackiej pt. *Postawy studentów pełnosprawnych wobec studentów z niepełnosprawnością a opinie studentów z niepełnosprawnością na ten temat*, napisanej pod kierunkiem prof. dr. hab. Zenona Gajdzicy i obronionej w 2017 roku w Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (od 2020 roku Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji). Swoje badania prowadziłam dwutorowo, mianowicie zarówno wśród respondentów pełnosprawnych, jak i wśród studentów z niepełnosprawnością. W artykule skupię się na opiniach studentów z niepełnosprawnością dotyczących postaw kolegów wobec nich.

Kategoria postaw

W literaturze przedmiotu funkcjonują różne sposoby rozumienia kategorii postaw. W swojej pracy przyjmuję definicję strukturalną, gdzie postawa rozumiana jest jako „trwały system pozytywnych lub negatywnych ocen, uczuć emocjonalnych i pozytywnych lub negatywnych tendencji do zachowania się wobec przedmiotów społecznych”. Przedmiotem postawy może być rzecz, osoba, zdarzenie i wszystko inne, co istnieje dla człowieka oraz jednocześnie ma/miało dla niego jakieś znaczenie. Mogą to być nie tylko rzeczy istniejące obiektywnie, ale również subiektywne¹. Postawa poza jej przedmiotem ma również podmiot, tzn. nigdy nie jest oderwana od człowieka i zawsze jest „czyjąś” postawą².

Komponenty postaw

Przyjmując, iż postawa jest wewnętrzną relacją składników, które ją tworzą, należy przeanalizować jej strukturę. Trzema zasadniczymi, wymienianymi przez licznych autorów są następujące jej komponenty: poznawczy, uczuciowo-motywacyjny (afektywny) oraz behawioralny³. Na poznawczy komponent składają się takie elementy, jak wiedza oraz przekonania na temat obiektu postawy⁴. Elementem komponentu poznawczego postawy poza wiedzą są przekonania, przypuszczenia lub wątplenia. Przekonania zawierają w sobie ocenę, np. realności jakiegoś przedmiotu (np. przekonanie o istnieniu Boga) czy też słuszności jakiegoś stanu rzeczy⁵. Drugim komponentem postawy jest składnik afektywny, czyli „nasze uczucia dotyczące przedmiotu postawy”⁶. Element ten można rozumieć szerzej, jako komponent uczuciowo-motywacyjny postawy. Przedmiot postawy może wzbudzać uczucia pozytywne lub negatywne⁷. Komponent afektywny może mieć charakter oceny (dobry, zły, niesłuszny, należy, chcę, powinienem) lub może wyrażać się w emocjach pojawiających się na widok (lub wyobrażenie) podmiotu postawy (radość, pogarda, lęk, szacunek). Ostatni składnik

1 T. MĄDRZYCKI: *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa 1977, s. 23–24.

2 M. MARODY: *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy – analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad podstawami*. Warszawa 1976, s. 16.

3 T. MĄDRZYCKI: *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw...*, s. 24.

4 M. MARODY: *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy...*, s. 19.

5 T. MĄDRZYCKI: *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw...*, s. 24–25.

6 S. NOWAK: *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*. W: *Teoria postaw*. Red. S. NOWAK. Warszawa 1973, s. 21.

7 T. MĄDRZYCKI: *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw...*, s. 25.

postawy, nazywany aspektem behawioralnym, jest tym, „co byśmy chcieli zrobić, jak chcielibyśmy się zachować wobec przedmiotu postawy⁸. Jest to, więc „mniej lub bardziej jednorodny zespół dyspozycji do zachowania się w określony sposób wobec obiektu postawy”⁹.

Klasyfikacje postaw wobec osób z niepełnosprawnością

Postawy wobec osób z niepełnosprawnością można klasyfikować według różnych kryteriów i podziałów. Najprostszym z nich jest podział zaproponowany przez Ewę Zasępe, która wyróżniła trzy następujące postawy:

- postawa pozytywna – oznacza akceptację osób niepełnosprawnych,
- postawa ambiwalentna – zdaniem autorki oznaczająca stosunek obojętny do osób niepełnosprawnych,
- postawa negatywna – niechęć do osób niepełnosprawnych¹⁰.

Biorąc pod uwagę złożoność, wielowymiarowość kategorii postawy, można przyjąć bardziej rozbudowaną klasyfikację zaproponowaną przez Marię Chodkowską i Zdzisława Kazanowskiego (zob. tabela 1), którzy wyróżniają postawę pełnej akceptacji, częściowej akceptacji, *quasi*-akceptacji, ambiwalencji, lekceważenia, niechęci oraz wrogości¹¹.

Tabela 1. Charakterystyka postaw wobec osób z niepełnosprawnością

Postawa	Charakterystyka
1	2
Pełna akceptacja	<ul style="list-style-type: none"> – adekwatna wiedza o osobach z niepełnosprawnością, ich problemach i możliwościach (np. rozwoju, osiągnięć), – pozytywny stosunek emocjonalny wobec działań mających na celu integrację osób z niepełnosprawnością z resztą społeczeństwa (nie tylko okazjonalne kontakty)
Częściowa akceptacja	<p>jest to niekompletna postawa, w której nie wszystkie komponenty są rozwinięte w sposób wystarczający, objawia się ona np.:</p> <ul style="list-style-type: none"> – brakiem adekwatnej wiedzy o możliwościach i potrzebach osób z niepełnosprawnością, – okazjonalnymi interakcjami

8 S. NOWAK: *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*. W: *Teorie postaw...*, s. 21.

9 M. MARODY: *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy...*, s. 20.

10 M. CHODKOWSKA, Z. KAZANOWSKI: *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*. Lublin 2007, s. 20.

11 Ibidem, s. 21.

1	2
Quasi-akceptacja	<ul style="list-style-type: none"> – natrętna ciekawość, – narzucanie opieki, – wyręczanie, – nieuzasadnione współczucie, – litość
Ambiwalencja	<ul style="list-style-type: none"> – zależność stosunku emocjonalnego od okoliczności, – zróżnicowanie i zależność interakcji od stopnia niepełnosprawności, – pozytywne deklaracje nt. kontaktów z osobami z niepełnosprawnością, – unikanie kontaktów, w których należałoby wziąć na siebie współodpowiedzialność za potrzeby danej osoby
Lekceważenie	<ul style="list-style-type: none"> – ocenianie problemów osób z niepełnosprawnością za nieistotne, – unikanie kontaktów z tymi osobami
Niechęć	<ul style="list-style-type: none"> – wiedza ograniczona do tej dotyczącej słabości i ograniczeń osób z niepełnosprawnością, – negatywna ocena przywilejów osób z niepełnosprawnością, – niechęć do kontaktów bezpośrednich i pośrednich
Wrogość	<ul style="list-style-type: none"> – przeświadczenie, że osoby z niepełnosprawnością są „ciążarem dla rodziny i społeczeństwa”, – chęć eliminowania osób z niepełnosprawnością z własnej przestrzeni życiowej, – preferowanie gettyzacji

Opracowanie własne na podstawie: M. CHODKOWSKA, Z. KAZANOWSKI: *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej...*, s. 21.

Uwarunkowania postaw wobec osób z niepełnosprawnością

Bogata literatura wskazuje na dużą złożoność etiologii postaw społecznych, zwłaszcza względem osób z niepełnosprawnością. Podstawowe czynniki warunkujące ukształtowanie się jakiejś postawy związane są z osobą – stanowiącą przedmiot oraz podmiot postawy. Istotne są również uwarunkowania środowiskowe. Jako jeden z najczęstszych czynników dotyczących osoby niepełnosprawnej stanowiącej przedmiot postawy wskazuje się jej wygląd zewnętrzny, m.in. stopień widoczności jej niepełnosprawności, jej ubiór, stan uzębienia, uczesanie¹². Do czynników związanych z podmiotem postawy można zali-

¹² H. LARKOWA: *Postawy społeczne wobec osób z odchyleniami od normy*. W: *Pedagogika rewalidacyjna*. Red. A. HULEK. Warszawa 1980, s. 481.

czyć takie czynniki, jak „płeć, wiek, poziom wiedzy ogólny i z zakresu obejmującego podmiot postawy oraz cechy osobowościowe, w tym poziom inteligencji”¹³. Wśród czynników zaliczanych do grupy środowiskowych można wymienić m.in. uwarunkowania ekonomiczne oraz kulturowe, w tym religijne¹⁴. Należy również wziąć pod uwagę, że wg niektórych autorów „postawy jednostki tworzą się w oparciu o doświadczenia społeczne, tradycję kulturową, którą jednostka przyjmuje od innych ludzi oraz w wyniku własnych działań i doświadczeń”¹⁵.

Metodologia badań własnych

Przedmiotem moich badań były deklaracje postaw studentów pełnosprawnych wobec studentów z niepełnosprawnością oraz opinie studentów z niepełnosprawnością na temat postaw studentów pełnosprawnych wobec nich. Jak już wspomniałam, w niniejszym artykule skupię się na deklaracjach studentów z niepełnosprawnością, przytoczę, zatem tylko te pytania badawcze, które odnoszą się do tej części badań. Pytania te zostały sformułowane w oparciu o trzy komponenty postaw i brzmiały następująco:

- Jakie są poglądy, opinie, przekonania studentów pełnosprawnych na temat osób z niepełnosprawnością w ocenie studentów z niepełnosprawnością?
- Jakie są uczucia studentów pełnosprawnych wobec studentów z niepełnosprawnością w ocenie studentów z niepełnosprawnością?
- Jakie działania wobec studentów z niepełnosprawnością podejmują studenci pełnosprawni w ocenie studentów z niepełnosprawnością?

W swoich badaniach zastosowałam strategię ilościową i posłużyłam się metodą sondażu diagnostycznego, a konkretnie techniką ankiety. Kwestionariusz skierowany był do studentów z niepełnosprawnością. W celu pozyskania możliwie największej liczby respondentów ankieta została przeprowadzona drogą elektroniczną. Badania były prowadzone w marcu 2017 roku. Ankiety zostały umieszczone na studenckich forach internetowych oraz grupach zrzeszających studentów z różnych miast (całej Polski) na Facebooku. Ponadto prośba o przekazanie ankiety studentom została wysłana mailowo do Rzeczników ds. Osób Niepełnosprawnych lub Biur ds. Osób Niepełnosprawnych wszystkich uczelni wyższych widniejących w wykazie uczelni publicznych nadzorowanych przez ministra właściwego ds. szkolnictwa wyższego.

13 M. CHODKOWSKA, Z. KAZANOWSKI: *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji...*, s. 56.

14 Ibidem, s. 60–67.

15 T. MĄDRZYCKI: *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw...*, s. 51.

Opis grupy badanej

Grupa studentów z niepełnosprawnością liczyła 108 osób, w tym 67 kobiet i 41 mężczyzn. Do udziału w badaniach zgłosili się studenci z 21 polskich uczelni wyższych. W grupie znalazły się osoby z zaprezentowanymi w tabeli 2. rodzajami niepełnosprawności, w tym 14 osób na orzeczeniach miało więcej niż jeden symbol.

Tabela 2. Rodzaj orzeczonej niepełnosprawności deklarowany przez uczestników badania

Symbol	Znaczenie	Liczba osób
01-U	upośledzenie umysłowe (niepełnosprawność intelektualna)	0
02-P	choroby psychiczne	4
03-L	zaburzenia głosu, mowy i choroby słuchu	15
04-O	choroby narządu wzroku	15
05-R	upośledzenia narządu ruchu	27
06-E	epilepsja (również zapalenie tarczycy)	3
07-S	choroby układu oddechowego i krążenia	6
08-T	choroby układu pokarmowego	0
09-M	choroby układu moczowo-płciowego	2
10-N	choroby neurologiczne	15
11-I	inne, w tym schorzenia: endokrynologiczne, metaboliczne, zaburzenia enzymatyczne, choroby zakaźne i odzwierzęce, zeszpecenia, choroby układu krwiotwórczego	8
12-C	całościowe zaburzenia rozwojowe	5
Brak informacji	brak informacji	20

Opracowanie własne.

Wśród badanych najwięcej osób posiadało stopień umiarkowany niepełnosprawności (51), następnie lekki (33) i znaczny (18). Informacji na ten temat nie udzieliło 6 osób.

Wyniki badań

Ze względu na dużą ilość zebranego materiału przedstawię tylko wybrane jego fragmenty.

Pierwsze pytanie, jakie zadałam respondentom, miało na celu ustalenie, z jak dużą częścią studenckiej grupy utrzymują kontakt. Z deklaracji zebranych za pomocą ankiet wynika, że zdecydowana większość studentów

z niepełnosprawnością utrzymuje kontakty w grupie z minimum 2 osobami, a wśród nich 36 (33,33%) na 108 utrzymuje kontakt z 6 lub więcej osobami. Za ledwie 10 osób (9,26%) stwierdziło, że nie utrzymuje kontaktów z nikim z grupy. Istotnym elementem jest również częstotliwość tych kontaktów. Wśród badanych 48 osób (44,44%) deklaruje częste kontakty z osobami z grupy, następnie 38 osób (35,19%) twierdzi, że czasami się kontaktują z jej przedstawicielami, a 16 osób (14,81%) określa te kontakty, jako sporadyczne. Odpowiedzi nie udzieliło 6 badanych (5,56%). W dalszej części ankiety badani ustosunkowywali się do pewnych stwierdzeń, wskazując, jak dużej części ich grupy dane zdanie dotyczy. W niniejszym opracowaniu przedstawię wyniki w sposób ogólnikowy, natomiast szczegółowe dane zamieszcze w tabeli 3.

Opinie studentów z niepełnosprawnością na temat postaw pełnosprawnych studentów wobec nich w zakresie poznawczego komponentu postawy

Choć powyższy tytuł wydawać się może zawiły, w gruncie rzeczy wcale taki nie jest. Respondentów poproszono o określenie, jak dużej części grupy dotyczą różnego rodzaju stwierdzenia. Część z nich dotyczyła pierwszego z komponentów postawy – wiedzy oraz przekonań i opinii na temat obiektu postawy¹⁶. Respondenci mieli za zadanie przy różnego rodzaju stwierdzeniach zaznaczyć odpowiedzi: nikt, mniejszość, około połowa, większość, wszyscy. Stwierdzenia, o których mowa, to np. „uważają mnie za równego sobie”, gdzie „wszyscy” odpowiedziało 46 badanych (42,59%), a 34 osoby (31,48%) stwierdziły, że „większość”. Inny przykład to sformułowanie: „uważają, że niepełnosprawni w ogóle nie powinni studiować”, przy którym 92 badanych (85,19%) odpowiedziało „nikt”. Na podstawie zebranych wyników dotyczących wiedzy, poglądów i opinii można przypuszczać, iż większość studentów pełnosprawnych posiada podstawowe wiadomości na temat niepełnosprawności. Większość z nich nie odmawia prawa do studiowania osobom z niepełnosprawnością oraz uważa niepełnosprawnych kolegów za równych sobie.

Opinie studentów z niepełnosprawnością na temat postaw pełnosprawnych studentów wobec nich w zakresie afektywnego komponentu postawy

Emocje i uczucia, składające na afektywny komponent postawy¹⁷ same w sobie są trudne do zbadania, w szczególności przy użyciu ankiety. Dodatkowym

16 M. MARODY: *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia...*, s. 19.

17 S. NOWAK: *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*. W: *Teorie postaw...*, s. 21.

utrudnieniem jest fakt, iż badane są opinie pewnych ludzi o emocjach innych. Pytania dotyczące tego komponentu ograniczone zostały do czterech stwierdzeń, do których o ustosunkowanie się poproszono badanych studentów z niepełnosprawnością. Pierwsze z nich brzmiało „Czuję, że mnie nie lubią”. W tej części ankiety 3 respondentów (2,78%) wybrało opcję „wszyscy”, która po odwróceniu pytania świadczy o ich przekonaniu, jakoby nikt w grupie ich nie lubił. Niewielu więcej, bo 5 badanych (4,63%) wybrało opcję „większość”, a 10 badanych (9,26%) zaznaczyło „około połowa”. Większość badanych (56,58%) wybrała odpowiedź „nikt” oznaczającą, że czują się lubiani przez całą grupę, a 29 respondentów (26,85%) stwierdziło, że czują się lubiani przez większość grupy. Podobnie skonstruowane zostały kolejne stwierdzenia brzmiące „Czuję, że mnie szanują”, „Nie boją się zwrócić mi uwagę, gdy coś robię źle” i „Czuję, że akceptują moją obecność w grupie”. Na podstawie pytań dotyczących afektywnego komponentu postawy można wnioskować, że większość studentów niepełnosprawnych czuje się lubiana, szanowana i akceptowana przez swoich pełnosprawnych kolegów z grupy. Niewiele osób niepełnosprawnych zauważa, żeby koledzy się nad nimi litowali. Należy jednak pamiętać, że zbadanie aspektu afektywnego postaw studentów pełnosprawnych poprzez badanie opinii osób niepełnosprawnych stanowi wielką trudność, ponieważ jest to subiektywna interpretacja czyichś odczuć. W tym przypadku bardziej wskazane jest zadanie większej liczby pytań dotyczących komponentu behawioralnego. Zachowania, które obserwują studenci niepełnosprawni, mogą świadczyć o konkretnych postawach wobec nich.

Opinie studentów z niepełnosprawnością na temat postaw pełnosprawnych studentów wobec nich w zakresie behawioralnego komponentu postawy

Aspekt behawioralny obejmuje zachowania wobec podmiotu postawy¹⁸. Badani studenci niepełnosprawni zostali zapytani o zachowania ich pełnosprawnych kolegów wobec nich. Pierwsze pytanie z tego obszaru dotyczyło typowo studenckiej sytuacji, jaką jest pożyczanie sobie notatek. Duża liczba badanych (42,59%) odpowiedziała, że gdyby potrzebowali notatek, otrzymaliby je od większości kolegów z grupy, a 34,26% wskazało nawet, że od wszystkich. Żaden respondent nie wybrał odpowiedzi wskazującej na to, iż w grupie jest osoba, która nie użyczyłaby im swoich notatek. Drugą typowo studencką sytuacją jest praca w grupach, np. przy realizacji wspólnych projektów. Duża część badanych (39,81%) stwierdziła, iż większość kolegów chętnie z nimi współpracuje przy grupowych projektach. Drugą najczęściej pojawiającą się była odpowiedź „wszyscy” (30,56%). W mniejszości były odpowiedzi „około połowa”

¹⁸ Ibidem.

(13,89%) i „mniejszość” (12,96%). Tylko 3 osoby (2,77%) stwierdziły, że nikt nie chce z nimi współpracować przy pracach grupowych.

W obrębie behawioralnego komponentu postawy na podstawie moich badań można wnioskować, że postawy większości studentów pełnosprawnych wobec kolegów niepełnosprawnych są pozytywne. Nie ma wśród badanych studentów niepełnosprawnych osoby, która nie miałaby, od kogo pożyczyć notatek, a prawie wszyscy badani (105 na 108) są w grupie studentów, która chętnie z nimi współpracuje przy wspólnych projektach oraz mają kogoś, kto może im wytłumaczyć niezrozumiany materiał. Właściwie z zebranych odpowiedzi do każdego pytania można wnioskować, że większość studentów pełnosprawnych zachowuje się wobec studentów niepełnosprawnych w sposób świadczący o postawach pozytywnych.

Tabela 3. Zestawienie wszystkich odpowiedzi ($n = 108$)

Lp.	Stwierdzenie/Pytanie	Nikt	Mniejszość	Około połowa	Większość	Wszyscy
1	2	3	4	5	6	7
1.	„Wiedzą, co to jest niepełnosprawność i jakie są jej rodzaje”	8 (7,41%)	24 (22,22%)	26 (24,07%)	38 (35,19%)	12 (11,11%)
2.	„Potrafią ocenić, co jestem w stanie zrobić samodzielnie, a kiedy trzeba mi pomóc”	21 (19,44%)	21 (19,44%)	15 (13,89%)	34 (31,48%)	17 (15,74%)
3.	„Wiedzą, jaką mam niepełnosprawność i jakie ona niesie dla mnie konsekwencje”	15 (13,89%)	34 (31,48%)	20 (18,52%)	22 (20,37%)	17 (15,74%)
4.	„Uważają, że niepełnosprawni w ogóle nie powinni studiować”	92 (85,19%)	10 (9,26%)	2 (1,85%)	1 (0,93%)	3 (2,78%)
5.	„Uważają mnie za równego sobie”	6 (5,56%)	6 (5,56%)	16 (14,81%)	34 (31,48%)	46 (42,59%)
6.	„Czuję, że mnie NIE lubią”	61 (56,48%)	29 (26,85%)	10 (9,26%)	5 (4,63%)	3 (2,78%)
7.	„Czuję, że mnie szanują”	5 (4,63%)	11 (10,19%)	15 (13,89%)	39 (36,11%)	38 (35,19%)
8.	„Czuję, że się nade mną litują”	87 (80,56%)	15 (13,89%)	4 (3,70%)	2 (1,85%)	0 (0,00%)
9.	„Nie boją się zwrócić mi uwagę, gdy coś robię źle”	21 (19,44%)	15 (13,89%)	21 (19,44%)	29 (26,85%)	22 (20,37%)

1	2	3	4	5	6	7
10.	„Czuję, że akceptują moją obecność w grupie”	1 (0,93%)	3 (2,78%)	11 (10,19%)	33 (30,56%)	60 (55,56%)
11.	„Pożyczyliby mi notatki, gdybym potrzebował”	0 (0,00%)	12 (11,11%)	13 (12,04%)	46 (42,59%)	37 (34,26%)
12.	„Chętnie ze mną współpracują np. przy projektach grupowych”	3 (2,78%)	14 (12,96%)	15 (13,89%)	43 (39,81%)	33 (30,56%)
13.	„Wytłumaczyliby mi, gdybym poprosił, materiały, którego nie rozumiem”	3 (2,78%)	26 (24,07%)	12 (11,11%)	34 (31,48%)	33 (30,56%)
14.	„Mogliby, gdybym chciał, pójść ze mną na imprezę studencką/na piwo/kawę”	6 (5,56%)	28 (25,93%)	16 (14,81%)	28 (25,93%)	30 (27,78%)
15.	„Unikają ze mną kontaktu”	70 (64,81%)	21 (19,44%)	7 (6,48%)	7 (6,48%)	3 (2,78%)
16.	„Dają mi odczuć, że nie jestem częścią grupy. Pomijają mnie”	78 (72,22%)	18 (16,67%)	3 (2,78%)	7 (6,48%)	2 (1,85%)
17.	„Mogę z nimi pożartować”	3 (2,78%)	15 (13,89%)	12 (11,11%)	38 (35,19%)	40 (37,04%)
18.	„Narzucają mi swoją pomoc, nawet gdy jej nie potrzebuję”	82 (75,93%)	15 (13,89%)	8 (7,41%)	5 (4,63%)	1 (0,93%)
19.	„Ignorują moją obecność”	80 (74,07%)	15 (13,89%)	8 (7,41%)	4 (3,70%)	1 (0,93%)
20.	„Jawnie mnie obrażają”	100 (92,59%)	6 (6,48%)	0 (0,00%)	1 (0,93%)	1 (0,93%)
21.	„Starają się mi udowodnić, że są ode mnie lepsi, mądrzejsi”	74 (68,52%)	22 (20,37%)	4 (3,70%)	6 (6,48%)	2 (1,85%)
22.	„Pomagają mi tylko na pokaz”	91 (82,26%)	8 (7,41%)	4 (3,70%)	4 (3,70%)	1 (0,93%)
23.	„Mógłbym ich nazwać swoimi dobrymi kolegami/koleżankami lub przyjaciółmi”	9 (8,33%)	32 (29,63%)	24 (22,22%)	27 (25,00%)	16 (14,81%)

Opracowanie własne.

Podsumowanie

Zarówno z deklaracji studentów pełnosprawnych (pominiętych w artykule), jak i opinii studentów niepełnosprawnych wynika, że większość studentów pełnosprawnych jest pozytywnie nastawiona do studentów z niepełnosprawnością w obrębie każdego z trzech komponentów postaw. Przyjęta przeze mnie hipoteza główna jakoby badania miały wykazać różnice pomiędzy deklarowanymi przez pełnosprawnych studentów postawami a opiniami studentów niepełnosprawnych na ten temat okazała się błędna. Z obu badań ankietowych wynika, że wiedza większości studentów pełnosprawnych nt. niepełnosprawności jest niepełna, ale stosunek do osób niepełnosprawnych i zachowania względem nich najczęściej są nacechowane pozytywnie.

W odniesieniu do obranych pytań badawczych wyniki można skrótowo przedstawić w następujący sposób:

1. Jakie są poglądy, opinie, przekonania studentów pełnosprawnych na temat osób z niepełnosprawnością w ocenie studentów z niepełnosprawnością?
 - Na podstawie zebranych danych dotyczących wiedzy, poglądów i opinii można przypuszczać, iż większość studentów pełnosprawnych posiada podstawowe wiadomości na temat niepełnosprawności. Większość z nich nie odmawia prawa do studiowania osobom z niepełnosprawnością oraz uważa niepełnosprawnych kolegów za równych sobie.
2. Jakie są uczucia studentów pełnosprawnych wobec studentów z niepełnosprawnością w ocenie studentów z niepełnosprawnością?
 - Większość studentów niepełnosprawnych twierdziła, że nikt się nad nimi „nie lituje” i czują się akceptowani przez wszystkich w grupie lub jej większość.
3. Jakie działania wobec studentów z niepełnosprawnością podejmują studenci pełnosprawni w ocenie studentów z niepełnosprawnością?
 - Właściwie z odpowiedzi na każde pytanie w ankiecie można wnioskować, że zachowania większości studentów pełnosprawnych wobec studentów niepełnosprawnych świadczą o postawach akceptujących lub im bliskich.

Na podstawie opisanych przeze mnie badań można sformułować tezę: **postawy większości studentów pełnosprawnych wobec studentów z niepełnosprawnością są pozytywne.**

Fakt, że większość studentów z niepełnosprawnością nie spotyka się z negatywnymi postawami innych studentów wobec nich, był z całą pewnością wart zbadania. W trakcie badań zainteresowały mnie osoby z niepełnosprawnością, które uważają, że nie są przez nikogo lubiane, szanowane i nie mogą liczyć na pomoc rówieśników. Te przypadki mogłyby zostać poddane badaniom jakościowym mającym na celu ustalenie przyczyn takiego stanu rzeczy. Czy możliwe jest, żeby w grupie nie było ani jednej

życzliwej osoby? Czy w niektórych przypadkach okazałoby się, że dany student z niepełnosprawnością jest osobą trudną w kontaktach albo ma zaburzone postrzeganie otoczenia? Pozostawiając to pytanie nierozstrzygnięte, dodam tylko, że zarówno z moich doświadczeń, jak i z badań wynika, że studenci z niepełnosprawnością spotykają się z przejawami negatywnych postaw wobec nich (czasami sami je prowokują), jednakże takie sytuacje należą do rzadkości.

Bibliografia

- CHODKOWSKA M., KAZANOWSKI Z.: *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*. Lublin 2007.
- LARKOWA H.: *Postawy społeczne wobec osób z odchyleniami od normy*. W: *Pedagogika rewalidacyjna*. Red. A. HULEK. Warszawa 1980.
- MARODY M.: *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy – analiza metodologiczna zasad doboru wskaźników w badaniach nad podstawami*. Warszawa 1976.
- MĄDRZYCKI T.: *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa 1977.
- NOWAK S.: *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*. W: *Teorie postaw*. Red. S. NOWAK. Warszawa 1973.



Monika Gadawska, Katarzyna Czarnocka, Justyna Szimke

0000-0002-7401-7548

0000-0002-8538-9232

0000-0002-3207-2346

Postawy rodzicielskie wobec dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim

Parental attitudes towards children with a light degree of intellectual disability

ABSTRACT: In our work we bring up the subject of parenthood and a light degree intellectual disability in children. In particular, we are interested in performing social roles by disabled people and the influence of parents on the development and the formation of these functions. Parents – who spend the largest amount of time with their children and are proponents of ideals and patterns – have a considerable influence on showing the world and its surroundings to their descendants. Home is where they are taught how to live. Parents of children with intellectual disabilities face an enormous challenge to bring up a person whose level of functioning is lowered.

KEY WORDS: family, parenthood, intellectual disability, social competence.

Wprowadzenie

Rodzice są najważniejszymi osobami w życiu każdego dziecka. Są dla niego wzorem i ideałem. To od rodziców dzieci uczą się świata oraz tego, jak się w nim poruszać i jakie zasady w nim obowiązują. Sposób przekazywania tych informacji oraz traktowania dziecka przez rodziców ma ogromne znaczenie w ich późniejszym postrzeganiu rzeczywistości, a także umiejętności współżycia i współdziałania z innymi ludźmi. Ma to wyjątkowe znaczenie w przypadku dzieci niepełnosprawnych intelektualnie, które muszą w szczególny sposób zostać przygotowane do dorosłego życia ze względu na swoje deficyty.

Niniejszy artykuł próbuje przybliżyć problematykę funkcjonowania dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim – analizuje postawy, jakie rodzice wykazują wobec swoich dzieci, oraz to, w jaki sposób postawy te kształtują kompetencje społeczne i przygotowują do pełnienia ról społecznych dzieci niepełnosprawne intelektualnie w stopniu lekkim.

Niepełnosprawność intelektualna – co to takiego?

W latach 80. Herbert J. Grossman opublikował nową definicję upośledzenia umysłowego. Została ona zaakceptowana przez WHO – Światową Organizację Zdrowia. Definicja ta tłumaczy, że prócz różnicy w poziomie funkcjonowania intelektualnego osobie z niedorozwojem umysłowym towarzyszą również zaburzenia w zachowaniu przystosowawczym. Zachowanie to powstaje w okresie rozwojowym, kończącym się wraz z 18. rokiem życia.

W latach 90. Ruth Lucasson sporządziła nową definicję niepełnosprawności umysłowej, która, zdaniem badaczki, nie powinna obejmować jedynie aspektu intelektualnego czy też wiekowego człowieka, lecz również poziom jego funkcjonowania oraz ograniczenia. Od tego czasu popularne zaczęło być określenie – niepełnosprawność intelektualna¹. Od 2002 roku definicja niepełnosprawności intelektualnej jest jasno określona.

Niepełnosprawność intelektualna charakteryzuje się niedorozwojem lub zaburzeniem procesów percepcyjnych, uwagi, pamięci i myślenia. Spowodowane jest to zmianami w mózgu, a szczególnie w korze mózgowej. Przyczyny mogą być pierwotne lub wtórne. Pierwotne wynikają z czynników genetycznych – jest to główna przyczyna niepełnosprawności intelektualnej dzieci. Wtórne to determinanty, które wpływają na korę mózgową dziecka w trzech fazach rozwoju: przed jego urodzeniem, podczas porodu i po urodzeniu. Nieprawidłowy rozwój umysłowy może być także następstwem czynników środowiskowych i kulturowych, wynikających z braku odpowiednich warunków rozwojowych².

Termin niepełnosprawności intelektualnej jest bardzo obszerny. Dzieje się tak, ponieważ istnieją zróżnicowane stopnie upośledzenia umysłowego obejmujące zaburzenia sprawności motorycznej, zaburzenia zachowania, motywacji, emocjonalności i dysfunkcji, które temu towarzyszą.

Ogólny poziom inteligencji jest oceniany na podstawie ilorazu inteligencji uzyskanego przy zastosowaniu standardowych testów inteligencji. Zgromadzenie Ogólne Światowej Organizacji Zdrowia ustaliło XI rewizję klasyfikacji upośledzenia umysłowego, która obowiązuje od 1 stycznia 1980 roku. Podstawą dla owej klasyfikacji jest skala, której średnia wynosi 100 i odchylenie standardowe 15 lub 16. Wyróżniono zatem cztery stopnie niepełnosprawności intelektualnej. Klasyfikacja opóźnienia rozwoju umysłowego jest ważna dla celów naukowych, a także praktycznych. Rozwój badań z zakresu badań medycznych

1 A. ŻYTA: *Rodzeństwo osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków 2004, s. 20.

2 R. SERAFIN, A. ŁUCZAK, B. KURKUS-ROZOWSKA, M. KONARSKA, J. BUGAJSKA: *Poradnik dla wolontariusza spółdzielni socjalnej*. Warszawa 2007, s. 35.

i biologicznych sprawił, że zostały wyodrębnione nieznane nam wcześniej kliniczne postaci niedorozwoju umysłowego.

Niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim charakteryzuje się przede wszystkim tym, iż sprawność spostrzegania określana jest w normie, czasami mogą występować trudności z wyróżnieniem istotnych szczegółów. Uwaga dowolna u tych osób badana na materiale konkretnym jest dobra, lecz na materiale abstrakcyjnym ograniczona. Posiadają one dobrą pamięć mechaniczną. Gorzej wypada w ich przypadku pamięć logiczna i dowolna. Osoby te cechuje słabe tempo uczenia się – często uczą się bez zrozumienia. Mają trudności z formułowaniem myśli i wypowiedzi. Posiadają mały zasób słownictwa, często występują u nich wady wymowy. Można zatem powiedzieć, iż nie odbiegają znacząco od osób w normie. W przypadku umiarkowanego i znacznego stopnia niepełnosprawności różnice te są już bardzo widoczne. Mowa tu chociażby o myśleniu konkretno-obrazowym. Obniżona jest również sprawność i szybkość spostrzegania. Osoby takie mają trudności z rozpoznawaniem przedmiotów i wyróżnianiem elementów z całości. Trudności pojawiają się również z koncentracją uwagi dowolnej. Przeważa tu uwaga mimowolna. Ograniczony jest również zakres pamięci. Tempo uczenia się jest bardzo słabe.

O postawach rodzicielskich

Rodzina stanowi pierwszą i podstawową grupę, w której dziecko rozwija się fizycznie i psychicznie. Do głównych potrzeb dziecka zaspokajanych w rodzinie należą: potrzeba pewności i poczucia bezpieczeństwa, potrzeba solidarności i łączności z bliskimi osobami, potrzeba miłości, akceptacji i uznania³. Przewaga rodziny nad innymi środowiskami kształtującymi dziecko wynika z jej wczesnego oddziaływania. Żadne środowisko ani instytucja nie może jej zastąpić ani wyręczyć⁴. Od rodziców małe dziecko uczy się myśleć, mówić, kontrolować i opanowywać swoje reakcje. Dzięki wzorom osobowym, którymi są dla dziecka rodzice, uczy się ono kontaktów społecznych, stosunków emocjonalnych z innymi ludźmi, sposobu wyrażania swoich sympatii i antypatii⁵. Prawo dziecka do wychowania w rodzinie zapisane jest nawet w *Deklaracji praw dziecka*: „Do harmonijnego rozwoju swej osobowości dziecko potrzebuje miłości

3 R. KOŚCIELAK: *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*. Warszawa 1996, s. 44.

4 H. FILIPCZAK: *Rodzina a rozwój psychiczny dziecka*. Warszawa 1981, s. 77.

5 D. GRAD: *Rodzice jako nieocenieni terapeuci własnych dzieci z niepełnosprawnością w zakresie wczesnego wspomagania rozwoju*. W: *Terapia pedagogiczna dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi. Nowe oblicza terapii w pedagogice specjalnej*. Red. Z. PAŁAK, M. WÓJCIK. Lublin 2016, s. 74.

i zrozumienia. W miarę możliwości powinno ono rosnać pod ochroną i odpowiedzialnością rodziców, a w każdym razie w atmosferze życzliwości oraz bezpieczeństwa moralnego i materialnego; w pierwszych latach życia nie wolno dziecka oddzielać od matki, chyba że chodzi o wypadki wyjątkowe [...]”⁶. Wychowanie wiąże się przede wszystkim z odpowiedzialnością rodziców za los dziecka. Łączy się z nią działalność zamierzona, określenie celu i skutku, uświadomienie zobowiązań, dobór metod postępowania⁷.

W literaturze psychologicznej i socjologicznej rodzinę zalicza się zamiennie do grup pierwotnych lub małych. Odnosi się to nie tylko do małej liczby członków takiej grupy, ale głównie do silnych więzi emocjonalnych w niej występujących⁸. W definicjach rodziny jako grupy najczęściej wskazuje się, że jest to mała grupa społeczna, jej członkowie są połączeni różnymi więzami (małżeństwa, pokrewieństwa itp.), zazwyczaj wspólnie zamieszkują i tworzą jedno gospodarstwo domowe. Do jej głównych zadań należy utrzymanie ciągłości biologicznej i przekazywanie dziedzictwa kulturowego. Rodzina jest społecznie aprobowanym sposobem współżycia trwałego, jako grupa może obejmować dwa lub więcej pokoleń, a jej członkowie zajmują ustalone pozycje oraz występują w określonych rolach⁹. Stosunki, jakie łączą dzieci z rodzicami, funkcjonują na płaszczyznach: emocjonalnej, społecznej, wychowawczej i ekonomicznej. Rodzice w sposób szczególny zobowiązani są do zaspokajania potrzeb emocjonalnych swego dziecka. W rodzinie przekazuje się wszelkie normy regulujące zachowania jej członków oraz role i pozycje¹⁰. To w rodzinie najlepiej można się przygotować do uczestnictwa w roli członka rodziny generacyjnej, czyli pełnienia roli syna/córki lub brata/siostry, uczestnictwa w roli członka rodziny prokreacyjnej, a więc realizacji przyszłej roli matki/ojca, żony/męża oraz do pełnienia roli członka grupy zawodowej, grupy życia obywatelskiego, kulturalnego itp.¹¹

Najważniejszą rolę w rodzinie pełnią rodzice, których postawy wychowawcze stanowią jeden z istotnych czynników kształtujących osobowość oraz

6 Deklaracja praw dziecka, Zasada 6. https://ms.gov.pl/Data/Files/_public/ppwd/akty_prawne/onz/deklaracja_praw_dziecka.pdf [data dostępu: 24.01.2018].

7 F. WOJCIECHOWSKI: *Niepełnosprawność. Rodzina. Dorastanie*. Warszawa 2007, s. 86.

8 R. OSSOWSKI: *Jakość życia – efektywne pełnienie ról społecznych i zawodowych jako wskaźnik udanej rehabilitacji*. W: *Człowiek niepełnosprawny. Rodzina i praca*. Red. M. Kościelska, B. Aouil. Bydgoszcz 2004, s. 26.

9 Z. KAZANOWSKI: *Środowisko rodzinne młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim*. Lublin 2003, s. 10.

10 D. JANKOWSKA: *Życiowe konsekwencje nadopiekuńczej postawy rodziców dziecka niepełnosprawnego intelektualnie w stopniu lekkim*. W: *Osobliwości zabiegów terapeutycznych w otwartym środowisku społecznym*. Red. A. KLINIK. Kraków 2010, s. 31.

11 R. OSSOWSKI: *Jakość życia...*, s. 27.

kompetencje społeczne dziecka. Postawę rodzicielską definiuje się jako nabytą strukturę poznawczo-dążeniowo-afektywną, ukierunkowującą zachowanie rodziców wobec dziecka. To zachowanie musi być utrwalone, aby zyskało miano postawy rodzicielskiej. Chodzi tu o względnie trwałą kompetencję emocjonalną, która dominuje w sposobie odnoszenia się do dziecka i myślenia o nim. Składnik poznawczy postawy rodzicielskiej może być wyrażony jako pogląd na dziecko. Składnik afektywny odzwierciedla się w wypowiedziach i zachowaniu przez swoisty rodzaj ekspresji, która im towarzyszy. Gdy rodzice przyjmują pewien typ postawy w stosunku do dziecka, to konsekwencją tego będzie spostrzeganie, ocenianie i traktowanie dziecka w sposób specyficzny, który warunkuje dana postawa¹². Postawy rodzicielskie są zazwyczaj plastyczne i podlegają zmianom, podobnie jak zmienia się dziecko w różnych fazach rozwoju. Są one więc dynamiczne i powszechne. Towarzyszą zwykle przez większą część życia każdemu człowiekowi¹³.

Postawy rodzicielskie można podzielić na właściwe, które stwarzają odpowiednie warunki psychospołeczne dla prawidłowego rozwoju dziecka, oraz niewłaściwe. Te drugie wpływają ujemnie na kształtowanie osobowości dziecka. Do właściwych postaw rodzicielskich należą:

- Akceptacja dziecka, czyli przyjęcie go takim, jakim ono jest, z jego cechami fizycznymi, usposobieniem, z jego umysłowymi możliwościami i łatwością uzyskania osiągnięć w jednych dziedzinach i trudnościami w innych. Taka postawa powoduje, że dziecko czuje się bezpieczne i zadowolone z własnego istnienia.
- Współdziałanie świadczy o pozytywnym zaangażowaniu i zainteresowaniu rodziców tym, co robi, jakie ma pasje i problemy ich dziecko. Jest to zaangażowanie dziecka w zajęcia i sprawy rodziców i domu, odpowiednie do jego możliwości. Ma ono prawo do wyrażania własnej opinii, decydowania o sprawach bliskich mu osób, przez co czuje się potrzebne i wartościowe.
- Danie dziecku właściwej dla jego wieku rozumnej swobody. Rodzice, którzy mają do swojego dziecka zaufanie, pozostawiają mu dużo swobody. Potrafią jednocześnie utrzymać swój autorytet i kierować dzieckiem w takim zakresie, w jakim jest to pożądane.
- Uznawanie praw dziecka jako równych, bez przeceniania i niedoceniania jego roli. Rodzice pozwalają dziecku samodzielnie działać i dają mu do zrozumienia, że za to działanie i jego wyniki jest ono odpowiedzialne. Dziecko przy takiej postawie wie, czego się od niego oczekuje, oraz że te oczekiwania są na miarę jego możliwości¹⁴.

12 R. KOŚCIELAK: *Funkcjonowanie psychospołeczne...*, s. 45.

13 Z. KAZANOWSKI: *Środowisko rodzinne młodzieży...*, s. 26.

14 R. KOŚCIELAK: *Funkcjonowanie psychospołeczne...*, s. 45–46.

Każdej z postaw właściwych, zaspokajających potrzeby psychiczne dziecka, odpowiada postawa przeciwna, wychowawczo niewłaściwa. A więc akceptacji – odrzucenie, współdziałaniu – unikanie, rozumnej swobodzie – nadmierne ochranianie, uznaniu praw – zbytne wymaganie¹⁵.

Postawę unikającą cechuje ubóstwo uczuć lub wręcz obojętność uczuciowa rodziców. Przebywanie z dzieckiem nie stanowi dla nich przyjemności. W skład tej postawy wchodzi takie postawy cząstkowe jak: beztroska posunięta czasami do braku poczucia odpowiedzialności, ignorowanie dziecka, zaniedbanie jego potrzeb uczuciowych i opiekuńczych¹⁶.

Rodzice przejawiający postawę odrzucającą odczuwają swoje dziecko jako ciężar, który ogranicza ich swobodę czy możliwość zrobienia kariery zawodowej. Nie lubią dziecka, a opieka nad nim wzbudza ich niechęć. Rodzice nie okazują uczuć pozytywnych wobec dziecka, a wręcz demonstrują uczucia negatywnie, dezaprobatę. Otwarcie krytykują dziecko, nie dopuszczają go do głosu, stosują wobec niego surowe kary i brutalnie z nim postępują.

Przy postawie nadmiernie wymagającej dziecko jest zwykle naginane do wytworzonego przez rodziców wzoru. Rodzice z góry zakładają dostosowanie się dziecka do stawianych wymagań i wysokie osiągnięcia. Dziecko poddane jest presji, traktowane jest przez rodziców z pozycji autorytetu¹⁷.

W postawie nadmiernie chroniącej opiekun bezkrytycznie podchodzi do dziecka, a ono samo uważane jest za doskonałe. Rodzice ulegają dziecku, tolerują jego niewłaściwe zachowanie, zaspokajają każdy kaprys. Postawy cząstkowe w tym przypadku to: przesadnie opiekuńcze i troskliwe podejście do dziecka, niedocenywanie jego możliwości, utrudnianie samodzielności, przedstawianie dziecku świata jako pełnego zagrożeń¹⁸.

Postawy rodziców wobec dziecka w ogromnej mierze decydują o stylu wychowania oraz skuteczności środków wychowawczych. Te same środki będą dawały inne rezultaty w zależności od emocjonalnych postaw stosujących je rodziców¹⁹. Zofia Dołęga wyróżnia następujące postawy, które w szczególności sposób kreują gotowość dzieci do zachowań prospołecznych:

- Postawa reaktywna – kontakt emocjonalny z dzieckiem jest powierzchowny i wynika bardziej z aktualnej sytuacji niż z generalnego stosunku do dziecka. Dziecko nie bardzo wie, czy chwilowa ocena ze strony rodziców bierze się z jego zachowania czy z niego samego. Rodzice często stosują nagrody i kary, aby ugruntować lub wyeliminować określone zachowa-

15 M. ZIEMSKA: *Rodzina a osobowość*. Warszawa 1977, s. 90.

16 R. KOŚCIELAK: *Funkcjonowanie psychospołeczne...*, s. 47.

17 M. ZIEMSKA: *Rodzina...*, s. 90.

18 R. KOŚCIELAK: *Funkcjonowanie psychospołeczne...*, s. 47.

19 M. ZIEMSKA: *Rodzina...*, s. 91

nia dziecka. Akceptacja dziecka jest tu warunkowa, zależna od jego zachowania.

- Postawa normatywna – rodzice mówią dziecku, jakie zachowania są dobre, a jakie złe, nie wyjaśniają jednak, dlaczego tak jest. Przekazywanej wiedzy nie towarzyszy emocjonalne do niej ustosunkowanie. Nie występują tu również wyprzedzające zachowania pomocne, które mogłyby modelować funkcjonowanie dziecka w podobnych sytuacjach. Dziecko ma obszerną wiedzę na temat pożądanych zachowań prospołecznych, jednak może nie umieć wykorzystać ich praktycznie.
- Postawa empatyczna – rodzice dostarczają informacji o cechach i stanach innych osób. Tłumaczą konsekwencje zachowań, wskazują na emocje i uczucia powstałe w wyniku reakcji dziecka na potrzeby innych. Dziecko doznaje pozytywnych uczuć ze strony rodziców. Stanowi to główny warunek podobnego reagowania dziecka wobec innych ludzi²⁰.

Sposób pełnienia funkcji wychowawczych przez rodzinę oraz skutki oddziaływania obojga rodziców na ich dziecko zależą w dużej mierze od prezentowanych przez nich postaw rodzicielskich. Utrwalone postawy wobec dziecka sprzyjają występowaniu u niego pewnych określonych typów zachowań czy też cech osobowości²¹.

Podsumowanie

Podsumowując, rodzina ma przewagę nad innymi grupami społecznymi, ponieważ oddziałuje na dziecko od chwili jego narodzin²². To od niej w dużej mierze zależy przyszłość dziecka, jego nawyki oraz funkcjonowanie w innych grupach społecznych. Trudniejsze zadanie mają rodzice dzieci niepełnosprawnych intelektualnie, ponieważ przekazywanie wartości, postaw jest zadaniem mozolnym i wymagającym ogromnej cierpliwości. Przede wszystkim rolą takich rodziców jest wczesne wykrycie deficytów i stosowanie odpowiednich metod nauczania i wychowania. Na szczęście nie zostają z tym sami, gdyż specjaliści z różnych dziedzin służą im pomocą²³. Ważnym elementem prawidłowego funkcjonowania dziecka niepełnosprawnego w rodzinie, społeczeństwie jest nauczenie go wykonywania codziennych czynności. Wypełnianie tych obowiązków pomoże mu we wkraczaniu w życie²⁴.

20 Z. DOŁĘGA: *Postawy rodzicielskie a gotowość dzieci do zachowań prospołecznych*. „Psychologia Wychowawcza” 1990, nr 5.

21 R. KOŚCIELAK: *Funkcjonowanie psychospołeczne...*, s. 48.

22 H. FILIPCZAK: *Rodzina a rozwój...*, s. 68.

23 J. KUBECZKO: *O wychowaniu dzieci upośledzonych umiarkowanie*. Warszawa 1974, s. 37.

24 Ibidem, s. 59.


Nie znaleziono odpowiedniego modelu wychowania. Najważniejsza jednak w wychowaniu dziecka zarówno pełnosprawnego, jak i niepełnosprawnego jest miłość, która nade wszystko powinna kierować rodzicem. Błędy wychowawcze będą się pojawiać, a występują najprawdopodobniej ze względu na swoisty charakter rodzica. Nie powinno to jednak załamywać, gdyż zawsze chcemy zrobić wszystko dla dobra dziecka.

Bibliografia

- Deklaracja praw dziecka, Zasada 6.* https://ms.gov.pl/Data/Files/_public/ppwd/akty_prawne/onz/deklaracja_praw_dziecka.pdf [data dostępu: 24.01.2018].
- DOŁĘGA Z.: *Postawy rodzicielskie a gotowość dzieci do zachowań prospołecznych.* „Psychologia Wychowawcza” 1990, nr 5.
- FILIPCZAK H.: *Rodzina a rozwój psychiczny dziecka.* Warszawa 1981.
- GRAD D.: *Rodzice jako nieocenieni terapeuci własnych dzieci z niepełnosprawnością w zakresie wczesnego wspomaganie rozwoju.* W: *Terapia pedagogiczna dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi. Nowe oblicza terapii w pedagogice specjalnej.* Red. Z. PALAK, M. WÓJCIK. Lublin 2016.
- JANKOWSKA D.: *Życiowe konsekwencje nadopiekuńczej postawy rodziców dziecka niepełnosprawnego intelektualnie w stopniu lekkim.* W: *Osobliwości zabiegów terapeutycznych w otwartym środowisku społecznym.* Red. A. KLINIK. Kraków 2010.
- KAZANOWSKI Z.: *Środowisko rodzinne młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim.* Lublin 2003.
- KOŚCIELAK R.: *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo.* Warszawa 1996.
- OSSOWSKI R.: *Jakość życia – efektywne pełnienie ról społecznych i zawodowych jako wskaźnik udanej rehabilitacji.* W: *Człowiek niepełnosprawny. Rodzina i praca.* Red. M. KOŚCIELSKA, B. AOUIL. Bydgoszcz 2004.
- SERAFIN R., ŁUCZAK A., KURKUS-ROZOWSKA B., KONARSKA M., BUGAJSKA J.: *Poradnik dla wolontariusza spółdzielni socjalnej.* Warszawa 2007.
- WOJCIECHOWSKI F.: *Niepełnosprawność. Rodzina. Dorastanie.* Warszawa 2007.
- ZIEMSKA M.: *Rodzina a osobowość.* Warszawa 1977.
- ŻYTA A.: *Rodzeństwo osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną.* Kraków 2004.



Monika Hernik, Daniela Wawrzyczek

 0000-0003-3852-7927

 0000-0002-4273-3507

Gdy inność staje się codziennością... czyli o pozytywnych stronach integracji szkolnej

When otherness becomes everydayness, or on the positive sides of school integration

ABSTRACT: The article concerns education of disabled students in a public school. At the beginning, we present several definitions of integration and its main goals. Moreover, special attention is paid to the role of the teacher, who organizes the learning process. The teacher has special competences; it is not only knowledge and qualifications that are crucial to this profession, but also personality skills. Finally, teachers' opinions on advantages and disadvantages of the integration system are presented.

KEY WORDS: integration education, teacher, disability, community, acceptance.

Wstęp

Termin integracja jest używany na co dzień w wielu kontekstach naukowych, a także nagłaśniany przez media. Wiele instytucji społecznych apeluje i zachęca do udzielania pomocy osobom niepełnosprawnym, dostrzegania ich potrzeb i możliwości w kulturze, życiu społecznym oraz zawodowym. Wszelkie działania zmierzają do wyrównywania szans życiowych osób niepełnosprawnych, godnego i aktywnego uczestnictwa oraz bezproblemowego dostępu do wszelkich dóbr. Można stwierdzić, iż integracja zadomowiła się na dobre w polskim systemie szkolnictwa i jest jego nieodłączną częścią.

Inspiracją do napisania niniejszego artykułu były nasze rozważania i refleksje na temat pracy z uczniami niepełnosprawnymi w szkole ogólnodostępnej. Integracja oznacza scalanie, czyli tworzenie czegoś nowego, niezwykłego z części, które są dostępne. W takim też sensie należy rozpatrywać ideę integracji jako wymierną korzyść dla wszystkich podmiotów tegoż procesu. W pracy odwołujemy się do literatury przedmiotu na temat sensu prowadzenia placówek integracyjnych, przywołujemy teoretyczne aspekty roli nauczyciela, wyróżniającego

się specjalistyczną wiedzą z zakresu pedagogiki specjalnej oraz odpowiednich umiejętności praktycznych czy kompetencji społecznych. Zwracamy uwagę na cechy charakterystyczne aranżowania procesu integracji w szkole ogólnodostępnej oraz możliwości, jakie daje taka forma organizacji pracy z najmłodszymi. Dodatkowo, wskazujemy efekty pracy w systemie integracji, dokonując tego na podstawie własnych obserwacji oraz badań przeprowadzonych na terenie śląska cieszyńskiego w maju 2017 roku wśród 30 chętnych, aktywnych zawodowo nauczycieli pracujących w szkołach z oddziałami integracyjnymi.

Idea kształcenia integracyjnego w szkole ogólnodostępnej

Pojęcie systemu integracji kształcenia i wychowania pojawiło się już w latach 70. w polskiej literaturze pedagogicznej. Natomiast w polskim systemie szkolnictwa idea kształcenia integracyjnego rozpowszechniła się na początku lat 90. Zatem można stwierdzić, że zarówno teoria, jak i praktyka integracyjnego systemu kształcenia, mają już stosunkowo długą tradycję¹.

Na samym początku należałoby wyjaśnić znaczenie terminu integracja. Pojęcie to wywodzi się z łacińskiego słowa *integratio*, które oznacza scalenie, zespolenie, tworzenie całości z części. W pedagogice specjalnej przez integrację rozumie się zintegrowane, interdyscyplinarne działania podejmowane w celu rehabilitacji osób niepełnosprawnych. Chodzi także o stworzenie takich warunków wychowawczych i dydaktycznych w placówkach szkolnych, by umożliwić dzieciom oraz młodzieży niepełnosprawnej wspólną naukę z uczniami pełnosprawnymi².

Jeden z pionierów integracyjnego systemu kształcenia i wychowania w Polsce Aleksander Hulek określa integrację jako maksymalne włączenie uczniów z odchyleniami od normy do szkół ogólnodostępnych oraz innych placówek oświatowych, w celu umożliwienia im (w miarę możliwości) wzrastania w gronie pełnosprawnych rówieśników³.

1 A. ZAMKOWSKA: *Kształcenie integracyjne – korzyści i bariery*. „Życie Szkoły” 2010, nr 10, s. 5.

2 O. SPECK: *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*. Gdańsk 2013, s. 18; R. KOŚCIELAK: *Psychospołeczne uwarunkowania nauczania i wychowania integracyjnego*. W: *Nowatorskie i alternatywne metody w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*. Red. W. DYKCIK, B. SZYCHOWIAK. Poznań 2001, s. 183.

3 M. GRZEGORZEWSKA: *O integracji i współpracy nauczycieli w klasach integracyjnych*. „Dyrektor Szkoły” 2008, nr 6, s. 14.

Krystyna Barłóg pisze, że „integracja w szerokim znaczeniu wyraża się w takim wzajemnym stosunku pełnosprawnych i niepełnosprawnych, w których są respektowane takie same prawa, liczą się takie same wartości, w których stwarza się obu grupom identyczne warunki do maksymalnego wszechstronnego rozwoju”⁴.

Za podstawę tworzenia w Polsce klas integracyjnych uważa się słowa Jana Komeńskiego, które brzmią następująco: „szkoła powinna objąć wszystkie dzieci, skoro bowiem do tej samej szkoły uczęszczają dzieci rodziców bogatych i biednych, dziewczęta i chłopcy, starsze i młodsze, to mogą również uczęszczać bardziej i mniej zdolni”⁵, jak również zapis w *Deklaracji z Salamanki*, zgodnie z którym: „fundamentalną zasadą funkcjonowania szkoły integracyjnej jest przekonanie, że wszystkie dzieci, w miarę możliwości, powinny uczyć się razem, niezależnie od doświadczanych przez nie trudności”⁶. Natomiast oficjalnie integracja weszła do polskich szkół na mocy historycznego już dziś Rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej nr 29 z 1993 roku dotyczącego zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego⁷.

Zgodnie z przepisami do polskich klas integracyjnych może uczęszczać od 15 do 20 uczniów, w tym od 3 do 5 dzieci niepełnosprawnych, ze wskazaniem, by były to niepełnosprawności różnego typu oraz stopnia. Jednakże warto wspomnieć, iż w Rozporządzeniu z 2015 roku w sprawie organizowania kształcenia wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym znajduje się zapis dotyczący możliwości zmniejszenia liczby dzieci w klasie, w tym uczniów niepełnosprawnych za zgodą organu prowadzącego⁸.

Kolejnym wyznacznikiem funkcjonowania idei integracji jest to, iż w takiej klasie powinno być dwóch nauczycieli. Ponadto w klasach integracyjnych realizuje się program przeznaczony dla szkół ogólnodostępnych, jednakże

4 A. STANKOWSKI, A. STANKOWSKA: *Integracja – idea i rzeczywistość*. W: *O trudnej sztuce bycia razem, czyli różne oblicza integracji*. Red. A. STANKOWSKI, M. BALUKIEWICZ. Kraków 2006, s. 17.

5 M. GOŁUBIEW-KONIECZNA: *Integracja w edukacji – ewaluacja założeń integracyjnych w praktyce szkolnej*. W: *Edukacja integracyjna i włączająca w doświadczeniach pedagogów i nauczycieli*. Red. Z. JANISZEWSKA-NIEŚCIORUK. Zielona Góra 2012, s. 17.

6 Ibidem.

7 Ibidem.

8 A. LIS-KUJAWSKI: *Moje „ja” i szkoła integracyjna*. Kraków 2010, s. 19–20; Rozporządzenie MEN z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

występują pewne różnice, gdyż bierze się pod uwagę konkretnego ucznia oraz jego możliwości. Dla dzieci uzdolnionych program można poszerzyć, a w przypadku uczniów niepełnosprawnych dostosować go do ich indywidualnych potrzeb. Taki program może także zawierać elementy programu szkół życia czy też szkoły specjalnej⁹.

System integracyjny w zamyśle winien doprowadzić do realizacji następujących celów:

- lepszego przygotowania osób z niepełnosprawnością do normalnego uczestnictwa w życiu społecznym,
- lepszej stymulacji rozwoju,
- uruchamiania i wzmacniania dodatkowych mechanizmów kompensacji,
- podnoszenia jakości życia uczniów z niepełnosprawnością,
- kształtowania pozytywnego stosunku dzieci pełnosprawnych do niepełnosprawnych rówieśników¹⁰.

O powodzeniu integracji i jej pozytywnych wynikach decyduje przede wszystkim odpowiednie przygotowanie do niej uczniów niepełnosprawnych, kompetentna kadra pedagogiczna, specyficzne umiejętności nauczycieli, pozytywna i akceptująca atmosfera w klasach, wsparcie ze strony pedagoga specjalnego, dyrekcji oraz władz lokalnych, jak również należyte przygotowanie otoczenia fizycznego i środowiska lokalnego¹¹.

Rola nauczyciela w kształceniu integracyjnym

Zgodnie z Rozporządzeniem MEN w klasach integracyjnych zatrudnia się dodatkowego nauczyciela, który ukończył dowolny kierunek z zakresu pedagogiki specjalnej, czyli tyflopedagogikę, surdopedagogikę, oligofrenopedagogikę, pedagogikę leczniczą, pedagogikę terapeutyczną bądź uzyskał specjalne uprawnienia z zakresu pracy z osobami autystycznymi w celu współorganizowania procesu kształcenia osób niepełnosprawnych¹².

W związku z wprowadzeniem do klas integracyjnych drugiego nauczyciela pojawiła się konieczność wykreowania terminów umożliwiających odróżnienie

9 Ibidem, s. 19, 20.

10 Ibidem, s. 17.

11 R. KOŚCIELAK: *Psychospołeczne uwarunkowania nauczania i wychowania integracyjnego*. W: *Nowatorskie i alternatywne metody w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej...*, s. 185; A. LIS-KUJAWSKI: *Moje „ja”...*, s. 18.

12 M. GOŁUBIEW-KONIECZNA: *Integracja w edukacji – ewaluacja założeń integracyjnych w praktyce szkolnej*. W: *Edukacja integracyjna i włączająca...*, s. 20.

od siebie obu nauczycieli, pełniących odmienne role. Pierwszy z nich to nauczyciel wspomagający/wspierający obecnie określany mianem nauczyciela współpracującego. Jest to osoba zatrudniana w placówkach, oddziałach integracyjnych, posiadająca kwalifikacje do pracy z uczniami niepełnosprawnymi. Jej rola polega na współorganizowaniu procesu wychowania, kształcenia i opieki w systemie integracyjnym. Zaś drugi nauczyciel, określany jest jako prowadzący – wiodący, który głównie realizuje zadania o charakterze dydaktyczno-wychowawczym. Z tego względu bywa także nazywany dydaktykiem czy przedmiotowcem¹³.

Zakres działań nauczyciela współpracującego określa Rozporządzenie z 2015 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, w którym pisze, że jego rola polega na:

- prowadzeniu wraz z innymi nauczycielami zajęć edukacyjnych,
- realizowaniu z innymi nauczycielami i specjalistami zintegrowanych działań oraz zajęć określonych w programie,
- prowadzeniu razem z innymi nauczycielami oraz specjalistami pracy wychowawczej z uczniami niepełnosprawnymi, niedostosowanymi społecznie i zagrożonymi niedostosowaniem społecznym,
- uczestniczeniu (w miarę potrzeb) w zajęciach dydaktycznych prowadzonych przez nauczycieli, jak i w zintegrowanych zajęciach oraz działaniach zawartych w programie, realizowanych przez specjalistów i nauczycieli,
- udzielaniu pomocy nauczycielom organizującym zajęcia edukacyjne oraz specjalistom, nauczycielom prowadzącym zintegrowane zajęcia i działania zawarte w programie, we właściwym doborze metod czy też form pracy z uczniami niedostosowanymi społecznie, zagrożonymi niedostosowaniem, jak również niepełnosprawnymi¹⁴.

O powodzeniu integracji w dużej mierze decyduje nauczyciel współpracujący. Jego kompetencje oraz postawy znacznie oddziałują na sytuację uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych. Dlatego ważne jest odpowiednie przygotowanie pedagogów specjalnych, którzy powinni posiadać wiedzę na temat niepełnosprawności, znać różne metody stymulacji rozwoju osób niepełnosprawnych oraz sposoby rozwiązywania problemów wychowawczych. Ze względu na specyfikę pracy nauczyciele powinni opanować umiejętność integrowania różnorodnych form pracy, czerpania informacji z wielu dyscyplin

13 S. OLSZEWSKI, K. PARYS: *Rozumieć chaos. Rzecz o terminach i znaczeniach im nadawanych w pedagogice specjalnej*. Kraków 2016, s. 223.

14 Rozporządzenie MEN z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

naukowych czy też ciągłego modyfikowania form działania. Bardzo ważne są też walory moralne nauczyciela, czyli m.in. zrównoważenie, zdyscyplinowanie, opanowanie oraz odpowiedzialność za własną pracę¹⁵.

A. Hulek twierdzi, że nauczyciele pracujący w klasach integracyjnych powinni:

- rozumieć oraz zaspokajać specjalne potrzeby swoich uczniów,
- wykazywać się umiejętnością rozwiązywania nietypowych problemów wychowawczych i dydaktycznych,
- umieć dostosowywać wymagania do sytuacji, w jakiej znalazł się uczeń,
- potrafić organizować czas wolny uczniom,
- znać specjalne systemy porozumiewania się z uczniami,
- być koordynatorami w procesie rehabilitacji dzieci między szkołą, rodziną oraz innymi instytucjami biorącymi udział w tym procesie,
- kształtować u uczniów *techniki osobistego i społecznego bytowania*¹⁶.

Niezwykle istotne znaczenie w organizowaniu kształcenia integracyjnego ma także współpraca nauczyciela współorganizującego z nauczycielem organizującym, gdyż to warunkuje atmosferę w klasie oraz rzutuje na uzyskiwane przez wszystkich uczniów efekty. Na pierwszym etapie edukacyjnym, czyli w klasach zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, specyfika pracy jest zupełnie inna niż w klasach wyższych. Tutaj nauczyciele przez trzy lata dzielą współodpowiedzialność za efekty i przebieg pracy w danej grupie. Zaś na kolejnym szczeblu edukacji pedagog specjalny współpracuje z nauczycielami uczącymi konkretnego przedmiotu. Ważną kwestię na tym etapie stanowi wypracowanie planu współpracy obu nauczycieli, czyli przykładowo określenie szczegółowych celów i działań adekwatnych do potrzeb dzieci w klasie oraz ustalenie wspólnie rozkładu materiału¹⁷.

Pozytywna strona integracji

W maju 2017 roku przeprowadziłyśmy badania wśród 30 aktywnych zawodowo nauczycieli pracujących w ogólnodostępnych szkołach z oddziałami integracyjnymi w Ustroniu. Celem badań było poznanie opinii nauczycieli na temat kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w klasach

15 A. KORZON: *Kompetencje nauczyciela w świetle potrzeb ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole masowej*. W: *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*. Red. Z. PALAK. Lublin 2008, s. 51–52.

16 A. PIELECKI, Z. KAZANOWSKI: *Umiejętności nauczyciela pracującego w klasie integracyjnej*. W: *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji...*, s. 67.

17 M. GRZEGORZEWSKA: *O integracji i współpracy nauczycieli w klasach integracyjnych...*, s. 15.

integracyjnych. Podczas badań zastosowałyśmy metodę sondażu diagnostycznego i pomocne jej techniki, takie jak ankieta oraz wywiad.

Na podstawie otrzymanych wyników możemy zaprezentować pozytywne aspekty integracji. Po pierwsze, nauczyciele przejawiają najczęściej pozytywny stosunek wobec kształcenia integracyjnego. Taką odpowiedź wskazało 10 kobiet i 6 mężczyzn, czyli 16 ankietowanych. Wiele osób, bo 10, warunkowało swoje nastawienie wobec takiej formy nauczania stopniem i rodzajem niepełnosprawności. Tylko 3 nauczycieli miało neutralny stosunek, a negatywny 1.

Jak wiadomo, idea integracji niesie wiele korzyści dla podmiotów kształcenia, a więc dla nauczycieli, dzieci niepełnosprawnych oraz dzieci pełnosprawnych. Wiele odpowiedzi nauczycieli na pytanie o własnej korzyści z integracji sugerowało, iż taka forma kształcenia pozwala im inaczej spojrzeć na niepełnosprawność, uczy empatii, cierpliwości, zrozumienia, akceptacji, tolerancji, otwartości, pozytywnego podejścia do życia czy wrażliwości na potrzeby innych. Ponadto wielu z nich odpowiedziało, że kształcenie integracyjne mobilizuje do zdobywania wiedzy, nieustannego poszerzania warsztatu pracy, podnoszenia kwalifikacji zawodowych, a co za tym idzie poprawienia jakości kształcenia. Większość respondentów zwróciło uwagę na kwestie organizacyjne integracyjnego procesu kształcenia, wymieniając mniejszą liczbę uczniów w klasie oraz dodatkową pomoc ze strony nauczyciela współorganizującego. Nieliczni wskazali na takie pozytywne aspekty, jak doświadczenie w pracy z uczniami niepełnosprawnymi, dostosowanie treści do ucznia, odpowiednie rozłożenie materiału, indywidualizację nauczania, różnorodność i bogactwo stosowanych metod oraz środków dydaktycznych. Pojawiły się też wypowiedzi, że szkoła z klasami integracyjnymi jest placówką prestiżową, nowoczesną, wzbudzającą zaufanie, co często oddziałuje na wybór rodziców szkoły dla swych dzieci. Bez wątplenia należy wspomnieć o korzyściach wpływających z powszechnie uznawanych wartości, które nabierają szczególnego znaczenia w tego rodzaju pracy, a więc poszanowanie godności drugiego człowieka. Nikogo nie trzeba przekonywać o słuszności poczynań opierających się na tolerancji, solidarności czy odpowiedzialności za drugą, nieraz słabszą (co nie znaczy gorszą!) jednostkę. Dodatkowo nauczyciele odpowiadali, że korzyściami są: motywacja ze strony drugiego nauczyciela, warunki sprzyjające kształtowaniu właściwych postaw, integracja międzyklasowa, większe wyzwania i możliwości poszukiwania nowego podejścia do uczniów oraz to, że nauczyciel wiele się uczy od osób niepełnosprawnych, bo każda z nich jest inna i wartościowa.

Natomiast jeżeli chodzi o korzyści kształcenia integracyjnego dla uczniów pełnosprawnych, to jest to przede wszystkim rozwijanie u nich świadomości, że w społeczeństwie są osoby niepełnosprawne. Ponadto integracja sprzyja modelowaniu takich wartości, jak tolerancja, solidarność, poszanowanie godności drugiego człowieka, odpowiedzialność, wrażliwość na potrzeby

innych osób i wzajemna pomoc. Spora część nauczycieli wskazała, że uczestnictwo dziecka pełnosprawnego w klasie integracyjnej kształtuje u niego pozytywny stosunek wobec osób z niepełnosprawnością, a co za tym idzie szacunek do odmienności, niweluje negatywne stereotypy oraz likwiduje bariery społeczne. Nauczyciele dostrzegają także różnorodne aspekty pomocy dzieciom niepełnosprawnym ze strony ich rówieśników, lepsze uspołecznienie. Z obserwacji i doświadczeń badających wynika, iż dzieci pełnosprawne nie traktują swoich niepełnosprawnych kolegów w kategoriach innego – gorszego, owszem dostrzegają ich odmienność, na przykład w wyglądzie czy sposobie zachowania, i mówią o tym, ale akceptują te osoby takimi, jakimi one są. Już dzieci kilkuletnie są w stanie zaoferować na miarę swoich możliwości pomoc dziecku niepełnosprawnemu w z pozoru błahych czynnościach. Dowodzi to, iż rozumienie niepełnosprawności przez osoby dorosłe nierzadko mija się z pojmowaniem jej przez dzieci, dla których niepełnosprawność to naturalny stan rzeczy.

Niezaprzeczną zaletą tej formy szkolnictwa jest także mniejsza liczba uczniów w klasie. Wspólna zabawa jest na porządku dziennym, często dzieci pełnosprawne przyjmują rolę starszego brata lub siostry, tłumaczą wiele trudności niejednokrotnie z dużo lepszym skutkiem niż pedagodzy. Rówieśnicy pełnosprawni są przewodnikami, zawsze służą pomocą.

Wreszcie warto napisać o korzyściach wynikających z kształcenia integracyjnego dla uczniów niepełnosprawnych. Patrząc z ich perspektywy, uczestnictwo w takiej szkole jest dla nich niezwykle szansą na lepszy wielostronny rozwój. Już sama obecność w grupie innych osób, zbliżonych wiekiem bądź umiejętnościami jest dla dziecka niepełnosprawnego bezkonkurencyjną, a nie raz jedyną okazją do stymulacji wzrostu poprzez oddziaływanie wielu pozytywnych bodźców zewnętrznych. Uwydatnia się tutaj aspekt społeczno-socjologiczny. Zatem nie dziwi fakt, iż często wskazywaną zaletą przez nauczycieli jest możliwość uczenia się dzieci niepełnosprawnych wspólnie z rówieśnikami, a co za tym idzie systematyczny kontakt z nimi i lepsze przygotowanie do życia w społeczeństwie. Według nauczycieli integracja bardzo często sprzyja niwelowaniu zjawiska ukrywania osób z niepełnosprawnością i kształtowaniu pozytywnego stosunku rówieśników pełnosprawnych wobec niepełnosprawności. Dziecko niepełnosprawne systematycznie wchodzi w coraz to nowe role społeczne, jest uczniem, kolegą, przyjacielem, członkiem określonej zbiorowości. Aspekty społeczne niepodważalnie mają swój wydzźwięk w psychologii dziecka. Uczeń niepełnosprawny, uczęszczając do zwykłej placówki, ma możliwość aktywnego brania udziału w różnych dziedzinach życia czy zabawach z pełnosprawnymi rówieśnikami, dzięki czemu zdobywa nowe umiejętności. Młody człowiek buduje pewność siebie, z pomocą innych dostrzega swoją wartość i moc sprawczą. Przekłada się to na chęć działania, efektywność

podejmowanego trudu, co z całą pewnością zaowocuje w przyszłym życiu osoby niepełnosprawnej.

W tym miejscu należy przypomnieć, iż skuteczność integracyjnego systemu kształcenia uzależniona jest od wielu czynników. Każdy z podmiotów procesu integracyjnego wymaga solidnego przygotowania. A poprawnie funkcjonująca integracja ma na uwadze dobro dziecka, kulturę społeczeństwa i ekonomię. Dobro dziecka to jego indywidualne osiągnięcia, optymizm psychiczny, fizyczny, moralny, zdrowotny i społeczny oraz sukcesy. Kultura społeczna jest postawą wobec osób niepełnosprawnych, a ekonomia podkreśla przydatność zawodową czy możliwość samodzielnego zabezpieczenia własnej przyszłości¹⁸.

Niezwykle pożądana jest świadomość społeczna, ukształtowanie pozytywnej postawy społecznej wobec osób niepełnosprawnych czy eliminowanie barier architektonicznych. Kluczowe jest odpowiednie przygotowanie rodziców, jak również samego dziecka niepełnosprawnego, które ma opanować instrumentalne sprawności, ułatwiające mu relacje interpersonalne z innymi. Nie mniej ważne jest mądre przygotowanie klasy na przyjęcie ucznia z pewnymi deficytami. Do pozostałych można zaliczyć: dobór grupy integracyjnej, jej liczebność, zaopatrzenie w odpowiednie pomoce dydaktyczne czy pomoc w organizowaniu dojazdu do placówki. Jeżeli wyżej wymienionych elementów zabraknie, wtenczas istnieje dość wysokie ryzyko niepowodzenia integracji¹⁹.

Zakończenie

Podsumowując, stwierdzamy, iż integracja jest wartościowym sposobem działania opartego na twórczej współpracy osób niepełnosprawnych i w pełni zdrowych. Co ważne, to złożony system, którego powodzenie uzależnione jest od wielu czynników, zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych. Idea integracji jest o tyle dobra, iż jej uczestnikami są najmłodsze pokolenia. Sposób postrzegania innego człowieka, który zostanie w nich wykształcony, przełoży się na ich późniejszy stosunek do osób niepełnosprawnych. Co więcej, działania dobrze wykształconej kadry pedagogicznej umożliwiają osiągnięcie zamierzonych celów integracji, które wyznaczają pożądany kierunek zmian i służą jako droga ku lepszej przyszłości.

Sugerujemy, aby poniższe zdanie stało się puentą i zamieszkało w sercach wszystkich. Każda osoba bez względu na płeć, wiek, czy stopień niepełnosprawności ma takie samo prawo do wszechstronnego rozwoju psychofizycznego,

18 A. STANKOWSKI, A. STANKOWSKA: *Integracja – idea i rzeczywistość*. W: *O trudnej sztuce bycia razem...*, s. 25–26.

19 Ibidem.

w atmosferze akceptacji i tolerancji ze strony rówieśników, rodziców, nauczycieli czy innych osób. Mamy nadzieję, iż takie przesłanie będzie dominowało w poczynaniach każdego człowieka, zwłaszcza w XXI wieku.

Bibliografia

- GOŁUBIEW-KONIECZNA M.: *Integracja w edukacji – ewaluacja założeń integracyjnych w praktyce szkolnej*. W: *Edukacja integracyjna i włączająca w doświadczeniach pedagogów i nauczycieli*. Red. Z. JANISZEWSKA-NIEŚCIORUK. Zielona Góra 2012.
- GRZEGORZEWSKA M.: *O integracji i współpracy nauczycieli w klasach integracyjnych*. „Dyrektor Szkoły” 2008, nr 6.
- KORZON A.: *Kompetencje nauczyciela w świetle potrzeb ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole masowej*. W: *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*. Red. Z. PALAK. Lublin 2008.
- KOŚCIELAK R.: *Psychospołeczne uwarunkowania nauczania i wychowania integracyjnego*. W: *Nowatorskie i alternatywne metody w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*. Red. W. DYKCIK, B. SZYCHOWIAK. Poznań 2001.
- LIS-KUJAWSKI A.: *Moje „ja” i szkoła integracyjna*. Kraków 2010.
- OLSZEWSKI S., PARYS K.: *Rozumieć chaos. Rzecz o terminach i znaczeniach im nadawanych w pedagogice specjalnej*. Kraków 2016.
- PIELECKI A., KAZANOWSKI Z.: *Umiejętności nauczyciela pracującego w klasie integracyjnej*. W: *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*. Red. Z. PALAK. Lublin 2008.
- Rozporządzenie MEN z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.
- SPECK O.: *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*. Gdańsk 2013.
- STANKOWSKI A., STANKOWSKA A.: *Integracja – idea i rzeczywistość*. W: *O trudnej sztuce bycia razem, czyli różnorodne oblicza integracji*. Red. A. STANKOWSKI, M. BALUKIEWICZ. Kraków 2006.
- ZAMKOWSKA A.: *Kształcenie integracyjne – korzyści i bariery*. „Życie Szkoły” 2010, nr 10.



Aleksandra Sadłek, Izabela Sender

0000-0002-6214-8794

0000-0003-3557-3450

Jesteśmy tacy sami? Praktyczne spojrzenie na integrację w szkole

Are we the same? A practical look at integration at school

ABSTRACT: This article discusses inclusive education. The authors try to answer the question of how integration actually works in modern school. The text also discusses the issue of tolerance towards the disabled and the level of their autonomy. The most important part of the article is an attempt to determine whether integration in education really exists or can be traced only in documents.

KEY WORDS: integration, special education, disability, inclusion.

Wprowadzenie

Integracja, to długotrwały proces polityczno-społeczny rozwijający się w Europie Zachodniej od lat 80., znany w krajach Ameryki od kilku dziesięcioleci. W Polsce pojęcie praktycznie funkcjonuje od momentu integracji unijnej. W aspekcie społecznym integracja polega na łączeniu się grup społecznych, asymilacji społecznej, włączaniu osób niepełnosprawnych w środowiska społeczne, tolerancji oraz poszanowania różnorodności. Na integrację jesteśmy „skazani”, jeżeli myślimy poważnie o rozwoju we wszystkich aspektach życia społecznego. Brak integracji rodzi izolację, a tym samym zacofanie i zamykanie się we wszystkich aspektach społecznych, politycznych. Klasyczna integracja szeroko pojmowana rodzi jednak wiele pytań, na które nie zawsze jesteśmy gotowi odpowiedzieć: Czy na co dzień jesteśmy tacy sami? Czy na pewno chcemy integracji i tolerancji? Czy możemy osiągnąć integrację bez tolerancji? Czy na pewno wiemy, czym są integracja i tolerancja?

Integracja w Polsce

Idea kształcenia integracyjnego, to „przede wszystkim wyjście naprzeciw oczekiwaniom i potrzebom jednostki, również tej, której trudniej odnaleźć się w życiu, właśnie ze względu na niepełnosprawność, i stworzyć jej możliwość pełnego funkcjonowania w społeczeństwie”¹.

Nie sposób jednak nie zadać w tym miejscu pytania: Czy kształcenie integracyjne jest tożsame z integracją społeczną? Czy organizowana wspólna nauka, dostosowanie materiału oraz zabawa z osobami pełnosprawnymi daje dziecku szansę na pełną akceptację w środowisku?

Współcześnie w pedagogice rozpowszechniony jest model integracyjny, zastępujący segregację, która w opinii społeczeństwa powodowała etykietowanie, stygmatyzowanie i wykluczenie osób niepełnosprawnych². Aktualnie – w dużej mierze pod naciskiem rodziców osób niepełnosprawnych oraz pod wpływem trendów zagranicznych – w Polsce na pierwszy plan wysuwa się integracja silnie akcentująca przyszłą inkluzję. Jako osoby pracujące w systemie segregacyjnym zadajemy sobie pytanie: Czy zmiany zachodzące w szkolnictwie uwzględniają opinie osób niepełnosprawnych?

W wynikach badań przeprowadzonych w szkołach integracyjnych oraz powszechnych, gdzie uczęszczają osoby niepełnosprawne, na uwagę zwraca fakt nieprzystosowania tych placówek, a raczej personelu, do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W dużej mierze nauczyciele pracujący w szkołach masowych nie posiadają kwalifikacji z zakresu pedagogiki specjalnej³. Ponadto osoby te nie zawsze „realizują się w pracy” z dziećmi niepełnosprawnymi, podchodzą do obowiązków bez entuzjazmu i chęci tak nieodzownej w tej specyficznej pracy.

Przedmiotowe zjawisko posiada o wiele głębszy wymiar, daleko odbiegający od stereotypów opisywanych w podręcznikach. Powodem tego jest powszechny brak tolerancji na różnorodność, na wszelką inność fizyczną, psychiczną osób niepełnosprawnych. Niestety tendencje te są wszechobecne w życiu codziennym również w placówkach dla osób niepełnosprawnych. Osoba niepełnosprawna czuje i kocha tak samo jak jej rówieśnicy, tak samo pragnie być zauważana, ale nie poprzez swoją inność, a poprzez swoje cechy charakteru obiektywnie pozytywne, jak: zainteresowania, myśli, chęci, pragnienia, marzenia. Niestety jeszcze wiele czasu upłynie, zanim będziemy mogli naszych podopiecznych nauczać i wychowywać – w okresie od domu rodzinnego po dorosłe życie – w duchu

1 T. HUK, A. BROSC, M. FRANIA, M. MUSIOŁ: *Integracja w edukacji*. Katowice 2014, s. 8.

2 E. MATERA: *Kształcenie integracyjne – perspektywa nauczyciela*. „Nowa Szkoła” 2005, nr 9, s. 38.

3 K.J. ZABŁOCKI: *INTEGRACJA szansą wychowania nowego pokolenia*. Płock 2002, s. 11.

współuczestnictwa z innymi. Nauczyć się tolerancji i pozyskać wiedzę o ludziach niepełnosprawnych to wyzwanie, ale zarazem konieczność chwili. Niestety, aktualnie brak tolerancji przenoszony jest do szkół, placówek oświatowych i wychowawczych. Młodzi ludzie obserwują otoczenie, naśladują wzorce obarczone stereotypami o tzw. nienormalności osoby niepełnosprawnej.

W tym miejscu należałoby również powiedzieć kilka słów o zjawisku autonomii osób niepełnosprawnych. W życiu każdego dziecka i jego rodziców następuje dzień wyboru szkoły, i kierunku kształcenia. Uczniowie niepełnosprawni niejednokrotnie nie mają możliwości podjęcia samodzielnej decyzji o własnej przyszłości, gdyż ich zdolność samostanowienia, w dużej mierze jest ograniczona przez ich opiekunów prawnych/rodziców. Ponownie w tym przypadku pojawia się zjawisko braku tolerancji środowiska, wynikające z nieposiadania wiedzy o życiu osoby niepełnosprawnej. Wskazane czynniki determinują przedmiotowe decyzje na zasadzie „tak zawsze było, po co to zmieniać” lub „przecież on jest nienormalny i nie da sobie rady bez mojej pomocy”. Niestety jako społeczeństwo nie zdobędziemy odpowiedniej wiedzy na temat uwarunkowań życia osoby niepełnosprawnej, dopóki będą nami rządzić stereotypy i konserwatywne poglądy wyrażone w stwierdzeniach typu: „lepiej się nie wtrącać”, „tak zawsze było”. Tym sposobem osoby niepełnosprawne pozostaną na marginesie edukacji, integracji, asymilacji, zrozumienia.

Pozbawienie prawa do wyrażania własnych potrzeb i woli, poprzez brak zainteresowania poglądami osoby niepełnosprawnej, prowadzi do wyuczonej bezradności – osoba taka nigdy nie będzie przygotowana do życia w społeczeństwie, nigdy nie będzie samodzielna.

Podstawą integracji jest wspólne wychowanie i nauczanie dzieci sprawnych i niepełnosprawnych, a także działania powodujące przełamanie lęku, niechęci w relacjach z osobami niepełnosprawnymi, organizowanie naturalnych kontaktów z nimi⁴.

Rodzi się jednak pytanie – czy umieszczanie niepełnosprawnych w klasach powszechnych wraz z ich rówieśnikami jest dla nich lepszą opcją? Czy sprawdzi się na każdym etapie rozwojowym? Dzieci w wieku przedszkolnym posiadają cechy powodujące brak spostrzegania odmienności innych. W codziennej pracy często jesteśmy świadkami zabawy dzieci niepełnosprawnych, mających np. problem logopedyczny z dziećmi pełnosprawnymi. Żadna ze stron nie okazuje wycofania ani zbytniego zaciekawienia odmiennym wysławianiem się. To samo dotyczy odmienności w zakresie wyglądu zewnętrznego lub zachowania.

Dzieci akceptują siebie takimi, jakie są, o ile nie są wychowywane w poczuciu braku tolerancji na odmiennosc, inność, różnorodność. Na etapie

4 Ibidem, s. 10.

wczesnoszkolnym praca dydaktyczno-wychowawcza wymaga od pedagogów uświadamiania uczniów na temat odmienności i niepełnosprawności.

Natomiast w miarę dojrzewania i dorastania uczniów sytuacja staje się trudniejsza, ponieważ zaczynają pojawiać się problemy z komunikacją i ograniczeniami, wynikającymi niejednokrotnie z niepełnosprawności. W okresie dojrzewania pojawia się również problem więzi emocjonalnej, takiej jak przyjaźń, czy miłość, gdyż odmienność może być traktowana jako przeszkoda w budowaniu relacji. Może to powodować frustracje, niepowodzenia oraz alienacje społeczne, co w istotny sposób ogranicza skuteczność idei integracji. Nikt nigdy nie mówił, że będzie łatwo.

Obowiązkiem ludzi dorosłych jest wychowywać własne dzieci w duchu tej integracji. Ale na nic piękne idee, wspaniałe rozwiązania programowe, środki finansowe, jeżeli nie pogrzebiemy raz na zawsze starych stereotypów, zacofania w myśleniu, niedopuszczania: nowości, różnorodności, oryginalności, naturalnej ewolucji zachowań. Dopiero kiedy – dzięki edukacji, samokształceniu, podnoszeniu poziomu funkcjonowania intelektualnego (własnego, swoich dzieci oraz uczniów), osiągniemy poziom akceptacji osób innych niż my, będziemy mogli skutecznie realizować rozwiązania integracyjne.

Bez zmian mentalnych w każdym z nas nigdy nie wcielimy w życie zasad tolerancji, integracji na ulicy, w autobusie, sklepie oraz w szkole. Kim bowiem jest osoba niepełnosprawna? Przecież to takie proste... Nie dla wszystkich. Jest taką samą osobą, jak my, tylko inną w swoim zachowaniu, poruszaniu się. Nic więcej. Co przecież nie oznacza, że jest „gorsza” czy tylko po prostu „inna”. Czasami bardziej wartościowa aniżeli inne dzieci, a odznaczająca się cechami powyżej przeciętnego poziomu. Nasuwają się jednak pytania: Czy my o tym wiemy? Czy na pewno potrafimy dopuścić do siebie myśl, że osoba niesłysząca komponuje utwory muzyczne i gra na fortepianie?

Jeżeli poprzez samokrytyczne spojrzenie zmienimy siebie oraz nasze dzieci, to wtedy na pewno zaakceptujemy osoby niepełnosprawne. Nasze dzieci będą się bawić z koleżankami i kolegami z wadą ruchu czy innym schorzeniem, nie zwracając uwagi na przedmiotową „inność”.

Nadzieja na przyszłość

W historii ludzkości napisano już tak wiele ksiąg, prawd, zasad, reguł postępowania. Przyszedł już naprawdę czas, by spojrzeć w lustro i odpowiedzieć na pytania: Jacy naprawdę jesteśmy? Czy chcemy być bardziej tolerancyjni dla innych? Czy chcemy się integrować z innymi?

Dotyczy to wszystkich: pedagogów, lekarzy, zwykłych ludzi, wszystkich. Tolerancja, integracja stanowią wielką siłę postępu. Ich brak, to hamulec wszelkiego

rozwoju. Bez tolerancji nigdy nie zrozumiemy człowieka niepełnosprawnego, albowiem w taki sposób będzie on tylko innym, który był zawsze obecny.

Zakończenie

Jeszcze nie tak dawno głoszono pogląd, według którego nauczanie segregacyjne utożsamiano z alienacją i wyobcowaniem osób niepełnosprawnych ze społeczeństwa. Aktualnie skupiamy się w swoich działaniach na integracji i zacieraniu różnic pomiędzy osobami zdrowymi a niepełnosprawnymi.

Według autorek niniejszych rozważań nie ma jednak odwrotu, nie stać nas jako społeczeństwo na inne działanie niż rozwój tendencji integracyjnych z jednoczesną edukacją społeczeństwa.


Musimy próbować nauczyć ludzi tolerancji, życia wraz z osobami niepełnosprawnymi na zasadach równości i wzajemnego poszanowania. Nie stać nas na dysputy i nieustanne rozmowy. Musimy działać, by nasze dzieci były inne niż my, bardziej otwarte na inność i różnorodność, tak przecież piękną, nie monotonna i pchającą społeczeństwo w jednym kierunku – do przodu.

Bibliografia

- HUK T., BROSC A., FRANIA M., MUSIOŁ M.: *Integracja w edukacji*. Katowice 2014.
MATERKA E.: *Kształcenie integracyjne – perspektywa nauczyciela*. „Nowa Szkoła” 2005, nr 9.
ZABŁOCKI K.J.: *INTEGRACJA szansą wychowania nowego pokolenia*. Płock 2002.



Katarzyna Chrzęszcz

 0000-0001-5347-1779

„Spotkanie na drodze” – pasja uczniowskiego pomagania

“Encounters along the way” – the passion of helping others in students

ABSTRACT: Helping is often understood as an unpleasant duty, an obligation or a gesture of goodwill. Instances when supporting others is a passion and an act of goodwill are rare. Among students these constitute a negligible percentage of behaviours. Young people have their passions, interests, and friendships; their time often passes on learning or playing. That is why the topic of passion for helping others among students is deemed so important. If young people meet a person in need and do not turn away from him or her, and their motive is a desire to help, then we should do everything to make them role models of behaviour for others. In addition, if there is a situation in which the young person not only gives something to others, but also can take benefits from helping them, then we may say that by helping others he or she helps himself or herself.

KEY WORDS: helping, volunteering, passion, meeting.

Wstęp

Życie jest nieustannym byciem w drodze, poznawaniem siebie i swojego otoczenia. Celem ludzkiego żywota jest spełnienie, zapewnienie szczęścia sobie i najbliższym, własny rozwój oraz budowanie swojego wewnętrznego świata.

Korzystając z koncepcji ks. Józefa Tischnera, traktującej spotkanie jako głębszą relację JA – TY, jako doświadczanie drugiego człowieka, wsparcie zostanie przedstawione poprzez metaforę *spotkania na drodze*. Postawiono tezę, że to właśnie natura spotkania pozwala wyjaśnić istotę wsparcia, a jednocześnie w praktyce społecznej uczynić z procesów pomagania dla wspierającego autentyczną pasję. Celem opracowania jest przedstawienie procesów wspierania (szczególnie w aspekcie przywołanego w tytule pomagania) w kontekście spotkania i wędrówki. Metafory te pozwalają trafnie wyjaśnić i rozbudować prezentowane

na gruncie pedagogiki i psychologii procesy wsparcia, a jednocześnie ukazać ich emocjonalne tło pobudzające do działania.

W spotkaniu tym biorą udział dwie osoby, z których przynajmniej jedną jest wędrowiec. Nawiązanie do metafory *wędrowca*, zaproponowanej przez Zygmunta Baumana, wydaje się być naturalnym następstwem przyjętej koncepcji pozwalającej jednocześnie lepiej poznać i oswoić typ wędrowca. Wiedza ta jest ważnym warunkiem każdego procesu wspierania.

Metafora *spotkania na drodze*

Na drodze spotyka się dwoje ludzi idących w różnych kierunkach i jeden z nich pyta: Dokąd prowadzi ta droga? Drugi odpowiada i rozchodzą się, każdy w swoją stronę¹. Metafora *spotkania na drodze* wynika – według ks. J. Tischnera – z fenomenologicznych poszukiwań doświadczeń źródłowych, które nie są wynikiem aktywności poznawczej człowieka (widzenie i słyszenie), ale doświadczenia drugiego człowieka². Dla ks. Tischnera spotkanie z drugą osobą jest początkiem myślenia. Jednak podstawowe w filozofii dramatu nie jest samo doświadczenie spotkania Ja i Ty, ale Ja, czyli podmiot spotkania z jego wewnętrzną przestrzenią „ja” aksjologicznego. Filozof wyjaśnia: „posługuję się szeroko pojętą metodą analizy transcendentальной. Wygląda to tak: najpierw szukamy doświadczenia źródłowego (w tym wypadku jest to spotkanie na drodze), a kiedy mamy już to źródło, trzeba do opisu doświadczenia dodać pytanie: jak musi być zbudowana ziemia, żeby mogło z niej wypłynąć źródło? Ja się nie bawię w to, jakie jest to źródło, gdzie płynie woda, dokąd. Ja się pytam o to, z jakiej ziemi może wypłynąć źródło. Otóż źródłem jest spotkanie, a ziemią jest podmiot – spotykający. Pytam o to, jak musi być zbudowany, żeby mógł spotkać drugiego. Pytam o ja, o rozmiar jego duszy, o to jak widzi, co słyszy, pytam o doświadczenie dobra i zła w nim”³.

Spotkanie to poznanie i akceptacja drugiego człowieka – takim, jakim jest. Istotne, by ta relacja wynikała z głębszych przekonań pomagającego i nie była wynikiem społecznego przymusu czy powinności.

1 A. KAROŃ-OSTROWSKA, J. TISCHNER: *Spotkanie. Z ks. Józefem Tischnerem rozmawia Anna Karoń-Ostrowska*. Kraków 2003, s. 128.

2 Ibidem, s. 129.

3 Ibidem, s. 132.

Pasja pomagania

Rozpatrując zagadnienie związane z pasją w życiu, należy rozpocząć od zastanowienia się, co daje prawdziwą przyjemność, co napawa entuzjazmem, zachęca do dalszego działania.

„Chcę się realizować w dziedzinie, do której zostałam stworzona” – myślę, że zdecydowana większość społeczeństwa zgodzi się z tym stwierdzeniem. Zdarza się, że takie nastawienie traci się, kiedy oczekiwania innych w stosunku do nas są z różnych powodów odmienne bądź też sami stwierdzamy, że wybrany zawód nie przyniesie dochodów, jest bez przyszłości.

W takich sytuacjach niezwykle ważny okazuje się obecny w człowieku element „osobowości włóczęgi”, który pozwala na nieustanne poszukiwanie przygód, a także gotowość do podejmowania szybkich decyzji oraz mobilność.

Pasja to kategoria, którą często wykorzystujemy, a nierzadko nadużywamy, aby promować „dobre praktyki edukacyjne”. „Pasja” traktowana jest niejednokrotnie jako swego rodzaju ozdobnik zwyczajnych działań, dzięki czemu podnoszone są one do rangi *sacrum*. Pasja – w odniesieniu do instytucji – stanowi ideę promującą pozytywne działania⁴.

Omawiane zagadnienie rozumiane jest jako zamiłowanie, upodobanie do czegoś, ulubione zajęcie traktowane amatorsko, jako przedmiot osobistego zainteresowania. Pasja najczęściej pojmowana jest jako siła sprawcza działania, określa się ją jako „to coś”, co nas napędza, co nami kieruje. Pomimo różnych akcentów – stawianych przez pedagogów – odnoszących się do kategorii pasji, ich wspólnym mianownikiem jest upatrywanie w pasji załączka intensywnego działania człowieka⁵.

Dlatego też, w potocznym rozumowaniu słowo „pasja” kojarzy się z ogromnym zainteresowaniem, zamiłowaniem. Według *Słownika współczesnego języka polskiego*⁶ oznacza ono zamiłowanie do czegoś, zajmowanie się czymś z entuzjazmem. Właśnie tak pojęta pasja będzie stanowić punkt wyjścia tych rozważań. W opozycji do pasji można postawić obowiązek, który można zdefiniować, jako coś, co musimy wykonać, do czego jesteśmy zobowiązani, do czego powinniśmy się poczuwać ze względów moralnych, prawnych czy społecznych. Jeśli daną czynność wykonujemy na zlecenie, możemy zaliczyć ją do kategorii misji, która jest ważnym zadaniem wyznaczonym do wykonania.

4 B. KUNAT: *Entuzjazm, zaangażowanie, konik, a może bzik... W poszukiwaniu znaczeń kategorii „pasja”*. „Rocznik Pedagogiczny” 2015, s. 156–157.

5 B. KUNAT: *Pasja jako kategoria badawcza – w świetle dualistycznego modelu R.J. Valle-randa*. „Psychologia Wychowawcza” 2015, s. 31–32.

6 *Słownik współczesnego języka polskiego*. T. 2. Red. B. DUNAJ. Warszawa 2001.

Podstawą pomagania, wspierania jest *spotkanie* i poznanie człowieka, działanie skierowane na drugą osobę, wsparcie kogoś. W owych rozważaniach zamiennie używa się słowa pomaganie i wspieranie, gdyż wiążą się one ze sobą ściśle. Samo słowo „wsparcie” kojarzy się z podtrzymywaniem, opieraniem się na kimś/czymś. Wspierać, czyli udzielać komuś szeroko rozumianej pomocy, ale również może oznaczać: ‘podtrzymywać coś czymś z dołu lub z boku, opierać się na czymś lub o coś, dawać podporę, oparcie komuś lub czemuś’⁷. Wspieranie dotyczy działania w sytuacji trudnej, problemowej, w której bez „podparcia” coś by upadło. Takie działanie ma sens tylko wówczas, gdy jest naprawdę niezbędne.

Formy wsparcia drugiego człowieka

Wspierać można w dwojaki sposób. Pierwszy dotyczy pomocy materialnej, pieniężnej lub rzeczowej. Natomiast druga forma wsparcia dotyczy sfery moralnej i emocjonalnej. Definicja „pomocy” zawiera w sobie element działania, pracy, wysiłku albo szeroko pojętego działania na rzecz innej osoby celem ulżenia jej w działaniu, wsparciu jej w sytuacji trudnej⁸. „Pomoc” jest więc pojęciem szerszym, bardziej ogólnym.

W ujęciu Heleny Sęk⁹ wsparcie może przybierać różne postaci, np.: pochwała za wykonanie określonego zadania, zachęta do dalszych działań, uśmiech, aktywne wysłuchanie osoby, aprobata, wsparcie niewerbalne, pomoc materialna (w szerokim ujęciu) czy porada. Wsparcie może mieć kilka wymiarów. Jednym z nich (w ujęciu funkcjonalnym) jest wsparcie emocjonalne, które polega na przekazywaniu pozytywnych, uspokajających, odzwierciedlających troskę emocji. W toku takiej interakcji osoby, które tego wsparcia potrzebują, mogą uwolnić się od złych uczuć, napięć, często poprawia się ich samopoczucie oraz ich samoocena. Jest to najpowszechniejsza forma wsparcia, mimo że bardzo często nie pozwala ona na rozwiązanie problemu. Innym rodzajem pomocy jest wsparcie informacyjne, które polega na wymianie informacji celem lepszego zrozumienia istoty problemu. Chodzi także o dostarczanie informacji zwrotnych o skuteczności podejmowanych działań przez osobę wspieraną. Jest tu również ważna wymiana doświadczeń, np. w grupach samopomocy. Podobną funkcję pełni wsparcie instrumentalne, które polega na przekazywaniu

7 Ibidem, s. 544.

8 *Słownik języka polskiego*. T. 2. Red. M. SZYMCZAK. Warszawa 1992, s. 796.

9 H. SĘK, R. CIEŚLAK: *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*. W: *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Red. H. SĘK, R. CIEŚLAK. Warszawa 2006.

informacji o konkretnych sposobach postępowania. Zupełnie inną formą pomocy jest wsparcie rzeczowe. To pomoc materialna, rzeczowa, finansowa lub fizyczne działanie, np. dożywianie, udostępnianie schronienia. Prócz wymienionych form można wyszczególnić jeszcze np. wsparcie duchowe (dotyczy głównie opieki hospicyjnej).

Niezwykle istotne jest, aby wsparcie było zależne nie tylko od danej sytuacji, ale przede wszystkim od ograniczeń, potrzeb i możliwości indywidualnych danej osoby¹⁰.

Wspieranie jako obowiązek

Czy zatem tak pojmowane wsparcie może być obowiązkiem? Jak wcześniej wspomniałam, nakazuje on jakieś zobowiązanie w stosunku do kogoś lub czegoś. Gdyby założyć, że żyjemy w społeczeństwie, którego dominującą moralnością byłby obowiązek udzielania pomocy, wówczas nakładałoby to na nas nieograniczone obciążenia. Żądanie, aby wszystko sprzedać i wraz z całą rodziną udać się do przytułku, co miałyby zapobiec większemu złu niż to, jakiego rodzina z tego powodu by doświadczyła, wydaje się być absurdalne. Dlatego też niesienie pomocy nieznanym, obcym ludziom nie wymaga heroicznego poświęcenia, czasem wystarczy mały gest, który nic nie kosztuje, a rezultat daje ogromny. Przykładem takiego rozumowania jest przypadek Catherine Genovese, mieszkanki Nowego Jorku zamordowanej na ulicy przez psychopatycznego mordercę na oczach wielu ludzi, którzy przez ponad pół godziny oglądali całe zajście z okien swoich mieszkań, lecz nie zrobili nic, aby ratować jej życie. W tym przypadku obowiązkiem nie było stoczenie walki z mordercą i tym samym narażanie własnego życia, ale wezwanie policji lub innych służb porządkowych¹¹.

Tak pojmowany obowiązek może dotyczyć wsparcia. Nie musi wynikać z presji innych czy też przepisów prawa, ale wewnętrznych przekonań i głosu sumienia. Ważne jest jednak, aby jasno ustalać granicę, jaki jest zakres poświęcenia koniecznego do osiągnięcia celu. Obowiązek nie powinien szkodzić pomagającemu i osobie, której pomoc jest udzielana.

¹⁰ H. SĘK, R. CIEŚLAK: *Wstęp*. W: *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie...*, s. 11–20.

¹¹ J.J. THOMSON: *Obrona aborcji*. W: *Początki ludzkiego życia*. Red. W. GALEWICZ. Kraków 2010, s. 160–161.

Idea wolontariatu

W kulturze indywidualizmu trudno jest liczyć na bezinteresowną pomoc i wsparcie tradycyjnych, a przede wszystkim naturalnych grup odniesienia. Zmiany dokonujące się w społeczeństwie, takie jak zmiana modelu współczesnej rodziny i rozluźnienie jej więzów, częsta rezygnacja z pogłębionych relacji w grupach nieformalnych (na etapie edukacji czy życia zawodowego) na rzecz nierzadko nieświadomie wybieranej samotności czy licznych, ale powierzchownych relacji w sieci, rodzą poczucie alienacji, osamotnienia, izolacji, marginalizacji, a także potęgują zapotrzebowanie na pomoc ze strony środowiska specjalistycznego¹². Tak postrzegana rzeczywistość wymaga postaw empatycznych, bezinteresownych, a więc ludzi, dla których pomaganie jest pasją. Zatem pomaganie może być narzucone przez nas samych, jako cel ważny do osiągnięcia.

Takie bezinteresowne postawy prezentują przede wszystkim wolontariusze. Sensem wolontariatu jest bezinteresowna i dobrowolna pomoc innym, poczucie pełnienia misji¹³. Motywy podejmowania wolontariatu mogą być różne, np. altruistyczne, egoistyczne, zadaniowe, ideologiczne czy afiliacyjne¹⁴. Najczęstszymi obszarami, w których działają wolontariusze, są m.in. świetlice, świetlice opiekuńczo-wychowawcze i socjoterapeutyczne, fundacje i organizacje pozarządowe, szpitale, hospicja, domy pomocy społecznej, domy dziecka, przedszkola, szkoły, warsztaty terapii zajęciowej i ośrodki rehabilitacji, muzea, domy kultury, biblioteki, misje religijne oraz domy wczasowe¹⁵.

Jednak nie każdy może zostać wolontariuszem, potrzebne do tego są odpowiednie cechy osobowości. Na pierwszy plan wysuwa się tutaj osobowość altruistyczna, którą cechuje silne wewnętrzne umiejscowienie kontroli, wiara w „sprawiedliwy świat”, poczucie odpowiedzialności społecznej, brak nastawienia egocentrycznego, zdolność do odczuwania empatii¹⁶.

12 M. PIORUNEK: *O pomocy, wsparciu i poradnictwie – prolegomena do teoretycznych rozważań i praktycznych odniesień*. W: *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*. Red. M. PIORUNEK. Toruń 2010, s. 8.

13 T. SAKOWICZ: *Wolontariat w służbie rodzinom dysfunkcyjnym*. W: *Wolontariat z pomocą rodzinie z uzależnieniami*. Red. J. ŚLEDZIANOWSKI. Kielce 2001, s. 102.

14 A.M. KOLA, K.M. WASILEWSKA-OSTROWSKA: *Wolontariat szansą rozwoju społecznie*. *Rekomendacje dla pracy socjalnej*. Toruń 2012, s. 7.

15 A. WOJTAS: *Wolontariat jako dobry wstęp do pracy w zawodzie asystenta osoby niepełnosprawnej*. W: *Asystent osoby niepełnosprawnej*. T. 1. Red. I. FAJFER-KRUCZEK. Cieszyn 2013, s. 26.

16 K. BRAUN: *Wolontariat – młodzież – wychowanie*. Lublin 2012, s. 49.

Pomaganie jako „droga życiowa” Metafora *drogi*

Czy wreszcie pomaganie może być drogą życiową? „Droga” to nie tylko miejsce, przestrzeń fizyczna, to równocześnie sposób wyrażania emocji. Opowiadanie o tułaczce czy wędrowce to rozmyślanie o uczuciach, to ukazywanie ludzkiego wnętrza.

Wędrowka od zawsze stanowiła nieodzowną część życia ludzkiego. Czy to cielesna, czy to duchowa, była i jest wyrazem poszukiwań (Homer *Odyseja*, Leopold Staff *Ikar*, Johann Wolfgang von Goethe *Cierpienia Młodego Wertera*, Nowy Testament, Platon *Państwo*). Wędrowka uczyła, poszerzała ludzką świadomość, kształciła charakter człowieka, nie chodziło tylko i wyłącznie o jej cel. Przyczyną mogła być chęć poszukiwania czegoś lepszego, doskonalszego lub też ucieczka, albo jakaś misja. Zazwyczaj była związana z opuszczeniem domu, porzuceniem dóbr czy też zmiany dawnych przyzwyczajeń, sposobu myślenia i postrzegania rzeczywistości. Celem takiej wędrowki było coś lepszego, trudno dostępnego, poszukiwanie jakiegoś sensu rzeczywistości. W takim ujęciu można mówić, że pomaganie i wspieranie może być drogą życiową. Sztuka pomagania polega wówczas na zmianie własnych uprzedzeń, postaw, sposobu życia poprzez pracę na rzecz innych. Najważniejszy nie jest cel, ale samo dążenie, działanie. Wspieranie ma sens, jeśli przynosi obustronne korzyści.

Na tej drodze może, a nawet powinno dojść do spotkania. Podążając za ks. Tischnerem mowa o spotkaniu dwojga ludzi idących w przeciwnym kierunku, którzy, odpowiadając na pytanie o punkt docelowy drogi, rozchodzą się. Spotkanie z drugim powinno stać się początkiem wszelkiego doświadczenia świata. Niezwykle istotne jest, aby mieć świadomość, że prócz „mojego świata jest jeszcze inny świat, świat drugiego [...]. Nic tak nie daje do myślenia jak drugi”¹⁷. To świadomość bycia z kimś innym, stania przy jego boku, wsparcia w razie potrzeby i odejścia od egoistycznych przesłanek powinno stać się podstawą współżycia społecznego. Pomoc, wsparcie nie jako przymus, ale właśnie jako pasja ma u podstaw takie podejście do rzeczywistości i drugiego człowieka. Należy odnaleźć swoje miejsce na tej drodze, „istnieć w określonym czasie i w określony sposób otwierać się na innych i na świat”¹⁸.

17 A. KAROŃ-OSTROWSKA, J. TISCHNER: *Spotkanie. Z ks. Józefem Tischnerem rozmawia Anna Karoń-Ostrowska...*, s. 129–130.

18 J. TISCHNER: *Filozofia dramatu*. Kraków 1998, s. 10.

Osobowość według koncepcji Zygmunta Baumana a pomaganie

Jednakże otwierając się na drugiego, warto mieć świadomość, kim się tak naprawdę jest, nie kogo się udaje (ze względu na wymagania innych), ale „kim człowiek się czuje”. Zygmunt Bauman prezentuje cztery ponowoczesne wzory osobowe: włóczęgi, gracza, turysty i spacerowicza. Co istotne – nie wybieramy spośród nich jednego, do którego nieustannie dążymy, gdyż w każdym z nas istnieje jakaś częśćka każdego z tych wzorów, którym jednak nie łatwo żyć ze sobą w zgodzie. Pierwszy z nich to włóczęga, który zaczyna żyć chwilą, nie planuje swojej przyszłości, nie wyznacza celu, bo przecież nic nie jest pewne. Nie tylko poddaje się on biernie zmianom, ale ponadto nieustannie ich z własnej woli poszukuje i do nich dąży, widzi potrzebę odmienienia swojego losu. Włóczęga w zmianie widzi szansę na poprawienie swojego bytu. Kolejnym typem jest gracz, który walczy o pozycję w strukturze społecznej. Istotą bycia graczem jest gotowość do podjęcia ryzyka, nieustannie poszukuje on zwycięstwa, choć musi liczyć się także z przegraną. Jeśli ją poniesie, to się nią nie zniechęca, lecz podejmuje ryzyko na nowo. Trzecim typem jest turysta, który płaci, a więc wymaga, chce aby świat, który zwiedza, stał się tego wartym. Jest to możliwe tylko wtedy, gdy spełnia on żądania turysty. Turyści zamieszkujący dane tereny, do których turysta podróżuje, muszą być świadomi jego wymagań i im się podporządkowywać. Turysta, w przeciwieństwie do włóczęgi, nie chce odmienić swego losu, ponieważ nie odczuwa takiej potrzeby. Ostatnim typem osobowości jest spacerowicz, którym dziś może być każda osoba dysponująca czasem i pieniędzmi. Miejscami, w których najczęściej można spotkać spacerowiczów, są centra handlowe i hipermarkety. Prócz spaceru ma również inny cel: jest nim konsumpcja, dokonanie zakupu w hipermarkecie czy centrum handlowym¹⁹. Osoba wspierająca powinna mieć w sobie odrobinę każdego z typów. Trzeba być elastycznym i wszechstronnym, gdyż człowiek, którego spotkamy na swojej drodze, może być kimś zupełnie odmiennym osobowościowo od nas. Wspierający powinien być wzorem do naśladowania, swoim życiem i działaniem pokazywać kierunki zmian, a jednocześnie być „motorem napędzającym do pracy”. Jego gotowość do podejmowania ryzyka, mobilność i chęć działania oraz współpracy powinny „zarażać” osobę wspieraną. Pomagając, powinien stawiać wspieranemu wyzwania, cele wymagające określonego działania, zachowania. Stąd tak ważne jest posiadanie w sobie różnych cech Baumanowskich typów osobowości.

19 Z. BAUMAN: *Ponowoczesne wzory osobowe*. „Studia Socjologiczne” 1993, nr 2.

Z życia uczniów

Odniesienia teoretyczne mają swoje odbicie w realnym życiu uczniów. Poniżej zaprezentowane zostaną przykłady, jak uczniowie pomagając innym, pomagają sobie, co odsłania nowy obszar pasji – zamiłowanie, pęd do działania, a dodatkowo działanie dające obustronne korzyści, co odsłania nowe spojrzenie na pojęcie „pasji”.

Praca wolontarystyczna powinna być przede wszystkim formą samorealizacji. Pomaganie innym jest tym bardziej wartościowe i efektywne, im więcej daje satysfakcji i korzyści osobie wspierającej. Te słowa mają swoje potwierdzenie w artykule *Pomagając innym, pomagasz sobie*²⁰ M. Urszuli Kłusek. Autorka opisuje przypadek jednej ze swoich uczennic, która niosąc pomoc drugiemu – pomogła sobie. Kasia, bo tak ma na imię nastolatka, była buntowniczką, jej makijaż, strój oraz słownictwo były ostre i wulgarne. Podczas jednej z lekcji okazało się, że przyczyną takiego nastawienia do rzeczywistości była sytuacja, w której Kasia się znalazła. „Mama miała swoich panów, a ojciec swoje sympatie. Obydwoje mieli alkohol. Ale Kasia miała babcię”. Jednakże los chciał, że babcia ciężko zachorowała, wówczas opieką zajęła się nastolatka. Wykonywała wszystkie zabiegi, robiła co tylko w jej mocy, aby babcia nie umarła. Śmierć jednak nie była wyrozumiała. Od tej pory wszystko się w Kasi zbuntowało. Dopiero praca wolontarystyczna w dziecięcym hospicjum (z inicjatywy autorki artykułu) zmieniła buntowniczy stosunek do rzeczywistości. Po pewnym czasie nastolatka napisała w liście do autorki „Mama małej Agnieszki ciągle dziękuje mi za to, że do nich przychodzę. Nie rozumiem tych podziękowań, przecież to ja im dziękuję nieustannie, bo bez tych moich chorych dzieci byłabym całkiem stracona”. Ten przykład ukazuje istotę wsparcia. Pomaganie staje się pasją wówczas, kiedy wspierający czerpie ze swoich działań korzyści dla siebie.

Podobne działania (świadczone w bardziej profesjonalny sposób) mające na celu ukazanie wsparcia jako korzyści płynącej obustronnie podejmują specjalne ośrodki i instytucje. Współpraca różnego typu ośrodków ze szkołami powinna być sposobem realizacji misji edukacyjnej i wychowawczej w ramach zajęć pozalekcyjnych. Tego typu działania przeprowadza między innymi centrum wolontariatu hospicyjnego w Gdańsku²¹. Pierwszym etapem „wchodzenia” do szkół była akcja *Pola Nadziei*, podczas której zarówno nauczyciele, jak i uczniowie pomagali w zbiórce publicznej. Następnie ogłoszono cykl prelek-

20 M.U. KLUSEK: *Pomagając innym, pomagasz sobie*. „Wychowawca” 2010, nr 2, s. 11.

21 P. KRAKOWIAK: *Wolontariat szkolny*. W: *Podręcznik koordynatora wolontariatu hospicyjnego*. Red. P. KRAKOWIAK, A. MODLIŃSKA, J. BINNEBESEL. Gdańsk 2008, s. 26–29.

cji opowiadających o filozofii hospicyjnej oraz o tematyce końca życia. Efektem był wzrost liczby wolontariuszy w wieku szkolnym.

Inne interesujące przykłady działalności wolontarystycznej uczniów można odnaleźć w różnego typu projektach i badaniach, np.:

Moja podopieczna skończyła liceum, chociaż żadne z jej rodzeństwa nie skończyło.

Więc to jest też taki moment dla mnie, że ... WOW! ROBIĘ COŚ WAŻNEGO.

(To jest wolontariat, Raport z badania

„Kodeks kluczowych wartości wolontariatu”)

Dzięki utworzeniu e-korepetycji sami wolontariusze zmienili swoje pojęcie na temat etykiety oraz umożliwili skorzystanie z pomocy w nauce uczniom z miejscowości, w których ze względu na lokalizację i trudności komunikacyjne inna forma pomocy w nauce nie istniała.

(e-wolontariat.pl, e-korepetycje uczniowskie)

Z badań wynikają konstruktywne wnioski. Po pierwsze dużo większym zainteresowaniem młodzieży cieszy się wolontariat akcyjny niż stały. Po drugie – uczniowie oczekują, że wolontariat okaże się nie tylko pracą, ale także w jakiś sposób zabawą. Stąd powszechne uznanie wśród młodzieży dla Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy... Akcje pojawiły się w projekcie „Centrum Wolontariatu Szkolnego”, który realizowaliśmy wspólnie ze Stowarzyszeniem na Rzecz Rozwoju Społeczności Lokalnej „Mocni Razem”. Szkolne Kluby Wolontariatu potrafią organizować naprawdę niezwykle akcje i cieszyć się nimi”.

(Katowice. „Wolontariat? Gram w to!” – inaczej o wolontariacie szkolnym)

Zakończenie


W nawiązaniu do podjętej we wstępie metafory *spotkania na drodze* można by uznać, że pomaganie innym to przede wszystkim spotkanie z drugim człowiekiem, poznanie go, akceptacja takim, jakim jest bez zbędnego osądzania. Pasja pomagania i wspierania innych daje uczniom poczucie sensu życia. Wspierać może każdy na swój własny, indywidualny sposób, niezależny od możliwości, predyspozycji, zajmowanego stanowiska czy pozycji społecznej. Dobrym przykładem takiego podejścia są uczniowie. Pomaganie jest proste – wystarczy tylko chcieć zrozumieć i poznać drugiego człowieka, którego ciągle spotykamy na swojej *drodze*. Jednakże nie należy zapominać, że pomaganie to również odpowiedzialność i należy mieć wiedzę, w jaki sposób pomagać, aby nie szkodzić.

Bibliografia

- BAUMAN Z.: *Ponowoczesne wzory osobowe*. „Studia Socjologiczne” 1993, nr 2.
- BRAUN K.: *Wolontariat – młodzież – wychowanie*. Lublin 2012.
http://www.projektor.org.pl/uploads/184_1.pdf [data dostępu: 27.10.2014].
<http://www.e-wolontariat.pl/component/k2/item/94-e-korepetycje-uczniowskie> [data dostępu: 27.10.2014].
<http://wolontariat.ngo.pl/wiadomosc/1016426.html> [data dostępu: 27.10.2014].
- KAROŃ-OSTROWSKA A., TISCHNER J.: *Spotkanie. Z ks. Józefem Tischnerem rozmawia Anna Karoń-Ostrowska*. Kraków 2003.
- KŁUSEK M.U.: *Pomagając innym, pomagasz sobie*. „Wychowawca” 2010, nr 2.
- KOLA A.M., WASILEWSKA-OSTROWSKA K.M.: *Wolontariat szansą rozwoju społecznego. Rekomendacje dla pracy socjalnej*. Toruń 2012.
- KRAKOWIAK P.: *Wolontariat szkolny*. W: *Podręcznik koordynatora wolontariatu hospicyjnego*. Red. P. KRAKOWIAK, A. MODLIŃSKA, J. BINNEBESEL. Gdańsk 2008.
- KUNAT B.: *Entuzjazm, zaangażowanie, konik, a może bzik... W poszukiwaniu znaczeń kategorii „pasja”*. „Rocznik Pedagogiczny” 2015.
- KUNAT B.: *Pasja jako kategoria badawcza – w świetle dualistycznego modelu R.J. Vallerand’a*. „Psychologia Wychowawcza” 2015.
- PIORUNEK M.: *O pomocy, wsparciu i poradnictwie – prolegomena do teoretycznych rozważań i praktycznych odniesień*. W: *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*. Red. M. PIORUNEK. Toruń 2010.
- SAKOWICZ T.: *Wolontariat w służbie rodzinom dysfunkcyjnym*. W: *Wolontariat z pomocą rodzinie z uzależnieniami*. Red. J. ŚLEDZIANOWSKI. Kielce 2001.
- SĘK H., CIEŚLAK R.: *Wstęp*. W: *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Red. H. SĘK, R. CIEŚLAK. Warszawa 2005.
- SĘK H., CIEŚLAK R.: *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*. W: *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Red. H. SĘK, R. CIEŚLAK. Warszawa 2005.
- Słownik współczesnego języka polskiego*. T. 2. Red. B. DUNAJ. Warszawa 2001.
- Słownik języka polskiego*. T. 2. Red. M. SZYMCZAK. Warszawa 1992.
- THOMSON J.J.: *Obrona aborcji*. W: *Początki ludzkiego życia*. Red. W. GALEWICZ. Kraków 2010.
- TISCHNER J.: *Filozofia dramatu*. Kraków 1998.
- WOJTAS A.: *Wolontariat jako dobry wstęp do pracy w zawodzie asystenta osoby niepełnosprawnej*. W: *Asystent osoby niepełnosprawnej*. T. 1. Red. I. FAJFER-KRUCZEK. Cieszyn 2013.



Katarzyna Rakus

 0000-0001-9893-4765

Nauka pływania u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu – doświadczenia własne

Learning to swim in children with autism spectrum disorder – own experience

ABSTRACT: Learning to swim in children with autism spectrum disorder depends on their individual predispositions. In my study, I examine their contact with water, their safety and their fear of water and of dipping under water. A special emphasis is placed on the ways to make swimming lessons attractive.

KEY WORDS: autism spectrum disorder, learning to swim, children, sensory disorders.

Moja przygoda z pływaniem rozpoczęła się już w przedszkolu. Od razu wiedziałam, że pokocham ten sport. Nie bez powodu przesłam przez szkolenie na instruktora pływania. Chciałam bowiem innych zarażać swoją pasją do pływania i do obcowania z żywiołem, jakim jest woda.

Lekcje pływania dla dzieci w normie intelektualnej prowadzę od 3 lat. Mam też zajęcia z dziećmi w szkółce pływackiej. Jednak to wciąż dla mnie za mało.

Kiedy rozpoczęłam naukę na kierunku oligofrenopedagogika z arteterapią, na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie Uniwersytetu Śląskiego (od 2020 roku Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji), postanowiłam zaangażować się w uczenie pływania dzieci z szeroko pojętymi niepełnosprawnościami ruchowymi lub intelektualnymi. Zupełnie przypadkiem na lekcje indywidualne przyszli do mnie trzej chłopcy ze spektrum autyzmu. Dlatego postanowiłam bliżej przyjrzeć się zjawisku nauki pływania takich dzieci. Praca ta okazała się doskonałym materiałem do prowadzenia badań. Dlatego podjęłam trud napisania na ten temat pracy licencjackiej.

Żeby jednak mówić o nauce pływania u dzieci ze spektrum autyzmu, należy w wielkim skrócie opisać to zaburzenie neurologiczne.

Pierwszy raz termin *autyzm* [gr. *autos* – sam] pojawił się w odniesieniu do zaburzeń dziecięcych w 1943 roku. Pojęcie to zaproponował amerykański lekarz

Leo Kanner. Aby ustalić, czym charakteryzuje się ta jednostka chorobowa, zbadał 11 dzieci z atypowymi zachowaniami, które na początku nazwał autyzmem wczesnodziecięcym. Przede wszystkim zauważył u nich „zamknięcie się we własnym świecie”¹.

Autyzm należy do podgrupy całościowych zaburzeń rozwoju o charakterze neurologicznym. W tym miejscu należy wspomnieć o zaburzeniach w obszarze mowy, języka, a także o zaburzeniu funkcji motorycznych. Wiążą się one ściśle z opóźnionym rozwojem danego obszaru mózgu lub jego uszkodzeniem. Obecnie za najważniejszy czynnik wystąpienia zaburzeń uważa się genetykę. Przypadki jednak są bardzo zróżnicowane. Poczynając od wszelakich mutyzmów, autoagresji, upośledzenia umysłowego, a skończywszy na ponad przeciętnym ilorazie inteligencji. Występują zaburzenia somatyczne, które wiążą się z autyzmem. Zaliczamy do nich między innymi: padaczkę, wrodzoną różyczkę, dziecięce porażenie mózgowe, infekcję wirusem cytomegalii².

Autyzm jest uważany za najbardziej destrukcyjne zaburzenie. Obejmuje on wiele sfer funkcjonowania dziecka, a w niektórych przypadkach nawet wszystkie sfery. Pojawia się we wczesnym dzieciństwie, a zdiagnozowanie go jest bardzo trudne ze względu na zróżnicowane zachowania dzieci – od dużej gadatliwości po trudności w kontaktach rówieśniczych³.

Dzieci ze spektrum autyzmu mają wiele nad- lub podwrażliwości, np. na dźwięk, smak, światło, dźwięki, zapachy, konsystencję jedzonej potrawy. Ponadto częste jest u nich: bardzo szybkie rozpraszanie uwagi, bardzo niski lub bardzo wysoki poziom aktywności, zamykanie się „we własnym świecie”, impulsywne reakcje na zmiany, uczucie złości, niska samoocena, nieradzenie sobie z uspokajaniem się, frustracją⁴.

Wyróżniamy także kryteria diagnostyczne według DSM-V. Można wykorzystać również listę kontrolną Rimbalda i wiele innych metod do zbadania bądź wykrycia u dziecka spektrum autyzmu⁵.

Autyzm został wpisany w klasyfikację chorób⁶ do grupy całościowych zaburzeń rozwojowych, co przedstawia się następująco:

F84.0 – Autyzm dziecięcy,

F84.1 – Autyzm atypowy,

F84.2 – Zespół Retta,

1 E. PISULA: *Autyzm przyczyny, symptomy, terapia*. Gdańsk 2010, s. 10.

2 G. JAGIELSKA: *Etiologia zaburzeń autystycznych*. W: *Autyzm i zespół Aspergera*. Red. J. KOMENDER, G. JAGIELSKA, A. BRYŃSKA. Warszawa 2009, s. 56.

3 B. WINCZURA: *Autyzm na granicy rozumienia*. Kraków 2010, s. 35.

4 Ibidem, s. 36.

5 T. PIETRAS, A. WITUSIK, P. GAŁECKI: *Epidemiologia autyzmu*. W: *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*. Red. T. PIETRAS, A. WITUSIK, P. GAŁECKI. Wrocław 2010, s. 126–129.

6 Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych, WHO 2009.

F84.3 – Inne dziecięce zaburzenia dezintegracyjne,

F84.4 – Zaburzenia hiperkinetyczne z towarzyszącym upośledzeniem umysłowym i ruchami stereotypowymi,

F84.5 – Zespół Aspergera⁷.

Żeby zdiagnozować dziecko według tej klasyfikacji, skupiamy się na trzech najważniejszych obszarach. Pierwszy dotyczy widocznie niepokojących zachowań u dziecka już przed ukończeniem trzeciego roku życia. W tym zawiera się rozumienie i ekspresja językowa, ale także kontakty społeczne i bawienie się. Następnym obszarem badania są interakcje społeczne – porozumiewanie się zarówno z rówieśnikami, jak i innymi osobami z otoczenia. Bada też się w tym kryterium ograniczone, stereotypowe lub powtarzające się zachowania. Ostatni obszar dotyczy obrazu klinicznego, który zbadać mogą jedynie odpowiedni specjaliści⁸.

Zanim przejdę do przedstawienia przeprowadzonych badań, muszę krótko przedstawić samą naukę pływania. Gdy zaczynamy coś robić, powinniśmy zapoznać się z zasadami, które obowiązują. W pływaniu odgrywają one niebagatelną rolę. Aby być dobrym instruktorem, należy te reguły uwzględnić w swoich metodach nauczania. W pływaniu wyróżniamy sześć takich zasad:

- Zasada świadomości i aktywności – dotyczy zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Oznacza ona, że uczeń ma być w pełni świadomy tego, co mu przekazuje instruktor. Jest to też zasada, w której nauczyciel i uczeń są świadomi celu, do którego dążą, i starają się uzyskać jak najlepsze rezultaty.
- Zasada pogładowości – skupia się na sferze wizualnej. Związana jest z uczeniem się nowych umiejętności. Ważne jest, aby dziecku zwizualizować bardzo dokładnie ruch. Realizując tę zasadę, dobrze jest wykorzystać aspekt humorystyczny, bo dzieci szybciej zapamiętają przekazywany im materiał.
- Zasada indywidualizacji – jest to bardzo ważna zasada, dlatego że każde dziecko jest inne i w inny sposób przyswaja umiejętności. Dlatego jeśli mamy dużą grupę, skupiamy się na tym, aby uczeń najsłabszy dążył do poziomu swoich kolegów, ale nie zapominamy o żadnym dziecku. Nikt z grupy nie może być faworyzowany albo obojętny dla instruktora. Zarówno ten najsłabszy, jak i ten najlepszy wymaga naszej uwagi i powinniśmy tak ją rozłożyć, aby żaden nie czuł się pominięty.

Wymienione zasady muszą być realizowane razem i każdy instruktor musi pamiętać o ich stosowaniu. Jeśli zapomnimy o chociażby jednej z nich, nasze nauczanie straci sens⁹.

7 Ibidem, s. 16–17.

8 L. BOBKOWICZ-LEWARTOWSKA: *Autyzm dziecięcy zagadnienia diagnozy i terapii*. Kraków 2011, s. 126.

9 R. KARPIŃSKI: *Nauczanie pływania*. Katowice 1997, s. 25–26.

Żeby uzyskać satysfakcjonujący nas poziom pływania, należy wziąć pod uwagę kilka czynników. Najlepsze rezultaty uzyskamy u dzieci najmłodszych, to jest z I czy II klasy szkoły podstawowej, a nawet młodszych. Jednak tak małe dzieci wymagają ogromnego nakładu czasu i najlepiej oddziałują na nie lekcje indywidualne. Dzieci starsze, czyli 7- czy 8-letnie, są przyzwyczajone do skupiania uwagi i słuchania poleceń.

Wyróżniamy kilka czynników, które służą ułatwieniu pracy i uzyskaniu właściwego przebiegu zajęć. Są to:

- Miejsce zajęć i wyposażenie – ważne jest zapewnienie bezpiecznej nauki. Woda powinna sięgać najwyżej do piersi uczestnika. Instruktor powinien mieć stały dostęp do dziecka.
- Temperatura wody i powietrza – długie przebywanie w wodzie prowadzi do ochładzania organizmu. Dlatego warto pamiętać o ręczniku, którym można się owinąć zaraz po wyjściu z wody.
- Umiejętności dydaktyczne instruktora – zajęcia prowadzone na basenie wiążą się z bardzo dużą odpowiedzialnością, bowiem występuje niebezpieczeństwo utonięcia. Dobry instruktor dawkuje materiał w taki sposób, aby uczeń spokojnie go opanował. Zaczyna się od bardzo prostych umiejętności, takich jak oswojenie się z wodą, i powoli przechodzi się do tych trudniejszych. Instruktor musi mieć odpowiednie kwalifikacje do wykonywania tego zawodu. Do obowiązków nauczyciela należy właściwe przygotowanie się do zajęć. Mają one być przeprowadzone w sposób bezpieczny i interesujący dla uczestnika zajęć.
- Przybory pomocnicze – na proces nauczania pływania bardzo duży wpływ mają różne akcesoria wspomagające. Ułatwiają one utrzymywanie ciała na powierzchni wody, ale też uatrakcyjniają zajęcia, co budzi większe zainteresowanie u dziecka. Dzisiaj mamy dostęp do różnorodnego sprzętu. Do najważniejszych należą: płetwy, deski, pianki do utrzymywania na wodzie (tzw. makarony) i akcesoria do nurkowania.
- Organizacja lekcji – czas trwania jednostki lekcyjnej powinien wahać się między 30. a 45 min, w zależności od wieku i umiejętności osoby uczącej się. Instruktor przed zajęciami powinien przemyśleć i dopasować cele oraz zadania na daną lekcję. Zdecydowanie łatwiejsze jest ułożenie planu na lekcję indywidualną niż zajęcia grupowe. Lekcja składa się z trzech części. Rozpoczynamy od rozgrzewki na brzegu basenu, w części właściwej dążymy do zrealizowania celu, a zajęcia kończymy miłym akcentem (np. wyławianiem zabawek z dna basenu).
- Forma organizacji grupy – tę kwestię dostosowujemy do liczby i umiejętności uczestników zajęć. Ważne jest motywowanie dzieci po przeprowadzeniu ćwiczenia, by nie zniechęcić ich do dalszych aktywności.

– Wybór pierwszych technik pływania – całą naukę pływania rozpoczynamy od pracy nóg. Potem stopniowo wprowadzamy nowe elementy¹⁰.

W swojej pracy licencjackiej zajmuję się badaniami na temat nauki pływania u dzieci ze spektrum autyzmu. Niestety nie mogę prowadzonych badań w całości poprzeć literaturą, gdyż temat ten podejmowany jest jeszcze wciąż stosunkowo rzadko. Dlatego na podstawie posiadanej wiedzy i znajomości każdego z badanych chłopców tworzę własny program nauczania. Muszę wziąć pod uwagę, że każdy z nich jest inny i są na różnym etapie zdobywania umiejętności, jaką jest pływanie.

Zajęcia na basenie dla chłopców ze spektrum autyzmu prowadzę w soboty rano. Przygotowując się do lekcji, biorę pod uwagę ich nadwrażliwości, lęki. Jest to niezwykle istotne, gdyż zapominanie o nich może doprowadzić do wybuchu ucznia, co skutkuje zakończeniem lekcji. Swoje badania prowadzę metodą uczestniczącą, ale po każdej lekcji rozmawiam z rodzicem o postępach dziecka lub ich braku. Kontakt z rodzicem jest tu niezwykle istotny, gdyż dzięki niemu zdobywam wiedzę na podstawie, której mogę zmodyfikować cel.

Jak już wspomniałam, cele dopasowuję indywidualnie. Każdy z chłopców jest inny i ma zróżnicowane tempo pracy. Jeden z badanych chłopców bardzo długo nie robił postępów, a teraz na każdej lekcji osiąga postawiony cel, a nawet zdarza się, że w trakcie zajęć stwarzam jeden lub dwa nowe. To wszystko zależy od predyspozycji indywidualnych. Mimo iż moi uczniowie przejawiają zaburzenia w sferze społecznej, to zauważyłam, że na basenie rozmowa przebiega normalnym tokiem. Próbujeśmy ciągle nowych rzeczy. Lekcji towarzyszy nie tylko nauka, ale również dobra zabawa, odkrywanie siebie. Często chłopiec stwierdza: „Pani ja tego nie umiem, boję się”, ale w momencie gdy pokonuje strach i udaje mu się wykonać ćwiczenie, na twarzy pojawia się uśmiech i prosi o powtórzenie zadania, na co ja przystaję z miłą chęcią. Drugi uczeń „stał w miejscu” i niemal każda lekcja wygląda identycznie. Nie jest to komfortowa sytuacja, gdy na każdych zajęciach trzeba wykonywać podobne ćwiczenia. Wymaga to ode mnie ogromnej kreatywności i na bieżąco modyfikowania ćwiczeń, tak aby rozwój nastąpił, a uczeń nie był znudzony. Lekcja opiera się na wzmacnianiu nóg. Robimy wyścigi, chlapiemy się nawzajem. Najważniejsze jest to, aby się nie zniechęcić. Chłopiec wchodzi i wychodzi uśmiechnięty i to jest bardzo ważne. Ostatni z chłopców po każdej dłuższej przerwie w zajęciach zapomina niemal wszystko, co zostało wypracowane. Każdorazowo wymaga to poświęcenia co najmniej dwóch lekcji na przypomnienie umiejętności nabytych do tej pory. Dodatkowo chłopiec nie lubi, gdy woda wleci mu do oczu, uszu, nosa – wtedy pilnie potrzebna jest interwencja mamy, która wyciera go ręcznikiem. Z lekcji na lekcję, powoli uczymy się, jak sobie poradzić bez pomocy mamy.

¹⁰ Ibidem, s. 27.

Ja w te zajęcia wkładam całą siebie. Jest to moja pasja i przekazuję ją dalej. Każde zajęcia pokazują mi, że dla dzieci ze spektrum autyzmu są niezwykle ważne. Sam kontakt z wodą działa na nie kojąco. Nie zawsze trzeba mieć głowę pod wodą i świetnie pływać, żeby czerpać radość z bycia w wodzie. Dodatkowo jest to pewna forma hydroterapii z nieco mniejszą ilością masażu. Dzieci na lekcji są cały czas w ruchu, a to powoduje, że bardzo łatwo można połączyć naukę z ruchem (sfera psychomotoryczna).


Podsumowując, pozwolę sobie stwierdzić, że dla dzieci ze spektrum autyzmu nauka pływania lub po prostu obcowanie z wodą ma właściwości kojące i przynosi mnóstwo radości. Im więcej będą miały kontaktu z wodą, tym szybciej pozbędą się swoich lęków z nią związanych.

Bibliografia

- BOBKOWICZ-LEWARTOWSKA L.: *Autyzm dziecięcy zagadnienia diagnozy i terapii*. Kraków 2011.
- JAGIELSKA G.: *Etiologia zaburzeń autystycznych*. W: *Autyzm i zespół Aspergera*. Red. J. KOMENDER, G. JAGIELSKA, A. BRYŃSKA. Warszawa 2009.
- KARPIŃSKI R.: *Nauczanie pływania*. Katowice 1997.
- Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych, WHO 2009.
- PIETRAS T., WITUSIK A., GAŁECKI P.: *Epidemiologia autyzmu*. W: *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*. Red. T. PIETRAS, A. WITUSIK, P. GAŁECKI. Wrocław 2010.
- PISULA E.: *Autyzm przyczyny, symptomy, terapia*. Gdańsk 2010.
- WINCZURA B.: *Autyzm na granicy rozumienia*. Kraków 2010.



Kamila Górecka

 0000-0001-6961-8616

Arteterapia w pracy z osobami niepełnosprawnymi

Art therapy in work with disabled people

ABSTRACT: In the article, I present the practice of art therapy as a method of working with children, youth and older people who have undergone trauma, have disorders, suffer from deficits or disabilities, or are socially maladjusted or endangered by social maladjustment. The aim of art therapy is to oblige the individual to recreate the meaning of events in the context of the past and enable the change of attitudes or future behaviour. It should be directed at detecting internal inhibitions which block cognitive processes, as well as at development of abilities and personality formation.

KEY WORDS: art therapy, disability, education aesthetic, art therapy in practice.

Wychowanie estetyczne to podstawowa dziedzina wychowania człowieka. Stanowi przede wszystkim sferę kształtowania osobowości, wyobraźni. Ważną rolę sprawuje tu sama natura, rozumiana jako środowisko socjalizacji, jak i sztuka. Sztukę można przeżywać wielowymiarowo, wielozmysłowo, prowadzi ona do ułatwienia kontaktów międzyludzkich oraz jest czynnikiem uświadamiania sobie własnych stanów emocjonalnych, intelektualnych i rozumienia świata. Wiele spośród aspektów wychowania estetycznego odnajdujemy w procesach działania terapeutycznego. Pojęcie „terapia” wywodzi się z greckiego „[...] *therapeuēin* – »opiekować się, oddawać cześć« i w szerszym kontekście oznacza leczenie”¹. Terapia jest specyficznym działaniem na sferę psychiczną i fizyczną jednostki z zaburzeniami, nie stosuje się tu środków farmakologicznych ani też innych zabiegów medycznych. Wszystkie postacie terapeutycznego kunsztu z wykorzystaniem jak największej liczby bodźców umożliwiają uzyskanie efektywnych rezultatów w edukacji i socjalizacji jednostki z niepełnosprawnością. Pamiętać należy o tym, że edukacja to „[...] ogół procesów i oddziaływań,

1 E.J. KONIECZNA: *Arteterapia w teorii i praktyce*. Kraków 2006, s. 14.

których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych”². Tego rodzaju formy oddziaływania i pracy z wykorzystaniem elementów twórczości nazywana jest arteterapią.

Twórczość artystyczna pozwala osobom z niepełnosprawnością wyrażać emocje zarówno pozytywne, jak i negatywne. Przez tworzenie mogą nauczyć się akceptacji samych siebie oraz zyskiwać motywację do dalszych działań (nie tylko w dziedzinie artystycznej), rozwijać umiejętności oraz zainteresowania, wpływać na poczucie samorealizacji i poprawić samoocenę. Tak jak dla osób w pełni sprawnych, tak i dla osób z niepełnosprawnością są bardzo ważne relacje społeczne. Mówimy tu o socjalizacji, będącej „[...] proces[em], w trakcie którego uczymy się być członkami społeczeństwa, polegający[m] zarówno na internalizacji jego norm i wartości, jak i uczeniu się odgrywania ról społecznych”³. Aktywność twórcza w znaczeniu kontekstu środowiskowego tworzy odpowiedni klimat do aktu twórczego. Otoczenie buduje bezpieczną, indywidualną przestrzeń, dzięki której następuje rewalidacja jednostki. Osobą tworzącą tego rodzaju bezpieczną przestrzeń jest arteterapeuta.

„Arteterapia ma na celu zobligowanie jednostki do retrospekcji znaczenia zdarzeń w kontekście przeszłości i umożliwienie zmiany postaw przyszłego zachowania, z uwzględnieniem faktycznych warunków otaczających tę osobę. Powinna być skierowana na wykrywanie wewnętrznych zahamowań blokujących procesy poznawcze, rozwój zdolności oraz kształtowanie osobowości”⁴. Terapia przez sztukę jest alternatywą do komunikowania się ze środowiskiem językiem werbalnym. Emocje, które tkwią w naszej świadomości, mogą ujrzeć dzięki twórczości światło dzienne. W terapii przez sztukę istotnym elementem jest sama radość tworzenia, bez oceny i bez posiadania jakichkolwiek talentów – celem nie jest stworzenie jakiegoś dzieła. Stanowi bowiem ona tylko wyraz wewnętrznych stanów emocjonalnych, które mogą stać się uzewnętrznieniem i zrozumieniem własnych problemów egzystencjalnych. Arteterapia jest sprawdzeniem samego siebie, swojej świadomości, może prowadzić do zrozumienia własnych emocji, potrzeb, myśli czy też doznań. Dobra terapia wiedzie do rekonesansu własnych barier i możliwości oraz pozwala znaleźć powody powstających konfliktów czy problemów. Proces arteterapeutyczny powinien polegać przede wszystkim na tym, iż uczestnik sam, dobrowolnie bierze udział w zajęciach. Uwydatnić trzeba wagę reakcji człowieka na doznania, które ujawniają się podczas zajęć. Celem jest poszukiwanie możliwości pozytywnej zmiany w uczestniku, działanie w tej terapii powinno przynieść ulgę poprzez fizyczne

2 W. OKOŃ: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 2001, s. 87.

3 *Słownik socjologii i nauk społecznych*. Red. G. MARSHALL. Warszawa 2016, s. 311.

4 E.J. KONIECZNA: *Arteterapia w teorii i praktyce...*, s. 26.

odreagowanie napięcia psychicznego. W pedagogice arteterapia odgrywa też rolę profilaktyczną. Kardynalnym zadaniem jest poprawa jakości życia, dlatego terapia przez sztukę ma na celu zapobieganie trudnościom, jakie mogą pojawić się w egzystowaniu jednostki.

Ważną rolę w tej terapii pełni arteterapeuta, którego zadaniem jest pogłębianie więzi między nim a uczestnikiem zajęć – nazywamy to procesem twórczego myślenia. „Procesem twórczym nazywamy proces psychiczny prowadzący do wytworzenia nowej i wartościowej idei”⁵. Na początku procesu oddziaływanie terapeuty na uczestnika jest bardzo niewielkie. W miarę trwania terapii dystans między terapeutą a uczestnikiem zmniejsza się. Arteterapeuta ma za zadanie wyjaśnić cały proces twórczy i powstające przy tym dzieło. Relacja powinna tworzyć się dzięki empatii, bezpieczeństwie oraz zrozumieniu drugiego człowieka. Terapeuta powinien posiadać odpowiednie kwalifikacje oraz predyspozycje, między innymi umiejętność nawiązywania i podtrzymywania relacji. Osoba prowadząca terapię może osłabić zawyżony stres, wzmocnić pewność siebie i pozytywne nastawienie uczestnika do życia, wzmocnić rozwój psychiczny i fizyczny – to właśnie terapeuta pomaga stworzyć bezpieczne środowisko pracy uczestnika. Istotnym elementem całej terapii jest jak najwcześniejsze wykrycie rozwijających się zaburzeń i jak najszybsze rozpoczęcie odpowiedniego działania.

Do rodzajów arteterapii można zaliczyć plastykę, „[...] muzykoterapię, choreoterapię, biblioterapię”⁶. Działanie terapeutyczne muzyki wzbogaca osobowość i uwrażliwia na problemy własne i innych ludzi. Ma charakter interdyscyplinarny, ponieważ wiąże się ściśle z psychiatrią, psychologią i medycyną. Muzykoterapia to „forma psychoterapii, która wykorzystuje muzykę i jej elementy jako środki stymulacji, strukturalizacji oraz ekspresji emocjonalnej i komunikacji niewerbalnej w procesie diagnozy, leczenia i rozwoju osobowości człowieka”⁷. Muzyka ma korzystny wpływ na pracę organizmu człowieka, m.in. spowalnia akcję serca, obniża ciśnienie krwi, normuje oddech. Pożądaną cechą muzykoterapii jest elastyczność, która pozwala na dostosowanie zajęć do indywidualnych potrzeb jednostki. W choreoterapii głównym celem jest odczuwanie przez uczestnika swojej cielesności oraz rozwijanie samoświadomości. Terapia przez taniec zakłada, że doświadczenia życiowe jednostki są blokowane w jej układzie mięśniowym i kostnym, korzystne „zmiany na poziomie neuromięśniowym będą powodowały nie tylko fizyczne, ale i psychiczne

5 E. NĘCKA: *Psychologia twórczości*. Gdańsk 2005, s. 35.

6 L. HANEK: *Wprowadzenie do sesji na temat arteterapii*. „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1989, nr 48. Za: E.J. KONIECZNA: *Arteterapia w teorii i praktyce...*, s. 26.

7 E. GALIŃSKA: *Muzykoterapia schizofrenii*. „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej we Wrocławiu” 1990, nr 48. Za: E.J. KONIECZNA: *Arteterapia w teorii i praktyce...*, s. 41.

zmiany”⁸. Biblioterapia wykorzystuje terapeutyczne właściwości literatury. Terapia przez czytanie to program aktywności, który oparty jest na procesach interaktywnych, w ujęciu psychologicznym rozumiana jest jako specjalna „technika psychoterapeutyczna polegająca na leczniczym oddziaływaniu na psychikę poprzez odpowiednio dobraną literaturę”⁹. Celem biblioterapii jest dokonywanie zmian na lepsze w jednostce, która ma jakieś zaburzenia, dysfunkcję czy jest niepełnosprawna. Czytanie książek poszerza i wzbogaca wyobraźnię człowieka, kształtuje postawy, wzbogaca słownictwo, może być impulsem do kolejnych działań terapeutycznych, np. działalności plastycznej. Terapia przez sztukę jest najbardziej popularna i wykorzystywana w terapii jednostek z zaburzeniami, dysfunkcjami oraz niepełnosprawnych. Arteterapia, w wąskim znaczeniu, uznawana jest za twórczość plastyczną, rozumianą jako „proces dokonywania zmiany, przetwarzania i wytwarzania form wizualnych (na płaszczyźnie i w przestrzeni), nadawania tym niezmiennym dotąd i oryginalnym formom wizualnym nowych jakości ideowych (mentalnych), wyrażających się wartościami pozamaterialnymi (ideowymi i estetycznymi) i stanowiących względnie wartości materialne”¹⁰. Do technik plastycznych można zaliczyć rysunek, malarstwo, collage, grafikę czy rzeźbę. Samodzielne wybranie przez wychowanka techniki oraz narzędzi pracy twórczej może być jedną z pierwszych wskazówek w rozszyfrowaniu problemu jednostki. Terapia plastyczna przeznaczona jest dla wszystkich ludzi, którzy są w jakiś sposób ograniczeni i przytłoczeni przez społeczeństwo. Terapia daje im swobodę w działaniu i uzewnętrznianiu swoich stanów wewnętrznych, doświadczeń, bez krytyki i oceny innych osób. Niewymuszona ekspresja plastyczna dysponuje wartościami psychoterapeutycznymi. Komunikacja niewerbalna jest szczególnie nasiloną w wieku przedszkolnym.

Arteterapia może być wykorzystywana w pracy z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi. Osoby te mogą mieć zaburzenia, deficyty, niepełnosprawności, mogą być również niedostosowane społecznie czy zagrożone niedostosowaniem społecznym, mowa tu o trudnych uczniach, ale też o osobach, które doznały traum. W książce Andrei Gilroy, *Arteterapia – badania i praktyka*, autor przybliżył ustalenia specjalistów na temat praktycznego zastosowania arteterapii oraz jej konsekwencji. Stephanie Brooke przeprowadziła ośmiotygodniową arteterapię w grupie dojrzałych kobiet, które jako dzieci doświadczyły przemocy seksualnej. Przed wzięciem udziału w badaniach musiały wypełnić

8 D. KOZIEŁŁO: *Taniec i psychoterapia*. Poznań 1999. Za: E.J. KONIECZNA: *Arteterapia w teorii i praktyce...*, s. 41, s. 62.

9 W. SZULC: *Sztuka i terapia*. Warszawa 1992. Za: E.J. KONIECZNA: *Arteterapia w teorii i praktyce...*, s. 110.

10 S.L. POPEK: *Psychologia twórczości plastycznej*. Kraków 2010. Za: A. KORBUT: *Arteterapia i jej zastosowanie w obszarze edukacji*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2016, Vol. 11, No 3 (41), s. 272.

kwestionariusze dotyczące ich samooceny oraz prowadzić dziennik. Wyniki badań Brooke wykazały, że arteterapia stworzyła bezpieczne warunki do komunikacji, która pogłębiła wgląd do problemu, nastąpiło również *katharsis* – stanowiące ważny element arteterapii. W teoretycznym ujęciu *katharsis* to: „[...] jedno z podstawowych zjawisk psychoterapii, mające walory leczące. Jego istotą jest uwolnienie od cierpienia, odreagowanie zablokowanego napięcia, stłumionych emocji, myśli i wyobrażeń. [...] Uwolnieniu podlegają treści, które dotychczas osłabiały sprawne funkcjonowanie i niepokoiły świadomość”¹¹. Kolejnym przykładem są warsztaty arteterapeutyczne przeprowadzone przez Joy Schaverien dla osób oraz rodzin, które zostały dotknięte Holokaustem. Badaczka opisując zajęcia, rozważa, czy należy bezpośrednio odnosić się do traumy. Podczas ich prowadzenia zauważyła, że osoby dotknięte tymi doświadczeniami niechętnie brały udział w warsztatach, gdyż były one nadmiernie bolesne i nie miały następstwa terapeutycznego. Trauma uczestników była tak duża, że spowodowała paraliżujące znieczulenie, do którego nie dało się odnieść. Schaverien uważa, że arteterapia jest „[...] techniką nieinwazyjną, która umożliwia intensywnie, emocjonalne zaangażowanie poprzez tworzenie sztuki. Przeżycia mogą ulegać eksternalizacji i niewidzialna trauma, która »przeciwstawia się ujawnieniu«, nie może zostać zaobserwowana i zobaczona – przez twórcę, grupę i arteterapeutę”¹². Nie ma zgody, aby przeżycia traumatyczne były leżone poprzez skupienie się tylko na najbardziej bolesnych doświadczeniach jednostki, wejście w samo centrum problemu przez osobę dotkniętą traumą i terapeutę. Praca Diane Waller nad osobami dotkniętymi demencją miała formę losowego badania kontrolnego w dwóch grupach, dziesięcioletniowa arteterapia została porównana z dziesięcioletnimi zajęciami o różnym charakterze. Badania wykazały znaczne obniżenie stopnia depresji i poprawę uwagi przez członków grupy arteterapeutycznych. Osoby badane były w wieku 80 lat, niektóre z nich cierpiały na łagodną formę demencji inne na ciężką jej formę. Badani zostali podzieleni losowo, każdego z nich zdiagnozowano za pomocą różnych testów, np. poziomu depresji, sprawności percepcyjnych oraz uwagi w celu pomiaru zmian w trakcie trwania eksperymentu. Badania zostały powtórzone również miesiąc po zakończeniu terapii. Personel sprawujący opiekę nad tymi osobami zauważył u nich korzystne dla życia codziennego zmiany w sferze fizjologicznej. Odnotowano także zmianę nastroju, percepcji jednostek. Osoby poddane terapii częściej przebywały w towarzystwie innych

11 L. GRZESIUK, K. KRAWCZYK: *Rozmowy o tajemnicach psychoterapii*. Warszawa 2008. Za: P.E. WIERKOWICZ-ZAWISTOWSKA: *Twórczość w życiu osób niepełnosprawnych z województwa podlaskiego*. „Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania” 2015, nr 4 (17), s. 102.

12 A. GILROY: *Arteterapia – badania i praktyka*. Łódź 2009, s. 178.

ludzi. Ponadto cechowały się one bystrością umysłu oraz sprawnością fizyczną. Pomiary wykazały, iż krótkofalowe, grupowe sesje arteterapeutyczne wpływały korzystniej na rozwój jednostki.

Również u dzieci autystycznych stosuje się arteterapię, która oparta jest na praktyce Thelmy Kornreich i Belli Schimmel. Badały one przez trzy lata pracę indywidualną z autystycznym chłopcem. Dziecko przez terapię znacząco zahamowało zachowania stereotypowe oraz poprawiły się jego stosunki społeczne i rodzinne, zauważono także lepsze wyniki w nauce. David Henley, terapeuta, pracował z dziećmi cierpiącymi na zaburzenia emocjonalne i rozwojowe. Uważa on, że twórczość plastyczna dokumentuje postępy emocjonalne tudzież rozwój umysłowy dziecka. Ian McGregor badał dzieci autystyczne, które przejawiały zdolności rysunkowe. Dzieci potrafiły stworzyć dzieło, które było „w pełni uformowane reprezentacyjnie bez wystąpienia bażgrołów oraz doświadczalnego rozumienia”¹³. Reprezentacje ukierunkowane były na wiedzę, co jest oznaką, że dzieci mają wrażliwość i pamięć do szczegółów, a także do przedmiotów. Dzięki temu mają predyspozycje do bycia doskonałym rysownikiem, potrafią skupić się na przedmiocie tak, aby zauważyć jego każdy walor. Dziecko autystyczne bardziej analitycznie niż zmysłowo podchodzi do twórczości plastycznej. Kolejne zaburzenie, które dotyka dzieci, wiąże się ze skupieniem uwagi, nadpobudliwością ruchową oraz impulsywnością. ADHD „[...] to zaburzenie charakteryzujące się nieadekwatnymi do wieku rozwojowego deficytami uwagi, impulsywnością i nadpobudliwością ruchową, które nie ustępują przez ponad sześć miesięcy, a ich nasilenie powoduje znaczne trudności w funkcjonowaniu w najważniejszych obszarach życia”¹⁴. Arteterapia u dzieci z ADHD sprzyja kontrolowaniu nieadekwatnych emocji i zachowań. Dzieci dzięki arteterapii wyciszają się, skupiają uwagę i potrafią dużo lepiej funkcjonować w środowisku społecznym.

Hanna Krauze-Sikorska w artykule *Terapia przez twórczość plastyczną w procesie wspomaganie i wspierania rozwoju dzieci z problemami internalizacyjnymi, czyli o tym, jak można pomóc dziecku być „tym samym”, ale nie „takim samym”?* pisze o tym, iż arteterapia powinna budować relacje, które prowadzą do integracji dziecka z terapeutą, a nie uzależnienia od terapeuty. Powinna opierać się na empatii, szacunku do drugiej osoby, zrozumieniu, zaufaniu oraz szczerości. Warsztaty arteterapeutyczne powinny być przemyślane i powinny nawiązywać do orientacji psychoterapeutycznej. Konieczne jest też sprecyzowanie potrzeb, oczekiwań oraz możliwości jednostki. Dziecko na warsztatach powinno mieć zapewnioną ciszę, swobodę ruchu, wybór techniki czy materiałów, które pozwolą mu czuć się bezpiecznie. Gdy wszystkie potrzebne czynniki zosta-

¹³ Ibidem, s. 211.

¹⁴ T. HAŃC: *Dzieciństwo i dorastanie z ADHD*. Karków 2009, s. 9.

ną zrealizowane, jednostka z problemami internalizacyjnymi może na nowo oswoić się ze światem zewnętrznym oraz poprawnie go odczytywać, uczyć się od innych oraz samego siebie odkrywać, poszukiwać i budować prawidłowe schematy własnego Ja, stopniowo przekraczając swoje bariery, pokonując problemy, z którymi się zmagają¹⁵.

Reasumując, niezależnie czy osoba przeszła traumę, czy boryka się z jakimiś zaburzeniami, deficytami, arteterapia jest formą wyjścia ze złego stanu psychicznego oraz fizycznego. Potrafi korzystnie wpłynąć na rozwój, emocje i samoocenę jednostki. Wpływa na pobudzenie indywidualnej twórczości, pozwala zaakceptować własną niepełnosprawność, dając poczucie komfortu, bezpieczeństwa. Dziecko dzięki sztuce staje się bardziej wrażliwe na piękno, jego osobowość jest bogatsza o przeżycia i doznania, nabiera głębi. Sztuka jest impulsem do obcowania ze światem, stanowi czynnik, przez który człowiek staje się szczęśliwszy, ma dobre samopoczucie, czuje się odprężony, znajduje harmonijny rozwój psychiczny i fizyczny. Pobudza procesy spostrzegania, mowy, myślenia oraz ułatwia kształtowanie, poszerzanie wiedzy o życiu. Każdy uczestnik arteterapii jest indywidualną jednostką, która powinna mieć odpowiedni, dostosowany do jej możliwości program terapeutyczny. Osoba ta nie może być zmuszana do wykonywania zadań, których nie chce realizować, ponieważ może to przynieść negatywny skutek. „Dodatkowo po zakończeniu pracy twórczej ważna jest interpretacja treści przedstawionych przez dziecko najczęściej w postaci symbolicznej. Dzięki niej bowiem łatwiej będzie terapeutom ustalić rzeczywiste, choć skrywane problemy przeżywane przez wychowanka, uzewnętrznić zablokowane emocje”¹⁶.

Terapię przez sztukę powinno się włączać do wychowania, kształtowania, adekwatnych postaw jednostki.

Bibliografia

- BEJGER H.A.: *Arteterapia i edukacja twórcza w praktyce wychowawczej placówki socjalizacyjnej*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2018, Vol. 13, No 2 (48).
 GILROY A.: *Arteterapia – badania i praktyka*. Łódź 2009.
 HAŃC T.: *Dzieciństwo i dorastanie z ADHD*. Karków 2009.
 KONIECZNA E.J.: *Arteterapia w teorii i praktyce*. Kraków 2006.

15 H. KRAUZE-SIKORSKA: *Terapia przez twórczość plastyczną w procesie wspomagania i wspierania rozwoju dzieci z problemami internalizacyjnymi, czyli o tym, jak można pomóc dziecku być „tym samym”, ale nie „takim samym”?*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2016, Vol. 11, No 3 (41), s. 28.


16 H.A. BEJGER: *Arteterapia i edukacja twórcza w praktyce wychowawczej placówki socjalizacyjnej*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2018, Vol. 13, No 2 (48), s. 71.

- KORBUT A.: *Arteterapia i jej zastosowanie w obszarze edukacji*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2016, Vol. 11, No 3 (41).
- KRAUZE-SIKORSKA H.: *Terapia przez twórczość plastyczną w procesie wspomagania i wspierania rozwoju dzieci z problemami internalizacyjnymi, czyli o tym, jak można pomóc dziecku być „tym samym”, ale nie „takim samym”?*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2016, Vol. 11, No 3 (41).
- NĘCKA E.: *Psychologia twórczości*. Gdańsk 2005.
- Słownik socjologii i nauk społecznych*. Red. G. MARSHALL. Warszawa 2016.
- OKOŃ W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 2001.
- PAWLIK S.: *Sztuka jako sposób włączania osób z niepełnosprawnością intelektualną do społeczeństwa*. „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2105, nr 8.
- WIERKOWICZ-ZAWISTOWSKA P.E.: *Twórczość w życiu osób niepełnosprawnych z województwa podlaskiego*. „Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania” 2015, nr 4 (17).

Doświadczenia studentów



Łukasz Matusiak, Anton Dragomiletskii

 0000-0001-8365-3514

 0000-0003-2842-6663

Język polski w Sieci – próba charakterystyki dyskursu na forach i blogach

The Polish language online – an attempt at characterising the discourse of forums and blogs

ABSTRACT: The article discusses changes in contemporary Polish language, language borrowings, and the influence of English on Internet communication of young mothers and teenagers.

KEY WORDS: language borrowings, contemporary Polish language, Internet communication.

Próba przedstawienia cech charakterystycznych czy osobliwości języka polskiego w Internecie opiera się na wstępnym założeniu, że język używany w przekazach internetowych wykazuje własności, które pozwalają zaliczyć go do osobnej i autonomicznej odmiany języka polskiego. Kiedy jednak przejrzymy strony internetowe instytucji publicznych, poważnych organizacji pozarządowych, dużych firm czy wreszcie internetowe wydania gazet (jak np. portal *Gazeta.pl*), możemy łatwo dojść do wniosku, że ta początkowa teza jest błędna. Czasopisma zamieszczają na swoich stronach elektroniczne wersje papierowego wydania. Autorzy strony organów państwowych, stowarzyszeń non-profit czy nawet przedsiębiorstw posługują się językiem konwencjonalnym, schematycznym, tradycyjnym i sformalizowanym. Nie znajdziemy w wymienionych miejscach sieci skrótów, licznych zapożyczeń, kolokwializmów czy wulgaryzmów. Język obecny w takich witrynach jest dopracowany i spełnia wymogi języka oficjalnego. Dopiero analiza zawartości publicznych dyskusji użytkowników Internetu pozwala na wyodrębnienie i scharakteryzowanie słownictwa i sposobu komunikowania typowego dla *sieci*.

Pod uwagę należy wziąć: strony WWW osób prywatnych, zapisy rozmów z komunikatorów internetowych (GG, ICQ, IRC, Messenger, WhatsApp itp.), czatów czy forów, grup dyskusyjnych na Facebooku, pamiętniki prowadzone

w sieci (tzw. blogi) oraz prywatną korespondencję e-mailową. Te źródła badawcze zawierają bowiem żywe przykłady współczesnych form specyficznej odmiany polszczyzny pisanej.

Język polski społeczności internetowej (użytkowników wspomnianych form dyskusyjnych) ma specyficzną formę. Jest to z jednej strony niewątpliwie język pisany, z drugiej jednak – wykazujący cechy komunikacji werbalnej. Wojciech Jurek w swoim artykule *Jaki jest język polski w Internecie?* nazywa język Internetu „współczesną polszczyzną zapisaną”, która – zdaniem autora – jest językiem mówionym wtórnie zapisanym¹. W dużej mierze, zwłaszcza w sferze słownictwa, opiera się on na języku potocznym. Czerpie szczególnie z młodzieżowej, a nawet – jak podkreśla Jurek – studenckiej jego odmiany.

Przede wszystkim należy zauważyć, że słownictwo internetowe jest bogate w zapożyczenia i kalki językowe pochodzące najczęściej z języka angielskiego. Przekrój wiekowy użytkowników sieci powoduje, że od strony stylistycznej zawiera on wiele typowych dla języka młodzieżowego ekspresywizmów. Według badań przeprowadzonych przez Katedrę Marketingu Akademii Ekonomicznej w Krakowie największą grupę użytkowników sieci – bo aż 32,2% – stanowią osoby pomiędzy 21. a 25. rokiem życia². Zarówno język, jak i słownictwo odzwierciedlają wartości wyznawane przez internautów. Stąd na czoło wysuwa się słownictwo dotyczące spraw bieżących, zainteresowań oraz zagadnień komputerowo-internetowych.

Sposób komunikowania się wyraża i promuje beztroskę, luz, poczucie humoru, ale również oryginalność i kompetencję. Ta pozorna tolerancja i spontaniczność w sieci przejawiają się w nieprzestrzeganiu zasad poprawnej polszczyzny przy jednoczesnym napiętnowaniu osób, które nie wykazują się znajomością językowej netykiety (zbioru zasad obowiązujących w sieci). Laicy internetowego komunikowania się otrzymują od bywalców, sprawnie posługujących się słownictwem internetowym, miano *lamerów*.

Języka forów internetowych nie można jednak sprowadzić tylko i wyłącznie do słownictwa młodzieżowego. Charakterystyczną dla tego pierwszego jest również duża liczba profesjonalizmów. Część wypowiedzi internautów jest związana z użytkowaniem komputera i samym Internetem. Należy przy tym zaznaczyć, że język Internetu nie przedstawia z powodu nagromadzenia słownictwa specjalistycznego ani zawężonego stylu naukowego, ani nie jest odmianą języka

1 W. JUREK: *Jaki jest język polski w Internecie?* „Polonistyka: czasopismo dla nauczycieli” 2002, nr 9, s. 526.

2 M. RUDY-MUŻA: *Czatowanie jako nowa forma komunikacji*. W: *Młodzież w wirtualnej rzeczywistości i realnym świecie: materiały z polsko-niemieckiej konferencji naukowej zorganizowanej przez Wyższą Informatyczną Szkołę Zawodową w Gorzowie Wlkp., 15 października 2004 r.* Red. M. FURMANEK. Gorzów Wielkopolski 2004, s. 54.

zawodowego. To raczej hybryda, gdzie obok języka technicznego występują kolokwializmy czy nawet wulgaryzmy.

Jedną z najbardziej rzucających się w oczy cech słownictwa sieci jest duża liczba zapożyczeń, szczególnie tych pochodzących z języka angielskiego. Przyczyną tego zjawiska jest fakt, że komputery i Internet pojawiły się w Polsce za pośrednictwem środowiska anglojęzycznego. Część terminologii informatycznej nie znalazła do tej pory (i prawdopodobnie nie znajdzie) polskich odpowiedników. O tym, że język angielski jest wygodniejszy i powszechniejszy, świadczą chociażby nieudane próby wprowadzania nieco na siłę polskich zamienników amerykańskich kalek językowych. Dobrym przykładem jest, będący w powszechnym użyciu, wyraz *klikać* (z ang. *click* – mlaskać, pstrykać, trzaskać; pstryknięcie). Niekiedy formy rodzime mogą być niefunkcjonalne, tak jak w przypadku nieudanych odpowiedników wyrazu *klik* – tupnięcie, mlask (był stosowany nawet neologizm *dwumlask*).

Jednak poza słownictwem informatycznym znajdujemy w sieci wiele przykładów nadużywania języka angielskiego. Prawdopodobnie jest to efekt mającej szerszy zasięg mody na amerykanizację oraz młodzieżowy styl bycia. Trzeba zauważyć, że oprócz zapożyczeń spełniających kryterium funkcjonalne (niemających w danej chwili polskiego odpowiednika) nagminnie pojawiają się popularne angielskie zwroty. Wyrażenia, że ktoś lub coś jest *cool* (z ang. chłodny, w języku potocznym: w porządku, odjazdowe) lub *full* (z ang. pełny) nikt nie dziwi i są dla wszystkich zrozumiałe. Ponadto chętnie używa się słów: *look* (patrz), *the best* (najlepszy; szczególnie ostatnio popularne), *sorry* (przepraszam), *photo* (w spolszczonej wersji *fotka* zamiast *zdjęcie*) czy *sequel* (dalszy ciąg).

Zapożyczenia pojawiają się również w funkcji języka technicznego. Konwencja językowa słownictwa internetowego oparta jest w dużej mierze na programowej i założonej z góry znajomości informatycznych terminów. Trzeba zauważyć, że oprócz wspomnianego już *klikania*, nikt nie mówi o uaktualnianiu programów czy ulepszaniu sprzętu. Zamiast tego można *updatować* lub *upgradować* (od angielskich słów: *update* – uaktualnić, *upgrade* – wznosić się, poprawiać, ulepszać). Ciekawym zjawiskiem są próby adaptowania angielskiej terminologii do polskiej odmiany. Język polski jest silnie fleksyjny, dlatego często spotykać można dodawanie polskich końcówek przy zachowaniu oryginalnej pisowni tematu, np.: *Photo Stylerze*, *Corelu*, *Internet Explorer'a*, *Netscape Komunikatorze* czy *Netscape'ie*. Jednocześnie określa się w ten sposób – opierając się na brzmieniu – rodzaj gramatyczny i liczbę. W sieci pojawiają się również wyrazy angielskie zapisane w sposób fonetyczny np. *fulskrin* (od *full screen* – pełny ekran).

Użytkownicy komputerów posługują się całym zestawem słów, które zostały zaczerpnięte wprost z języka angielskiego, takich jak: *login*, *modem*, *link*, *e-mail*, *firewall*, *aplet*, *folder*, *serwer*. Na forach internetowych poświęconych komputerom i oprogramowaniu ich uczestnicy posługują się prawie hermetycznym,

niedostępnym dla niewtajemniczonych, kodem językowym, pełnym skrótów i zapożyczeń: *ram*, *BIOS*, *memory test*, czy *restart*.

Ważną cechą języka sieci jest tendencja do uproszczeń i wszelkiego typu kondensacji. Jest to właściwość nader szczególna dla sposobu przekazywania informacji przy pomocy z komunikatorów internetowych, czatów, grup dyskusyjnych oraz listów elektronicznych. Stylistykę rozmów w sieci charakteryzuje przede wszystkim dążność do skrótu. Najpopularniejszą formą kondensacji komunikatów jest posługiwanie się skróconymi wersjami wyrazów np.:

cze – cześć
tel – telefon
3maj się – trzymaj się
foto – zdjęcie.

Przykładem połączenia popularności zapożyczeń z tendencją do upraszczania są skróty pochodzenia angielskiego:

cya – z ang. *see ya* – do zobaczenia
thx – z ang. *thanks* – dziękuję
w8 – z ang. *wait* – czekaj (gra słów: w[ł] oraz 8[eit] co daje [łeit])
pls – z ang. *please* – proszę.

Innym przejawem dążności do skracania wypowiedzi są akronimy, czyli wyrazy utworzone z pierwszych liter jakiegoś, najczęściej grzecznościowego czy rytualnego, wyrażenia. Stali bywalcy sieci skracają przywitania czy pożegnania do kilku liter, które lamerowi (internetowemu laikowi) nic nie mówią. Przykładami zwrotów rytualnych są pożegnania, które znajdują zastosowanie przede wszystkim w komunikacji bezpośredniej na czatach (*nota bene* samo wyrażenie *na czatach* jest ciekawym przykładem spolszczenia zapożyczenia; w polskim frazeologizmie *stoi się na czatach*, stąd w wyrażeniu internetowym pojawia się w polskiej wersji przyimek *na*. Po angielsku czasownik *to chat* oznacza *prowadzenie pogawędki*, a więc jego znaczenie nie ma nic wspólnego ze spolszczeniem używanym przez internautów, np. *BB* – ang. *bye bye* (do widzenia) oraz *CU* – ang. *see you* (do zobaczenia). Inny popularny skrót – *BTW* – ang. *by the way* (przy okazji) – spotykamy wszędzie tam, gdzie zachodzi w sieci sytuacja dialogu. Akronimów *BRB* – ang. *be right back* (zaraz wracam) czy *DND* – ang. *do not disturb* (nie przeszkadzać) używają zająci właśnie użytkownicy międzynarodowych komunikatorów. Prawie każda strona www posiada ikonę *FAQ* – ang. *frequently asked questions*, po której kliknięciu można poznać najczęściej zadawane na tej stronie pytania. Bardzo uniwersalnym jest akronim *PLZ* – ang. *please* (proszę). Korzystają z niego nie tylko z użytkownicy czatów, forów, list dyskusyjnych, ICQ, IRC, Gadu-Gadu, gier komputerowych, ale także telefonów komórkowych. Kolejny przykład ma charakter wyrażenia typowo emocjonalnego

ROTFL – ang. *rolling on the floor laughing* (tarzam się ze śmiechu po podłodze) jest stosowany w rozmowach za pośrednictwem Internetu. Nawet same nazwy komunikatorów zawierają akronimy, najpopularniejszy z nich, poza naszym polskim GG (Gadu-Gadu) to ICQ – ang. *I seek you* (szukam cię).

Skróty oraz akronimy pochodzące z języka angielskiego, chętnie stosowane również przez polskich internautów, spełniają ważną rolę w komunikacji na granicy kultur, na przykład w grach komputerowych na internetowych serwerach, ale również w międzynarodowych komunikatorach. Przyśpieszają i ułatwiają komunikowanie. Służą zwiększeniu przejrzystości tekstu (wielkie litery wyróżniają się na tle małych), zawierają zwroty grzecznościowe i rytualne, niekiedy wyrażają też emocje.

Do swoistej odmiany skrótów zaliczyć można także tzw. mowę obrazkową, czyli popularne emotikony lub kombinacje znaków wyrażające emocje. Użytkownicy Internetu przesyłają sobie w ten sposób uśmiech, informują, że są smutni lub zmęczeni, albo *puszczają oczko* do rozmówcy, pokazując ironiczny dystans do treści swojej wypowiedzi. Można powiedzieć, że emotikony są namiastką mowy ciała, która jest dostępna przy rozmowie twarzą w twarz, a której bardzo brakuje w dialogu pisanym³.

Ważnym elementem języka *sieci* jest używanie słownictwa potocznego. Język potoczny objawia się w sieci przede wszystkim w postaci slangu młodzieżowego, określeń zdrobniałych i dosadnych, wyrażen silnie nacechowanych emocjonalnie oraz wulgaryzmów. W Internecie w grupie słów zaczerpniętych z gwary młodzieżowej znaleźć można wyrazy popularne i spotykane w tzw. *realu* (rzeczywistości poza siecią). Popularne są zatem słowa: *kumpel, laska, olewać, nara* czy też częste wśród młodych użytkowników języka wyrażenia o charakterze ekspresyjnym: *cool, ekstra, mega, na maksa, zajebiste czy super*.

Cechą charakterystyczną stron przeznaczonych dla kobiet i dziewcząt (lub przez nich tworzonych) jest masowe występowanie deminutiwów (wyrazów zdrobniałych):

Dziś zaczął mnie boleć **ząbek** [...]. Wczoraj była u **Szymusia** koleżanka **Martusia**. Jest starsza od niego o całe 20 dni:) Fajnie wyglądały razem takie dwa **słodziuchne** bajtle [...]. Dziś byliśmy na badaniu **bioderek**. Wszystko ok. Było około 8 dzieci w kolejce, ale tylko **Szymuś** się dał jak przystało na wizytę u doktora:) Ale potem pojechaliśmy na pierwszą podróż do marketu. [...] Mogłam spokojnie 4 **godzinki** płaść po sklepach⁴.

Zdecydowanie rzadziej, tak jak w potocznym języku, pojawiają się wyrazy zgrubiałe (augmentativa). Podobnie rzecz ma się z wulgaryzmami, które

3 D. SIEMIENIECKA-GOGOLIN: *Język Internetu*. „Rocznik Pedagogiczny” 2002, T. 25, s. 90.

4 Przykład z forum na blogu [Poziomeczka] <http://poziomeczka.blox.pl>.

pojawiają się jedynie w rozmowach na czacie lub komunikatorach. Moderatorzy forów z reguły usuwają wulgaryzmy oraz obraźliwe i obsceniczne treści. Znaczenie części mamy do czynienia z określeniami dosadnymi, które np. w prasie byłyby niedopuszczalne.

Komunikacja w sieci przenosi elementy charakterystyczne dla rozmowy na formułę komunikacji pisemnej, co nadaje jej charakter bardziej spontaniczny i emocjonalny. Tendencja do skracania, pośpiech będący nieodłącznym elementem internetowej sytuacji komunikacyjnej powodują powstawanie różnorodnych błędów. Szczególnie w rozmowach prowadzonych za pośrednictwem sieci pojawiają się liczne, niezamierzone przestawienia lub pominięcia liter. Do najczęstszych należą: przestawienie szyku liter w wyrazie, pominięcie znaku spacji między wyrazami czy dwukrotne użycie litery. Błędy te spowodowane są najprawdopodobniej pośpiechem piszących, dla których internetowe dialogi pełnią funkcję zastępczą w stosunku do komunikacji ustnej. W sieci – nawet poza rozmowami – zdarzają się przypadki niechlujstwa językowego. Poza błędami ortograficznymi, interpunkcyjnymi, gramatycznymi czy stylistycznymi często zdarza się, że strony nie zawierają polskich znaków diakrytycznych.

Warto na koniec zauważyć, że poszczególne cechy charakterystyczne słownictwa i języka Internetu przenikają się wzajemnie. Tendencja do skrótowości powoduje używanie wypracowanych już w języku angielskim skrótów, co owocuje zapożyczeniami. Wyrazy obcego pochodzenia są jednocześnie składnikiem języka młodzieży itd. Trudno wszystkie te zjawiska, zachodzące w obrębie języka sieci, wydzielić i rozgraniczyć. Szczególnie duża liczba wyrazów obcego pochodzenia czy niechlujstwo językowe wzbudzają obawy, zwłaszcza u osób z bardziej konserwatywnym podejściem. Choć brak znajomości zasad poprawnej pisowni jest zjawiskiem niepokojącym, zauważa się coraz częściej dezaprobatę takiego stanu u członków społeczności internetowej. Niejednokrotnie na forach osoby piszące z błędami są nie tylko lekceważone, ale również wyśmiewane. Trudno zatem zgodzić się z tezą Jurka, iż „lekceważenie problemu przez środowisko internautów i odejście w programach szkolnych od nauczania ortografii i interpunkcji na rzecz pogłębiania wiadomości z historii literatury może, w krótkim czasie, doprowadzić do całkowitego zaniku kultury języka polskiego w Internecie”⁵.

Bibliografia

Czat.onet.pl: <http://czat.onet.pl>.
Gazeta.pl (Forum): <http://forum.gazeta.pl>.

5 W. JUREK: *Jaki jest język polski w Internecie?...*, s. 530.

Interia.pl (CZATeria): <http://czateria.interia.pl>.

JUREK W.: *Jaki jest język polski w Internecie?* „Polonistyka: czasopismo dla nauczycieli” 2002, nr 9, s. 525–530.

[Poziomeczka] <http://poziomeczka.blox.pl>.

RUDY-MUŻA M.: *Czatowanie jako nowa forma komunikacji*. W: *Młodzież w wirtualnej rzeczywistości i realnym świecie: materiały z polsko-niemieckiej konferencji naukowej zorganizowanej przez Wyższą Informatyczną Szkołę Zawodową w Gorzowie Wlkp., 15 października 2004 r.* Red. M. FURMANEK. Gorzów Wielkopolski 2004.


SIEMIENIECKA-GOGOLIN D.: *Język Internetu*. „Rocznik Pedagogiczny” 2002, T. 25, s. 81–93.

WALLACE P.: *Psychologia Internetu*. Przeł. T. HORNOWSKI. Poznań 2001.

WRYCZ J.: *Galaktyka języka Internetu*. Gdynia 2008.



Sonia Szymala

 0000-0001-9105-4319

Niezwykłe miejsce, niezwykli ludzie – Niewidzialna Wystawa w Warszawie

Extraordinary place, extraordinary people – Invisible Exhibition in Warsaw

ABSTRACT: The article deals with the topic of an unusual and at the same time very interesting place, which is the Invisible Exhibition in Warsaw. This extraordinary place combines elements of interactive art and education. The Exhibition exhibition focuses on people who live among us, but are very limited because of their disability, and yet they manage as well as people who are completely healthy. Through With this article I want to show that there are such places in Poland which show us present the everyday life of blind people, providing us with a large dose of relevant information and the ability to feel like such people for a moment like such person and helping us to understand and experience their world.

KEY WORDS: exhibition, blind, art.

Wprowadzenie

W Polsce bardzo trudne jest odnalezienie miejsca, w którym można by w jakikolwiek sposób wejść w interakcję ze sztuką. Organizowane są wystawy czasowe, które określa się mianem interaktywnych i przypisuje się do sztuki interaktywnej, jednak w głównej mierze spotykamy się z nią tylko poprzez wyświetlane animacje, filmy krótkometrażowe, projekcje przygotowane zazwyczaj jednorazowo w ramach pokazu. W tym miejscu warto wspomnieć, iż ogólne, pierwotne – w moim rozumieniu – założenie sztuki interaktywnej określa jej wytwory jako wszelkiego rodzaju dzieła, instalacje, z którymi każdy odbiorca może wejść w interakcję, zmienić coś w dziele, nadać mu nowy charakter, wygląd, z czym liczyć się musi każdy autor takiej instalacji. Wraz z postępowaniem technicznym w sztuce interaktywnej zaczęło pojawiać się coraz więcej wszelkiego rodzaju hipermediów, przez co trudniej jest znaleźć miejsce, w którym faktycz-

nie istnieje możliwość wprowadzenia jakiegokolwiek zmiany czy chociażby dotknięcia dzieła¹.

Poszukiwanie sztuki interaktywnej

W muzeach spotykamy się w głównej mierze z zakazami dotykania, a nawet zbliżania się na określoną odległość, co bardzo nas ogranicza i przeczy naturalnemu ludzkiemu zachowaniu, jakim jest zaspokojenie ciekawości. Wydaje mi się, że to właśnie częściowo przyczyniło się do powstania tego, co nazywamy dziś sztuką interaktywną stanowiącą odpowiedź na to, co nam przeszkadzało, i służącą zlikwidowaniu ograniczeń narzucanych w tradycyjnych muzeach. Za granicą spotykamy się coraz częściej z muzeami, wystawami, festiwalami sztuki nowych mediów, natomiast w Polsce, pomimo że znajduje się niemalże pośrodku Europy, bardzo ciężko jest znaleźć dobre przykłady przedstawiające sztukę interaktywną. Warto również zaznaczyć, że opinię tę podziela więcej osób zainteresowanych sztuką ogólnie.

Podczas prowadzonych przeze mnie badań w środowisku znajomych, wielu z nich wymieniło nazwę Niewidzialna Wystawa. Moje poszukiwania sprawiły, że zaczęło się pojawiać coraz więcej pytań, a niewiele odpowiedzi. Głównym pytaniem, które nieprzerwanie mi towarzyszy, jest to, że nie tylko osoby zdrowe są ograniczone w odbiorze sztuki, tak naprawdę mają one duże możliwości, mogą używać swojego wzroku, a przecież wielu ludzi na świecie jest nawet tego pozbawionych. Jak takie osoby radzą sobie z ograniczeniami? Odpowiedź wydaje się prosta – nie radzą sobie, nie są w stanie korzystać z całej oferty kulturalnej oferowanej przez muzea. Podczas rozmowy z osobami niewidomymi często słyszałam opinię, że muzea, owszem, są przystosowane do potrzeb osób niewidomych, jednak to przystosowanie nie jest w niczym pomocne. Ogranicza się bowiem do wprowadzenia tabliczek z opisem w alfabecie Braille'a, jednakże opisy te są bardzo ubogie i tak naprawdę osoba niepełnosprawna wzrokowo nie jest w stanie w pełni sobie wyobrazić tego, co się przed nią znajduje. Tym samym wystawa, o której wielokrotnie miałam okazję usłyszeć, stała się tematem numer jeden i nie dawała mi spokoju, dlatego też to na niej skupiałam całą swoją uwagę.

¹ R.W. KLUSZCZYŃSKI: *Sztuka interaktywna. Od dzieła Instrumentu do interaktywnego spektaklu*. Warszawa 2010.

Niewidzialna Wystawa i osoby niewidome

Jest ona bardzo specyficzna i pełna niespodzianek dla każdego. Mimo że znajduje się w centrum stolicy wiele osób – nawet te mieszkające w Warszawie lub pobliskich miejscowościach – nie wiedzą o jej istnieniu lub słyszeli o niej, ale nie mieli okazji, by się tam pojawić. Wydawać by się mogło, że wystawa będzie jak każda inna, jednak jest to bardzo niezwykle, a wręcz magiczne miejsce, nie tylko ze względu na samą jej „zawartość”, ale także ze względu na ludzi pracujących przy niej – prawie wszyscy są niepełnosprawni wzrokowo (oprócz osób pracujących na recepcji oraz w biurze).

Niepełnosprawni wzrokowo to osoby zarówno niewidome, jak i osoby niedowidzące z różnymi dysfunkcjami wzrokowymi. Osoby takie codziennie mierzą się z wieloma niedogodnościami. Pomimo to odnajdują swoje miejsce w świecie i nie tylko pokonują codzienne trudności wynikające z ich niepełnosprawności, lecz także pracują jak zdrowi ludzie. Co prawda wybór przez nich zawodu jest mocno ograniczony. Jednak dzisiejsze udogodnienia technologiczne sprawiają, że jest im dużo łatwiej mierzyć się z własnymi ograniczeniami i pojawia się coraz więcej możliwości dla takich osób. Kiedyś niewidomi czy słabowidzący podejmowali prace, przy których mogli używać głównie swojego najważniejszego zmysłu, czyli dotyku, np. wyplatanie przedmiotów z wikliny, proste prace elektroniczne, oraz praca na infolinii².

Niewidzialna Wystawa to miejsce, w którym osoby niewidome znajdują się na pierwszym miejscu. To nie tylko ich miejsce pracy, ale i przestrzeń, gdzie odkrywają swoją pasję i angażują się całym sercem w edukację ludzi zdrowych. Jest to dla nich miejsce, gdzie mogą poczuć się na równi sprawni z osobami całkowicie zdrowymi, a nawet mają pewną przewagę, oraz wcielić się w rolę nauczyciela. Stają się oni przewodnikami i specjalistami – zupełnie inaczej niż jest na co dzień. Tym razem to ludzie zdrowi muszą zaufać osobie niewidomej, gdyż prowadzi ich przez „swój, ich świat”, który zdrowi znają dzięki wzrokowi w głównej mierze, a osoby niepełnosprawne wzrokowo poprzez znacznie wyostrzone pozostałe zmysły.

Niewidzialna Wystawa – historia, wygląd

Historia tego wyjątkowego miejsca dotyczy grupy młodych ludzi z Budapesztu, którzy zainspirowani pewną parą oraz instalacją dotyczącą niepełnosprawności wzrokowej postanowiła zrobić coś na większą skalę. Para, o której mowa, to

2 M. PIĄTKOWSKA: *Niewidomi, ale skuteczni w pracy*. http://gazetapraca.pl/gazetapraca/1,90443,14160191,Niewidomi_ale_skuteczni_w_pracy.html [data dostępu: 24.06.2013].

niewidomy mężczyzna i kobieta, która, chcąc zrozumieć sposób funkcjonowania swojego ukochanego, wyciemniła całkowicie mieszkanie. Miało to miejsce ok. 10 lat temu i wbrew pozorom ekspozycja Węgrów tak spodobała się odwiedzającym, że zaczęto otwierać kolejne wystawy. Następną pojawiła się w 2011 roku w Pradze oraz Warszawie; w ubiegłym roku wystawa pojawiła się również w Szwecji.

Historia wspomnianej pary jednak nie jest do końca wiarygodna, gdyż jak określiła to dyrektor warszawskiej wystawy Małgorzata Szumowska – jest ona już owiana legendą i nie do końca da się ocenić, czy całość w 100 procentach jest prawdą. Mimo wszystko historia ta przyciąga zwiedzających i skłania do zastanowienia się nad życiem oraz codziennym sposobem funkcjonowania osób niewidomych. Wystawa ze względu na swój charakter przybrała więc charakter edukacyjny i jest bardzo chętnie odwiedzana przez ludzi w różnym wieku.

Wystawa została podzielona przez twórców na dwie części. Pierwsza nazwana jest częścią widzialną, po której poruszamy się sami, natomiast druga częścią niewidzialną, do której mamy już wstęp tylko i wyłącznie z przewodnikiem o większym lub mniejszym stopniu niepełnosprawności wzrokowej.

Ważną częścią wystawy, jak się okazuje później, jest również przygotowanie zwiedzających przez pracownika recepcji do wejścia w przestrzeń niewidzialną. Nie tylko dostają oni informacje o tym, co można zabrać ze sobą, ale również zostają przeszkoleni, jak najlepiej i najbezpieczniej poruszać się po przestrzeniach ekspozycyjnych.

W części widzialnej wystawy znajduje się wiele informacji oraz przedmiotów używanych przez osoby z niepełnosprawnością wzrokową. Możemy tu znaleźć informacje dotyczące alfabetu Braille'a, sposobów pomocy osobom niewidomym oraz przykłady najbardziej znanych osób niewidomych. W tej części również można zobaczyć czy może raczej dotknąć książki napisanej Braille'em, przekonać się, jak działają sprzęty używane przez takie osoby oraz spróbować swoich sił z układankami i grami dla osób niewidomych (dzięki przygotowanym na stoliku opaskom). Jest to część, w której ludzie zazwyczaj czekają też na swoje wejście do głównej atrakcji Niewidzialnej Wystawy, czyli do części niewidzialnej.

Dzięki tym kilku prostym przedmiotom jesteśmy w stanie wyobrazić sobie codzienne czynności wykonywane przez osoby niewidome lub niedowidzące oraz w pewnym stopniu przygotować się psychicznie na to, że za kilka chwil zostaniemy pozbawieni najważniejszego dla nas na co dzień zmysłu wzroku i skazani na używanie pozostałych zmysłów, szczególnie dotyku oraz słuchu.

Część niewidzialna natomiast to ten element wystawy, który jest chyba najbardziej spektakularny i niezwykły. Najpierw zwiedzający zostają przeszkoleni z zakresu bezpieczeństwa i sposobu poruszania się w przestrzeni wystawowej, następnie grupa, maksymalnie ośmioosobowa, zostaje wpuszczona do pierwszego

całkowicie wyciemnionego pomieszczenia i oczekuje na swojego przewodnika, który będzie oprowadzał po dalszej części wystawy, zarazem przyzwyczajając się do panujących na wystawie ciemności.

W tej części zwiedzający są zdani na własne zmysły, pomijając oczywiście zmysł wzroku. Można sprawdzić się w sytuacjach codziennych, które wymagają skupienia i wyostrenia zmysłów, takich jak dotyk, słuch, zapach. Zwiedzający zostają poddani próbie przejścia najpierw miejsc znanych im z codzienności, następnie przechodzą do pomieszczeń coraz trudniejszych. Pierwszym pomieszczeniem jest mieszkanie, następnie odwiedzający przechodzą do pomieszczenia imitującego ulicę, i kolejno przechodzą do kolejnych pomieszczeń stylizowanych na chatę myśliwego, las, galerię sztuki oraz bar. Ze względu na to, że ta część jest najbardziej tajemnicza i nie chciałabym odbierać przyjemności kolejnym zwiedzającym, nie będę więc opisywać każdego pomieszczenia po kolei. Pojawia się tu również kwestia tego, że każda osoba ma inną wyobraźnię. Każdy wyobraża sobie inne kolory, inaczej postrzega przestrzeń.

Zakończenie

Osobiście doświadczyłam wrażenia, że pierwsze pomieszczenie było największe i największą sprawiało trudność, mimo że mieszkanie to coś bardzo nam znanego. Każde kolejne pomieszczenie wydawało się mniejsze i łatwiejsze do pokonania, mimo że poprzeczka trudności ciągle się podnosiła. Polecam to miejsce każdemu, kto tylko znajdzie się w stolicy i będzie w stanie poświęcić godzinę na „przyjemność”, jaką jest spróbowanie swoich sił jako osoba niewidoma.

Bibliografia

- KLUSZCZYŃSKI R.W.: *Sztuka interaktywna. Od dzieła Instrumentu do interaktywnego spektaklu*. Warszawa 2010.
- PIĄTKOWSKA M.: *Niewidomi, ale skuteczni w pracy*. http://gazetapraca.pl/gazetapraca/1,90443,14160191,Niewidomi__ale_skuteczni_w_pracy.html [data dostępu: 24.06.2013].



Edyta Szczotka, Julia Pawlik

0000-0002-9038-7231

0000-0002-3734-2077

Od obaw do pewności siebie – przestrzeń zmiany obrazu siebie wśród studentów

From fears to self-confidence – a space to change the self-image among students

ABSTRACT: The text presents phases of personality changes of volunteers of oligophrenopedagogy with art therapy at the University of Silesia in Katowice, taking part in the camp organised by the AGAPE foundation. The camp was a form of work placement for students preparing to conduct therapy with adults with disabilities.

KEY WORDS: work placement, AGAPE foundation, adult with disabilities, change of students, University of Silesia in Katowice.

Z każdym doświadczeniem, dzięki któremu naprawdę stajesz w obliczu strachu i stawiasz mu czoła, zyskujesz siłę, odwagę i pewność siebie. Musisz robić rzeczy, o których myślisz, że nie możesz zrobić.
Eleanor Roosevelt

Wstęp

Obawa i niepokój są nieodłącznymi elementami natury człowieka. Występują zazwyczaj w sytuacjach nieznanych, nowych i często weryfikujących posiadane kompetencje. *Słownik języka polskiego* definiuje obawę jako „uczucie niepokoju lub niepewności co do skutku, następstw czegoś”¹. Niektóre zdarzenia potęgujące w nas obawy mogą być pewnym impulsem motywującym do działania. Dzięki nim możemy stać się pewni siebie.

W pierwszej części tekstu została przedstawiona Fundacja AGAPE Pomocy Osobom Niepełnosprawnym im. Hanny Chrzanowskiej działającej w Krakowie,

¹ Zob. <https://sjp.pwn.pl/szukaj/obawa.html> [data dostępu: 27.02.2018].

jako przestrzeń sprzyjająca zmianom postrzegania siebie. Dodatkowo przybliżona została osoba patronki organizacji – Hanna Chrzanowska, której beatyfikacja odbyła się 28 kwietnia 2018 roku. Następnie opisane zostały fazy przemiany osobowości studentek biorących udział w obozie rehabilitacyjno-integracyjno-wypoczynkowym. W trzeciej części artykułu opisana została zmiana, jaką przeszły wolontariuszki – ich uczucia, spostrzeżenia i wnioski.

Fundacja AGAPE Pomocy Osobom Niepełnosprawnym im. Hanny Chrzanowskiej jako przestrzeń sprzyjająca zmianom postrzegania siebie

Obawa i niepokój towarzyszą również studentom, przed którymi stawia się coraz to inne wyzwania, takie jak różnego rodzaju praktyki. Jedną z form należących do tej grupy zadań jest turnus rehabilitacyjno-integracyjno-wypoczynkowy organizowany przez Fundację AGAPE Pomocy Osobom Niepełnosprawnym im. Hanny Chrzanowskiej działającej w Krakowie. Fundacja zajmuje się udzielaniem pomocy i wsparcia osobom niepełnosprawnym poprzez angażowanie ich w działania arteterapeutyczne, terapie rekreacyjne, rehabilitacje ruchowe oraz w wyjazdy w różne miejsca Polski i świata. Ponadto udziela osobom niepełnosprawnym i ich rodzinom pomocy materialnej. Fundacja działa dzięki pracy społecznej fundatorów, jak również wolontariuszy i innych ludzi chcących przyczynić się do jej rozwoju². Główne wartości, jakie przyjmowała w swoim życiu Hanna Chrzanowska, towarzyszą idei funkcjonowania fundacji. Patronka będąca pielęgniarzką i instruktorką pielęgniarstwa społecznego i zdrowia publicznego stawiała chorych ponad potrzeby własne, oddawała całe swoje życie działalności charytatywnej, dzięki której mogła uporać się ze swoimi problemami. Kochała swoją pracę i traktowała ją jako powołanie, dar od Boga, a nie jako wyuczony zawód. Niejednokrotnie powtarzała, że „jest z zawodu posługaczką i pośredniczką od wszystkiego”³.



Fot. 1. Logo Fundacji AGAPE. <http://www.fundacjaagape.pl/>

² Zob. www.fundacjaagape.pl [data dostępu: 27.02.2018].

³ B. WEBER: *Nowa polska błogosławiona: Hanna Chrzanowska*. „Chrystus i Ty” 2018, nr 32, s. 5–8.

Wyjazdy organizowane przez Fundację AGAPE Pomocy Osobom Niepełnosprawnym im. Hanny Chrzanowskiej dają studentom możliwość poznania specyfiki pracy ze starszymi osobami niepełnosprawnymi, wzbogacenia swoich umiejętności oraz niejednokrotnie umożliwiając zmianę w postrzeganiu różnych aspektów własnego życia. Na wzór Hanny Chrzanowskiej wolontariusze uczą się pomocy, poświęcenia, cierpliwości i pokory.

Proces adaptacji studentek

Studia to czas, kiedy młody człowiek musi dokonywać trudnych wyborów, takich jak wybór kierunku, promotora czy miejsca praktyk wakacyjnych. Również i my, jako studentki oligofrenopedagogiki z arteterapią na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji (od 2020 roku Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji) Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach zmierzyłyśmy się z wyzwaniem wzięcia udziału w obozie z osobami z niepełnosprawnością intelektualną połączonym z działaniami artystycznymi. Odbył się on w ramach dwutygodniowych praktyk zawodowych.

Początkowo obawiałyśmy się wielu kwestii związanych z czynnościami pielęgnacyjnymi, do których miałyśmy być zobligowane jako wolontariuszki. W ramach rozwiania naszych wątpliwości zostało zorganizowane spotkanie z pielęgniarką oraz studentkami uczestniczącymi wcześniej w owych praktykach. Niestety opowieści starszych koleżanek nie pomogły nam, a wręcz przeciwnie – wywołały jeszcze więcej obaw. Byłyśmy przerażone, kiedy z ekscytacją opowiadały o rzeczach, które w nas wzbudzały skrajne emocje. Myślałyśmy, że nie będziemy w stanie przełamać swoich barier, a teraz, z perspektywy czasu, patrzemy na to zupełnie inaczej, ponieważ zaszła w nas pewna zmiana.

Zauważyłyśmy analogię w procesie naszej zmiany do etapów przedstawionych przez Colina Carnalla⁴:

1. Odmowa.
2. Obrona/opór.
3. Odrzucenie.
4. Adaptacja.
5. Internalizacja.

Autor poprzez „odmowę” rozumie postrzeganie zmiany jako zbędnej – etap ten może wpływać na relacje w grupie docelowej⁵. W naszym przypadku nastąpił on w momencie, kiedy dowiedziałyśmy się, jakie stawiane są przed nami zadania do wykonania. Usprawiedliwiałyśmy swoją niechęć do pełnienia obowiązków

4 M. SOBKA: *Zmiany organizacyjne w teorii i praktyce*. Lublin 2014, s. 52. Za: J. PENC: *Zmiany i innowacje*. Warszawa 1999, s. 262–263.

5 Ibidem.

tym, że te doświadczenia będą nieprzydatne w naszej przyszłej pracy, gdyż wiązałyśmy ją tylko i wyłącznie z dziećmi niepełnosprawnymi, a nie z osobami starszymi. Zastanawialiśmy się, czy podjęłyśmy właściwy wybór, decydując się na taki rodzaj obozu. Wsparcie opiekunki praktyk było w tym momencie dla nas niezauważalne, ponieważ nieustannie trwałyśmy w postawie wycofania.

Kolejną fazą, była obrona – C. Carnall twierdzi, że ludzie w tym czasie dostrzegają nieuniknione nadejście zmiany. Ich reakcją jest atak objawiający się zjawiskami negatywnymi, którymi mogą być: niedowartościowanie, niska motywacja oraz efektywność pracy. My również zmierzłyśmy się z wymienionymi problemami. Podopiecznych dobierała nam opiekunka praktyk zgodnie z ich i naszym usposobieniem. Uświadomiła nam, z jakimi trudnościami mierzą się podopieczni oraz na czym będzie polegała nasza rola w opiece nad nimi. Na zorganizowanym przez Fundację spotkaniu poprzedzającym wyjazd, gdzie po raz pierwszy miałyśmy kontakt z podopiecznymi, zauważyłyśmy nieuchronność stawienia czoła wyzwaniu, jakie przed nami stało. Mimo to nadal szukałyśmy sposobu na uniknięcie odpowiedzialności za konkretnie przydzieloną nam osobę. Łudziłyśmy się, że stanie się cud i jakimś trafem będziemy tylko wsparciem dla doświadczonych opiekunów, a tymczasem to my same miałyśmy wejść w ich rolę. Nie byłyśmy na to gotowe. Odczuwałyśmy strach przed niedopełnieniem czynności, przez co obniżyło się poczucie naszej wartości. Oprócz obaw towarzyszyła nam również frustracja i zdenerwowanie z powodu braku dostatecznego przygotowania. Miałyśmy nieodparte wrażenie, że zostaniemy „rzuczone na głęboką wodę”.

Trzecim etapem w prezentowanym modelu jest „odrzućcie”, które charakteryzuje się modyfikacją postawy wobec zmiany – sytuacja traktowana jest poważnie, wzrasta też poziom własnej godności⁶. My jednak bardziej skłaniamy się do określenia tego punktu jako „pierwsze próby” (za autorkami publikacji w ramach programu „System doskonalenia oparty na ogólnodostępnym kompleksowym wspomaganie szkół” realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji)⁷. Wybrałyśmy to ujęcie dlatego, że bardziej obrazuje ono nasze zmagania w odnalezieniu się w przestrzeni obozu. Faza ta miała miejsce w pierwszych dniach wyjazdu. Mimo że spotkanie z podopiecznymi miałyśmy już za sobą, towarzyszyła nam trema. Uświadomiłyśmy sobie, że musimy dać radę. Czekala nas siedmiogodzinna podróż autokarem wraz z naszymi podopiecznymi. Podczas jazdy powoli poznawaliśmy się nawzajem. Miała miejsce pierwsza rozmowa, pierwsze czynności pielęgnacyjne i pierwsze próby przełamania naszych

6 Ibidem.

7 I. KAZIEMERSKA, I. LACHOWICZ, L. PIOTROWSKA: *Wspieranie zmian zachodzących w szkole*. ORE 2018, s. 3 https://doskonaleniowsieci.pl/Upload/Artykuly/2_1/wspieranie_zmian.pdf [data dostępu: 28.02.2018].

barier. W trakcie kolejnych dni zauważyliśmy, że naprawdę jesteśmy potrzebne i to, co robimy, nie jest bezsensowne, a postawa wdzięczności ze strony innych bardzo nas buduje. Nieustanne przebywanie ze sobą obudziło w nas chęć dawania siebie innym. Ciągle jednak czekało na nas coś nowego, co budziło w nas niepokój. Był on jednak nieporównywalny z emocjami towarzyszącymi nam w pierwszych etapach zmiany.

W następnych dniach stopniowo wzrastał poziom naszej motywacji. Poprzez czynny udział w życiu obozowym adaptowałyśmy się do wymagającego otoczenia, jakim jest środowisko osób z różnymi dysfunkcjami. Ten czas opisywany jest jako: „bardzo ważny etap, w czasie którego ludzie zapoznają się z nowymi procedurami i procesami”⁸. Dla nas był on kluczowy w pokonywaniu trudności związanych z przełamaniem własnych ograniczeń. Podczas spędzonych razem dni, każda z nas wypracowała wspólny język z podopiecznym. Próbowaliśmy też doskonalić metody czynności pielęgnacyjnych, aby dla nas i dla podopiecznych były mniej stresujące oraz wymagające mniejszego nakładu siły. Uczyłyśmy się podchodzić do każdego indywidualnie, uwzględniając odmienności charakterów. Sukcesywnie przełamujemy swoje granice dzięki wsparciu grupy.

Ostatnim przedstawionym przez C. Carnalla etapem jest „internalizacja”, którą określa jako, przede wszystkim, fazę zrozumienia zmiany. Dodatkowo wskazuje w niej występowanie wyższego poziomu godności i motywacji oraz identyfikowanie się z nową sytuacją⁹. W tej fazie zaczęłyśmy traktować życie obozowe jako nasze jedyne zadanie. Wszystkie problemy, jakie napotkałyśmy, zbliżyły nas do uczestników obozu. Świadomość nieuniknionego powrotu do szarej rzeczywistości wywołała w nas smutek i poczucie straty czegoś wartościowego. Chciałyśmy przenieść życie obozowe na płaszczyznę naszej codzienności.



Fot. 2. Wolontariuszki z podopiecznym Markiem (źródła prywatne)

8 M. SOBKA: *Zmiany organizacyjne w teorii i praktyce...*, s. 52. Za: J. PENC: *Zmiany...*, s. 262–263.

9 Ibidem.



Fot. 3. Wolontariuszki z podopieczną Lucyną (źródła prywatne)

Zmiana wolontariuszek – ich uczucia, spostrzeżenia i wnioski

Przestrzeń, w jakiej znalazłyśmy się, diametralnie odmieniła nasz sposób patrzenia na świat. Relacje, których doświadczaliśmy, zmieniały nasz obraz siebie. Procesem kształtowania obrazu siebie „[...] jest właśnie kontakt ze światem, stanowiący zbiór istotnych doświadczeń, szczególnie w odniesieniu do relacji interpersonalnych”¹⁰. Wszystkie uśmiechy i dobre słowa pokazały nam, jak można cieszyć się z małych rzeczy. Przewartościowałyśmy swoje życie, uświadomiłyśmy sobie, że to, co kiedyś było dla nas priorytetem, z czasem spadło na dalszy plan. Pogoń za pracą, życie w ciągłym biegu zabiera nam czas, który mogłybyśmy spędzić z naszymi bliskimi. Dostrzegłyśmy, jak bardzo nasze życie jest kruche oraz to, że w następstwie niefortunnnych sytuacji my również możemy stać się osobami potrzebującymi troski i wsparcia ze strony innych. Nabyłyśmy nowe umiejętności przydatne w naszej przyszłej pracy zawodowej oraz przezwyciężyłyśmy obawę przed opieką nad osobami starszymi i niepełnosprawnymi.

Teraz jesteśmy silniejsze, chcemy nieść pomoc tym, którzy jej potrzebują. W relacjach z innymi przejawiamy większą pokorę oraz szacunek. Nasz przyszły zawód nie ograniczamy tylko do pracy z dziećmi, ale coraz częściej myślimy, aby przyszłe zajęcie powiązać z geragogiką. Obóz jest przestrzenią kreuującą młodych ludzi, ich charaktery i sposób patrzenia na życie. Nam osobiście pomógł uwierzyć we własne możliwości oraz w to, że często błędnie oceniamy trudność sytuacji. Naszą przemianę można by przyrównać do perły, która

¹⁰ P. HERCI, Z. UCHNAST: *Typy charakteru a obraz siebie*. „Roczniki Psychologiczne” 2012, T. XV, nr 4, s. 99.

powstaje z małego ziarenka piasku. Warto czasem podjąć ryzyko, mimo wszelkich obaw, które żywimy, by z czasem dostrzec piękno tej przemiany. Obóz był dla nas początkowo jak owo ziarno piasku – niepotrzebny, może nawet uwierający, lecz na przestrzeni dwóch tygodni stał się dla nas drogoczną perłą.

W obozie w Darzłubiu (2017 r.) wzięły udział studentki z kierunku oligofrenopedagogika z arteterapią: Edyta Bąk, Julia Pawlik, Justyna Piasecka, Katarzyna Rakus, Ewelina Tyszevska, Paulina Woźnica oraz opiekunka praktyk mgr Anna Wojtas-Rduch.


Bibliografia


- HERCI P., UCHNAST Z.: *Typy charakteru a obraz siebie*. „Roczniki Psychologiczne” 2012, T. XV, nr 4.
<https://sjp.pwn.pl/slowniki/obawa.html> [data dostępu: 27.02.2018].
- KAZIEMERSKA I., LACHOWICZ I., PIOTROWSKA L.: *Wspieranie zmian zachodzących w szkole*. ORE 2018. https://doskonaleniowięci.pl/Upload/Artykuly/2_1/wspieranie_zmian.pdf [data dostępu: 28.02.2018].
- SOBKA M.: *Zmiany organizacyjne w teorii i praktyce*. Lublin 2014, s. 52. Za: J. PENC: *Zmiany i innowacje*. Warszawa 1999.
- WEBER B.: *Nowa polska błogosławiona: Hanna Chrzanowska*. „Chrystus i Ty” 2018, nr 32. www.fundacjaagape.pl [data dostępu: 27.02.2018].

Działalność studencka



Dorota Prysak, Paulina Woźnica

 0000-0001-8495-6998

 0000-0001-6542-9965

Sprawozdanie z warsztatów poświęconych Światowemu Dniu Osób Niepełnosprawnych

Report on workshops devoted to the International Day of Persons with Disabilities

ABSTRACT: In December 2016, Pedagogy Students Research Club organised integration workshops for disabled people. The participants of the workshop were people with intellectual disabilities and other dysfunctions. This activity took place in the Faculty of Ethnology and Educational Studies of the University of Silesia. The event was organised in Cieszyn as a form of celebration of the International Day of Persons with Disabilities. In this article I am interviewing Paulina Woźnica, who under the supervision of Dorota Prysak (PhD) coordinated organisation of the workshop. Paulina Woźnica describes what we did during the workshop and shares the reflections concerning the event.

KEY WORDS: workshops, disabled people, integration.

Wstęp

Koło Naukowe Pedagogów było organizatorem warsztatów integracyjnych dla osób niepełnosprawnych. Wydarzenie odbyło się na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie (od 2020 roku Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji) Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Miało ono na celu stworzenie możliwości do spotkania się w przestrzeni akademickiej z okazji Międzynarodowego Dnia Osób Niepełnosprawnych, przypadającego 3 grudnia. Spotkanie miało służyć ponadto przełamywaniu uprzedzeń do osób niepełnosprawnych i uświadomieniu ludziom, że wspomniana grupa osób może w pełni uczestniczyć w życiu społecznym oraz integrować się ze społeczeństwem. W wydarzeniu uczestniczyli wolontariusze, studenci, którzy współpracowali z zaproszonymi gośćmi doświadczonymi różnymi dysfunkcjami oraz niepełnosprawnością intelektualną.

W niniejszym tekście zostanie przedstawiony przebieg wydarzenia, które miało miejsce 5 grudnia na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w roku

akademickim 2016/2017 w formie dialogu pomiędzy wykładowcą akademickim i studentem drugiego roku studiów pierwszego stopnia na kierunku oligofrenopedagogika z arteterapią.

Integracja osób niepełnosprawnych

Koło Naukowe Pedagogów jest organizatorem wielu spotkań integracyjnych dla osób niepełnosprawnych. Celem tych inicjatyw jest pokazanie zebranych uczestnikom, że wszyscy powinniśmy pełnić role społeczne, oraz zwrócenie uwagi na konieczność integrowania osób niepełnosprawnych z lokalnymi ośrodkami dla pogłębienia rehabilitacji społecznej.

Według Jerzego Rottermunda: „Intencją wprowadzania rehabilitacji społecznej było przywrócenie w możliwie maksymalnym stopniu pozycji społecznej, jaką by osiągnęła dana osoba bez uszczerbku na zdrowiu i upośledzenia sprawności”¹. Śmiało więc można stwierdzić, że rehabilitacja społeczna ukierunkowana jest głównie na motywowanie osób z niepełnosprawnością do dalszej rehabilitacji, kształtowanie prawidłowych nawyków zachowania się w różnych sytuacjach społecznych, ale także łagodzenie barier społecznych, takich jak bariery architektoniczne, edukacyjne, ekonomiczne czy w końcu niwelowanie uprzedzeń u zdrowej części społeczeństwa. Odbywa się to dzięki kształtowaniu odpowiednich postaw osób zdrowych względem niepełnosprawnych.

Międzynarodowy Dzień Osób Niepełnosprawnych to ważne święto zarówno dla osób niepełnosprawnych, ponieważ w tym dniu oczy wielu innych ludzi są skupione na ich trudnościach w życiu codziennym, jak również dla osób pełnosprawnych, które mogą o tych trudnościach usłyszeć.

Przebieg warsztatów

Na warsztaty przyjechało 40 osób niepełnosprawnych z opiekunami i 40 wolontariuszy. Niepełnosprawni uczestnicy reprezentowali 4 ośrodki: Dom Pomocy Społecznej w Pielgrzymowicach, Szkoła Specjalna nr 3 w Pszczynie, oddział w Pielgrzymowicach, Zespół Placówek Szkolno-Wychowawczo-Rehabilitacyjnych w Cieszynie oraz Ośrodek Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczy w Cieszynie. Warsztaty były prowadzone przez niepełnosprawne intelektualnie osoby z Ośrodka Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczego w Cieszynie. Uczęszczający na zajęcia w świetlicy terapeutycznej pod nadzorem opiekunki

1 J. ROTTERMUND, J. NOWOTNY: *Terapia zajęciowa w rehabilitacji medycznej. Podręcznik dla studentów i terapeutów*. Bielsko-Biała 2016, s. 25.

światlicy Pani Doroty Jasiak pokazali pozostałym uczestnikom warsztatów i studentom, jak wykonać bombkę z origami oraz choinkę ze starej włóczki. Każdy z uczestników zrobił choinkę oraz elementy na wspólną bombkę. Wolontariusze pomagali chętnie przybyłym gościom, zarazem sami z zapałem oddawali się robieniu elementów na bombkę. Wszystkim wielką przyjemność sprawiła wspólna praca. Skończone bombki zawisły na choince w sali konferencyjnej na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji. Na koniec warsztatów wręczono dyplomy dla uczestników i podziękowanie dla Pani Doroty Jasiak za ich poprowadzenie. Atmosfera na warsztatach była świąteczna, przepełniona radością i pozytywną energią. Nikt się nie czuł w tym dniu wyobcowany oraz odrzucony. Studenci razem z podopiecznymi świetnie się bawili i nie było widać żadnych barier. Na twarzach uczestników malowały się szczery uśmiech i zadowolenie z tego dnia, każdy czuł się świetnie, nikt, nie chciał wyjść z sali konferencyjnej.

Pytania do organizatorów Międzynarodowego Dnia Osób Niepełnosprawnych

Głównym koordynatorem warsztatów była studentka Paulina Woźnica, a jej opiekunem Pani dr Dorota Prysak.

Dlaczego warsztaty były przeprowadzone?

Warsztaty zostały przeprowadzone, żeby zamienić role, a zarazem integrować osoby z różnymi dysfunkcjami wzroku, słuchu, ruchu i osobami niepełnosprawnymi intelektualnie ze studentami i pokazać, jak uczestnicy warsztatów funkcjonują poza ośrodkiem. O co chodzi mi z „zamianą ról”? Zależało mi, żeby osoby niepełnosprawne przeprowadziły warsztaty dla studentów, gdyż zawsze to studenci przeprowadzają warsztaty dla osób niepełnosprawnych i chciałam to zmienić. Na początku nie wiedziałam, jak to zrobić i posłam do opiekuna Koła Naukowego Pedagogów do Pani mgr Anny Wojtas-Rduch, która wskazała pewne propozycje rozwiązań i pokierowała mnie do Pani dr Doroty Prysak. Pani Doktor powiedziała, co trzeba zrobić, i odpowiedziała, kiedy można zorganizować to wydarzenie i troszeczkę zmieniła koncepcję tego dnia, ale wyszło na dobre.

Jak myśli Pani Doktor?

Pierwsza myśl, jaka przychodzi mi do głowy, to fakt, że warsztaty zostały przeprowadzone z potrzeby, jaka pojawiła się w Was, studentach, szczególnie w Tobie. Jest to miłe doświadczenie, kiedy nauczyciel przestaje już być tą

osobą, która wszystko aranżuje. A nowa inicjatywa pojawia się w postaci innowacji u studentki. Dziękuję za szczerą Paulinko, jeśli nie obrazisz się, jak będę się tak do Ciebie zwracała, to również było wyzwanie. Pomysł na tak zorganizowane warsztaty to też wyzwanie dla mnie jako wykładowcy: po pierwsze w komunikowaniu się z Tobą oraz pozostałymi osobami odpowiedzialnymi za warsztaty. Po drugie pokazanie teorii w praktyce – to czego uczę jako wykładowca – pokazanie w bezpośrednim kontakcie, np. koncepcji biopsychosocjalnej, według której człowieka postrzegamy całościowo.

Co mi – studentce dało przeprowadzenie warsztatów?

Dobre pytanie. Przeprowadzenie warsztatów dało mi niesamowitą satysfakcję, radość, szczęście oraz pokazało mi, że mogę liczyć na pomoc kolegów i koleżanek, a także wykładowców. Te warsztaty pokazały mi również, że mogę wiele i stać mnie na osiągnięciu celów, jakie sobie wyznaczę. Dodatkowo cały ten trud i nieprzespane noce, niezjedzone obiady, całe poświęcenie nie zostały zmarnowane, ale dostałam niesamowitą zapłatę – uśmiech osób niepełnosprawnych i opiekunów, moich wolontariuszy, czyli kolegów i koleżanek, oraz radość Pani Doktor Prysak i Pani Magister Wojtas-Rduch. Taki uśmiech drugiego człowieka rekompensuje wszystkie trudy i motywuje do dalszej pracy.

Co Pani dały warsztaty?

Wiarę w ludzi Paulinko, szczególnie w Was, studentów, przyszłych oligofrenopedagogów. Pamiętam początki swojej pracy..., pierwsze działania dla niepełnosprawnych. Każdy z Was jest dla mnie takim pączkiem kwiatu, który w odpowiednich warunkach pięknie się rozwinie. Oczywiście dały mi radość i nawet nie wiesz, jak bardzo cieszę się, że są takie osoby jak Ty, osoby, które mają taką samą wrażliwość. Każde spotkanie w przestrzeni akademickiej z niepełnosprawnymi daje mi siłę i nadzieję, że warto zmieniać ich rzeczywistość. Wystarczy, że każdy zacznie od siebie. Ważne jest to, że osoby z niepełnosprawnością mogą wyjść choć na chwilę z tej swojej zredukowanej przestrzeni. Cieszę się, że dostrzegłaś w nich potencjał w postaci nauki nas pełnosprawnych osób, a nie jak większość społeczeństwa, która postrzega ich jako osoby wykluczone lub zagrożone wykluczeniem. Po raz drugi były wśród nas osoby z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, dla ich opiekunów było to bardzo duże przeżycie emocjonalne. Ich zachwyty przygotowaniem przez Was warsztatów był największą dla mnie radością. To w pewnym sensie ocena mojej pracy z Wami, a więc i z Tobą Paulinko. Osoby, które uczestniczyły w spotkaniu, jak sama zauważyłaś, czuły się bardzo dobrze i cieszyły się, że Was widzą, że pamiętacie o nich, kiedy inni często na co dzień zapominają. Nigdy nie zapomnę Twojego i Justynki powitania i pożegnania na warsztatach, widziałam, jak poczułyście miejsce, w którym jesteście. W pracy z niepełnosprawnymi

osobami ważna jest nasza autentyczność, szczerść, cierpliwość, a Wam to się udało osiągnąć pomimo stresu, trudności. Właśnie, widzę, że chcesz się podzielić swoimi doświadczeniami.

Jakie trudności spotkały mnie jako studentkę?

Patrzę teraz w przeszłość, widzę kilka trudności. Na początku pojawiły się te związane z brakiem doświadczenia w organizowaniu warsztatów i wystąpieniach publicznych. Największym trudem było wyjść na środek, otworzyć warsztaty i przemówić do przybyłych gości. Pamiętam też, że było mi ciężko na początku zadzwonić do ośrodków i zaprosić na warsztaty, później się rozkręciłam w rozmowie przez telefon. Wystąpiły też trudności z niektórymi gośćmi, którzy źle nas zrozumieli i nie chcieli przyjechać. Na samym początku miałam mały problem z porozumieniem się z Panią Doktor, ale szybko został rozwiązany.

Czy miałam obawy przed warsztatami?

Tak miałam obawy przed warsztatami. Czy uda mi się na czas wszystko zorganizować? Czy wystarczy materiałów na warsztaty? Czy wystarczy funduszy na warsztaty lub czy będę mieć wystarczającą liczbę wolontariuszy do pomocy? Czy wszystkim warsztaty się spodobają? Czy będzie wystarczająco dużo miejsca? Czy podołam temu zadaniu, ewentualnie czy zmieścimy się w czasie? Pojawiły się również obawy związane z placówkami – czy pojawią się na warsztatach i czy się zintegrują?

Czy Pani Doktor miała obawy przed warsztatami, np. kto je poprowadzi, czy sprosta temu zadaniu?

Paulinko, nie miałam żadnych wątpliwości – odpowiednia osoba na właściwym stanowisku. Myślę, że Ty się do takich wyzwań urodziłaś. Masz wiedzę z poprzednich szczebli edukacji, nie boisz się pytać, słuchasz innych, a więc masz wszystkie predyspozycje do prowadzenia warsztatów. Ważne jest jeszcze to, że nie boisz się odpowiedzialności, a to rzadko spotykana cecha u młodych osób. Odwołując się do słów Marii Grzegorzewskiej, widzisz w człowieku osobę pełnowartościową, a nie kalekę.

Jakie refleksje na temat warsztatów w roli studenta?

Jestem zadowolona z siebie i z wolontariuszy, cieszę się, że warsztaty udały się. Zaproszeni goście byli szczęśliwi, że mogli przyjechać, spotkać się ze sobą oraz ze studentami – być w innym miejscu niż placówka, gdzie uczęszczają na zajęcia. Warsztaty, które odbyły się, mają podwójne zastosowanie. Pierwsze to nauczenie się czegoś nowego. Drugie to integracja osób pełnosprawnych z osobami niepełnosprawnymi. Te warsztaty pokazują nam, jakimi jesteśmy ludźmi i jakie trzeba zaspokoić potrzeby, oraz uczą nas, że w życiu nie tylko

placi się pieniędzmi, ale też można zapłacić drugiej osobie szczerym uśmiechem i to wystarczy. Za pieniądze nie można kupić takiego uśmiechu, szczerego pełnego radości. Taki uśmiech można dostać od osób niepełnosprawnych, które widzą, że ich zaakceptowałeś i nie pokazujesz, że czegoś im brakuje. Po prostu lubisz ich takimi, jakimi są, i traktujesz ich jak równych sobie, dostrzegasz, że są w pełni sprawni i mogą wiele osiągnąć.

Moim skromnym zdaniem powinny być prowadzone warsztaty wspólnie dla osób niepełnosprawnych i dla pełnosprawnych, ponieważ uwrażliwiają nas na innych i pokazują, że są tacy, jak my, borykają się z takimi samymi problemami. Powinno być więcej takich spotkań – integracyjnych warsztatów, i ludzi o wielkim sercu, którzy podobnie myślą i chcą zrobić coś dla drugiego człowieka bezinteresownie. Szkoda, że jest tak niewiele.

Trzeba uczyć młodsze pokolenia, że każdego należy traktować na równi – nikt nie jest lepszy czy gorszy, jesteśmy tacy sami, ale każdy z nas jest inny i potrzebuje czegoś innego. Musimy uwrażliwić młodszych na piękno drugiego człowieka, nieważne, czy jest pełnosprawny czy niepełnosprawny, ważne, jakim jest człowiekiem. My młodzi budujemy ten świat i od nas zależy, jak będziemy siebie nawzajem traktować – z szacunkiem, życzliwością, miłością czy będziemy podchodzić do drugiego człowieka z wrogością i nienawiścią, niechęcią.

Wszystko od nas zależy i od tego, jakie mamy nastawienie do innych i do siebie samych.

Refleksje Pani Doktor?

Kiedy usłyszałam Twoje słowa, to głęboko się wzruszyłam i zrobiło mi się miękko na sercu. Jestem dumna, że są takie osoby jak Ty i inni, którzy chętnie biorą udział w takich warsztatach. To, co staram się pokazać, przekazać na zajęciach w trakcie wykładów, ćwiczeń lub jeszcze innych zajęć dostrzegam w Waszej, Twojej postawie. Cieszę się, że jako społeczność studencka wyznaczacie sobie swoje własne cele, do których dążycie i wspieracie się. Bardzo ważna jest współpraca, każdy z nas ma chwile gorsze i słabsze, dobrze, jeśli obok nas jest ktoś, kto nas wesprze. W pracy z osobami niepełnosprawnymi jest to szczególnie ważne, ponieważ sukces w tej pracy polega na współpracy wielu specjalistów. Refleksją moją jest to, że mam coraz większe doświadczenie zawodowe, co niesie za sobą zarówno te dobre aspekty, jak również pewne niebezpieczeństwa. To, co jest mocną stroną – doświadczenie czasami może przysłonić spojrzenie osób, które dopiero rozpoczynają swoją pracę zawodową. Cieszę się, że pojawiła się u Ciebie potrzeba kontynuacji warsztatów. To, co zawsze powtarzam – osobą niepełnosprawną jest się cały czas, a nie bywa od eventu do eventu. Bardzo ważne są ciągle i systematycznie prowadzone działania. Jak sama zauważyłaś, jest duża potrzeba takich spotkań, integracji nie tylko pełno- i niepełnosprawnych osób, ale również pomiędzy niepełnosprawnymi. Tym bardziej

jest mi miło słyszeć, że nie tylko chcesz kontynuować w następnym roku warsztaty, ale analizujesz i starasz się wprowadzić jeszcze lepsze rozwiązania w trakcie kolejnej edycji. Można to porównać do spirali, która rozkręca się, a to z kolei jest charakterystyczne dla badań w działaniu. Tak łączy się praktyka z wiedzą naukową.

Jakie plany na warsztaty?

Zapowiedziałam już na przyszły rok, że będą warsztaty. Może ja zostanę koordynatorem, ale wezmę do pomocy kolegów i koleżanki z roku niżej, żeby wiedzieli, co trzeba zrobić, do kogo napisać, zwrócić się o pomoc. Chciałabym również zarazić ich pozytywnym nastawieniem i chęcią działania na rzecz osób niepełnosprawnych. Chcę, żeby te warsztaty były cykliczne i aby nasi goście mieli okazję do ponownych spotkań. Może zaprosimy jeszcze inne ośrodki, placówki, aby pokazać osobom niepełnosprawnym, że jesteśmy chętni do współpracy i integracji.

Mogę podziękować Pani Doktor Prysak, że zaszczepiła mi bakcyła, żeby osoby niepełnosprawne przyjeżdżały na wydział i żeby szukać nowych placówek i poszerzać zakres integracji. Na początku mojej działalności obawiałam się, czy podołam temu wyzwaniu i czy my się wszyscy pomieścimy. Teraz zaczynam robić, jak Pani Doktor – w głowie układam i planuję, kogo zaprosić na następne warsztaty i kto by mógł przyjechać na Dzień Godności.

Jak Pani ocenia studentkę, która koordynowała warsztaty? Czy powinna w przyszłym roku też koordynować warsztaty?

Myślę, że największą nagrodą jest właśnie ten artykuł w formie naszej rozmowy. To, że możemy razem porozmawiać, a z naszego dialogu są piękne efekty. Cieszę się, że dzielisz się swoimi doświadczeniami nie tylko z osobami z grupy, ale jednocześnie chcesz to przekazywać swoim młodszym kolegom i koleżankom. Dla mnie to mój największy sukces, ponieważ ktoś kiedyś zaufał mi..., a był to Pan Doktor kiedyś, a dziś Profesor Zenon Gajdzica, obecny Dziekan Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie (do 2020 roku) – dziś sama uczę się Wam przekazywać to zaufanie. Będzie mi bardzo miło, gdybyś poprowadziła, ale, jak sama zauważyłaś, ja tylko proponuję, pokazuję, wspieram. Jeśli podejmiesz po raz drugi to wyzwanie, jakim są warsztaty, to z przyjemnością pomogę, a i kilka pomysłów mogę zaproponować.

Jakie Pani ma plany w związku z warsztatami?

Bardzo chciałabym, aby w tych warsztatach uczestniczyły nie tylko osoby z niepełnosprawnością intelektualną, ale osoby z dysfunkcją słuchu, wzroku, niepełnosprawnością ruchową. Jak sama nazwa święta wskazuje, jest ono międzynarodowe lub światowe – byłoby miło, gdyby w warsztatach uczestniczyli

nasi sąsiedzi z Republiki Czeskiej lub Słowackiej. Zdaję sobie sprawę, że nawiązanie współpracy to bardzo długi proces wzajemnego oswajania się. Początki naszej współpracy z ośrodkami, szkołami kształcenia specjalnego były różne. Z czasem wspólnie wypracowaliśmy taką praktykę w byciu, uczeniu się siebie nawzajem, że osoby niepełnosprawne czują się u nas dobrze, a i my u nich jesteśmy mile widziani. To jest moje marzenie, abyśmy się wszyscy spotkali przy jednym stole.


Bardzo dziękuję Paulinko za bycie sobą i podążanie za własną intuicją w pracy z osobami niepełnosprawnymi.

Bibliografia

ROTTERMUND J., NOWOTNY J.: *Terapia zajęciowa w rehabilitacji medycznej. Podręcznik dla studentów i terapeutów*. Bielsko-Biała 2016.



Justyna Piasecka

 0000-0001-8322-0540

Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne jako fundament budowania relacji w kontekście współpracy Ośrodka Rehabilitacyjno-Edukacyjno- -Wychowawczego i Uniwersytetu Śląskiego

The Developmental Movement method by Veronica Sherborne as the foundation for building relationships in the context of cooperation between the Rehabilitation-Education-Upbringing Centre and the University of Silesia

ABSTRACT: The subject of the article is cooperation between the Rehabilitation-Education-Upbringing Centre (Ośrodek Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczy) and students of the University of Silesia, whose foundation is the Developmental Movement method by Weronika Sherborne. Based on the elements of the method, classes are organised, thanks to which the development of both children and students can be supported. Working with children with moderate intellectual disability as part of the classes conducted by students provides them with additional stimulation of development – in terms of body awareness, space, and establishing relationships with others. In addition, these activities build students' experience and can be assessed in the perspective of their future professional work.

KEY WORDS: development, intellectual disability, relationships, movement, communication.

Metoda Ruchu Rozwijającego powstała w nawiązaniu do gimnastyki twórczej opracowanej przez Rudolfa Labana. Jednym z założeń gimnastyki jest pobudzenie do twórczej aktywności poprzez ruch, który ma wydobyć indywidualizm oraz ekspresyjność jednostki. Zgodnie z etapami rozwoju człowieka oraz rozwojem socjalizacji zostało wyszczególnione 16 następujących po sobie etapów, a wśród nich: wycucie przestrzeni wokół własnego ciała, wycucie przestrzeni własnego ciała w otaczającym środowisku oraz współdziałanie z partnerem, a następnie z grupą. Weronika Sherborne zainspirowała się założeniami gimnastyki ekspresyjnej i przy współpracy Rudolfa Labana stworzyła metodę, która wspomaga rozwój dziecka. Wspomniana autorka metody była z wykształcenia nauczycielką wychowania fizycznego, instruktorką tańca i fizjoterapeutką. Po zapoznaniu się z problematyką rehabilitacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną Sherborne ukierunkowała swoje zainteresowania

na stymulowanie rozwoju tych dzieci poprzez ruch, dostosowując działania do ich potrzeb i możliwości. Ruch stał się środkiem do osiągnięcia celów terapeutycznych. Ze względu na indywidualne podejście w pracy Metodą Ruchu Rozwijającego wykorzystanie jej pozwala dzieciom na przejście przez kolejne etapy rozwojowe¹.

Metoda Ruchu Rozwijającego zawiera aktywności ruchowe oparte na zabawach wczesnodziecięcych. Wśród celów pracy z wykorzystaniem tej metody są: rozwijanie świadomości własnego ciała, rozwijanie świadomości przestrzeni, doskonalenie koncentracji uwagi, kształtowanie umiejętności nawiązywania relacji z drugą osobą oraz komunikowania się w grupie. Zajęcia są prowadzone według stałego schematu, co jest istotne dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Aktywność rozpoczyna się od pozycji niskiej (na podłodze), następnie przechodzi się stopniowo do pozycji wyższych – od leżenia czy siedzenia, przez rączkowanie/czworakowanie, po stanie. W zależności od umiejętności uczestników i liczby wolontariuszy można umożliwić dzieciom aktywność bez kontaktu z podłożem, jak na przykład bujanie. Kolejną prawidłowością, realizowaną z uwzględnieniem możliwości grupy, jest zwiększanie liczby współpracujących uczestników. Początkowo aktywności są wykonywane indywidualnie, następnie przechodzi się do pracy w parach i w liczniejszych grupach, dążąc do wspólnej aktywności całej grupy. Wykonywanie czynności w trakcie trwania zajęć z wykorzystaniem Ruchu Rozwijającego motywują do nawiązywania i budowania relacji z partnerem. Opierają się one na relacjach „z” (aktywność jednego z partnerów, który pełni rolę opiekuna), „przeciwko” (relacja, w której partnerzy mogą wypróbować swoją siłę) i „razem” (współpraca partnerów, dążących do wspólnego celu)².

Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne stała się motywacją do nawiązania współpracy między cieszyńskim OREW-em a Uniwersytetem Śląskim w postaci cotygodniowych zajęć prowadzonych przez studentów Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie (od 2020 roku Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji) dla dzieci z różnego rodzaju zaburzeniami rozwoju, w tym z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną. Wspólne działania przynoszą ze sobą szereg korzyści zarówno dla uczestników, jak i studentów.

Podopieczni OREW-u uczestniczący w zajęciach Ruchu Rozwijającego organizowanymi przez studentów zyskują dodatkową możliwość stymulacji rozwoju w wielu obszarach. W nowej dla nich przestrzeni, z nowymi osobami mogą

1 J. BŁESZYŃSKI: *Wykorzystanie metody Ruchu Rozwijającego w terapii dziecka z głębokimi deficytami rozwojowymi – autystycznego*. W: *Wspomaganie rozwoju osób z autyzmem Teoria – metodyka – przykłady*. Red. J. BŁESZYŃSKI. Kraków 2004, s. 109.

2 B. PATRZYKĄT-OWCZAREK: *Metoda Ruchu Rozwijającego (MRR) w terapii dzieci z umiarkowanym lub znacznym stopniem niepełnosprawności intelektualnej*. W: *Od systemu terapeutycznego do interwencji*. Red. Ł. KACZMAREK, A. SŁYSZ, E. SOROKO. Poznań 2016, s. 151.

kształtować umiejętność nawiązywania i rozwijania kontaktów społecznych oraz podnosić świadomość siebie w relacjach z innymi. Zajęcia te sprzyjają również integracji grupy. Studenci poza teoretycznym poznaniem podstaw, celów i założeń metody mogą w sposób praktyczny doświadczyć, jak może być zastosowana w relacji z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną. Relacja stanowi tu słowo kluczowe nie tylko ze względu na jego obecność w założeniach metody – w kontaktach opiekuna z dzieckiem, dzieci ze sobą, kontaktach z przestrzenią, ale również studentów w grupie wolontariuszy. Wspólne organizowanie zajęć pozwala przyszłym oligofrenopedagogom uczyć się współpracy, wzajemnego szacunku i czerpania wiedzy zarówno z własnych doświadczeń, jak i działań innych wolontariuszy. Bardzo ważnym elementem pracy staje się etap ostatni, kiedy studenci w swoim gronie mogą podzielić się ze sobą spostrzeżeniami, wątpliwościami i sukcesami, które wyniknęły w trakcie zajęć. W czasie ich trwania wzajemne obserwacje pomagają wspólnie korygować błędy, rozważać możliwości rozwiązania problemów czy – co również bardzo ważne – wspierać się i doceniać zaangażowanie. W czasie zajęć wolontariuszom towarzyszą opiekunowie z OREW-u, znający swoich podopiecznych, ich potrzeby i przyzwyczajenia, nie tylko obserwują przebieg zajęć, ale również w razie potrzeby wspierają i dają wskazówki służące efektywniejszej pracy. Opiekunowie są również zapraszani do rozmowy po zajęciach, gdy studenci mają wątpliwości w związku ze współpracą z podopiecznymi, co daje możliwość podzielenia się doświadczeniem i uwagami.

Bezpośrednie poznawanie metody w praktyce pozwala zweryfikować nabyte umiejętności, utrwalać prawidłowe mechanizmy oraz osłabiać i niwelować niewłaściwe. Współpraca z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną oraz innymi deficytami wymaga dużego zaangażowania. Studenci muszą dostosować dane działanie do potrzeb i możliwości dziecka. Zajęcia te nie mogą być sekwencją wykonywanych ćwiczeń, które uczestnicy muszą wykonać. Należy świadomie prowadzić ich przebieg, tak aby budować świadomość dziecka w aspekcie własnego ciała, przestrzeni i innych, którzy się w tej przestrzeni znajdują.

Wybór tej metody w organizacji zajęć dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną jest w pełni uzasadniony. Ze względu na różnorodność grupy uczestniczącej w zajęciach dostosowanie ich do potrzeb oraz możliwości dziecka jest utrudnione, równocześnie wybrana metoda dostarcza wielu możliwości wspierania ich rozwoju.

Metoda Ruchu Rozwijającego znajduje szerokie zastosowanie w terapii dzieci z zaburzeniami rozwoju, z występującymi zakłóceniami w sferze emocjonalnej i społecznej, w stymulowaniu rozwoju oraz profilaktyce zapobiegania zaburzeniom. Weronika Sherborne, tworząc fundamenty metody Ruchu Rozwijającego, miała na uwadze w sposób szczególny dzieci z niepełnosprawnością

intelektualną w stopniu głębszym i głębokim. Podstawowymi obszarami działań w tej grupie miały być: kształtowanie obrazu samego siebie oraz nauka nawiązywania kontaktów społecznych. Budowanie świadomości samego siebie pomaga wyodrębnić poszczególne części ciała, kontrolować ich ciężar, a dzięki temu wspomaga rozwój ruchowy. Metoda Ruchu Rozwijającego kształtuje również umiejętność nawiązywania i utrzymywania kontaktów interpersonalnych, co dzieciom z niepełnosprawnością intelektualną może sprawiać trudność. Praca z wykorzystaniem tej metody sprzyja także stymulacji zaburzonych funkcji poznawczych – trudności z koncentracją, utrzymaniem uwagi, ukierunkowaniem działania na określony cel. Zakres tych funkcji zwiększa się dzięki działaniom dostosowanym do możliwości dziecka, dając mu poczucie sprawstwa i odczuwania postępu wraz z kontynuowaniem zajęć.

Podobnie wygląda praca z dziećmi ze spektrum autyzmu, gdzie rozwijanie funkcji społecznych oraz poznawczych jest wspomagane za sprawą dostosowanych do potrzeb tych dzieci działań, które stopniowo pozwalają na przełamanie trudności z nawiązywaniem kontaktu – na początku wzrokowego, a następnie bardziej zaawansowanych relacji.

Wśród uczestników zajęć są również dzieci z nadpobudliwością psychoruchową, która przejawia się nadpobudliwością psychomotoryczną w sferze ruchowej, emocjonalnej i poznawczej. Metoda Ruchu Rozwijającego pozwala na dostrzeżenie przez dziecko innych osób w grupie oraz ich potrzeb. Dzięki dążeniu do wykształcenia umiejętności współpracy w grupie rozwija się szereg właściwych zachowań przy równoczesnym zaspokojeniu potrzeby ruchu. Dziecko uczy się kontrolowania tej potrzeby, tak aby móc realizować ją w sposób społecznie akceptowany³.

Obserwacja dzieci uczestniczących w zajęciach, ich zaangażowania i postępów, ale i trudności pozwala poddać analizie również własną pracę w roli wolontariusza, partnera czy przyszłego pedagoga. Połączenie we wspólnym celu sprzyja nauce i rozwojowi naszych umiejętności, stałemu uwrażliwianiu na potrzeby drugiego człowieka, doskonaleniu umiejętności komunikacji. Nawiązanie współpracy studentów z OREW-em opartej na Metodzie Ruchu Rozwijającego sprzyja rozwojowi i dialogowi obu grup.


3 J. PILECKA-ZOUAIDIA: *Wykorzystanie Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne w pracy z dziećmi z zaburzeniami*. „Katecheta” 2010, nr 10, s. 68–72.

Bibliografia

- BŁESZYŃSKI J.: *Wykorzystanie metody Ruchu Rozwijającego w terapii dziecka z głębokimi deficytami rozwojowymi – autystycznego*. W: *Wspomaganie rozwoju osób z autyzmem Teoria – metodyka – przykłady*. Red. J. BŁESZYŃSKI. Kraków 2004.
- PATRYKĄT-OWCZAREK B.: *Metoda Ruchu Rozwijającego (MRR) w terapii dzieci z umiarkowanym lub znacznym stopniem niepełnosprawności intelektualnej*. W: *Od systemu terapeutycznego do interwencji*. Red. Ł. KACZMAREK, A. SŁYSZ, E. SOROKO. Poznań 2016.
- PILECKA-ZOUAIDIA J.: *Wykorzystanie Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne w pracy z dziećmi z zaburzeniami*. „Katecheta” 2010, nr 10.



Joanna Hetman

 0000-0002-8622-1255

Studenckie Koło Artystyczno-Naukowe Drzeworytników i Linorytników „DEHA” na przestrzeni lat 2014–2017

Student Artistic-Scientific Circle of Woodcut and Linocut “DEHA”
over the years 2014–2017

ABSTRACT: The text concerns artistic projects created within Student Artistic-Scientific Circle of Woodcut and Linocut “DEHA” over the years 2014–2017. The author shows early projects of the circle and later ones, carried out with external institutions such as the Academy of Fine Arts in Katowice and the Academy of Fine Arts in Wrocław.

KEY WORDS: printmaking, intermedia, Wisława Szymborska, student circle, artistic projects.

Wprowadzenie

Koło Artystyczno-Naukowe Drzeworytników i Linorytników „DEHA” powstało w 2005 roku w Instytucie Sztuki (od 2020 roku Instytut Sztuk Plastycznych) w Cieszynie. Pomimo rotacji członków Koła związanej z cyklem studiów i uśpienia działalności na kilka lat – reaktywowane, od 4 lat działa ze zdwojoną siłą. W ramach Koła członkowie poznają świat sztuki w praktyce – uczą się organizować i realizować szeroko pojęte projekty artystyczne, wystawy¹, warsztaty, plenery, nawiązują współpracę z innymi ośrodkami i instytucjami kulturalnymi, tworzą ekspozycje, rozwijają twórczą pasję w obszarze grafiki artystycznej, poszerzają horyzonty myślowe i artystyczne oraz odnajdują i poszukują nowe środki osobistego wyrazu. W ramach tych założeń i działań popularyzują również grafikę warsztatową oraz promują Instytut Sztuki w Cieszynie oraz Uniwersytet Śląski w Katowicach. Wszystko to stanowi bezcenne doświadczenie studentów w ich dalszej drodze twórczej.

¹ Zob. *Koła naukowe – sposób na rozwijanie pasji*. „Gazeta Uniwersytecka UŚ” 2016/2017, wydanie specjalne. <http://gazeta.us.edu.pl/node/415313> [data dostępu: 18.04.2017].

Działania w latach 2014–2017

W poniższym artykule przedstawię najważniejsze projekty oraz inicjatywy, które miały miejsce podczas mojej kadencji na stanowisku Przewodniczącej Koła Artystyczno-Naukowego Drzeworytników i Linorytników „DEHA” w latach 2014–2017. Warto zacząć chronologicznie, od roku akademickiego 2014/2015. Wtedy to powstał projekt wystawy inspirowany twórczością Wisławy Szymborskiej, której tytuł był swoistym hołdem młodych artystów dla twórczości niedawno zmarłej wybitnej polskiej noblistki. We wstępie katalogu², który napisałam wraz z Ewelina Rivillo, czytamy: „Pomysł zrealizowania tej koncepcji zrodził się z duchowej potrzeby podjęcia się projektu wymagającego nie lada odwagi: synkretyzacji sztuk, gdzie literatura i sztuki wizualne przenikają się wzajemnie, tworząc spójny przekaz. Przedsięwzięciu temu postanowiło stawić czoła dwudziestu dwóch członków Koła działających pod pieczęcią prof. dr hab. Joanny Piech-Kalarus oraz dr Natalii Pawlus z katedry Grafiki Warsztatowej, w wyniku którego podjęli się wizualnej interpretacji wierszy Wisławy Szymborskiej. Sztuka to nie tylko słowo lub obraz, sztuka to przede wszystkim uczucie, jakie wywołuje w nas szeroko pojęta twórczość artystyczna. Dlatego każdy z członków Koła »DEHA« wybrał dla siebie jeden wiersz autorstwa Wisławy Szymborskiej. Poprzez graficzną interpretację nawiązał z poetką osobisty dialog, czego wynikiem stały się matryce prezentujące subiektywny punkt widzenia danego utworu. Niektóre z nich prezentują nostalgiczny i melancholijny świat wyrażony w monochromatycznej gamie szarości, inne w odważny sposób przemawiają do odbiorcy mocnym kontrastem czerni i bieli, a jeszcze inne urzekają dowcipem i kolorem. Jednak wspólnym elementem są emocje, które każdy z autorów odnalazł w wybranym utworze. To one stały się przedmiotem rozważań i znalazły swoje odbicie w małych ilustracjach o formacie 25 × 25 cm każda. Tak jak Wisława Szymborska posługiwała się często w swojej twórczości »liryką maski« mówiąc o ważnych sprawach, tak ilustracje studentów mówią nam o tych rzeczach również w sposób metaforyczny, ukryty i niedosłowny. Zderzenie słowa i obrazu zaowocowało projektem »Matryce poezji«, gdzie dodatkowym elementem wystawy są przepisane własnoręcznie wiersze każdego autora ilustracji, które wkomponowane w ekspozycję tworzą spójne dzieło literacko-wizualne”³. Owoce tego projektu udało nam się zaprezentować w trzech miejscach, z którymi nawiązałam współpracę. Była to Galeria „Ładniej” w So-

2 Zob. *Matryce poezji – Graficzne interpretacje twórczości Wisławy Szymborskiej*. Katalog wystawy. Cieszyn 2015. <https://issuu.com/joannahetman/docs/segregator1> [data dostępu: 18.04.2017].

3 Ibidem, s. 1.

snowcu⁴ (2015), Galeria Szyb Wilson w Katowicach w ramach Nocy Muzeów⁵, gdzie dodatkową atrakcją stanowiły warsztaty z linorytu oraz monotypii (2015) oraz Strefa Studenta (2015) na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji (od 2020 roku Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji). Ponadto udało nam się częściowo zaprezentować te prace podczas Festiwalu Nauki na Rynku w Katowicach, któremu również towarzyszyły warsztaty z linorytu i monotypii (2015), oraz w Miejskiej Bibliotece Publicznej w Gliwicach (2017). Interesujące doświadczenie stanowi zawsze kontakt z odbiorcą wystawy, gdyż może on dostrzec rzeczy, których często autor ze względu na zbyt długie przebywanie z przedmiotem nie jest w stanie zobaczyć. Oko odbiorcy z reguły jest świeże i niesie ze sobą nowe, artystyczne wyobrażenia.

Rok akademicki 2014/2015 był czasem, w którym poddawałam się intuicyjnemu wdrażaniu w rolę przewodniczącej. Wraz z następującym po nim rokiem akademickim, dzięki zdobytemu багаżowi doświadczeń spróbowałam pójść krok dalej – w ramach wspólnych działań postanowiłam wyjść poza Instytut Sztuki w Cieszynie. Z tego pomysłu zrodziła się współpraca z dwoma ośrodkami akademickimi – Akademią Sztuk Pięknych w Katowicach oraz Akademią Sztuk Pięknych we Wrocławiu. Z każdym z tych ośrodków, jako Koło, przeprowadziliśmy osobne projekty.

„Błąd w grafice” – projekt o przewrotnym tytule, rozpoczęliśmy w październiku 2015 roku jako efekt moich kontaktów z asystentką prof. Mariusza Pałki z ASP w Katowicach, Izabelą Łęską. Tytuł nazwałam przewrotnym, gdyż większość twórców z pewną dozą uporczywości dąży do perfekcji w kwestii odpowiedniego przygotowania matrycy, strefy pracy, a przede wszystkim samej odbitki, dbając o najmniejszy detal. W tym projekcie jednak podjęliśmy próbę odsunięcia się od tradycyjnego postrzegania grafiki warsztatowej oraz tego, co wiąże się z jej tworzeniem. Postanowiliśmy przesunąć pewne granice i priorytety, wznosząc koncept wysoko ponad estetykę, nie popadając przy tym w skrajności. By móc uporać się z tematem, wszystko to, co dotychczas wiedzieliśmy o grafice warsztatowej, wszelkie tradycyjne, akademickie zasady musiały zostać wyplenione niczym chwasty z ogrodu, by na ich miejscu mogły wyrosnąć kreatywne, dotychczas a priori odrzucane przez swoją formę czy bardzo różne obszary, dziedziny pracy. Oczywiście, po drodze pojawiło się wiele wątpliwości, jednak finalny kształt wystawy wzbudził we wszystkich przeogromną satysfakcję wynikającą z poczucia uczestnictwa w ważnym projekcie artystycznym.

W samym „Błędzie...” wzięło udział dwudziestu studentów i studentek z dwóch ośrodków: Instytutu Sztuki w Cieszynie oraz ASP w Katowicach,

4 Zob. http://www.sosnowiec.pl/aktualnosci/id,9489,matryce_poezji_w_galerii_ladniej.html [data dostępu: 18.04.2017].

5 Zob. <http://szybwilson.org/zobacz?item=213> [data dostępu: 18.04.2017].

a także dwie doktorantki z tej drugiej instytucji. Opiekę artystyczną sprawowali prof. dr hab. Joanna Piech-Kalarus, prof. dr hab. Mariusz Pałka, dr Natalia Pawlus oraz Izabela Łęska, która zajmowała się też realizacją pomysłu, projektem katalogu, koordynacją oraz aranżacją. Projekt ten trwał ponad rok. W międzyczasie organizowaliśmy spotkania, na których dyskutowaliśmy nad znaczeniem hasła „błąd” oraz omawialiśmy wspólnie nasze pomysły, a także realizacje. Z tych rozmów zrodziły się prace wkraczające w obszar grafiki eksperymentalnej, instalacji, obiektów artystycznych, multimediów oraz działań performatywnych, które można było zobaczyć na jesieni w Galerii Engram w Katowicach⁶ (2016) oraz na wiosnę w Galerii 36,6 w Cieszynie (2017).

Kolejnym projektem, o którym już wspominałam, była współpraca z Akademią Sztuk Pięknych we Wrocławiu. Tym razem podjęliśmy się współtworzenia projektu pod mocnym tytułem „Księga skarg i zażaleń”, będącym niczym innym, jak głosem młodych wobec otaczającej ich rzeczywistości. Głosem wyrażającym się w sposób ironiczny, żartobliwy, dobitny i metaforyczny. Punktem wyjścia dla działań twórczych studentów Akademii Sztuk Pięknych we Wrocławiu z Pracowni Druku Wklęsłego i Wypukłego działających pod opieką dra Mariusza Gorzelaka oraz członków Koła Artystyczno-Naukowego Drzeworytników i Linorytników „DEHA” z Instytutu Sztuki w Cieszynie z Katedry Grafiki Warsztatowej pod opieką prof. dr hab. Joanny Piech-Kalarus i dr Natalii Pawlus była grafika warsztatowa, która z czasem zamieniła się w coś o szerokim zasięgu. W ramach współpracy uczestnicy mieli okazję poznać nowe techniki oraz nieznaną im dotąd metody wyrazu. Studenci z dwóch ośrodków mieli przyjemność współpracować ze sobą w kilku etapach. Etapy składały się z działań na odległość oraz pleneru w Domu Pracy Twórczej Akademii Sztuk Pięknych we Wrocławiu, którego ośrodek znajduje się w Luboradowie. Działania te pozwoliły studentom spojrzeć na grafikę warsztatową z zupełnie innej strony i wyzwolić się z ograniczeń. Podczas drugiego etapu wysyłkowego studenci mieli za zadanie ingerować w prace studentów ze współpracującej uczelni, co jest nie lada trudnością dla wielu twórców. Działania młodych artystów stanowiły dopowiedzenie swojego własnego wizualnego zdania na tematy poruszane w pracach, które otrzymali. Warto dodać, że etap wysyłkowy został zunifikowany w swej formie poprzez wprowadzenie jednakowego formatu papieru (25 × 25 cm). Zabieg ten umożliwił stworzenie dwóch ksiąg skarg i zażaleń, które zawierają w sobie oryginały prac powstałych podczas projektu wysyłkowego. Wart uwagi jest fakt, że gośćmi pleneru były również studentki z Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz osoby rezydujące na wrocławskiej Akademii w ramach programu Erasmus, a także studenci z Instytutu Sztuki w Cieszynie niebędący członkami Koła „DEHA”, a zajmujący się grafiką warsztatową. W samym

6 Zob. <http://ck.art.pl/events/events/view/id/1740> [data dostępu: 18.04.2017].

projekcie wzięło udział ponad dwudziestu uczestników, a efekty wspólnej pracy można było zobaczyć podczas II Przeglądu Twórczości Studentów A Rt+ w Cieszynie (2016) oraz w Galerii Macondo we Wrocławiu w związku z Nocą Nadodrza⁷ (2016).

Podsumowanie

Zastanawiając się nad tytułem tomu *Przestrzeń i odmienność – pasje i zaangażowanie młodych pedagogów specjalnych*, wpadłam na pomysł przedstawienia działalności tego Koła z trzech względów. Po pierwsze – „przestrzeń odmienności” występuje tu w postaci samego aktywnego uczestniczenia w życiu Koła, gdyż niewielu studentów podejmuje się tego nieobligatoryjnego zadania. Po drugie – Koło realizuje „działania edukacyjne i socjalizujące”, gdyż jego członkowie w ramach różnych projektów zbierają ważne dla nich doświadczenie w postaci poznawania nowych technik, form wyrazów artystycznych, ale również podczas warsztatów zapoznają osoby nieobcujące na co dzień ze sztuką z technikami, które już sami znają. Oprócz tego zawierają znajomości, które mogą zaowocować w przyszłości kolejnymi, wartościowymi projektami artystycznymi oraz uczą się umiejętności komunikacyjnych niezbędnych przy organizacji wydarzeń, jak kontakt z instytucjami czy wygłoszenie przemowy podczas wernisaży. Wszystko to odbywa się pod czujnym okiem opiekunek Koła, prof. dr hab. Joanny Piech-Kalarus oraz dr Natalii Pawlus, zawsze skorych do pomocy czy służących swoim doświadczeniem.

Bibliografia

- http://www.sosnowiec.pl/aktualnosci/id,9489,matryce_poezji_w_galerii_ladniej.html [data dostępu: 18.04.2017].
- <http://szybwilson.org/zobacz?item=213> [data dostępu: 18.04.2017].
- <http://ck.art.pl/events/events/view/id/1740> [data dostępu: 18.04.2017].
- Koła naukowe – sposób na rozwijanie pasji*. „Gazeta Uniwersytecka UŚ” 2016/2017, wydanie specjalne. <http://gazeta.us.edu.pl/node/415313> [data dostępu: 18.04.2017].
- Matryce poezji – Graficzne interpretacje twórczości Wisławy Szymborskiej*. Katalog wystawy. Cieszyn 2015. <https://issuu.com/joannahetman/docs/segregator1> [data dostępu: 18.04.2017].

⁷ Zob. <http://wroclaw.wyborcza.pl/wroclaw/56,35771,21095160,noc-nadodrza,,1.html> [data dostępu: 18.04.2017].

Recenzje prac naukowych



Sebastian Mrózek

0000-0002-9490-2640

Recenzja
Magdalena Bełza, Zenon Gajdzica,
Dorota Prysak:
*(Nie)łatwe drogi wchodzenia w dorosłość
przez osoby z niepełnosprawnościami*

Magdalena Bełza, Zenon Gajdzica, Dorota Prysak: *(Not)easy ways to enter adulthood by people with disabilities*

Proces wchodzenia w dorosłość jest dla człowieka fundamentalnym momentem w życiu. Przynajmniej w teorii powinien on stanowić składową uzyskiwania coraz większej niezależności, większej umiejętności samostanowienia o sobie oraz w szczególnych sytuacjach umiejętności wzięcia odpowiedzialności za drugiego człowieka. Umownie przyjmuje się wiek 18 lat jako świadczący o dojrzałości jednostki, co związane jest z możliwością uzyskania dostępu do pewnych przywilejów – otrzymanie dowodu osobistego, podjęcie pracy zawodowej, możliwość uzyskania prawa jazdy czy oddania głosu w wyborach. Osiągnięcie tej umownej granicy wiekowej sprawia, że społeczeństwo stopniowo obdarza młodego człowieka coraz większym zaufaniem i zaczyna liczyć się z wyrażaną przez niego opinią. Nie świadczy to jednak o tym, że każdy człowiek mający 18 lat jest już dojrzały pod względem społecznym czy emocjonalnym. Rozwój jednostki to kwestia indywidualna. Sytuacja wchodzenia w dorosłość osób z niepełnosprawnością intelektualną jest jeszcze trudniejsza i bardziej złożona. Wnikliwego omówienia tego niełatwego zagadnienia podjęli się Magdalena Bełza, Zenon Gajdzica oraz Dorota Prysak w książce pt. *(Nie)łatwe drogi wchodzenia w dorosłość przez osoby z niepełnosprawnościami*¹.

Spostrzeżenia doświadczonych pedagogów specjalnych, jakimi są autorzy publikacji, na co dzień pracujący ze zróżnicowanymi grupami osób

¹ M. BEŁZA, Z. GAJDZICA, D. PRYSAK: *(Nie)łatwe drogi wchodzenia w dorosłość przez osoby z niepełnosprawnościami*. Cieszyn 2017.

z niepełnosprawnością intelektualną, a także kształcący na uczelni wyższej kandydatów na przyszłych pedagogów, mogą okazać się niezwykle cenne. Już sama forma tytułu omawianej pozycji i znamienne umieszczenie przedrostka „nie” w nawiasie świadczy o pewnej wieloznaczności podejmowanego przez autorów zagadnienia i stanowi zachętę dla czytelnika do podjęcia lektury, zapoznania się z przytoczonymi w niej faktami oraz wypracowania własnego zdania na temat niewątpliwie skomplikowanej sytuacji osób z niepełnosprawnością stojących u progu dorosłego życia.

Struktura niniejszej publikacji podzielona została na trzy główne rozdziały poprzedzone prologiem oraz wstępem, a zwieńczona podsumowaniem i bibliografią. W mojej opinii formę zaskakującą przyjął prolog (s. 7–11). Składają się na niego przytoczone wypowiedzi osób z niepełnosprawnościami, które dla autorów stanowiły inspirację do napisania książki. Ten zabieg sprawia, że czytelnik już na samym początku może odbierać tę pozycję jako bardziej autentyczną oraz, pomimo naukowego charakteru, również silnie uwzględniającą głos i opinię osób z niepełnosprawnościami. Z kolei we wstępie (s. 13–16) autorzy dokonują charakterystyki takich pojęć jak „dorosłość”, „dojrzałość”, ukazując ich znaczenie z punktu widzenia osób z niepełnosprawnością intelektualną, a także w zwięzły sposób odnoszą się do widocznego na przestrzeni ostatnich kilku dekad zjawiska emancypacji osób niepełnosprawnych. Twórcy zaznaczają, że ta pozycja książkowa jest próbą zwrócenia uwagi na wybrane aspekty dorosłości trzech odmiennych grup z niepełnosprawnością – pierwsza z nich to studenci z niepełnosprawnością, druga to osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną, z kolei do trzeciej należą osoby umiarkowanie, znacznie i głęboko niepełnosprawne intelektualnie.

Rozdział 1., zatytułowany *Dorosłość osób niepełnosprawnych studiujących – podwójna dialektyka studiowania czyli wybrane kategorie analityczne wyjaśniające sytuację studentów niepełnosprawnych* (s. 17–89) jest autorstwa Magdaleny Belzy. Składa się z 5 podrozdziałów. Autorka dokonuje w nim charakterystyki niezwykle interesującej z punktu widzenia pedagogiki specjalnej grupy, jaką stanowią studenci niepełnosprawni intelektualnie. Odnosząc się do fundamentalnej (w szczególności dla osób z niepełnosprawnościami lub osób znajdujących się w trudnej sytuacji życiowej) kategorii wsparcia w sposób uporządkowany oraz przekonujący, opisuje znaczenie tego zjawiska doświadczanego przez niepełnosprawnych studentów. W tekście pojawiają się odwołania do uznanych w tej materii postaci, takich jak Helena Sęk, Stanisław Kawula. Okazuje się, że niepożądane jest nie tylko brak wsparcia, ale też wsparcie zbyt „obfite”, które może sprzyjać wyuczonej bezradności. Tekst wzbogacają opracowane przez autorkę diagramy przedstawiające koncepcję rodzajów wsparcia studentów niepełnosprawnych (s. 35) czy typów studenta z niepełnosprawnością. Należą do nich: ekshibicjonista, incognito widoczny, incognito

niewidoczny, normals (s. 78). Szczególnie cenny i interesujący poznawczo materiał stanowi zestawienie wskazanej typologii studentów wg M. Bełzy z pięcioczynnikowym modelem osobowości (Wielka Piątka Paula Costy i Roberta McCrae; s. 83). Ponadto autorka w wyczerpujący sposób omówiła pojawiające się w pedagogice specjalnej czy edukacji wielo/międzykulturowej pojęcie „innego” oraz zjawisko „dystansu”. Bezpośrednio przytoczone w rozdziale 1. nacechowane emocjonalnie wypowiedzi studentów z niepełnosprawnościami sugerują refleksję nad sytuacją tej grupy młodych osób stojących u bram dorosłości, dokładnego rozpatrzenia problemów, z którymi mierzą się w trakcie studiowania oraz wnikliwszego poznania ich życiowych oczekiwań. Studia, jak trafnie podkreśla, M. Bełza „[...] mają pomóc w osiągnięciu właściwej człowiekowi jakości życia”. Dla osób, które je podejmują, są ważnym etapem na drodze wchodzenia w dorosłość, co związane jest z możliwością poznania i rozwinięcia własnych uzdolnień, wartości czy kreatywności, a zatem ma istotne znaczenie także dla osób z niepełnosprawnościami.

Zenon Gajdzica jest autorem rozdziału 2. książki, pt. *Dorosłość osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim* (s. 91–150). Tekst obejmuje 3 podrozdziały dotyczące: istoty lekkiej niepełnosprawności intelektualnej (s. 91–112); roli pogranicza jako przestrzeni rozwoju i funkcjonowania osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną (s. 113–138); współtworzenia siebie i własnej drogi życiowej przez osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną (s. 139–150).

Z. Gajdzica w niniejszym dyskursie odnosi się do problematyki związanej z perspektywami i aspektami postrzegania niepełnosprawności w stopniu lekkim. Nawiązując do prac/koncepcji Zofii Sękowskiej, Michaela P. Maloneya i Michaela P. Warda czy Otto Specka, autor charakteryzuje poszczególne podejścia, perspektywy i aspekty niepełnosprawności intelektualnej (s. 94). W sposób bardzo wnikliwy, ale zarazem zrozumiały i dostępny dla czytelnika przybliża istotne zależności i powiązania zachodzące pomiędzy wspomnianymi kategoriami. Jest to o tyle ważne, że zróżnicowane podejścia do niepełnosprawności stanowią wyznaczniki życiowych strategii osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną, regulując jakość ich życia. Strategie te są determinantem nabywania zaradności i samodzielności życiowej, co jest niezwykle pożądanym zjawiskiem w procesie osiągnięcia dorosłości. Bardzo istotna w odniesieniu do samej niepełnosprawności jest zaakcentowana rola pogranicza jako przestrzeni rozwoju i funkcjonowania. Autor w sposób obrazowy oraz przyjazny odbiorcy przytacza specyfikę kultury pogranicza w odniesieniu do problematyki niepełnosprawności intelektualnej. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim zwłaszcza na etapie wchodzenia w dorosłe życie ulegają swoistemu „zawieszeniu” między kulturą i grupą osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Faza przejściowa określana też mianem fazy liminalnej zależy (jak zauważa Z. Gajdzica) od wielu czynników – przypisanej

roli w rodzinie, szkole, nieformalnej grupie rówieśniczej, ukonstytuowaniu się Ja oraz samego typu pogranicza. Zróznicowanie związków pomiędzy bezradnością a lekką niepełnosprawnością intelektualną stanowi ważny punkt odniesienia w omawianym rozdziale. Interesująco prezentuje się również zaproponowana typologia z dokonany podziałem na osobę: widoczną i zaniedbaną; niewidoczną i zadbaną; niewidoczną i zaniedbaną; widoczną i zadbaną (s. 138). Z kolei za najważniejsze zadanie wyjściowe związane z przygotowaniem osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną do w miarę możliwości świadomych działań związanych z samorozwojem Z. Gajdzica uważa zrównoważenie nacisku kładzonego na edukację i socjalizację.

Dopełnienie całości oraz istotny walor omawianej pracy stanowi rozdział 3. autorstwa Doroty Prysak pt. *Głębsza i głębsza niepełnosprawność intelektualna i jej konsekwencje w życiu dorosłym ze szczególnym uwzględnieniem rzeczywistości domów pomocy społecznej* (s. 151–209). Na niniejszy rozdział składa się 5 podrozdziałów. W ich zawartości autorka odnosi się do specyfiki funkcjonowania jednostki z umiarkowaną i znaczną oraz z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, dzieląc się swoimi cennymi spostrzeżeniami z badań prowadzonych w działaniu. Do wytypowanych przez autorkę konsekwencji umiarkowanej oraz znacznej i głębokiej niepełnosprawności intelektualnej w życiu dorosłym zalicza się: oddanie do domu pomocy społecznej; stygmatyzacja „depeesowicz”; „duże dziecko”; oderwanie od rodziny; ograniczenie możliwości rozwoju (s. 157). Wchodzenie w dorosłość osób z umiarkowaną oraz znaczną i głęboką niepełnosprawnością są szczególnie trudne. Część z nich przebywa w instytucjach opiekuńczych i pielęgnacyjnych, a tam „[...] nadal w zdecydowanie mniejszym stopniu niż w domu rodzinnym mają szansę doświadczyć poczucia bycia osobą dorosłą” (s. 174).

Autorka rozdziału szczegółowo opisuje rzeczywistość osób ze wskazanymi rodzajami niepełnosprawności w domach pomocy społecznej oraz przedstawia porady, jak zmienić ją na lepszą. D. Prysak sygnalizuje mocne i słabsze strony formy placówki opiekuńczej, jaką jest dom pomocy społecznej. Z kolei wzbogacenie wyводу o wypowiedzi nauczycieli, opiekunów oraz przedstawicieli samorządu uwiarygodnia dyskurs, nadając mu praktyczny charakter, a jednocześnie ukazuje, jak wiele pracy jest wymagane, by dorosłość osób z niepełnosprawnością w domach pomocy społecznej stała się bardziej godna, a autonomiczność mieszkańców chociaż minimalnie się rozwinęła. Ważną kwestią wymagającą odrębnego zaznaczenia jest stygmatyzacja mieszkańców domów pomocy społecznej z umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawnością. Autorka zauważa piętno podwójnej, a często nawet zwielokrotnionej stygmatyzacji wynikającej ze stopnia niepełnosprawności intelektualnej, z powodu bycia mieszkańcem DPS-u, a ponadto z powodu nieustannie przypisywanej takiej osobie roli „dużego dziecka” (s. 185).

Książkę zamyka podsumowanie (s. 211–215), w którym wskazano na zachodzące w środowisku społecznym dynamiczne zmiany, zwiększające autonomię i podmiotowość osób z niepełnosprawnością. Jak sugerują autorzy, należy wciąż poszukiwać nowych, bardziej aktualnych rozwiązań, które nie mogą przyjmować tylko instytucjonalnej formy. Finalnie twórcy niniejszego dyskursu podsumowują wchodzenie w dorosłość młodych osób z niepełnosprawnościami jako problem społeczny, który wciąż jest nadmierne uogólniany.

Imponująco przedstawia się bibliografia licząca ponad 240 pozycji z różnych dziedzin nauki. Świadczy to o interdyscyplinarnym rozpatrzeniu przez autorów omawianych wątków. Recepcji sprzyja jasny i zrozumiały język oraz czytelne przedstawienie omawianych zagadnień. Odbiorcami książki mogą być nie tylko profesjonaliści, ale też osoby, dla których problematyka wchodzenia w dorosłość osób z niepełnosprawnością nie jest obojętna.

Sebastian Mrózek

Noty o autorach*

Katarzyna Chrzęszcz – doktor nauk społecznych, absolwentka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, oligofrenopedagog, pedagog specjalny, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej. Do jej zainteresowań badawczych należą: formy wsparcia dla osób z niepełnosprawnością, funkcjonowanie asystentów osób niepełnosprawnych, rozwój i edukacja małego dziecka.

Katarzyna Czarnocka – absolwentka studiów licencjackich w Kolegium Nauczycielskim w Bielsku-Białej na kierunku pedagogika specjalna, specjalność: oligofrenopedagogika. Absolwentka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach studiów magisterskich na kierunku pedagogika osób niepełnosprawnych z arteterapią. Aktualnie pracuje jako nauczyciel współorganizujący kształcenie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole podstawowej.

Anton Dragomiletskii – pedagog i wykładowca akademicki, specjalizuje się w pedagogice międzykulturowej i specjalnej oraz terapii uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, absolwent Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jest autorem publikacji w czasopismach naukowych dotyczących edukacji między- i wielokulturowej. Członek Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz Ośrodka Integracji Obcokrajowców „MyBB” w Bielsku-Białej. Otrzymał wyróżnienie Rektora Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach dla najlepszych absolwentów w 2018 roku.

Monika Gadawska – absolwentka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie. Uzyskała licencjata z pedagogiki, kończąc specjalność – zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne, oraz tytuł magistra po kierunku pedagogika osób niepełnosprawnych z arteterapią. Obecnie pracuje jako nauczyciel w przedszkolu integracyjnym.

Kamila Górecka – absolwentka studiów pierwszego stopnia na kierunku oligofrenopedagogika z arteterapią (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji

* Wzmiankowany w notach Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie został przekształcony w 2020 roku w Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji.

w Cieszynie). Obszarem jej zainteresowań jest sztuka m.in. malarstwo, rysunek, wyszywanie, szycie. Aktywnie zgłębia problematykę terapii przez sztukę. Absolwentka Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy. Od 2020 roku prowadzi warsztaty artystyczne dla dzieci, młodzieży, dorosłych oraz seniorów.

Monika Hernik – absolwentka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie. Uzyskała wykształcenie z zakresu edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, terapii pedagogicznej oraz oligofrenopedagogiki. Pracuje jako nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej i terapeuta pedagogiczny. Jej zainteresowania obejmują pedagogikę specjalną i metody aktywizujące.

Joanna Hetman – absolwentka studiów magisterskich (2018) na kierunku grafika na Wydziale Artystycznym (obecnie Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji) Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, specjalności komunikacja wizualna i grafika artystyczna. Uczestniczka licznych wystaw międzynarodowych oraz krajowych, stypendystka Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w Polsce (2017), wyróżniona przez JM Rektora Uniwersytetu Śląskiego (2017), stypendystka Miejskiego Artystycznego Stypendium Miasta Sosnowiec (2017), finalistka Studenckiego Nobla w dziedzinie Sztuka (2017), trzykrotna stypendystka Rektora Uniwersytetu Śląskiego dla najlepszych studentów. W trakcie studiów była przewodniczącą dwóch kół studenckich oraz inicjatorką wielu działań kulturalnych i społecznych. Aktualnie jej działania artystyczne obejmują głównie projektowanie graficzne i fotografię. Obszarem, który najbardziej ją interesuje, jest sztuka zaangażowana i krytyczna. Mocno i aktywnie związana jest z ruchami ekologicznymi oraz prozwierzęcymi. Zaangażowana ekofeministka i wyznawczyni idei głębokiej ekologii.

Joanna Kapias – absolwentka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach – kierunków pedagogika oraz oligofrenopedagogika z arteterapią. Obecnie doktorantka w Wydziale Sztuki i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, terapeutka w domu pomocy społecznej, działaczka społeczna, organizatorka cyklu ogólnopolskich Tyflokonferencji „Zobaczyć Niewidzialne”. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się na edukacji, rehabilitacji i wsparciu osób z niepełnosprawnością wzroku.

Łukasz Matusiak – doktorant pedagogiki na Wydziale Sztuki i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, filolog sławista, oligofrenopedagog. Od 2013 roku związany z Kołem Naukowym Edukacji Międzykulturowej. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się wokół edukacji między- i wielokulturowej.

Sebastian Mrózek – asystent naukowo-dydaktyczny i doktorant na Wydziale Sztuki i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Jest absolwentem Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji, kierunku: pedagogika, specjalność: resocjalizacja z edukacją międzykulturową oraz Kolegium Nauczycielskiego w Bielsku-Białej, kierunku pedagogika opiekuńczo-resocjalizacyjna. Zainteresowania naukowo-badawcze: problematyka niepełnosprawności oraz niedostosowania społecznego, lokalna polityka samorządowa wobec osób z niepełnosprawnościami.

Julia Pawlik – absolwentka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie studiów pierwszego stopnia, na kierunku oligofrenopedagogi-

ka z arteterapią. Obecnie studentka studiów drugiego stopnia, kierunku pedagogika, specjalności pedagogika przedszkolna z wczesnym wspomaganie rozwoju dziecka (Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji). Przewodnicząca międzywydziałowego zespołu „Folkuś”, członkini Koła Naukowego Pedagogów oraz „Niemego” Chóru Uniwersytetu Śląskiego. Nauczyciel wspomagający w Przedszkolu Terapeutycznym „Słoneczna Kraina” implementującym system Routines-Based Model w Cieszynie. Swoje zainteresowania wiąże z oligofrenopedagogiką, logopedią oraz folklorem.

Justyna Piasecka – absolwentka studiów pierwszego stopnia, kierunku oligofrenopedagogika z arteterapią na Uniwersytecie Śląskim. Obecnie studiuje na kierunku surdopedagogika z arteterapią (Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie). Członkini Koła Naukowego Pedagogów oraz „Niemego” Chóru Uniwersytetu Śląskiego. Współorganizatorka cyklicznych warsztatów plastycznych z okazji Międzynarodowego Dnia Osób Niepełnosprawnych. Zajmowała się również organizacją zajęć z wykorzystaniem elementów Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne w ramach kontynuacji projektu „Studenti Dzieciom”.

Dorota Prysak – doktor nauk humanistycznych, adiunkt na Wydziale Sztuki i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Pedagog, pedagog specjalny, oligofrenopedagog, socjoterapeuta, asystent psychodramy, psychoterapeuta, członek: Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Zespołu Samokształceniowego i Samopomocy Koleżeńskiej PAN, Zespołu Młodzieży działającego przy KNP PAN, Polskiego Instytutu Psychodramy, Fundacji „Moja Przyszłość”. Zainteresowania badawcze koncentruje wokół inkluzji społecznej ze szczególnym uwzględnieniem osób z umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną, a także terapii, funkcjonowania społecznego osób niepełnosprawnych, domów pomocy społecznej, psychodramy.

Katarzyna Rakus – absolwentka studiów pierwszego stopnia kierunku oligofrenopedagogika z arteterapią Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie. Obecnie studentka dwóch specjalności pedagogicznych – zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej oraz surdopedagogiki z arteterapią i edukacją plastyczną. Członkini „Niemego” Chóru Uniwersytetu Śląskiego. Instruktor pływania. Zainteresowania wiąże z: grupą dzieci ze spektrum autyzmu, ich reakcjami na wodę i możliwymi predyspozycjami do pływania (obecnie również z osobami z niepełnosprawnością słuchu).

Aleksandra Sadłek – absolwentka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie studiów magisterskich na kierunku pedagogika osób niepełnosprawnych.

Izabela Sender – absolwentka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie studiów magisterskich na kierunku pedagogika osób niepełnosprawnych.

Edyta Szczotka – absolwentka studiów pierwszego stopnia, kierunku oligofrenopedagogika z arteterapią. Obecnie studentka studiów drugiego stopnia na kierunku pedagogika, specjalności – pedagogika przedszkolna z wczesnym wspomaganie rozwoju dziecka

(Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie) oraz nauczyciel wspomagający w Przedszkolu Terapeutycznym „Słoneczna Kraina” w Bielsku-Białej. Członkini międzywydziałowego zespołu „Folkuś”, Koła Naukowego Pedagogów oraz „Niemego” Chóru Uniwersytetu Śląskiego. Jej zainteresowania wiążą się z: oligofrenopedagogiką, twórczością osób niepełnosprawnych oraz tradycjami i folklorem (muzyka, taniec, śpiew).

Alina Szczurek-Boruta – prof. dr hab., pedagog, pracownik Wydziału Sztuki i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, inicjatorka i redaktor naczelny serii wydawniczej „Cieszyńskie Naukowe Forum Studenckie” (CNFS) ukazującej się od 2015 roku.

Justyna Szimke – absolwentka Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie. Uzyskała stopień licencjata pedagogiki, specjalność: zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne. Absolwentka studiów magisterskich na kierunku pedagogika osób niepełnosprawnych z arteterapią. Obecnie nauczyciel wychowania przedszkolnego.

Sonia Szymala – absolwentka animacji społeczno-kulturalnej z edukacją kulturalną, studentka edukacji kulturalnej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Była przewodnicząca studenckiego Koła Artystyczno-Naukowego Animatorów Kultury. Interesuje się sztuką, muzyką, literaturą oraz życiem kulturalnym głównie na terenie Śląska.

Daniela Wawrzyczek – absolwentka edukacji wczesnoszkolnej i terapii pedagogicznej oraz wychowania przedszkolnego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie. Swoje zainteresowania skupia wokół korekcji i kompensacji zaburzeń u dzieci w wieku przedszkolnym.

Anna Wojtas-Rduch – magister, asystent naukowo-dydaktyczny na Wydziale Sztuki i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Absolwentka Uniwersytetu Śląskiego, doktorantka Akademii Pedagogiki Specjalnej, tłumacz języka migowego, opiekun Koła Naukowego Pedagogów UŚ, dyrygentka „Niemego” Chóru Uniwersytetu Śląskiego. Jej zainteresowania naukowo-badawcze wiążą się z: językiem migowym, przestrzenią edukacyjną, edukacją integracyjną, muzykoterapią, pedagogiką zabawy z elementami komunikacji alternatywnej.

Paulina Woźnica – absolwentka studiów pierwszego stopnia na kierunku oligofrenopedagogika z arteterapią (Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie). Aktualnie studentka studiów drugiego stopnia kierunków pedagogiki, specjalności zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne oraz pedagogiki osób niepełnosprawnych z arteterapią o specjalności surdopedagogika z arteterapią. Wiceprzewodnicząca Koła Naukowego Pedagogów oraz członkini „Niemego” Chóru Uniwersytetu Śląskiego. Współorganizatorka cyklicznych warsztatów plastycznych z okazji Międzynarodowego Dnia Osób Niepełnosprawnych.

Redaktor inicjujący: Szymon Hantkiewicz

Opracowanie redakcyjne: Magdalena Kopec

Projekt okładki: Marek J. Piwko {mjp}

Korekta: Lidia Szumigala

Łamanie: Grażyna Szewczyk

Projekt logo CNFS: Ewelina Rivillo

Wersją referencyjną publikacji jest wersja elektroniczna

Publikacja na licencji Creative Commons
Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach
4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)



ISBN 978-83-226-3877-4
(wersja elektroniczna)

Wydawca:
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 8,5. Ark. wyd. 8,5.
PN 3940.

4

- Postawy wobec dzieci i studentów z niepełnosprawnościami
- O niecodziennej codzienności
- Integracja szkolna – równość i tolerancja?
- Pasja uczniowskiego pomagania
- Autyzm a nauka pływania
- Arteterapia w pracy z osobami z niepełnosprawnością
- Język polski w Sieci
- Niewidzialna Wystawa
- Od obaw do pewności siebie
- Światowy Dzień Osób Niepełnosprawnych – twórcze warsztaty
- Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne fundamentem budowania relacji
- Studenckie Koło Artystyczno-Naukowe Drzeworytników i Linorytników „DEHA”

