

STUDIA PEDAGOGICZNE

PEDAGOGICAL STUDIES
Social, educational and art problems

VOLUME 33

Studia Pedagogiczne

Problemy społeczne,
edukacyjne i artystyczne

TOM 33



Wydawnictwo
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
Kielce

2019



RADA NAUKOWA / EDITORIAL BOARD

Jean Baratgin (Francja), Małgorzata Bielecka (UJK), Amy Cutter-Mackenzie (Australia), Wanda Drózka (UJK), Wiesław Jamrozek (UAM), Marek Konopczyński (Pedagogium), Sławomir Koziej (UJK), Dariusz Kubinowski (USz), Deniz Kurtoğlu Eken (Turcja), Stefan M. Kwiatkowski (APS), Wiesław Łuczaj (UJK), Bożena Matyjas (UJK), Jerzy Mądrawski (UJK), Jerzy Prokop (Czechy), Andrzej Radziejewicz-Winnicki (UZ), Alina Rynio (KUL), Barbara Smolińska-Theiss (APS), Adriana Wiegerová (Słowacja)

KOLEGIUM REDAKCYJNE / EDITORIAL COMMITTEE

Redaktor naczelny: Bożena Matyjas – bozena.matyjas@ujk.edu.pl
Zastępca redaktora naczelnego: Paulina Forma – paulina.forma@ujk.edu.pl
Sekretarz redakcji: Anna Kanabrocka – stped@ujk.edu.pl
Zastępca sekretarza: Dorota Beltkiewicz – stped@ujk.edu.pl
Koordynator POLINDEX: Anna Wileczek – anna.wileczek@ujk.edu.pl

REDAKTORZY TEMATYCZNI / THEMATIC EDITORS

Małgorzata Bielecka, sztuki piękne – m.bielecka@interia.pl
Wanda Drózka, pedagogika – wanda.drozka@ujk.edu.pl
Halina Król, pedagogika – krolhalina@poczta.fm
Jerzy Mądrawski, muzyka – jerzy.madrawski@ujk.edu.pl
Ewa Parkita, muzyka – ewa.parkita@ujk.edu.pl
Anna Stawecka, psychologia – anna.stawecka@wp.pl
Urszula Ślusarczyk, sztuki piękne – urszula.slusarczyk@ujk.kielce.pl
Małgorzata Stawiak-Ososińska, historia myśli pedagogicznej – malgorzata.stawiak-ososinska@ujk.edu.pl
Małgorzata Wolska-Długosz, pedagogika – mwolskadlugosz@ujk.edu.pl

REDAKTORZY JĘZYKOWI / LANGUAGE EDITORS

Agnieszka Szplit, język angielski – agnieszka.szplit@gmail.com
Paul Siayor, język angielski – paulsiayor@onet.eu
Anna Wileczek, język polski – anna.wileczek@ujk.edu.pl

REDAKTOR STATYSTYCZNY / STATISTIC EDITOR

Anna Kanabrocka – stped@ujk.edu.pl

RECENZENCI / REVIEWERS

Sławomir Chrost (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), Teresa Giza (Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach), Barbara Grabowska (Uniwersytet Śląski), Anna Hajdukiewicz (Staropolska Szkoła Wyższa), Bożena Matyjas (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), Anna Odrowąż-Coates (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie), Jiří Prokop (Univerzita Karlova v Praze), Mariusz Sztaba (Towarzystwo Naukowe KUL)

Adres redakcji / Editorial Correspondence

25-029 Kielce, ul. Krakowska 11
tel.: 48 41 349 67 25; fax: 48 41 349 67 26
e-mail: studia.pedagogiczne@ujk.pl, paulina.forma@ujk.edu.pl

Opracowanie redakcyjne – Zespół
Projekt okładki – Marzena Buksińska

„Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” są kontynuacją „Kieleckich Studiów Psychologicznych” (1986), „Kieleckich Studiów Pedagogicznych i Psychologicznych” (1989), „Studiów Pedagogicznych Akademii Świętokrzyskiej” (2003), „Studiów Pedagogicznych Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego” (2008)

Copyright © by Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2019

Czasopismo indeksowane w BazHum, Index Copernicus

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

SŁAWOMIR CHROST, Propozycja wychowania religijnego osób ze znacznym i głębokim upośledzeniem umysłowym. Orientacja katolicka	11
TERESA GIZA, Kształcenie uczniów zdolnych – między inkluzją a segregacją	31
RENATA JEDLIŃSKA, Współczesne procesy globalizacji – wybrane aspekty ...	49
MONIKA SOBCZYK, Wybrane aspekty funkcjonowania edukacyjnego osób niewidomych i słabowidzących w przedszkolach i klasach I–III szkoły podstawowej	73
MARLENA STRADOMSKA, Samobójstwo w środowisku pracy – jak pracować z osobą z zaburzeniami natury psychicznej?	87

BADANIA I KOMUNIKATY

WANDA DRÓŻKA, The positive and negative aspects of professional work in the experience of teachers	101
TOMASZ WARZOCHA, ANNA WINIARCZYK, Jeszcze wybór czy już konieczność wykorzystywania przez nauczycieli TIK w edukacji? – opinie studentów kierunków nauczycielskich Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach i Uniwersytetu Rzeszowskiego	125
ELŻBIETA KLIMA, Dogoterapia formą wspomaganie dzieci z niepełnosprawnością sprzężoną	153

RECENZJE, SPRAWOZDANIA I OPINIE

Justyna Dobrołowicz, Anita Garbat, Aleksandra Pak, <i>Macierzyństwo i ojcostwo w warunkach zmiany społeczno-kulturowej. Od wyobrażeń do rzeczywistości</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 2018 – ALICJA ŻYW CZOK	187
EWA BANASIŃSKA, Model opieki hospicyjnej w myśli i w posłudze księdza Eugeniusza Dutkiewicza. Idee i wyzwania	193

CONTENTS

ARTICLES & ESSAYS

SŁAWOMIR CHROST, Proposal of religious education of people with significant and deep mental retardation. Catholic orientation	11
TERESA GIZA, Gifted students education – between inclusion and segregation	31
RENATA JEDLIŃSKA, The contemporary processes of globalisation – selected aspects	49
MONIKA SOBCZYK, Selected aspects of the educational functioning of the blind and visually impaired people in kindergartens and grades I–III of primary school	73
MARLENA STRADOMSKA, Suicide in a work environment – how to work with a person with a mental disorder?	87

RESEARCHES & STATEMENTS

WANDA DRÓŻKA, Pozytywne i negatywne aspekty pracy zawodowej w opinii nauczycieli	101
TOMASZ WARZOCHA, ANNA WINIARCZYK, Still the choice or already the necessity of using ICT by teachers in education? – opinions of students of teaching faculties of the Jan Kochanowski University in Kielce and the University of Rzeszów	125
ELŻBIETA KLIMA, Dogotherapy formats for children with conservation	153

REVIEWS, REPORTS & OPINIONS

Justyna Dobrołowicz, Anita Garbat, Aleksandra Pak, <i>Motherhood and fatherhood in terms of socio-cultural change. From imagination to reality</i> , University of Jan Kochanowski Publishing House, Kielce 2018 – ALICJA ŻYWCZOK	187
EWA BANASIŃSKA, A model of hospice care in thought and ministry of Father Eugeniusz Dutkiewicz. Ideas and challenges	193

Artykuły i rozprawy

Propozycja wychowania religijnego osób ze znacznym i głębokim upośledzeniem umysłowym. Orientacja katolicka

Proposal of religious education of people with significant and deep mental retardation. Catholic orientation

DOI 10.25951/3818

Wstęp

Człowiek jest istotą wielowymiarową, która rozwija się wielokierunkowo. Niniejszy artykuł przedstawia wybrane katolickie koncepcje wychowania religijnego osób ze znacznym i głębokim upośledzeniem umysłowym. Przed zaprezentowaniem propozycji Krzysztofa i Katarzyny Lauschów oraz Jeana Vaniera omówione zostaną w skrócie kwestie terminologiczne, charakterystyka religijności osób z niepełnosprawnością umysłową oraz troska Kościoła rzymskokatolickiego w sprawach wychowania osób z niepełnosprawnością.

Kwestie terminologiczne

Według ustawy z 1997 r. „niepełnosprawną jest osoba, której stan fizyczny lub/i psychiczny trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza lub uniemożliwia wypełnianie zadań życiowych i ról społecznych zgodnie z normami prawnymi i społecznymi” (Dz.U. nr 123 poz. 776).

W Polsce pojęć „niepełnosprawność intelektualna” i „upośledzenie umysłowe” używa się zamiennie. Niepełnosprawność intelektualna nie stanowi żadnej określonej jednostki chorobowej. Jest niejednorodną grupą zaburzeń o różnej etiologii, obrazie klinicznym i przebiegu.

Polska przyjęła definicję i stopnie „upośledzenia umysłowego” sformułowane przez Światową Organizację Zdrowia w *Międzynarodowej klasyfikacji chorób*, dziesiąte wydanie (ICD-10)¹, a także przez Amerykań-

¹ Por. World Health Organization (1992), *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, Tenth Revision*, Geneva 1992.

skie Towarzystwo Psychiatryczne w *Podręczniku diagnostyki i statystyki*, czwarte wydanie (DSM-IV)².

Zgodnie z DSM-IV niepełnosprawność intelektualna definiowana jest jako znacznie niższy od przeciętnego (IQ 70 i poniżej) ogólny poziom funkcjonowania intelektualnego, któremu towarzyszy istotne ograniczenie funkcjonowania przystosowawczego, co najmniej w zakresie dwóch spośród następujących rodzajów sprawności: porozumiewania się, troski o siebie, trybu życia domowego, sprawności społeczno-interpersonalnych, korzystania ze środków zabezpieczenia pracy, sposobów organizowania wolnego czasu (wypoczynku) oraz troski o zdrowie i bezpieczeństwo. Początek tego stanu musi wystąpić przed 18 rokiem życia (DSM-IV).

Według tej definicji upośledzenie umysłowe dotyczy ograniczeń w aktualnym, obserwowalnym funkcjonowaniu i jest stanem, w którym aktywność jednostki jest ograniczona. Do rozpoznania upośledzenia umysłowego nie wystarcza stwierdzenie niższego poziomu funkcjonowania intelektualnego ocenianego za pomocą ilorazu inteligencji. Nie rozpoznaje się upośledzenia umysłowego u osoby, jeśli nie towarzyszy mu odpowiednio niski poziom funkcjonowania przystosowawczego. Ocena funkcjonowania jednostki winna uwzględniać kontekst wieku, środowiska społeczno-kulturowego, stan zdrowia, uczestnictwo i funkcjonowanie w rolach społecznych.

Według ICD-10 niepełnosprawność intelektualna (obniżenie poziomu rozwoju intelektualnego) to zaburzenie rozwojowe polegające na znacznym obniżeniu ogólnego poziomu funkcjonowania intelektualnego, któremu towarzyszy deficyt w zakresie zachowań adaptacyjnych (w szczególności niezależności i odpowiedzialności).

Snując refleksję o niepełnosprawności intelektualnej należy pamiętać o różnych aspektach. Przede wszystkim ważne jest to, że upośledzenie dotyczy różnych sfer (emocji, uspołecznienia, sprawności motorycznej). Głównymi składnikami niepełnosprawności intelektualnej są niska sprawność procesów poznawczych i zmniejszona kompetencja społeczna. Jest to także stan, który można poprawić, ale nie można go zupełnie wyeliminować.

Według klasyfikacji DSM-IV niepełnosprawność intelektualna w stopniu znacznym (34–20 IQ Wechslera) oznacza poziom rozwoju 3–6-latka. Około 4–5 r.ż. zauważalne jest spóźnienie rozwoju psychofizycznego. Osoby takie mogą opanować samoobsługę, przy stałej opiece mogą wyuczyć się czynności

² Por. American Psychiatric Association (1994), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV)*, Fourth Edition, Washington, DC.

domowych, ale nie są zdolne do wyuczenia zawodu. Nie przekraczają wieku umysłowego osoby w normie intelektualnej sześciolatniej. Niepełnosprawność intelektualna w stopniu głębokim (19–0 IQ) oznacza najcięższy klasyfikacyjny typ niepełnosprawności umysłowej, odpowiadający rozwojowi dorosłego człowieka na poziomie 3 r.ż. lub niższym.

Kazimierz Kirejczyk przeanalizował różne definicje dotyczące niepełnosprawności intelektualnej z XX w. Odnosząc się do dotychczasowych określeń, proponuje swoją koncepcję, w której

upośledzenie umysłowe, to istotnie niższy od przeciętnego w danym środowisku (co najmniej o dwa odchylenia standardowe) globalny rozwój umysłowy jednostki, z nasilonymi równocześnie trudnościami w zakresie uczenia się i przystosowania, spowodowany we wczesnym okresie rozwojowym przez czynniki dziedziczne, wrodzone i nabyte po urodzeniu (w tym w sporadycznych przypadkach przez czynniki socjalno-kulturowe), wywołujące trwale (względnie) zmiany w funkcjonowaniu ośrodkowego układu nerwowego (Kirejczyk 1978, s. 45).

Franciszek Wojciechowski (2007) uważa, że mówiąc o upośledzeniu mamy na myśli nie tylko stan zmian w organizmie człowieka, ale także ich przyjęcie przez osobę nimi dotkniętą i poziom jej akceptacji przez środowisko. Można zatem, według tego autora, dokonywać pewnego rodzaju przejścia chronologicznego między terminami: wada – uszkodzenie – niepełnosprawność – upośledzenie (Wojciechowski 2007, s. 29). Zwykle niepełnosprawność umysłowa osoby jest największym wyzwaniem, lecz odniesienie środowiska do tej osoby. Coraz częściej zauważa się, że głównym problemem tych ludzi są nie tyle braki w rozwoju inteligencji, co raczej niewłaściwe uformowanie osobowości, spowodowane odrzuceniem, tworzeniem klimatu wrogości, obarczaniem winą za niepełnosprawność. Z tego powodu kwestia odpowiednio przygotowanego środowiska rodzinnego czy rówieśniczego staje się jednym z najpoważniejszych wyzwań edukacyjnych.

Wychowanie religijne, według Katarzyny Olbrycht, jest niezbędnym elementem wychowania integralnego człowieka. Celem wychowania religijnego jest kształcenie: poglądu na świat odwołującego się, obok wiedzy filozoficznej i wiedzy nauk szczegółowych, do wiedzy teologicznej, dającej racjonalne ramy dla wiary; orientacji życiowej jako systemu wartości – celów opartych na religijnej interpretacji sensu życia oraz postaw wobec siebie, świata, innych, które umożliwiałyby realizację przyjętej orientacji życiowej, zakorzenionej w wybranej religii. Olbrycht uważa, iż wychowanie religijne obejmuje trzy obszary: edukację religijną, wychowanie do religijności oraz wychowanie do i w określonej religii.

Edukacja religijna dotyczy wiedzy o: religii jako zjawisku kulturowym, jej istocie, roli w życiu jednostek i społeczeństw; własnej religii (wyznawanej); religii własnej wspólnoty kulturowej i społecznej (jeśli jest inna od wyznawanej); innych religiach, szczególnie religiach występujących lokalnie. Wychowanie do religijności jest kształceniem otwartości i wrażliwości na transcendencję, potrzeby szukania sensu życia i śmierci, kształceniem postawy powagi wobec siebie, świata i innych; pogłębianiem refleksyjności i samowiedzy, dążeniem do prawdy oraz podejmowaniem odpowiedzialności za siebie, innych i świat, wynikającej z przyjętej prawdy religijnej. Wychowanie do religijności w sferze praktycznej kształci szacunek wobec symboli, organizacji, form i miejsc kultu religijnego. Wychowanie do określonej religii jest wprowadzaniem w doktrynę, praktyki religijne danej religii oraz kształceniem postaw opartych na wierze związanej z daną religią (Olbrycht 2013, s. 126–128).

Według Józefa Wilka proces wychowania religijnego obejmuje trzy fazy: obudzenie, rozwinięcie i dopełnienie. Faza obudzenia nawiązuje do ujęcia religijności jako relacji osobowej. Po raz pierwszy możliwość ta pojawia się tuż po narodzeniu dziecka i zawarta jest w odniesieniach rodziców do niemowlęcia. To obudzenie do relacji osobowych jest równoznaczne z obudzeniem do życia religijnego, autentycznego, choć załączkowego. Faza rozwinięcia polega na uwrażliwieniu dziecka na najgłębszy sens otaczającej nas rzeczywistości, co dla wierzącego oznacza rozpoznanie i odczytywanie obecności Boga w otaczającym nas świecie. Istotne znaczenie ma tu wartość religijnego życia rodziców, ujawniającego się poprzez modlitwę, praktyki religijne, decyzje, sens nadawany różnym zdarzeniom, pielęgnowanie religijnych tradycji i zwyczajów domowych. Faza dopełnienia jest synonimem pełnego wychowania chrześcijańskiego, którego celem jest doprowadzenie do poznania Boga, „Ojca Pana naszego Jezusa Chrystusa”. Na każdym etapie istotnym elementem jest wychowanie do życia we wspólnocie kościelnej, znaczenie sakramentu pokuty, a także wspólne wyjścia do kościoła parafialnego (Wilk 2002, s. 127–139).

Charakterystyka osób ze znacznym i głębokim upośledzeniem umysłowym

Osoba upośledzona w stopniu znacznym charakteryzuje się poważnie obniżoną sprawnością i szybkością spostrzegania. Spostrzeganie jest też niedokładne. Osoba taka ma trudności w rozpoznawaniu przedmiotów i wyodrębnianiu poszczególnych elementów. Poważnie zaburzona jest koncentracja uwagi, co oznacza m.in., że osoba upośledzona w stopniu znacznym koncentruje się tylko

na przedmiotach służących zaspokajaniu potrzeb lub wyróżniających się czymś (np. zdecydowaną barwą). Dominuje uwaga mimowolna, brak jest uwagi dowolnej.

U osób z upośledzeniem w stopniu znacznym bardzo utrudnione jest również zapamiętywanie. Zakres pamięci jest znikomy, a trwałość pamięci mała. Dziecko potrafi zapamiętać tylko najprostsze układy na rytmice, a osoby dorosłe potrafią powtórzyć zdanie 12-sylabowe; 4 cyfry; zapamiętać i wykonać 3 proste polecenia.

Głęboko opóźniony u osób ze znacznym upośledzeniem jest rozwój mowy. W wieku szkolnym pojawiają się pojedyncze wyrazy. Osoba z upośledzeniem często nie buduje zdań, wypowiada się monosylabami lub jednym wyrazem. Tylko czasami używa prostych zdań, nie odmienia przez przypadki. Mowa osób ze znacznym upośledzeniem intelektualnym jest bełkotliwa, a zasób słownictwa minimalny.

U osób ze znacznym upośledzeniem umysłowym myślenie jest tylko sensoryczno-motoryczne, a dodatkowo bardzo słabo rozwinięte w działaniu. Głęboko upośledzone jest myślenie w wymiarze pojęciowo-słownym. W wieku 8–10 lat dziecko osiąga wiek inteligencji równy 3 lat. Osoby dorosłe zaś nie przekraczają poziomu intelektualnego dziecka w wieku 5–6 lat.

Rozwój ruchowy jest głęboko opóźniony. Osoba ze znacznym upośledzeniem umysłowym opanowuje siadanie i chodzenie w wieku przedszkolnym. Przystwojenie ruchów niezbędnych do wykonywania prostych czynności związanych z samoobsługą wymaga jednak dłuższego ćwiczenia. Motoryka rąk jest także poważnie upośledzona.

Procesy emocjonalne są znacznie ograniczone, podobnie dojrzałość społeczna. Osoby z upośledzeniem w stopniu znacznym nie kontrolują emocji i popędów, są mało samodzielne. Choć są zdolne do okazywania uczuć czy przywiązania, to wyrażają je w sposób najprostszy. Osoby z upośledzeniem umysłowym realizują proste potrzeby oraz dbają o higienę osobistą, jednak maksymalny poziom ich dojrzałości społecznej to 7–8 lat.

Osoby ze znacznym upośledzeniem umysłowym charakteryzują się tak niskim poziomem rozwoju umysłowego, że nauka czytania, pisania czy liczenia jest całkowicie niemożliwa. Będąc w szkołach życia potrafią opanować wiele prostych czynności życia codziennego oraz proste prace wchodzące w skład nieskomplikowanych zawodów. Osoby z takim upośledzeniem nie są jednak zdolne do samodzielnego życia i wymagają opieki innej osoby.

Osoby z głębokim upośledzeniem umysłowym nie są w stanie przekroczyć okresu inteligencji zmysłowej. Jedynie silny bodziec może zaktywizować uwagę

mimowolną, brak jest uwagi dowolnej. Osoby te na ogół nie mówią i nie rozumieją mowy (wydają przeważnie nieartykułowane dźwięki), ale w łagodniejszych przypadkach upośledzenia można nauczyć je prostych pojedynczych wyrazów i rozumienia prostych słów. Możliwe są wówczas pewne próby kontaktu z otoczeniem, np. proste reakcje na najprostsze polecenia.

Upośledzeniu umysłowemu w stopniu głębokim towarzyszą liczne wady słuchu, wzroku, mowy, a także niedowłady i porażenia kończyn. Osoby głęboko upośledzone umysłowo, nawet jako dorosłe, na ogół nie przekraczają ogólnego poziomu sprawności intelektualnej 3-letniego dziecka. Przystosowanie społeczne tych osób osiąga poziom 4-letniego dziecka o prawidłowym rozwoju intelektualnym i społecznym. Zaburzone są praktycznie wszystkie sfery funkcjonowania.

W związku z problematyką niniejszego artykułu warto dokonać refleksji nad charakterystyką religijności osób ze znacznym i głębokim upośledzeniem umysłowym.

O religijności osób ze znaczną i głęboką niepełnosprawnością umysłową nie sposób wypowiedzieć się w sposób dogłębny i definitywny. Można pokusić się o stwierdzenie, że sprawa przeżyć duchowych i religijnych tychże ludzi jest ich tajemnicą. Wiara należy generalnie do takiej sfery (duchowej), której nie da się zmierzyć czy zważyć. Łatwiej jest rozważać zewnętrzne przejawy religijności, związane np. z praktykami religijnymi (typu uczestniczenie we mszy świętej). Niemniej rodzice, opiekunowie zgodnie potwierdzają istnienie doświadczeń religijnych, otwartości na sferę sacrum.

Osoby z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim

w zasadzie nie są w stanie intuicyjnie poznać Boga, nie mówiąc już o czytelnym dla innych pokazaniu (w jakikolwiek dostępny sposób), że Go kochają. (...) Można przyjąć, że w wychowaniu religijnym (...) chodzi głównie o to, by dać im możliwość doświadczenia Boga przy sobie (Lausch 2003, s. 175).

Opisując doświadczenia ludzi z niepełnosprawnością umysłową

większość niepełnosprawnych zabranych do kościoła nie zważała na to, czy jest to świątynia rzymskokatolicka, anglikańska czy Kościoła Zjednoczonego, ale zwracała uwagę na to, czy jest w niej wiara i miłość. Kiedy słuchali homilii ojca Thomasa, nie interesowała ich jego teologia tomistyczna, lecz ton jego głosu (Spink 2008, s. 184).

Troska Kościoła rzymskokatolickiego o człowieka z niepełnosprawnością

Człowiek jest stworzony na „obraz i podobieństwo Boga”. Ta prawda teologiczna dotyczy mężczyzn i kobiet, zdrowych i chorych, starych i młodych. Osoba pełnosprawna i z niepełnosprawnością jest jednakowo kochana przez Boga Stwórcę. A słowa św. Augustyna: „Niespokojne jest serce człowieka dopóki nie spocznie w Bogu”, można odnieść do każdego człowieka. Stąd wynika potrzeba tworzenia możliwości rozwoju duchowego każdej osoby. Wychowanie religijne wspomagane jest wysiłkami przedstawicieli różnych religii. W krajach europejskich, gdzie dominuje katolicyzm, widać troskę Kościoła rzymskokatolickiego o człowieka z niepełnosprawnością. W Polsce rozwijana jest katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną, tworzone są specjalne programy, pomoce dydaktyczne, ośrodki i wspólnoty. Artykuły naukowe poświęcone wychowaniu religijnemu osób upośledzonych umysłowo zamieszczane są m.in. od 1958 r. w czasopiśmie „Katecheta”³.

Zadania ortokatechezy (rozumianej jako dydaktyka katechetyczna w nauczaniu specjalnym), według aktualnej *Podstawy programowej katechezy Ko-*

³ Warto przytoczyć chociażby wybrane artykuły: K.M. Lausch (1980), *Religijne oddziaływanie na dzieci i młodzież głębiej upośledzoną umysłowo*, „Katecheta”, 24, s. 116–121, 165–169, 208–212; S. Ławrynowicz (1980), *Wzmocnienia pozytywne i negatywne w katechezie*, „Katecheta”, 24, s. 66–69; Z. Rybarczyk (1981), *O sposobie przekazywania prawd wiary dzieciom o obniżonej sprawności umysłowej*, „Katecheta”, 25, s. 157–160; G i T. Kominkowie (1986), *Opieka katechetyczna nad dziećmi niepełnosprawnymi umysłowo*, „Katecheta”, 30, s. 163–171; J. Kawka (1989), *Rewalidacyjne znaczenie religii w życiu ludzi specjalnej troski*, „Katecheta”, 33, s. 157–160; H. Koselak (1990), *Formy wychowania religijnego osób głębiej upośledzonych umysłowo*, „Katecheta”, 34, s. 73–77; M. Bojnowska (1991), *Katecheza dzieci upośledzonych umysłowo w systemie szkolnictwa specjalnego*, „Katecheta”, 35, s. 165–166; B. Wojtkowska (1995), *Z doświadczeń katechetki dzieci specjalnej troski*, „Katecheta”, 39, s. 40–41; A. Nowak (1997), *Katechizacja dzieci specjalnej troski*, „Katecheta”, 41, 3, s. 148–150; R. Harmaciński (1998), *Katecheza osób niepełnosprawnych umysłowo*, „Katecheta”, 42, 4–5, s. 21–29; A. Nowak (1999), *Postawa nauczycieli w procesie integracji dzieci niepełnosprawnych*, „Katecheta”, 43, 3, s. 65–66; W. Kic (2000), *Formy przekazu religijnego w szkole specjalnej*, „Katecheta”, 44, 10, s. 9–13; M. Freła (2002), *Bóg mnie kocha i pragnie, abym nie narzekał (Katecheza dla szkoły specjalnej)*, „Katecheta”, 3; A. Jędruch (2002), *Wspólnota Kościoła (dla szkoły specjalnej)*, „Katecheta”, 5; K. Młynarczyk (2002), *Dlaczego Baranek? (Katecheza dla szkoły specjalnej)*, „Katecheta”, 4; K. Sosna (2002), *Kryteria przygotowania do sakramentów inicjacji chrześcijańskiej osób niepełnosprawnych umysłowo*, „Katecheta”, 46, 7–8, s. 109–123.

ściola katolickiego w Polsce, są sformułowane przede wszystkim dla grupy osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym. Ogólne zadania wynikają z podstawowych dokumentów katechetycznych, jakimi są *Dyrektorium ogólne o katechizacji* i *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*. Według *Podstawy programowej Kościoła katolickiego w Polsce*

celem nauki religii uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym jest rozwijanie zdolności we wzroście w świętości, wprowadzenie do funkcjonowania we wspólnocie wierzących, rozumienia i przyjmowania za własne przykazania miłości Boga i ludzi, a przede wszystkim wyposażenie – stosownie do możliwości – w takie umiejętności i wiadomości, które pozwolą na postrzeganie siebie jako dzieci Bożych, stworzonych na Jego obraz i podobieństwo, oraz na pełne uczestnictwo w życiu sakramentalnym (*Podstawa programowa katechezy...* 2010, s. 116).

Mówiąc o procesie wychowania religijnego osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych należy zauważyć, że obowiązują tu podobne zasady nauczania i wychowania, jak te, które są definiowane w pedagogice specjalnej czy w pedagogice ogólnej. Dotyczy to przede wszystkim dydaktyki podejmowanych na katechezie działań. Nauczyciel powinien stosować jak najdalej idącą indywidualizację. Warto dostosowywać treści, metody i organizację pracy do indywidualnych potrzeb ucznia. W nauczaniu osób z niepełnosprawnością trzeba wiązać nauczanie z wychowaniem. Szczególną uwagę należy zwracać na wyrobienie właściwego stosunku dziecka/ucznia niepełnosprawnego do samego siebie. Jednym z najważniejszych czynników warunkujących odpowiedni proces wychowania jest stworzenie atmosfery bezpieczeństwa. Im większe poczucie bezpieczeństwa u osoby z niepełnosprawnością, tym lepsze rezultaty wychowania i kształcenia. Proces nauczania winien być tak organizowany, aby wytworzyć wokół wychowanka środowisko wychowawcze, które będzie pozytywnie wpływało na aktywizację ucznia i pozwalało mu na przeżycie satysfakcji z osiągnięć (Doroszevska 1981, s. 18).

Mówiąc o edukacji religijnej warto zauważyć, że osoby z upośledzeniem umysłowym mogą zostać przygotowane do tego, by umiały podejmować decyzje związane z codziennym życiem w taki sposób, aby wyżej stawiać to, co religijne, nad tym, co niezwiązane ze sferą sacrum. Dotyczy to hierarchizowania wartości. Możliwe jest także wychowanie do podejmowania prostych decyzji o charakterze religijnym, które wiążą się z przyszłością, np. w postaci planów czy postanowień. Jest też możliwe budowanie więzi ze wspólnotą osób wierzących. Rozwój wrażliwości na obecność i potrzeby innych ludzi daje się zauważyć dzięki głębokiemu przywiązaniu do grupy wierzących. Wyraża się to

w niesieniu konkretnej pomocy, w odpowiednim zachowaniu i słownictwie, szczególnie w momentach przeżywania tajemnicy sacrum oraz w intencjach modlitewnych.

Rola środowiska wychowawczego w procesie wychowania religijnego

W pedagogice istnieje termin „środowisko wychowawcze”. Jest ono m.in. podstawowym pojęciem pedagogiki społecznej. Halina Radlińska uważa, że środowiskiem życia człowieka jest zespół warunków życia, wśród których bytuje jednostka i czynników przekształcających jej osobowość, oddziałujących stale lub dłuższy czas (Radlińska 1961). Aleksander Kamiński twierdzi, że środowisko wychowawcze jest częścią obiektywnego środowiska społecznego człowieka (wraz z jego podłożem przyrodniczym i kontekstem kulturowym), które tworzą osoby, grupy społeczne i instytucje pełniące zadania wychowawcze, pobudzające jednostki i grupy dzieci, młodzieży i dorosłych do przyswajania wartości moralnych i zgodnych z nimi zachowań społecznych, odpowiadających ideałowi wychowawczemu społeczeństwa (Kamiński 1978, s. 27).

Przestrzeń życia człowieka jest układem krzyżujących się różnych przestrzeni (fizycznej, społecznej, kulturowej, temporalnej, moralnej, transcendentnej etc.), będących swoistymi wymiarami życia ludzkiego, a zatem także środowiska wychowawczego. Ze względu na ramy społeczno-przestrzenne, lokalizację czynników i ich charakter można wyróżnić sześć kręgów środowiskowych: mikrośrodowisko wychowawcze (np. rodzina), lokalne środowisko wychowawcze (np. parafia), okoliczne środowisko wychowawcze, mezośrodowisko wychowawcze, makrośrodowisko wychowawcze oraz globalne środowisko wychowawcze (Winiarski 1992). Zważywszy, że proces wychowania jest niepodzielny, wyodrębnione kręgi środowiskowe nie są rozłączne, wykluczające się, ale tworzą układ elementów współzależnych, wzajemnie warunkujących się. Niezależnie od tego, czy pojmujemy środowisko wychowawcze w sensie obiektywnym, samoistnym czy też w sensie subiektywnym; czy myślimy o wpływach intencjonalnych czy spontanicznych stwierdzamy, że elementy środowiska oddziałują wychowawczo na jednostki i grupy społeczne.

Oddziaływanie środowiska jest zauważalne także w sferze wychowania religijnego. Rodzina, szkoła, grupy parafialne, wspólnoty, według Mieczysława Majewskiego, warunkują wychowanie i kształcenie religijne w sposób niepozwartalny (Majewski 1995, s. 35–45). W kontekście refleksji o wychowaniu religijnym osób ze znacznym i głębokim upośledzeniem umysłowym i propo-

zycjami, które zostaną przedstawione, wydaje się szczególnie ważne przedstawienie i przypomnienie roli rodziny i wspólnoty w procesie wychowania religijnego.

Podstawowym środowiskiem wychowania w wierze jest „Kościół domowy” – rodzina. Tu następuje przebudzenie zmysłu Boga, tu stawiane są pierwsze kroki w modlitwie, formacja sumienia. Jan Paweł II w następujących słowach pisze o rodzinie jako niezastąpionym środowisku wychowania religijnego:

Działalność katechetyczna w rodzinie ma swój bardzo szczególny charakter, niczym w żaden sposób niezastąpiony, a podkreślany bardzo słusznie przez Kościół, zwłaszcza przez Sobór Watykański II. To rodzicielskie wychowanie w wierze, które powinno się rozpocząć w zaraniu dzieciństwa, dokonuje się już, gdy członkowie każdej poszczególniej rodziny wspomagają się wzajemnie, by wzrastać w wierze przez swoje często milczące, ale wytrwale świadectwo życia chrześcijańskiego, prowadzonego według Ewangelii wśród codziennych zajęć. Wychowanie to utrwała się jeszcze, jeśli z nadejściem wydarzeń rodzinnych, takich jak przyjmowanie Sakramentów, obchód świąt liturgicznych, narodziny dziecka czy żałoba, dba się, aby wyjaśnić chrześcijański czy religijny sens tych wydarzeń. Ale trzeba iść dalej: rodzice chrześcijańscy niech się starają w życiu rodzinnym podejmować i prowadzić dalej formację, otrzymaną skądinąd w sposób metodyczny. Ma to często decydujący i trwały wpływ na dusze chłopców i dziewcząt, gdy tego rodzaju prawdy, dotyczące najważniejszych problemów wiary i życia chrześcijańskiego, są tak na nowo omawiane w atmosferze rodzinnej, przepojonej miłością i szacunkiem. Również samym rodzicom oplaci się trud z tej racji podjęty, bo w tak nawiązanym dialogu katechetycznym każdy bierze i daje (*Catechesi tradendae* 1980, s. 68).

Katecheza rodzinna jest podstawową formą katechezy. Do jej zadań należy podtrzymywanie zdarzeń religijnych, przeżywanie uroczystości i kościelnych spotkań. Katecheza rodzinna, nasycona świadectwem wiary, może dać lepsze efekty niż systematyczna katechizacja w szkole, „oddziałująca bardziej na rozum niż na serce”. Rodzina, jak żadna grupa społeczna, ma odpowiednie środki do tego, żeby nadzwyczaj prosto, przekonująco i praktycznie wychowywać dzieci do modlitwy, miłości Boga i bliźniego. W rodzinie w sposób naturalny łączy się doświadczenie ludzkie i doświadczenie wiary, które przez współczesną katechetykę jest uznane za jeden z podstawowych czynników dynamizowania wychowania i kształcenia religijnego.

Oprócz rodziny także wspólnota chrześcijańska, mała czy duża, jest początkiem, miejscem i celem katechezy. To dzięki niej, według *Dyrektorium ogólnego o katechizacji*, rodzi się głoszenie wiary. Kościelne wspólnoty podstawowe, które są znakiem „żywności Kościoła”, gromadzą ludzi wierzących, poszukujących

Boga i bardziej braterskich relacji, celebrowania misteriów chrześcijańskich i zaangażowania się na rzecz przekształcania społeczeństwa. Wraz z tymi wyzwaniami we wspólnotach wylaniają się także ważne wartości ludzkie: przyjaźń i uznanie osobiste, duch współodpowiedzialności, kreatywność, odpowiedź na powołanie, zainteresowanie problemami świata i Kościoła. W kościelnych wspólnotach podstawowych może się rozwijać bardzo owocna katecheza. Braterski klimat jest bowiem odpowiednim środowiskiem do integralnego działania katechetycznego (*Dyrektorium...* 1998, s. 263).

Propozycje wychowania religijnego osób ze znacznym upośledzeniem umysłowym Katarzyny i Krzysztofa Lauschów oraz Jeana Vaniera

Dzieci ze znaczną i głębszą niepełnosprawnością intelektualną mogą, według Andrzeja Kicińskiego, prowadzić prawdziwe życie chrześcijańskie. Są zdolne do spotkania z Bogiem, który je kocha. Praktyka katechetyczna pokazuje, że przez wychowanie religijne, modlitwę i sakramenty osoby z głębszą niepełnosprawnością intelektualną mogą w pełni uczestniczyć w życiu Kościoła. Istnieje też ściśle powiązanie między wiarą rodziców a wychowaniem religijnym dzieci. Katecheci posługujący wśród osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim odkrywają potrzebę rozwoju duchowego tych osób. Tworzą atmosferę, która umożliwi uczniom przeżywanie sacrum we wspólnocie religijnej (Kiciński 2010, s. 122, 127).

Uczeń z niesprawnością intelektualną w stopniu znacznym i głębokim ma ograniczone możliwości poznawcze. Wiarę może poznawać poprzez bezpośrednie jej doświadczenie. Miłość Bożą poznaje doświadczając jej bezpośrednio od bliskich i wychowawców, w ich postawach akceptacji, dobroci i konkretnego wsparcia na co dzień. Dobro i miłość Boga poznaje w bezpośrednim kontakcie z pięknem przyrody i otaczającego świata, ale również poprzez poznanie i zachwyty tych, na których patrzy i których naśladuje.

Pierwszą z przedstawianych propozycji wychowania religijnego osób z upośledzeniem umysłowym jest koncepcja Krzysztofa⁴ i Katarzyny Lauschów. Założeniami tej koncepcji są:

⁴ Krzysztof Lausch (ur. w 1954 r., zm. 28 kwietnia 2014 r. w Poznaniu). Polski pedagog specjalny. Uważany jest też za współtwórcę programu nauczania religii w polskich szkołach specjalnych. Przez długie lata dyrektor Zespołu Szkół Specjalnych nr 103 w Poznaniu. W 1995 r. zainicjował powstanie szkolnego oddziału dla dzieci niepełno-

- możliwość doświadczania obecności Boga,
- przełożenie ciężaru odpowiedzialności na rodziców (oni stają się podmiotem),
- rozwijanie umiejętności sytuacyjnego kojarzenia elementów religijnych z poczuciem bezpieczeństwa,
- budzenie pozytywnych emocji w różnych sytuacjach związanych z praktykowaniem wiary,
- kształtowanie społecznie pożądaných nawyków związanych z uczestnictwem w życiu religijnym,
- współdziałanie rodziny, parafii i szkoły⁵.

Książka Krzysztofa Lauscha *Teoretyczne podstawy katechizacji osób głębiej upośledzonych umysłowo* jest próbą całościowego i naukowego opracowania kwestii związanych z katechezą osób z niepełnosprawnością intelektualną. Autor nie tylko postulował konieczność wykorzystania dorobku pedagogiki specjalnej, ale także zebrał i opracował podstawowe wiadomości dotyczące istoty, przyczyn, objawów niepełnosprawności intelektualnej. Publikacja zawiera także wybrane zagadnienia z dydaktyki i wychowania osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, charakterystykę procesu uczenia się tych osób, problemy metodyki nauczania i wychowania, cele i zadania duszpasterstwa specjalnego oraz istotę i formy wychowania religijnego tych osób. Omawia zatem katechizację osób z niepełnosprawnością intelektualną i pozakatechizacyjne

sprawnych przy ul. św. Floriana w Poznaniu. Wprowadził w tych placówkach wielospecjalistyczną diagnozę indywidualnego przypadku. Na jej podstawie układano dostosowane do potrzeb jednostki programy terapii i nauczania dzieci. Lausch uważany jest za twórcę znaków pomagających dzieciom niepełnosprawnym intelektualnie przeżywanie mszy świętej, a także systemu wspomagającego zrozumienie istoty pierwszej komunii świętej.

⁵ Propozycje zawarte są przede wszystkim w publikacjach: K.M. Lausch, *Religijne oddziaływanie na dzieci i młodzież głębiej upośledzoną umysłowo. I–III*, „Katecheta” 1980, 24, 3, s. 116–120; 4, s. 165–169; 5, s. 208–212; K.M. Lausch (1987), *Teoretyczne podstawy katechizacji osób głębiej upośledzonych umysłowo*, Warszawa: ATK; K.M. Lausch (1990), *Katecheza przedkomunijna osób głębiej upośledzonych umysłowo*, Warszawa: ATK; K. Lausch, K.M. Lausch (2003), *Słów kilka o wychowaniu religijnym dzieci i młodzieży z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*, w: *Katecheza specjalna dzisiaj. Problemy i wyzwania*, J. Stala (red.), Kielce: Jedność; K. Lausch, K.M. Lausch (2005), *Wychowanie religijne małego dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym*, w: *Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym*, E. Osewska, J. Stala (red.), Tarnów: Biblos.

sposoby oddziaływania religijnego (takie jak: msza święta, spowiedź, wychowanie moralne, nabożeństwa, pielgrzymki, wspólnoty i obozy wakacyjne). Na końcu omówiono problematykę specjalistycznej pomocy dla rodziców oraz wybrane zagadnienia wychowania seksualnego osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną.

W książce *Katecheza przedkomunijna osób głębiej upośledzonych umysłowo* Krzysztof Lausch naukowo opracował pierwszych pięć lat przygotowania dziecka z głębszą niepełnosprawnością intelektualną do przyjęcia komunii świętej. Autor wymienia typowe niepełnosprawności intelektualne (niedorozwój mowy, zaburzenia rozwoju emocjonalnego, zaburzenia osobowości) i odnotowuje objawy dodatkowe (wzmogoną lub obniżoną pobudliwość nerwową, występowanie lęków, skłonność do reakcji wybuchowych, inercyjność psychiczną, pobudliwość ruchową, patologizację popędów i potrzeb, niedorozwój sfery ruchowej, niedorozwój narządów zmysłów, niedorozwój fizyczny itp.). Lausch odnosi się krytycznie do współczesnej mu organizacji katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną. Zauważa, że brakuje ośrodków, które zajmują się katechizacją tego typu. Porusza także zagadnienia dyskusyjne twierdząc, że: wychowanie biblijne nie jest w stanie doprowadzić do tego, aby Pismo Święte stało się dla katechizowanych źródłem pewnych prawd; że wychowanie do diakonii może nauczyć pewnych zachowań typu prospołecznego w sensie ogólnym, ale nie doprowadzi do pełnego zrozumienia czym jest służba; że nie jest możliwe doprowadzenie osoby niepełnosprawnej do prawd wiary i wypływającego z nich szczególnego posłannictwa, jakie otrzymuje każdy człowiek; że osoby te nie są w stanie ani zrozumieć, ani przyjąć religijnej motywacji działania dla innych; że trudno stwierdzić, czy i w jakim stopniu wartości moralne mogą być zinternalizowane. Lausch jest przekonany, że w wyniku katechizowania osoby z niepełnosprawnością intelektualną są w stanie przyjąć za pewnik, dzięki ludziom, którzy im towarzyszą, że to Bóg stworzył świat i że ten świat jest pełen jego śladów.

W propozycji wychowania religijnego Krzysztofa i Katarzyny Lauschów, przedstawionej w artykule *Słów kilka o wychowaniu religijnym dzieci i młodzieży z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*, istota wychowania religijnego tych dzieci polega na daniu im możliwości doświadczania obecności Boga. Piszą, że:

osoba z głęboką niepełnosprawnością intelektualną oznacza jedynie to, że z punktu widzenia naszych umiejętności (zdolności, wiedzy), z punktu widzenia stworzonych przez nas reguł, zasad, kanonów i ramek, z punktu widzenia poziomu sprawności naszego działania – jest to osoba od nas krańcowo słabsza, mniej wydajna, mniej wydolna, mniej sprawna i mniej rozumiejąca. Z punktu widzenia naszego świata, tzw. normalnych, osoba z głęboką niepełnosprawnością intelektualną wy-

daje się być po prostu zerem, nikim, zbędnym obciążeniem. Ale istnieje – jest człowiekiem i żyje (Lausch 2003, s. 175).

Dlatego ważne jest to, aby osoba z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym i głębokim przeżywała swoje życie w wierze swoich rodziców i opiekunów. Na rodzicach ma spoczywać ciężar odpowiedzialności za wychowanie. Oni mają obowiązek wprowadzania dzieci na drogę wtajemniczenia chrześcijańskiego. Dlatego rodziców należy uczynić podmiotem katechezy.

Walorem propozycji Lauschów jest niewątpliwie łączenie elementów o charakterze religijnym z poczuciem bezpieczeństwa i wyzwalaniem radości u dzieci oraz łączenie wysiłków trzech podstawowych środowisk dotyczących wychowania religijnego: rodziny, parafii i szkoły.

Inną propozycją dotyczącą wychowania religijnego osób ze znacznym i głębokim upośledzeniem umysłowym są ruchy „Wiara i Światło” oraz „Arka” Jeana Vaniera. Jest to propozycja bardziej ekumeniczna, choć mającą swe korzenie w katolicyzmie. Stanowi pewnego rodzaju przejście od podejmowania wszelkich działań *dla* osób z upośledzeniem umysłowym, na rzecz obecności *przy* tych osobach dzięki doświadczeniu wejścia w Ewangelię ubogich.

Jean Vanier urodził się w 1928 r. w Genewie. Był synem gubernatora generalnego Kanady, a we wczesnej młodości oficerem marynarki wojennej. Po kilku latach służby na jednym z brytyjskich lotniskowców zrezygnował z kariery wojskowej. Zaczął studiować teologię i filozofię. Studia uwieńczył doktoratem na temat Arystotelesa. W 1964 r. Vanier wycofał się z życia naukowego i kupił niewielki dom w Trosly pod Paryżem. Pod wpływem wewnętrznego powołania postanowił odtąd dzielić swe życie z osobami niepełnosprawnymi. Tak założył ruch „Arka” (w nawiązaniu do biblijnej Arki Noego). Oprócz Jeana Vaniera pierwszymi mieszkańcami wspólnoty byli Rafael i Filip, mężczyźni z upośledzeniem umysłowym. Wspólnoty „L’Arche” są miejscami życia osób z niepełnosprawnością intelektualną i tych, którzy przyszli im towarzyszyć, dzieląc z nimi codzienne życie. Obok domów wspólnoty powstają warsztaty terapeutyczne czy bardziej specjalistyczne ośrodki, gdzie zaangażowani są specjaliści. Obecnie działają 154 wspólnoty „L’Arche” w 38 państwach. Żyje w nich około 5 tys. osób. W Polsce istnieją cztery wspólnoty „L’Arche”: w Śledziejowicach koło Krakowa, w Poznaniu, we Wrocławiu i w Warszawie. Nowe wspólnoty przygotowywane są w Szczecinie i w Gdyni.

Vanier współtworzył także ruch „Wiara i Światło”. W kilka lat po powstaniu L’Arche, Jean Vanier wraz z Marie-Hélène Mathieu powołał kolejny ruch, skupiający wspólnotach osoby zdrowe oraz niepełnosprawnych i ich rodziny,

którzy nie mieszkali pod wspólnym dachem, ale w jednej parafii, dzielnicy czy mieście. Tworzą one środowisko koncentrujące się wokół najsłabszych. Ruch ten narodził się w Lourdes, podczas międzynarodowej pielgrzymki osób niepełnosprawnych, zorganizowanej przez Vaniera i Marie-Hélène Mathieu na Wielkanoc 1971 r. Wspólnota „Wiara i Światło” to zazwyczaj grupa 10–40 osób, w skład której wchodzi upośledzeni umysłowo, młodzież i dorośli, ich rodzice oraz przyjaciele. Spotykają się przynajmniej raz w miesiącu na przyjacielskich spotkaniach, dzieleniu się, modlitwie i świętowaniu. Zwykle wspólnoty zakorzenione są w lokalnych parafiach i włączają się w życie swego Kościoła. Ruch „Wiara i Światło” skupia obecnie 1450 wspólnot w 85 krajach. W Polsce są obecne 92 wspólnoty, działające na terenie 23 diecezji.

Ruchy „L’Arche” oraz „Wiara i Światło”, choć powstały na gruncie Kościoła katolickiego, charakteryzują się także powołaniem ekumenicznym. Dziś zrzeszają, np. w Rosji, Indiach czy na Bliskim Wschodzie, ludzi różnych wyznań i religii.

Vanier zmarł 7 maja 2019 r. w Paryżu.

Od 1964 r. Vanier stale był obecny przy osobach z upośledzeniem i ich opiekunach. Zamieszkiwał z nimi pod jednym dachem. Dzięki jego staraniom w wielu krajach powstały liczne wspólnoty. Wśród różnorodnych potrzeb człowieka z upośledzeniem umysłowym Vanier podkreślał, że jedną z najistotniejszych jest pragnienie przyjaźni i kontaktu. Stąd pomysł budowania wspólnot opartych na więzach przyjaźni, który okazał się na tyle uniwersalny, że przekroczył bariery narodowe, kulturowe i religijne.

Vanier określał słabość jako dar oraz szansę, a nawet siłę, która zbliża ludzi do siebie i wyzwala w nich dobro. Był przekonany, że akceptacja własnej słabości oznacza prawdziwy początek duchowego rozwoju każdego człowieka oraz że bez uznania słabości naszej oraz innych niemożliwe jest budowanie prawdziwych relacji. Akceptacja naszej wewnętrznej słabości i ułomności pozwala na budowanie solidarności z osobami potrzebującymi pomocy. Vanier ostrzegał, że w przeciwnym razie grozi nam dominacja nad tymi osobami, co uniemożliwi budowanie autentycznych więzi wspólnotowych. Podkreślał, że osoby z upośledzeniem mają do odegrania wielką rolę we współczesnym świecie i w Kościele. Jego zdaniem osoby te, będąc ograniczone w rozwoju intelektualnym, rozwijają się szczególnie w sferze duchowej i emocjonalnej. Cechuje je nieograniczone zaufanie, wierność w przyjaźni i bezinteresowność, jak również bardzo głębokie wycucie sfery sacrum.

Vanier, widząc potrzeby materialne, psychiczne i duchowe osób z upośledzeniem umysłowym twierdził, że „w Arce, w Wierze i Świetle nie chodzi

przede wszystkim o to, by robić coś dla ludzi – o hojność – ale o to, by być obecnym. Chodzi o sposób słuchania drugiej osoby, o jej przyjęcie, o spojrzenie, o wzajemną obecność” (Vanier 1995, s. 31). Tworzenie więzi i odpowiednich relacji jest priorytetem. Z tego względu rozumiał opcję preferencyjną na rzecz ludzi z upośledzeniem umysłowym jako postawienie najbardziej potrzebujących w centrum grupy i nawiązanie z nimi takiego kontaktu, dzięki któremu wszyscy uczestniczący w niej doznają ubogacenia. Wzajemne obdarowanie poprzez relację przyjaźni okazuje się, jego zdaniem, bardziej ludzkie niż służba cierpiącemu, gdyż pokazuje wartość nie tylko opiekującego się, ale także możliwości człowieka potrzebującego pomocy. Obdarowanie jest obopólne. Człowiek z niepełnosprawnością staje się w takiej sytuacji pełnowartościową osobą, zdolną do bycia darem dla innych.

Według Vaniera formacja opiekunów/asystentów osób z niepełnosprawnością obejmuje wiele wątków sięgających w osobowość i duchowość człowieka. Przyjrzenie się sobie, swoim możliwościom i ograniczeniom jest niezbędne do spełniania zadań opiekuńczych czy wychowawczych. Przede wszystkim jednak służy budowie komunii wspólnotowej jako odpowiedzi na najgłębsze potrzeby i zranienia człowieka cierpiącego. Komunia była od samego początku rozumiana w ruchu „Arka” jako akceptowanie obecności przy drugim człowieku i założenie integrującej wymiany darów:

Jako rodzina ludzka odnajdziemy spokój i spełnienie tylko wtedy, gdy wszyscy bez wyjątku zwrócimy się ku najsłabszym, zauważymy ich i pomożemy im się podnieść. Te osoby nie tylko są ważne, nie tylko są w pełni ludźmi, ale także mają zdolność przemieniania naszych serc, jeśli tylko zechcemy żyć z nimi więzią komunii (Mathieu, Vanier 2014, s. 27).

Zakończenie

Przedstawione pokrótce w artykule propozycje wychowania religijnego osób ze znacznym i głębokim upośledzeniem umysłowym autorstwa Krzysztofa i Katarzyny Lauschów oraz Jeana Vaniera ukazują troskę o rozwój wymiaru duchowego człowieka z niepełnosprawnością intelektualną ze strony przedstawicieli Kościoła rzymskokatolickiego. Szczególnie podkreśla się w nich niezastąpioną rolę środowiska wychowawczego (środowiska rodzinnego i tzw. wspólnot podstawowych) w procesie wychowania i kształcenia sfery religijnej człowieka z niepełnosprawnością. Dowartościowuje się w ten sposób prawdę

o Bogu Stwórcy, który kocha wszystkich ludzi bez wyjątku oraz prawdę o godności każdego człowieka i wzajemnym ubogacaniu się osób.

BIBLIOGRAFIA

- American Psychiatric Association (1994), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV). Fourth Edition*, Washington DC.
- Doroszevska J. (1981), *Pedagogika specjalna*, Warszawa: PWN.
- https://pl.wikipedia.org/wiki/Niepełnosprawność_intelektualna (dostęp: 24.05.2017).
- Jan Paweł II (1980), *Adhortacja apostolska o katechizacji w naszych czasach „Catechesi tradendae”*, Warszawa: Wydział Nauki Katolickiej Kurii Metropolitalnej Warszawskiej.
- Kamiński A. (1978), *Środowisko wychowawcze – kłopoty definicyjne*, w: A. Kamiński, *Studia i szkice pedagogiczne*, s. 15–28, Warszawa: PWN.
- Kiciński A. (2007), *Katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Lublin: KUL.
- Kirejczyk K. (1987), *Oligofrenopedagogika*, Warszawa: WSPS.
- Kongregacja ds. Duchowieństwa (1998), *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, Poznań: Pallotinum.
- Mathieu M.H., Vanier J. (2014), *Nigdy więcej sami. Przypoda Wiary i Światła*, Kraków: „JAK”.
- Lausch K.M. (1980), *Religijne oddziaływanie na dzieci i młodzież głębiej upośledzoną umysłowo. I–III*, „Katecheta”, 3, s. 116–120; 4, s. 165–169; 5, s. 208–212.
- Lausch K.M. (1987), *Teoretyczne podstawy katechizacji osób głębiej upośledzonych umysłowo*, Warszawa: ATK.
- Lausch K.M. (1990), *Katecheza przedkomunijna osób głębiej upośledzonych umysłowo*, Warszawa: ATK.
- Lausch K., Lausch K.M. (2003), *Słów kilka o wychowaniu religijnym dzieci i młodzieży z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*, w: J. Stala (red.), *Katecheza specjalna dzisiaj. Problemy i wyzwania*, Kielce: Jedność.
- Lausch K., Lausch K.M. (2005), *Wychowanie religijne małego dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym*, w: E. Osewska, J. Stala (red.), *Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym*, Tarnów: Biblos.
- Majewski M. (1995), *Pedagogiczno-dydaktyczne wartości katechezy integralnej*, Kraków: Poligrafia Salezjańska.
- Olbrycht K. (2013), *Współczesne obszary pedagogiki chrześcijańskiej*, „Paedagogia Christiana”, 1/31, s. 121–135.
- Konferencja Episkopatu Polski (2010), *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, Kraków: WAM.

- Radlińska H. (1961), *Pedagogika społeczna*, Wrocław: Ossolineum.
- Rozen B. (2008), *Edukacja religijna osób z niepełnosprawnością intelektualną. Studium pedagogiczno-religijne*, Olsztyn: „Hosianum”.
- Spink K. (2008), *Cud, przesłanie i historia. Jean Vanier i Arka*, Kraków: „Znak”.
- Wilk J. (2002), *Pedagogika rodziny*, Lublin: IP KUL JP II.
- Winiarski M. (1992), *Współdziałanie szkoły i środowiska – aspekt socjopedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo UW.
- World Health Organization (1992), *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, Tenth Revision*, Geneva.
- Wojciechowski F. (2007), *Niepełnosprawność. Rodzina. Dorastanie*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Vanier J. (1995), *Komunia: serce przy sercu*, „Światło i Cienie”, 2(8).
- Ustawa z dn. 26 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osoby niepełnosprawnej (Dz.U. nr 123, poz. 776).

STRESZCZENIE

Artykuł przedstawia wybrane koncepcje wychowania religijnego osób ze znacznym i głębokim upośledzeniem umysłowym. Aby zaprezentować propozycje Krzysztofa i Katarzyny Lauschów oraz Jeana Vaniera omówione zostały w skrócie kwestie terminologiczne, charakterystyka religijności osób z niepełnosprawnością umysłową oraz troska Kościoła rzymskokatolickiego dotycząca kwestii wychowania osób z niepełnosprawnością.

SŁOWA KLUCZOWE: wychowanie religijne, troska Kościoła rzymskokatolickiego o osoby z niepełnosprawnością, propozycja wychowania religijnego Krzysztofa i Katarzyny Lausch, propozycja wychowania religijnego Jeana Vaniera

SUMMARY

This article presents selected concepts of religious education for persons with severe mental retardation. In order to present the proposals of Krzysztof and Katarzyna Lausch and Jean Vanier, author briefly discuss the terminological issues, the characteristics of the religiosity of people with mental disabilities and the concern of the Roman Catholic Church in the education of people with disabilities.

KEYWORDS: religious education, concern of the Roman Catholic Church for people with disabilities, proposal of religious education of Krzysztof and Katarzyna Lausch, proposal of religious education of Jean Vanier

SŁAWOMIR CHROST – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: schrost@op.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 6.07.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 10.10.2019

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.10.2019

Dyscyplina naukowa: pedagogika

Kształcenie uczniów zdolnych – między inkluzją a segregacją

Gifted students education – between inclusion and segregation

DOI 10.25951/3819

Wstęp

Uczniowie zdolni to grupa o wysokim potencjale intelektualnym. Nie jest jednolita, ponieważ obok ponadprzeciętnych predyspozycji poznawczych, uczniowie ci mają różnorodne uzdolnienia kierunkowe i twórcze, różną motywację, różne poziomy i dziedziny osiągnięć oraz doświadczają niejednolitego wsparcia psychospołecznego i edukacyjnego w swoich środowiskach. Dobór i specjalne kształcenie uczniów uzdolnionych psychomotorycznie czy artystycznie nie budzi takich kontrowersji jak selekcja według zdolności intelektualnych.

Główną problematykę artykułu można sprowadzić do pytania: „Jak kształcić uczniów zdolnych – razem z rówieśnikami o przeciętnych i obniżonych możliwościach intelektualnych czy oddzielnie?”. Jest to podstawowe zagadnienie w pedagogice zdolności. Wiąże się z legitymizacją kształcenia zdolnych, a w konsekwencji z organizacją ich kształcenia. Przyjęcie określonej formy powoduje, że mamy do czynienia z innymi oddziaływaniami w ramach pedagogiki zdolności. I tak, szkoły przeznaczone wyłącznie dla zdolnych koncentrują się na ich kształceniu specjalnym, stają się „kuźniami talentów”, co zbliża pedagogikę zdolności do pedagogiki specjalnej (Giza 2009). Natomiast wsparcie dla zdolnych w szkołach ogólnodostępnych związane jest z indywidualizacją nauczania i zaspokajaniem specjalnych potrzeb edukacyjnych w zróżnicowanym środowisku klasy szkolnej¹.

Wyniki badań naukowych nie uprawniają do jednoznacznych rozstrzygnięć. Jak stwierdził James Gallanger,

¹ W Polsce zdolni zostali włączeni do kategorii uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w 2010 r.

wiedza o zdolnościach nie uzasadnia żadnego – spośród dotychczasowych – sposobu kształcenia uczniów zdolnych, przeto ich wybór podlega takim samym regułom stanowienia, jak każde zróżnicowanie dróg oświatowych, jak każda selekcja. W ostateczności wybór taki może być uprawomocniony tylko systemem społecznych wartości (za: Szumski 1995, s. 73).

W Europie oraz w USA dominuje model kształcenia zdolnych w szkołach ogólnodostępnych, uzupełniany o programy wzbogacające². Do mniej licznej grupy krajów, w których realizowana jest koncepcja specjalnego kształcenia, należy np. Słowacja, gdzie funkcjonuje sieć APROGEN (Alternative PROgram for Gifted EducatioN in Slovakia), skupiająca 28 szkół przeznaczonych dla uczniów uzdolnionych intelektualnie. Jeszcze w innych krajach, np. na Ukrainie, spotykane są zarówno specjalne szkoły dla zdolnych, jak i rozbudowane programy pracy w szkołach ogólnodostępnych.

Polemiki nad tworzeniem oddzielnych szkół lub klas dla zdolnych powracają co pewien czas. Nowy etap dyskusji rozpoczął się wraz z upowszechnieniem idei inkluzji.

W artykule odtworzono główne argumenty podnoszone w sporze o sposób kształcenia zdolnych przez zwolenników przeciwnych opcji. Następnie analizie poddano paradygmat inkluzji w pedagogice oraz w pedagogice zdolności. Niezależnie od rozwiązań systemowych, realne wsparcie dla zdolnych zależy od nauczycieli. Ten problem stał się przedmiotem badań własnych na temat poglądów nauczycieli na kwestie inkluzji i segregacji w kształceniu uczniów zdolnych. Wyniki z badań empirycznych przedstawiono w końcowej części artykułu.

² Jak podaje Deborah Deutsch Smith, w USA działa 12 szkół publicznych z internatami dla uczniów zdolnych. O przyjęciu decydują wyniki egzaminów wstępnych. Koncentrują się one na specjalnych obszarach kształcenia (nauki matematyczne, przyrodnicze oraz artystyczne). W szkołach rejonowych jest możliwość tworzenia homogenicznych klas dla uczniów zdolnych. Jeszcze inną opcją kształcenia zdolnych są ekskluzywne szkoły prywatne (2009, s. 308). W Polsce natomiast jedyną szkołą publiczną przeznaczoną dla uczniów zdolnych jest Zespół Szkół Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Gimnazjum i Liceum Akademickie w Toruniu, działająca od 1998 r. Istnieje natomiast sieć szkół dla uczniów utalentowanych artystycznie i sportowo.

Kształcenie zdolnych: razem czy oddzielnie? Przegląd stanowisk

Kwestie organizacji kształcenia uczniów zdolnych podjęto na przełomie XIX i XX w., kiedy w praktyce oświatowej i w teorii wzrosło zainteresowanie problematyką zdolności. Początki szkolnictwa dla zdolnych to specjalne szkoły w USA oraz zróżnicowane według zdolności uczniów klasy w szkołach w Mannheim w Niemczech. Podstawową zasadą systemu mannhemskiego była selekcja uczniów, będących w tym samym wieku, według ich osiągnięć szkolnych oraz ujawnianych uzdolnień, oparta na diagnozie psychologiczno-pedagogicznej. Anton Sickinger, autor koncepcji, dowiódł, że 80% uczniów ze szkół w Mannheim nie kończy obowiązkowej szkoły ośmioklasowej z powodu niewystarczających predyspozycji intelektualnych. Aby uniknąć masowych niepowodzeń szkolnych wprowadzono zasadę „każdemu to, co dla niego właściwe” (Kupisiewicz 1978, s. 175), dopasowując programy nauczania do możliwości uczniów. Ten system zwracał uwagę na niejednakowe potrzeby dzieci. Jednak taki sposób różnicowania krytykowano. Doboru uczniów dokonywano bowiem na podstawie już rozpoznanych talentów (po klasie czwartej), nie uwzględniając społecznych warunków kształtowania uzdolnień. Pominięto fakt, że część dzieci nie ma możliwości ujawniania i rozwoju predyspozycji wskutek zaniedbań środowiskowych. Ponadto jednostronność diagnozy w kierunku uzdolnień intelektualnych skutkowałą jednostronnością oddziaływań szkolnych (przeciążania nauką). W systemie mannhemskim nie uwzględniano wagi procesów edukacyjnych, dzięki którym można wspierać rozwój zdolności. Dobór pedagogiczny bez uwzględnienia czynników społecznych stał się narzędziem selekcji społecznej. Wśród uczniów rozpoznawanych w systemie mannhemskim jako najmniej zdolne, w stosunku do których realizowano ograniczone programy nauczania (bez możliwości kontynuowania nauki na poziomie średnim), dominowały dzieci robotników i robotników sezonowych (Kupisiewicz 1978, s. 185).

Zwolennikiem systemu mannhemskiego w Polsce był Bogdan Nawroczyński. W opublikowanej w 1923 r. książce *Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej* przedstawił zbiór argumentów za i przeciw selekcji uczniów w szkołach według ich zdolności. W dyskusji powoływał się na literaturę zagraniczną oraz wyniki własnych badań eksperymentalnych nad skutecznością nauczania jednostkowego i grupowego, w tym w grupach jednorodnych pod względem uzdolnień (Nawroczyński 1987, s. 198–227). Nawroczyński dowodził, że celem doboru pedagogicznego nie jest usunięcie wszystkich różnic w poziomie uzdolnień między ucznia-

mi (jest to nierealne), lecz usunięcie *nadmiernych* różnic. Nadmierne różnice występują wówczas, kiedy skutek odmienności uzdolnień niemożliwa staje się współpraca i rywalizacja między uczniami. W warunkach nauczania szkolnego rodzi to zniechęcenie, tłumi aspiracje i nie motywuje do zwiększonego wysiłku, a więc nie sprzyja rozwojowi. Zalecał, aby w doborze pedagogicznym uwzględniać zmienne osobowościowe, a za optymalne uznał połączenie badań psychologicznych z obserwacjami pedagogicznymi. Na zarzuty o pomyłkach diagnostycznych odpowiadał, że nikt rozsądny nie rezygnuje z diagnozy medycznej, mimo że też zdarzają się w niej błędy. W ten sposób rozumiany dobór pedagogiczny miałby prowadzić do utworzenia w szkołach ciągu równoległych klas dla każdego wieku, dostosowanych do różnych poziomów uzdolnień (Nawroczyński 1987, s. 226). Taka organizacja zapewniłaby realizację postulatu indywidualizacji. Eksperymentalna weryfikacja zasady doboru pedagogicznego wykazała, że jest on skuteczniejszą niż klasy zróżnicowane formą nauczania wobec wszystkich trzech grup uczniów: słabych, przeciętnych i najzdolniejszych. Nawroczyński widział sens społeczny doboru w tym, aby „każde dziecko znalazło się w najodpowiedniejszej dla niego szkole, a każdy dorosły człowiek na najodpowiedniejszym dla niego stanowisku” (1987, s. 229).

Dyskusje nad doбором pedagogicznym towarzyszą reformom oświatowym, mającym na celu podniesienie efektów kształcenia. Kwestia ta np. od lat dzieli polityków oświatowych oraz nauczycieli w Wielkiej Brytanii. W szkołach brytyjskich dopuszczalna jest praktyka łączenia uczniów w klasy według poziomu zdolności, zw. *streamingiem*. W latach siedemdziesiątych Neville Bennett dowiódł, że 60% nauczycieli było przekonanych, że „Streaming według zdolności nie jest pożądany w szkole podstawowej”. Prawie co trzeci nauczyciel był jednak zwolennikiem streamingu, choć w praktyce stosowano go w 13% szkół (Janowski 1989, s. 86–87). Praktyka ta powoli zanikała, ale w ostatnim czasie brytyjskie władze oświatowe próbowały wrócić do doboru uczniów według zdolności, co wywołało duże kontrowersje.

Najnowsze analizy dotyczące efektów streamingu przeprowadziły Susan Hallam i Samantha Parsons (Hallam, Parsons 2013, s. 514–544). Spośród sześćo- i siedmiolatków z państwowych szkół podstawowych w Anglii (tzw. kohorta Millenium) 16,4% dzieci w drugim roku nauki było w klasach objętych streamingiem. Wyniki dowiodły, że dzielenie uczniów młodszych na klasy według umiejętności powoduje pogłębianie się zróżnicowania osiągnięć szkolnych między dziećmi z najwyższymi oraz przeciętnymi i niskimi uzdolnieniami. Spodziewano się, że streaming w klasach młodszych zmniejszy lukę i wyrówna deficyty występujące u dzieci ze środowisk defaworyzowanych. Zwolennicy

streamingu twierdzili, że może on pomóc wszystkim grupom poprzez dostosowanie lekcji do ich możliwości. Efekt okazał się przeciwny do oczekiwanego. Uczniom słabszym streaming nie przyniósł korzyści rozwojowych: uzyskali gorsze wyniki z matematyki i czytania niż ich rówieśnicy o podobnej sytuacji społecznej i potencjałach do uczenia się umieszczeni w klasach heterogenicznych pod względem zdolności. Streaming służy więc wyłącznie uczniom najlepszym, którzy dobrani w specjalne klasy uzyskują wyższe wyniki niż odpowiednio ich rówieśnicy w klasach mieszanych. Dane z badania kohorty Millenium pokazały również, że dzieci z rodzin o niższym statusie społeczno-ekonomicznym były nieproporcjonalnie często umieszczane przez nauczycieli w klasach słabszych. Zmiany poziomu nauczania w postaci przejścia z klasy słabszej do klasy dla uczniów zdolniejszych były sporadyczne, i dzieci pozostawały w tych samych grupach przez cały okres kariery szkolnej. W grupach *dolnego strumienia* nad-reprezentowani byli chłopcy, urodzeni wiosną/latem 2001 r., mający problemy z zachowaniem, pochodzący z samotnej rodziny rodzicielskiej i z niskimi zdolnościami poznawczymi (Hallam, Parsons 2013).

Na inny aspekt doboru pedagogicznego zwraca uwagę Lucyna Preuss-Kuchta (2004). Dobór jawny budzi sprzeciw w szkole z powodów mentalnych oraz organizacyjnych, ale w jego miejsce stosowany jest dobór nieformalny, w ramach programu ukrytego szkoły. Między selekcją jawną a ukrytą autorka lokuje selekcję na skutek przyzwolenia, czyli selekcję wynikającą ze zgody uczniów na ich podział na lepszych i gorszych, oraz aprobaty dla takich podziałów. Uczniowie widzą dla siebie korzyści takich podziałów. Zgody na formalne podziały udzieliło 75% uczniów osiągających dobre wyniki w nauce oraz 18% uczniów słabszych (Preuss-Kuchta 2004, s. 231). Najlepsi cieszą się, że są najlepsi, a słabsi, że mają mniej stresu, bo zmniejszane są wobec nich wymagania. Na te deklaracje uczniów wywiera wpływ kultura szkoły i jawne opinie nauczycieli. Zróżnicowana klasa szkolna przestaje być ważnym rozwojowo miejscem.

Krytyka idei doboru pedagogicznego wywodzi się zarówno z obszaru ideologii liberalnych, jak i egalitarnych. Z jednej więc strony pojawiają się opinie, że narusza wolność wyboru uczniów i rodziców, a z drugiej, że prowadzi do pogłębiania różnic społecznych między uczniami. Kształcenie zdolnych jest utożsamiane z edukacją elitarną (sprzyjającą istniejącym grupom uprzywilejowanym) i niedemokratyczną. Selekcja bywa zaburzona poprzez presję i ambicje rodziców. Homogenizacja środowisk edukacyjnych jest rozwojowo niekorzystna. Stwarza niebezpieczeństwo jednostronnego rozwoju, bez możliwości doświadczania całego spektrum życia społecznego. Opowiadając się za koncepcjami tworzenia specjalnych form kształcenia dla uzdolnionych, zawsze nale-

ży uwzględnić czynniki społeczne, np. że będą powstawały w dużych miastach i dotrą do nich dzieci z rodzin o wyższym SES.

Zwolennicy tworzenia specjalnych szkół dla uczniów zdolnych przytaczają także argumenty ekonomiczne. Jolana Laznibatova (2005) – pedagog zdolności i autorka słowackiego programu APROGEN – wskazuje tu oszczędności czasu i nakładów oraz właściwą organizację nauczania (od diagnozy po zatrudnienie wyspecjalizowanej kadry). W warunkach typowej szkoły, gdzie może być kilkoro uczniów zdolnych, stworzenie warunków dla ich właściwego rozwoju bywa niemożliwe (od nieuniknionego etykietyzowania po konieczność prawnej regulacji nieco „innego” statusu dziecka zdolnego w szkole oraz jego nauczyciela). Ujmując problem od strony statystycznej – w stutysięcznym mieście istnienie 2% zdolnych w grupie uczniów pozwoliłoby na wydzielenie dla nich odrębnej szkoły.

Inkluzja – obszary znaczeń

Wzrost zainteresowania problematyką inkluzji nastąpił wraz z krytyką integracyjnego kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami oraz wraz z zainicjowaniem nowego systemu wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole od 2010 r. Kształcenie inkluzyjne oznacza wspólne kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z ich sprawnymi rówieśnikami w szkole ogólnodostępnej, przy zapewnieniu wszystkim pełnego poczucia przynależności do społeczności szkolnej oraz zaspokojenia potrzeb wynikających z ich indywidualnego rozwoju (Głodkowska 2010). Do grupy ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi zaliczani są m.in. uczniowie z niepełnosprawnościami, zagrożeni niedostosowaniem społecznym, z rodzin migrantów, zdolni³.

Przyjmując za kryterium trudności w pełnym społecznym funkcjonowaniu, w dziedzinie pedagogiki idea inkluzji jest przedmiotem badań dwóch sybdyscyplin:

- pedagogiki specjalnej, w której problematyka inkluzji obejmuje osoby niepełnosprawne

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z dn. 31 sierpnia 2017, poz. 1643).

- pedagogiki społecznej, w której zwraca się uwagę na społeczne marginalizowanie osób, np. ze względu na ich status społeczno-ekonomiczny, płeć, cechy kulturowe czy etniczność.

Powyższe kategorie nie są nierozłączne, ale akcentują inne główne przyczyny wykluczenia społecznego.

Pierwszą grupą, którą zaczęto postrzegać z perspektywy izolacji, wyłączenia i segregacji byli ludzie niepełnosprawni. Pojęcie inkluzji zostało zdefiniowane na gruncie pedagogiki specjalnej. Było to związane ze zmianą paradygmatu w jej teorii i praktyce, kiedy model medyczny w podejściu do niepełnosprawnych zastąpiony został przez model społeczny. Ta zmiana była radykalna i dokonała się w konsekwencji zmian kulturowych. W praktyce oznaczała odejście od akcentowania deficytów fizycznych, intelektualnych, emocjonalnych, społecznych, kulturowych, odchyień od normy na rzecz zapewnienia niepełnosprawnym korzystnego społecznego funkcjonowania, przy uwzględnieniu ich odmiennych potrzeb. Akcentowanie negatywnych skutków niepełnosprawności w modelu defektologicznym (w tym także uciążliwości, poczucia mniejszej wartości, tragedii, obciążeń finansowych) skutkowało przekonaniem, że w pracy z osobami niepełnosprawnymi potrzebni są eksperci oraz specjalne programy i terapie. Specjalność sprzyjała segregacji, a różnice dzieliły.

W społecznym modelu niepełnosprawności założono, że źródło odmienności tkwi w barierach instytucjonalnych, strukturalnych, materialnych i ideologicznych, jakie wytwarza ogół społeczeństwa wobec osób z odchyleniami od normy, narzucając im jako obowiązujące standardy własnej kultury. Kategoria inkluzji oznacza włączanie osób niepełnosprawnych i ich obecność we wszystkich obszarach życia społecznego na równych prawach. Inkluzja obejmuje tworzenie wspólnej przestrzeni edukacyjnej dla wszystkich uczniów w szkole; od programów szkolnych i metod nauczania do likwidowania barier technicznych dla szkolnego funkcjonowania niepełnosprawnych. Pedagogika inkluzyjna nie pomniejsza roli ani nie zastępuje pedagogiki specjalnej. Dotychczasowe dane na temat skuteczności edukacji inkluzyjnej w szkołach nie są jednak zadowalające. Jedną z podstawowych przeszkód nauczania włączającego są postawy nauczycieli: nieakceptacja, sceptycyzm, nieufność, upatrywanie źródeł niepowodzeń jedynie w zaburzeniach dziecka, brak wiary w efektywność kształcenia włączającego (Chrzanowska 2014, s. 109–117). Z raportu Najwyższej Izby Kontroli (NIK) nad efektami wdrażania systemu pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych wynika, że 75% nauczycieli pracujących z uczniami z niepełnosprawnościami uważa, że dzieci te powinny uczęszczać do szkół specjalistycznych (17% do szkół ogólnodostęp-

nych, 8% nie miało zdania na ten temat). Jako główne przyczyny zastrzeżeń dotyczących edukacji włączającej wskazywano na niewystarczające przygotowanie szkół ogólnodostępnych na przyjęcie uczniów z niepełnosprawnościami (42%) oraz to, że uczniowie z niepełnosprawnościami nie skorzystają z lekcji (nie opanują programu) – 33%. 15% ankietowanych stwierdziło, że uczniowie z niepełnosprawnościami dezorganizują lekcje, a 10%, że zaniżają poziom klasy (Raport NIK 2012).

Drugim obszarem odniesień idei inkluzji jest pedagogika społeczna. Zmiany społeczno-kulturowe w społeczeństwach ponowoczesnych doprowadziły do wzrostu czynników ryzyka. Poszerzyły się granice i kryteria ekskluzji społecznej: bieda, stan zdrowia, brak wiedzy, niezajomość kultury, niezajomość języka, niezaradność, niezajomość prawa, odmienność religijna, stały bądź czasowy brak pracy, niskie kompetencje zawodowe (Lechta 2010). Osobom zagrożonym wykluczeniem społecznym inkluzja stwarza możliwości uzyskania zasobów niezbędnych do pełnego uczestnictwa w życiu ekonomicznym, społecznym, kulturalnym, jak również poziomu życia traktowanego jako standard w danym społeczeństwie (Szatur-Jaworska 2005, s. 64). Współczesne zróżnicowanie społeczeństw dotyczy także społeczności uczniowskich. Idea edukacji włączającej objęła dzieci i młodzież o specyficznych oczekiwaniach i potrzebach, w celu przeciwdziałania ich wczesnej dyskryminacji. Pewnym grupom uczniów potrzebne jest szczególne wsparcie w nabywaniu kompetencji społecznych i kulturowych.

Procesy społecznej marginalizacji są ściśle powiązane z procesami wykluczania i selekcji szkolnej. Punktem wyjścia do udanej inkluzji społecznej musi być inkluzja edukacyjna.

Problem inkluzji w pedagogice zdolności

Jak już wspomniano przy kwestii doboru pedagogicznego, opinie na temat kształcenia zdolnych: razem czy osobno?, są podzielone, a wyniki badań dowodzą, że korzyści z selekcji odnoszą tylko uczniowie zdolni. Argumenty dotyczące doboru pedagogicznego są zarazem argumentami na rzecz inkluzji edukacyjnej i tworzenia wspólnej przestrzeni edukacyjnej dla wszystkich uczniów.

Przyjęcie perspektywy społecznej pozwala, by zobaczyć nowe problemy identyfikacji i kształcenia zdolnych. Ludziom zdolnym społeczeństwo wyznacza zwykle wysokie miejsca w strukturze społecznej, wiążąc z ich aktywnością oczekiwania korzyści dla całej wspólnoty, w której funkcjonują. Przeciwnie miej-

sce zajmują niepełnosprawni. Podobnie jednak jak niepełnosprawność, także zdolności są wytworem społecznym, ponieważ obok wrodzonych predyspozycji ważne są warunki, jakie społeczeństwo stwarza osobie zdolnej do rozwoju. Osiągnięcia świadczące o uzdolnieniach są wartościowane społecznie i mają znaczenie w określonych ramach kulturowych. Obok tradycyjnych pytań o wspólne czy oddzielne kształcenie uczniów o różnym poziomie uzdolnień, ważne stają kwestie wykluczania z grupy zdolnych lub dostępu do programów dla zdolnych dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, migrantów czy mniejszości etnicznych.

Zdaniem Victora Lechty, problem inkluzji dotyczy także pedagogiki zdolności, ponieważ osoby utalentowane są zagrożone jawną lub ukrytą segregacją (Lechta 2010, s. 28–29). Te zagadnienia były przedmiotem dyskusji w trakcie 15. Międzynarodowej Konferencji Europejskiej Rady ds. Wybitnych Zdolności (ECHA, European Council for High Ability), jaka odbyła się w 2016 r. w Wiedniu nt. *Talents in Motion. Encouraging the Gifted in the context of Migration and Intercultural Exchange*. Podczas obrad zwrócono uwagę, że nie powinny istnieć społeczne granice dla ujawniania talentów: ani religijne ani narodowościowe, ani z uwagi na wiek czy płeć. W społeczeństwach wielokulturowych wpieranie rozwoju zdolności wymaga współpracy, zrozumienia i wzajemnego szacunku różnych społeczności. Podczas obrad w Wiedniu przedstawiano także programy edukacji włączającej dla uczniów zdolnych ze środowisk mniejszościowych i migrantów. Takie programy realizowane są m.in. w Stuttgarcie, Monachium i Hamburgu, w Wiedniu i w Nijmegen. Akcentuje się w nich partycypację społeczną osób zdolnych, mniej poświęca uwagi wykluczeniu ekonomicznemu (jest ono łatwiejsze w identyfikacji i zapewnieniu wsparcia), więcej kulturowemu.

Te problemy i doświadczenia są stosunkowo nowe w Europie, ale od wielu lat badane były w wielokulturowym społeczeństwie amerykańskim⁴. Deborah Deutsch Smith wskazała dwie prawidłowości edukacji specjalnej dzieci pochodzących ze środowisk wielokulturowych i dwujęzycznych, jakie wynikają z analizy danych statystycznych: występowanie nadreprezentacji uczniów z grup etnicznych w kategoriach niepełnosprawności i ich niedoreprezentacja w kształceniu wybitnie zdolnych (Deutsch Smith 2009, s. 236). O skali tego zjawiska świadczy fakt, że statystycznie rzecz ujmując, co trzeci uczeń niepełnosprawny w szkole amerykańskiej należy do grup mniejszości etnicznej bądź rasowej (z wyjątkiem uczniów z rodzin pochodzących z Azji południowo-wschodniej). Ryzyko nie-

⁴ Na tę kwestię zwraca uwagę Eugenia Potulicka w książce *Edukacja mniejszości rasowych i etnicznych w Stanach Zjednoczonych* (2017, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM).

pełnosprawności wśród uczniów ze środowisk zróżnicowanych językowo i kulturowo wynika z nierówności społecznych i ekonomicznych oraz ich konsekwencji. Dzieci te są częściej otoczone ubóstwem, żyją w środowiskach, do których nie docierają programy dla zdolnych, w ich rodzinach edukacja nie jest ceniona, nauczyciele mają wobec nich niskie oczekiwania, występują duże różnice kulturowe między środowiskiem domowym a szkolnym, słabo (w stosunku do możliwości) wypadają w testach (kiedy stosowane są wąskie procedury diagnostyczne), co wynika z braku biegłości w języku angielskim, wreszcie zaś cenione talenty i osiągnięcia w rodzimej kulturze są inne niż w kulturze dominującej, inne są też miary osiągnięć (Deutsch Smith 2009, s. 296). Dzieci z rodzin migrujących narażone są ponadto na częste zmiany szkoły, placówek pomocy społecznej i opieki medycznej, przez co ich wspieranie staje się dorywcze i przypadkowe. Niedoreprezentacja w kształceniu wybitnie zdolnych uczniów ze środowisk zróżnicowanych kulturowo dotyczy także udziału w programach wzbogacających (Deutsch Smith 2009, s. 296). Ich szanse wzrastają, kiedy takie programy obejmują szerokie grupy 10–15% populacji. Uczniowie zdolni z grup odmiennych kulturowo często też mają specyficzne problemy i potrzeby edukacyjne. W programach wzbogacających ich kształcenie trzeba uwzględnić: stawianie uczniom wyzwań i wysokich oczekiwań oraz uznanie dla rodzimych wartości i kultur (adekwatne wzorce osobowe, metody nauczania i motywowania uwzględniające różnice) (Deutsch Smith 2009, s. 278).

Jeśli przyjmiemy model edukacji wspólnej dla wszystkich uczniów, niezależnie od ich uzdolnień poznawczych, za optymalny w sensie rozwojowym i społecznym, to niezbędne jest tworzenie środowiska włączającego zdolnych do życia klasy i szkoły, bez zapewniania im wyjątkowego miejsca, ale z poszanowaniem specjalnych potrzeb. To jest troska o taką kulturę szkoły i jej klimat, w której inkluzja staje się realną praktyką szkolną, a nie jedynie elementem retoryki edukacyjnej (Speck 2011). Szczególna rola przypada tu nauczycielom.

Nauczyciele wobec problemu inkluzji v. segregacji w kształceniu uczniów zdolnych

Tak jak dla polityki oświatowej podstawowe jest rozstrzygnięcie, czy zdolnych należy kształcić w szkołach/klasach specjalnych czy ogólnodostępnych, podobnie odpowiedź na to pytanie jest punktem wyjścia dla ukształtowania indywidualnych postaw nauczycieli wobec kształcenia zdolnych. Zdaniem Stefana Nowaka, postawa

jest to ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania, oraz ewentualnie towarzyszących tym emocjonalno–oceniających dyspozycjom względnie trwałych przekonań o naturze i własnościach tego przedmiotu i względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec tego przedmiotu (Nowak 1973, s. 75).

Jeśli zatem nauczyciele opowiadają się za inkluzyjną czy ekskluzyjną edukacją zdolnych, to ich oceny są wyrazem prezentowanych postaw, a te wynikają z posiadania pewnej wiedzy, określonych emocji z nią związanych i preferowania jakiegoś systemu wartości społecznych. Jeśli nauczyciele aprobują kształcenie zdolnych w ramach szkół/klas ogólnodostępnych, wówczas istnieje zgodność między ich postawami a zadaniami polityki oświatowej, jakie realizują. Jeśli jednak są zwolennikami specjalnych szkół/klas dla zdolnych, wówczas pojawia się sprzeczność w realizacji roli zawodowej. Ta sprzeczność może być źródłem niskiej efektywności pracy nauczyciela. Badania nauczycieli są ważne, gdyż to oni tworzą klimat i kształtują kulturę szkolną jako wspólną, włączającą przestrzeń dla zróżnicowanej zbiorowości uczniów.

Przedmiotem badań własnych był stosunek nauczycieli wobec wspólnego/rozłącznego kształcenia uczniów zdolnych, na podstawie poziomu aprobaty dla twierdzeń: *Uczniowie zdolni powinni kształcić się w specjalnych szkołach* oraz *Powieram tworzenie klas ze względu na poziom zdolności* (skala 1–5, gdzie 1 oznacza zdecydowanie nie zgadzam się, a 5 – zdecydowanie zgadzam się). Celem pomiaru było poznanie opinii dwóch grup nauczycieli, dokonanie porównania, a także wskazanie praktycznych implikacji. Dobór był celowy. Pierwsza z grup to nauczyciele uczniów zdolnych (NZ): finalistów i laureatów konkursów przedmiotowych dla gimnazjalistów⁵. Drugą grupę respondentów stanowili nauczyciele niemający doświadczenia w przygotowywaniu do konkursów przedmiotowych (N, z mniejszym niż NZ doświadczeniem). Założono, że niejednolite zasoby pracy ze zdolnymi będą różnicowały postawy nauczycieli.

Nauczyciele *raczej nie zgadzają się* z poglądem o potrzebie tworzenia specjalnych szkół dla zdolnych (tabela 1; NZ – 2,15; N – 2,14).

⁵ Więcej na temat badań tej grupy: T. Giza (2016), *Zmiany w polityce oświatowej a jakość wsparcia dla uczniów zdolnych*, „Państwo i Społeczeństwo”, 2.

Tabela 1. Aprobata dla twierdzenia: *Uczniowie zdolni powinni kształcić się w specjalnych szkołach*⁶

Og	s	M	W	Hum	MatP	InP	Mł	St	DD	PD	MD	ŚK	ŚP	ŚN
NZ N = 95		57	38	46	49	-	33	62	58	37	-	30	49	16
2,15	1,06	2,05	2,30	2,39	1,92	-	2,21	2,11	2,00	2,38	-	2,03	2,27	2,00
N N = 106		44	62	41	24	41	52	54	43	55	8	-	-	-
2,14	1,04	2,14	2,15	2,17	2,08	2,14	2,09	2,18	2,18	2,16	1,75	-	-	-

Źródło: opracowanie własne.

⁶ Opis skrótów w tabelach: M – miasto, W – wieś; Hum – nauczyciel przedmiotów humanistycznych, MatP – nauczyciel przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, InP – nauczyciel innych przedmiotów; Mł – grupa nauczycieli młodszych (18 i mniej lat pracy w zawodzie), St – grupa nauczycieli starszych; DD – duże doświadczenie w pracy ze zdanymi (samoocena nauczycieli), PD – przeciętne doświadczenie w pracy ze zdanymi, MD – małe doświadczenie w pracy ze zdanymi; ŚK – korzystne otoczenie społeczne szkoły, ŚP – przeciętne/typowe otoczenie społeczne szkoły, ŚN – środowisko społeczne szkoły niekorzystne. Nie kontrolowano zróżnicowania ze względu na płeć, z uwagi na duże dysproporcje w próbie liczebności kobiet i mężczyzn. Dane o liczebności grupy wpisano kursywą, natomiast wyniki pomiaru przedstawiono w postaci średnich arytmetycznych (skala 1–5) czcionką pogrubioną. W grupie N nie pytano o cechy środowiska szkoły. W grupie NZ nie było nauczycieli InP i nikt nie ocenił swojego doświadczenia w pracy ze zdanymi jako małego.

Na poziomie wyników *ogółem* średnia ocen jest niemal identyczna, ale zaobserwować można pewne różnicowanie wewnątrz i między grupami. Przeciwni szkołom dla zdolnych są w większym stopniu nauczyciele zdolnych z miast, wykładający przedmioty matematyczno-przyrodnicze, z dużym doświadczeniem zawodowym i ze skrajnych środowisk lokalnych: o kumulacji korzystnych lub niekorzystnych czynników otoczenia społecznego szkoły. W przypadku różnicowania środowiskowego działa zapewne ten sam czynnik – obawa przed pogłębianiem różnic społecznych między uczniami. U nauczycieli ze szkół ulokowanych w środowiskach typowych/przeciętnych takich obaw jest mniej. W grupie N istotnie wyróżnili się nauczyciele z małym doświadczeniem pracy ze zdolnymi, którzy najmniej aprobują opinię o potrzebie tworzenia specjalnych szkół dla zdolnych (1,75).

Inne postawy przyjmują nauczyciele pytani o tworzenie klas dla zdolnych. Aprobata dla doboru pedagogicznego na poziomie klasy wyniosła dla NZ – 3,20 a dla N – 2,68 (tabela 2).

Przede wszystkim należy zauważyć, że opinie w kwestii tworzenia klas ze względu na poziom zdolności są skoncentrowane wokół odpowiedzi *trudno powiedzieć*. Wraz ze wzrostem doświadczenia w pracy ze zdolnymi, wzrasta zgoda na tworzenie klas dla zdolnych (najmniejsza w grupie MD – 2,46). W grupie N wyraźnie odmienne poglądy od pozostałych i przychylne wobec idei doboru mają nauczyciele przedmiotów matematyczno-przyrodniczych (3,12). W tej grupie przedmiotowców nie ma różnic między NZ i N. Porównując poziom aprobaty dla tworzenia szkół i klas dla zdolnych zarysowuje się pewien wzorzec myślenia – im mniej nauczyciel godzi się na selekcję według zdolności na poziomie szkół, tym bardziej aprobuje segregację na poziomie klas w szkole. I odwrotnie. Ta rysująca się prawidłowość nie dotyczy całej badanej grupy nauczycieli uczniów zdolnych; selekcje na każdym poziomie: szkół i klas, bardziej skłonni są popierać nauczyciele młodszy oraz uczący przedmiotów humanistycznych.

Badani nauczyciele są przeciwni kształceniu zdolnych w specjalnych szkołach, natomiast zajmują niezdecydowane stanowisko wobec tworzenia specjalnych klas i doborowi pedagogicznemu wewnątrz szkół. Poglądy o potrzebie edukacji inkluzyjnej występują na poziomie organizacji szkolnictwa. W przestrzeni szkoły wzrasta aprobata dla selekcji uczniów. Trudno mówić jednoznacznie o przyczynach, ale przypuszczalnie może to wynikać np. z pozytywnych przeżyczeń, że praca z grupą zdolnych będzie łatwiejsza niż z grupą heterogeniczną i uniknie się problemów z motywowaniem do nauki czy nierównym tempem pracy, bądź z oczekiwań na sukcesy zdolnych. Tu warto przypomnieć o barie-

Tabela 2. Aprobata dla twierdzenia: *Popieram tworzenie klas ze względu na poziom zdolności*

Og	s	M	W	Hum	MatP	InP	MI	St	DD	PD	MD	ŚK	ŚP	ŚN
NZ N = 95		57	38	46	49	-	33	62	58	37	-	30	49	16
3,20	1,35	3,26	3,13	3,33	3,08	-	3,27	3,16	3,17	3,24	-	3,07	3,29	3,19
N N = 106		44	62	41	24	41	52	54	43	55	8	-	-	-
2,68	1,20	2,57	2,76	2,63	3,12	2,46	2,61	2,74	2,53	2,83	2,37	-	-	-

Źródło: opracowanie własne.

rach dla edukacji włączającej uczniów niepełnosprawnych, jakimi są negatywne nastawienia nauczycieli: obawiają się oni zwiększenia obowiązków, konieczności doksztalcenia i szkoleń, zagrożenia utratą pracy, braku czasu, obniżenia wymagań (Chrzanowska 2015, s. 560).

Ponadto, warto także zwrócić uwagę, że być może wyraźny brak zgody na tworzenie szkół dla zdolnych jest nie tyle wyrazem myślenia inkluzyjnego, ale egalitarnego, gdyż w myśleniu potocznym edukacja zdolnych kojarzona jest z elitarną. Kiedy nauczyciele oceniają tworzenie klas dla zdolnych w obrębie szkół, wówczas wyraźnie zmieniają orientację: z postawy niezgody na selekcję uczniów do szkół dla zdolnych na niezdecydowanie w sytuacji, kiedy ta selekcja miałaby zachodzić już w szkołach.

Wnioski

Przedstawione dane są krótką ilustracją empiryczną dla omawianej kwestii zróżnicowanych podejść do edukacji zdolnych. Na ich podstawie można sformułować hipotezę o ambiwalencji postaw nauczycieli wobec kształcenia uczniów zdolnych; ambiwalencja ta charakteryzuje się głoszeniem sprzecznych, prawdopodobnie nieuświadomionych, opinii. W konkluzji do przeprowadzonej analizy można stwierdzić, że opinie badanych nauczycieli o różnych doświadczeniach w pracy ze zdolnymi lokują się w przestrzeni między inkluzją a segregacją.

Opinie na temat inkluzji w pedagogice zdolności są inne niż w pedagogice specjalnej. Nie ma tu zgody na tworzenie szkół dla zdolnych, ale w kwestii klas dla zdolnych nauczyciele się wahają. Ta różnica poglądów na styku szkoła/klasa jest wyraźna. Opinie nauczycieli są zróżnicowane ze względu na zakres ich doświadczeń. Nauczyciele pracujący z uczniami zdolnymi (uczestnikami konkursów i olimpiad przedmiotowych) bardziej niż nauczyciele o małym doświadczeniu aprobują dobór pedagogiczny.

BIBLIOGRAFIA

- Chrzanowska I. (2014), *Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy prawne i społeczne uwarunkowania*, „Studia Edukacyjne”, 30, s. 109–117.
- Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Deutsch Smith D. (2009), *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. nauk. A. Firkowska-Mankiewicz, G. Szumski, Warszawa: PWN.
- Giza T. (2009), *O specjalności pedagogiki zdolności*, w: J. Łaszczyk, M. Jabłonowska (red.), *Zdolności i twórczość jako perspektywa współczesnej edukacji* (s. 32–39), Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva.
- Giza T. (2016), *Zmiany w polityce oświatowej a jakość wsparcia dla uczniów zdolnych*, „Państwo i Społeczeństwo”, 2, s. 25–38.
- Głodkowska J. (2010), *Dydaktyka specjalna w poszukiwaniu wzorców – współczesne tendencje w edukacji źródłem uogólniających inspiracji*, w: J. Głodkowska (red.), *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (s. 13–34), Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Hallam S., Parsons S. (2013), *Prevalence of streaming in UK primary schools: evidence from the Millennium Cohort Study*, „British Educational Research Journal”, 3, s. 514–544.
- Janowski A. (1989), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa: WSiP.
- Kupisiewicz C. (1978), *System mannheimski*, w: W. Okoń (red.), *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1974* (s. 174–185), Warszawa: WSiP.
- Laznibatova J. (2005), *Uczeń zdolny na Słowacji – koncepcja opieki na podstawie projektu alternatywnej opieki nad uzdolnionymi dziećmi*, w: W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, t. 2: *Uczeń – Nauczyciel – Edukacja* (s. 105–122), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lechta V. (2010), *Pedagogika integracyjna kontra edukacja inkluzywna*, w: J. Wyczesany, E. Dyduch (red.), *Krakowska pedagogika specjalna* (s. 28–31), Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Nawroczyński B. (1987), *Dzieła wybrane*, t. 1, wybór, przedmowa i wstęp A. Mońko-Stanikowa, Warszawa: WSiP.
- Nowak S. (1973), *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, w: S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, Warszawa: PWN.
- Potulicka E. (2017), *Edukacja mniejszości rasowych i etnicznych w Stanach Zjednoczonych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Preuss-Kuchta L. (2001), *Uczeń zdolny i mało zdolny w koncepcjach jawnego doboru do klas*, „Edukacja”, 4, s. 67–76.
- Preuss-Kuchta L. (2004), *Przyzwolenie uczniów na działania selekcyjne w procesie kształcenia*, Słupsk: Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej.
- Raport NIK (2012), *Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Warszawa: NIK.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z dn. 31 sierpnia 2017, poz. 1643).

- Speck O. (2011), *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität*, München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Szatur-Jaworska B. (2005), *Uwagi o ekskluzji i inkluzji na przykładzie polityki społecznej wobec ludzi starych*, w: J. Grotowska-Leder, K. Faliszek (red.), *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań* (s. 63–72), Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Szumski G. (1995), *Dobór i kształcenie uczniów zdolnych*, Warszawa: Wydawnictwo WSPS.

STRESZCZENIE

Główną problematykę artykułu można sprowadzić do pytania: „Jak kształcić uczniów zdolnych: razem z rówieśnikami o przeciętnych i obniżonych możliwościach intelektualnych, czy oddzielnie?”. Wyniki badań naukowych nie uprawniają do jednoznacznych rozstrzygnięć. W artykule wskazano najważniejsze argumenty podejmowane w dyskusjach na ten temat. Niezależnie od rozwiązań systemowych, ważne są faktyczne postawy nauczycieli wobec uczniów zdolnych. Były one przedmiotem badań własnych. Wyniki dowodzą, że nauczyciele raczej nie popierają idei tworzenia specjalnych szkół dla uczniów zdolnych, natomiast opinie o potrzebie specjalnych klas dla zdolnych koncentrują się wokół odpowiedzi „trudno powiedzieć”.

SŁOWA KLUCZOWE: kształcenie uczniów zdolnych, inkluzja, nauczyciele

SUMMARY

Main problema of this article is to answer the question: „How to educate gifted students: with peers of average and below average intellectual abilities or separately?”. Research shows no straight implications. In this article showed the most important arguments in discussion about it. Except system solutions important are teacher's attitudes towards gifted students. It was part of the research. Results shows that teachers rather not approve idea of creating separate schools for gifted students. Opinion about need of separate classes for gifted students are concentrated around answer „hard to say”.

KEYWORDS: gifted students education, inclusion, teachers

TERESA GIZA – Wszechnica Świętokrzyska
e-mail: gizateresa@gmail.com

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 6.02.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 10.10.2019

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.10.2019

Dyscyplina naukowa: pedagogika

Współczesne procesy globalizacji – wybrane aspekty

The contemporary processes of globalisation – selected aspects

DOI 10.25951/3820

Wstęp

W miarę rozwoju cywilizacji i kultury ludzkiej wzrastały możliwości i potrzeby kształtowania stosunków społecznych wykraczających poza horyzont własnej grupy, społeczności lokalnej, regionalnej i etnicznej. Poszerzały się też możliwości komunikowania się między sobą całych narodów i państw. Wraz z rozwojem tendencji transgresji międzynarodowej i międzykulturowej (Bauman 2000, s. 10–15) postępował historycznie długotrwały proces potęgowania się więzi i zależności między różnymi państwami i narodami, który obejmował coraz rozleglejsze terytoria. Z czasem owe zjawiska i procesy przybrały zasięg globalny (Borkowski 2003, s. 275).

Od kilkunastu lat gospodarka światowa przechodzi głębokie przemiany wynikające z przyspieszenia procesów globalizacji. Stało się to możliwe w warunkach względnej stabilizacji politycznej, zwycięstwa neoliberalizmu oraz szerokiego wykorzystania postępu technologicznego związanego z rewolucją informacyjną.

Nowe warunki gospodarowania powodują dynamiczny wzrost przepływów towarów, usług oraz kapitału, w tym inwestycji zagranicznych, technologii i informacji. Poszerza się również zakres i zasięg działania korporacji transnarodowych, prowadząc do pogłębienia powiązań oraz współzależności między krajami.

Zmiany na wielu rynkach mają charakter rewolucyjny, dlatego współczesna globalizacja różni się od procesów integracji gospodarki światowej z przeszłości. Jest to proces znacznie bardziej wielowymiarowy, kompleksowy i głębszy niż internacjonalizacja czy międzynarodowa integracja gospodarcza. Globalizacja prowadzi do zmian w funkcjonowaniu gospodarki światowej i nadaje stosunkom międzynarodowym jakościowo nowy wymiar.

Ekonomiczne aspekty globalizacji

Przez globalizację ekonomiczną należy rozumieć proces scalania gospodarek narodowych, przejawiający się w dynamicznym wzroście obrotów handlowych, międzynarodowych przepływów kapitałowych, usługowych i pracy, będący efektem rosnącej tendencji do traktowania przez coraz większą liczbę przedsiębiorstw całego świata jako rynku zbytu. Jest to dalsze pogłębianie się międzynarodowego podziału pracy i równoczesne przekształcanie tego podziału w globalny, gdzie role i zadania dzielone są niekoniernie „międzynarodowo”, ale także „transnarodowo” czy „ponadnarodowo”.

W efekcie prowadzi to do powstania gospodarki globalnej, przez którą rozumie się organiczną całość światowych procesów ekonomicznych, posiadających pewne specyficzne cechy zachowań całościowych, nowy organizm o prawidłowościach zachowań całościowych (Borkowski 2003, s. 241–244).

W tym samym duchu, ale jeszcze bardziej dosadnie definiuje globalizację ekonomiczną wybitny współczesny ekonomista amerykański Lester C. Thurow. Pisze on: „po raz pierwszy w dziejach ludzkości wszystko może być produkowane i sprzedawane wszędzie” (Thurow 1999, s. 157), co jest właśnie wynikiem uwolnienia rynku od barier granicznych (Szamański 2004, s. 37).

Zglobalizowana działalność gospodarcza stanowi nowy etap w rozwoju stosunków międzynarodowych. Stwarza możliwości potencjalnie szybkiego wzrostu produkcji, dobrobytu społecznego i poprawy warunków życia. Inną korzyścią jest dostęp do zróżnicowanych dóbr konsumpcyjnych, nowoczesnej techniki i nowych technologii, metod zarządzania i wiedzy, a także do systemu instytucji, które sprawdziły się już wcześniej w krajach rozwiniętych (Swadźba 2002, s. 119–121).

Globalizacja gospodarki światowej przejawia się w szczególności w handlu międzynarodowym, który stanowi obszar bezpośrednio rozstrzygający o związkach ekonomicznych pomiędzy krajami świata, a zarazem jest najbardziej widocznym efektem tego procesu. Jednocześnie rzutuje on na kształtowanie się wzajemnych zależności w pozostałych dziedzinach gospodarki, takich jak np. rynek kapitału i pracy, polityka makroekonomiczna i polityka sektora. Znaczenie handlu zagranicznego dla ogólnego stanu gospodarki światowej pozostaje ciągle bardzo duże, pomimo szybkiego rozwoju zagranicznych inwestycji bezpośrednich, stanowiących w pewnej mierze alternatywę dla wymiany towarowej jako takiej (Gwiazda 2000, s. 38–41).

Umędzynarodowienie handlu i przepływów kapitałowych wynika z obniżenia kosztów transportu oraz rozwoju nowych technik komunikacyjnych.

Umożliwiają one nie tylko eksportowanie produktów po znacznie mniejszych kosztach, ale także zarządzanie międzynarodowym biznesem bez konieczności przemieszczania się. Jednak najistotniejszym czynnikiem jest sprzyjająca globalizacji polityka gospodarcza przejawiająca się w liberalizacji, prywatyzacji oraz ograniczeniu cel i taryf, które prowadzą do otwarcia gospodarki na świat.

Liberalizacja, mimo że często utożsamiana jest z globalizacją, nie prowadzi do niej *per se*, prowadzi natomiast do internacjonalizacji rynków produktów i czynników wytwórczych oraz internacjonalizacji instytucji obsługujących szeroko rozumiany obrót gospodarczy, czego ostatecznym efektem jest globalizacja. W tym kontekście globalizacja to proces, którego istota sprowadza się do redukcji stopnia odseparowania od siebie określonych rynków narodowych poszczególnych krajów. Stąd też istotna jest rola innych elementów polityki gospodarczej, a także społecznej państwa (np. odpowiednia polityka handlowa, wprowadzanie standardów technicznych, regulacje marketingowe, istnienie klientów i konkurentów państwowych). Zbyt duże otwarcie na gospodarkę światową może być niebezpieczne. Świadczy o tym fakt, że w międzynarodowych kryzysach finansowych lat dziewięćdziesiątych najbardziej ucierpiały państwa dobrze zintegrowane z globalną gospodarką – zwłaszcza kraje Azji Południowo-Wschodniej. W ich przypadku kryzys walutowy niejednokrotnie przeradzał się w głęboki kryzys gospodarczy (Piasecki 2003, s. 82–83; Rymarczyk 2006, s. 384).

W przypadku handlu międzynarodowego globalizacja coraz rzadziej rozumiana jest jako globalna produkcja i dystrybucja dóbr i usług. Obecnie częściej definiuje się globalizację jako „rozszerzanie i pogłębianie działań przedsiębiorstw, zmierzające do wytwarzania i sprzedawania produktów oraz usług na większej liczbie zagranicznych rynków”, co jest procesem o wiele bardziej złożonym (Zorska 2002, s. 19; Budnikowski 2001, s. 350–370).

W strukturze globalnej produkcji i eksportu zwiększa się udział produktów wysoko zaawansowanych technologicznie. Można zatem powiedzieć, że nowoczesne technologie oddziałują na proces globalizacji w dwójnasób – stymulują transport i komunikację, a ponadto zwiększa się ich udział jako produktów w światowym handlu. Obok wymiany towarów coraz bardziej istotna staje się wymiana usług oraz *know-how*. Zwiększenie znaczenia usług wynika w dużej mierze ze zmieniającego się udziału rolnictwa, przemysłu i usług w PKB – na korzyść tych ostatnich (Jasiński 2002, s. 67; Oręziak 2003, s. 2–19). Wzrost znaczenia *know-how* w ciągu ostatnich 30 lat w wartości handlu światowego wzrósł pięciokrotnie, podczas gdy nie zmieniła się waga towarów będących jego przedmiotem. Wskazuje to na większy udział informacji i *know-how* w wartości

danego towaru. Ponadto handel rośnie szybciej niż sama produkcja, a wartość eksportu szybciej niż PKB (Jasiński 2002, s. 69), co wskazuje na postępującą globalizację.

Należy pamiętać, że handel światowy – podobnie jak rynki kapitałowe – zdominowany jest przez państwa tzw. Triady (Zorska 2002, s. 9). Z drugiej strony kraje rozwijające się dają się w coraz większym stopniu dostrzegać zarówno jako światowi importerzy, jak i eksporterzy, aczkolwiek ich rola jest nadal niewielka (Jasiński 2002, s. 70).

Rynki finansowe działają współcześnie w dużej mierze autonomicznie. Umożliwiło to powstanie „elektronicznego pieniądza” jako fenomenu współczesnej gospodarki światowej (Liberska 2002, s. 27). Szybkość transmisji kapitału oraz jego autonomia powodują, iż rynki finansowe cechuje duża niestabilność, a kryzysy finansowe ulegają łatwemu i szybkiemu rozprzestrzenianiu się. Na zwiększającą się mobilność kapitału wpływa:

- postępująca deregulacja rynków finansowych, zarówno w sferze krajowej, jak i powiązań z zagranicą;
- rosnąca rola nowych uczestników rynków finansowych – inwestorów instytucjonalnych;
- sekurytyzacja;
- niezwykle szybki rozwój rynków instrumentów pochodnych (derywatywów) (Gotz-Kozierkiewicz 2002, s. 107).

Rynki finansowe zdominowane są przez państwa wysoko rozwinięte gospodarczo, jeżeli chodzi o dopływ, jak i odpływ kapitału. Sytuacja w tym zakresie zmieniła się w porównaniu do XIX w., kiedy to większość przepływów kapitałowych kierowana była do regionów rozwijających się. Tymczasem współcześnie 40% światowych zagranicznych inwestycji bezpośrednich ulokowanych jest w czterech państwach rozwiniętych (USA, Wielka Brytania, Niemcy i Francja), które zarazem stanowią źródło 50% wszystkich zagranicznych inwestycji bezpośrednich. W państwach rozwijających się zdecydowanie większą szansę na przyciągnięcie obcego kapitału mają tzw. państwa bardziej włączone w proces globalizacji.

Dopływ kapitału na rynki wschodzące jest jednak „falowy”, a ponadto charakteryzuje się okresowo wysokimi deficytami na rachunkach obrotów bieżących (Gotz-Kozierkiewicz 2002, s. 109). W kontekście przepływów kapitałowych ważną rolę, z punktu widzenia globalizacji, jak i możliwości wzrostu, mają zagraniczne inwestycje bezpośrednie.

Grzegorz Kołodko wymienia cztery zasadnicze korzyści dla państw przyjmujących, związane z dopływem kapitału zagranicznego. Są to:

- „twórcza destrukcja”, a więc zanik przestarzałych i niekonkurencyjnych firm, na miejscu których pojawiają się nowe, bardziej konkurencyjne firmy;
- rozwój konkurencji i korzyści skali;
- transmisja nowych technologii;
- podnoszenie kwalifikacji miejscowych kadr w zakresie zarządzania i marketingu.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że nie zawsze zagraniczne inwestycje bezpośrednio mają pozytywny wpływ na kraje przyjmujące. Ekspersi Banku Światowego dokonali analizy 183 przypadków zagranicznych inwestycji bezpośrednich z lat 1984–1999 pod kątem ich wpływu na gospodarkę państwa. Okazało się, że od 25 do 45% tych projektów negatywnie odbiło się na narodowym dobrobycie, co wynikało m.in. z nieodpowiedniej polityki państw przyjmujących (np. ograniczenie importu konkurencyjnych produktów, zwolnienia z podatku).

Bezpośrednie inwestycje zagraniczne w istotny sposób przyczyniają się do pogłębiania globalizacji rynków finansowych i towarowych, zwłaszcza, że ich dynamika znacznie przewyższyła już dynamikę światowego handlu (Liberska 2002, s. 29).

Wielu teoretyków globalizacji ekonomicznej uważa, że „nosicielami” procesów globalizacyjnych są przede wszystkim korporacje transnarodowe (Stonehouse, Hamill, Campbell, Purdie 2001, s. 3). Współcześnie, wśród stu największych podmiotów gospodarki światowej, aż 51 stanowią korporacje transnarodowe.

Z perspektywy korporacji transnarodowych inwestycje w państwach rozwijających się są korzystne z kilku powodów. Wariant minimalny zakłada niższe koszty siły roboczej. Wariant optymalny – ustępstwa ze strony władz państwowych, w postaci: subwencji, zwolnień z podatków, nieograniczonego transferu zysków itd. Wariant korzyści maksymalnych oznacza przeniesienie do tych państw „brudnej produkcji” lub prowadzenie w nich działalności produkcyjnej, która w innej części świata mogłaby być sprzeczna z obowiązującymi przepisami (Bauman 2000, s. 17).

Wysoki stopień współczesnych powiązań i współzależności prowadzi do tego, że znacznie wzrosło oddziaływanie zjawisk zachodzących w jednych krajach i regionach na inne kraje i regiony. Dotyczy to zwłaszcza przenoszenia się zjawisk kryzysowych i wahań koniunkturalnych.

W przeszłości większość krajów była bardziej niezależna od gwałtownych zmian na innych rynkach. Szybkość przenoszenia się skutków kryzysów (efekt domina, zarażania się) stawia bardzo poważne wyzwania przed krajami okre-

ślanymi jako rynki wschodzące (*emerging markets*). Odległe geograficznie wydarzenia ekonomiczne i polityczne mają znacznie bardziej bezpośredni wpływ na poszczególne kraje niż kiedykolwiek wcześniej, np. ostatnie kryzysy finansowe. Decyzje podejmowane w poszczególnych krajach mają z kolei implikacje globalne, np. zmiana stopy procentowej w USA. Decyzje i działania w jednym regionie lub kraju mogą mieć ogromne konsekwencje dla życia ludzi w innych regionach i krajach.

Wskutek coraz bardziej intensywnych powiązań handlowych, produkcyjnych, finansowych, inwestycyjnych, usługowych i technologicznych między krajami gospodarka światowa nie jest już sumą indywidualnych rynków, lecz stała się systemem rynków zintegrowanych (Swadźba 2002, s. 119–121).

W kontekście działalności korporacji transnarodowych istotna wydaje się kwestia pracy. Globalizacja wymusza elastyczność w zakresie produkcji, organizacji i kadr. Pierwsza dotyczy możliwości przestawiania maszyn na inne parametry lub rodzaje produkcji, druga związana jest ze sposobem zaopatrzenia i zapasami przedsiębiorstw (m.in. system dostaw *just-in-time*). Elastyczność w zakresie kadr dotyczy zmiany zapotrzebowania na kwalifikacje siły roboczej (Zorska 2002, s. 25–26). Ze względu na niską materiałochłonność i dużą innowacyjność pracownicy o niskich kwalifikacjach są coraz mniej potrzebni. Zwiększa się natomiast ranga pracowników o wysokich kwalifikacjach, zdolnych do pracy twórczej i posiadających odpowiedni poziom wiedzy – która staje się jednym z podstawowych zasobów społecznych.

Globalizacja stwarza nowe możliwości na rynku pracy osobom wysoko wykwalifikowanym także ze względu na oferowaną mobilność. W dobie rozwoju nowych dziedzin nauki, takich jak genetyka, biotechnologia czy informatyka, i ukierunkowaniu na rozwój, istnieje duże zapotrzebowanie na specjalistów. Beneficjentami tej sytuacji są przede wszystkim wysoko wykwalifikowani specjaliści z państw rozwijających się, którzy dzięki wykształceniu mają ułatwiony wstęp na rynki pracy państw wysoko rozwiniętych. Jednak tracą na tym ich ojczyste państwa, które nie dość, że zapewniły im edukację, to wraz z ich emigracją tracą, często bezpowrotnie, ich potencjał (tzw. *brain-drain*).

Wspomniany drenaż mózgowi prowadzi nie tylko do obniżenia potencjału intelektualnego nisko wykształconych i rozwiniętych społeczeństw, ale także do utraty konkretnych wartości ekonomicznych w postaci podatków oraz potencjalnego popytu na dobra i usługi, stymulującego rozwój gospodarczy krajów biednych.

Z zagadnieniem globalizacji rynków pracy wiąże się problem migracji. W państwach wysoko uprzemysłowionych zwiększa się udział imigrantów

z państw rozwijających się, w porównaniu do imigrantów z innych państw rozwiniętych (Fiejka 2002, s. 299). Napływ imigrantów – zwłaszcza z niektórych słabo rozwiniętych państw pozaeuropejskich – przyczynia się do wzrostu bezrobocia, prowadzącego do wzrostu dysproporcji dochodowych. Wymusza to na wysoko rozwiniętych państwach przyjmujących wypracowanie odpowiedniej polityki, umożliwiającej ich adaptację w społeczeństwie.

Przekazy pieniężne imigrantów z państw rozwijających się odgrywają istotną rolę w bilansach handlowych państw ich pochodzenia, zwłaszcza w państwach takich jak: Egipt, Maroko, Syria czy Sri Lanka, w których wartość tych przekazów rośnie szybciej niż wartość eksportu.

W kontekście globalizacji i rynku pracy istotna jest również sytuacja niewykwalifikowanych pracowników, zatrudnionych w swoich państwach, zwłaszcza w sektorze państwowym bądź chronionych gałęziach przemysłu. W obliczu otwarcia gospodarki na świat, te właśnie gałęzie narażone są najbardziej na zanik, a ich pracownicy na bezrobocie. Często bowiem, zaraz po otwarciu gospodarki, następuje zalew rynku obcymi produktami, a takiej konkurencji niektóre rodzime gałęzie przemysłu mogą nie wytrzymać.

Globalizacja jest przede wszystkim szansą dla państw, które mają właściwą politykę gospodarczą, a więc zdrowe finanse publiczne, niskie podatki i w których przedsiębiorstwa nie mają wpływu na politykę (Piasecki 2003, s. 82). Jednak ile współczesnych państw – zwłaszcza rozwijających się – jest w takiej sytuacji?

W latach dziewięćdziesiątych rozwój wielu państw uległ stagnacji, a w niektórych zaczął przyjmować wartości ujemne. Wiele państw rozwijających się nie jest w stanie „dogonić” świata: jeszcze nie zakończyły procesu industrializacji, a świat już wdraża nowoczesne technologie informacyjne.

Z tego względu państwa te mają zdecydowanie mniej możliwości efektywnego włączania się w gospodarkę światową. W niewielkim stopniu potrafią przyciągnąć zagranicznych inwestorów (często barierą jest niestabilność polityczna, brak odpowiedniej infrastruktury i niezachęcająca do inwestycji stagnacja), a wraz z nimi zbawiennych technologii. Nie mają również własnych środków (finansowych, infrastrukturalnych, ale także kadr) potrzebnych na zakup i implementację odpowiednich licencji, umożliwiających im rozwój technologiczny.

Problem licencji dotyka nie tylko sfery technologicznej, ale także związany jest z najbardziej podstawowym aspektem jakości życia ludzi, a mianowicie z ich zdrowiem. Na mocy postanowień Rundy Urugwajskiej korporacje z państw wysoko rozwiniętych gospodarczo – w tym koncerny farmaceutyczne – mogą

skutecznie „udaremniać kradzież ich intelektualnej własności przez firmy indyjskie czy brazylijskie”. Jednak „kradzież” ta nie wynika wyłącznie z pobudek materialistycznych, ale także z różnicy w poziomie zamożności pomiędzy państwami rozwiniętymi i rozwijającymi się: „firmy farmaceutyczne z rozwijającego się świata udostępniały ratujące życie lekarstwa obywatelom z ich krajów za ułamek ceny, po której były one sprzedawane przez wielkie spółki zachodnie”.

Z powyższego wynika, że niektóre państwa partycypują w procesie globalizacji gospodarczej jedynie w niewielkim stopniu, zarówno ze względu na mały potencjał, jak i na ograniczenia zewnętrzne. Z drugiej strony nawet ów niewielki czy niewystarczający udział w procesie globalizacji może doprowadzić do wielu problemów, zwłaszcza społecznych (m.in. „dumping społeczny”, a więc zwiększenie konkurencyjności poprzez akceptację warunków pracy gdzie indziej nie do przyjęcia, np. praca dzieci) (Nuti 2003, s. 128) i ekologicznych (np. akceptacja „brudnej produkcji” korporacji transnarodowych w imię przyływu bezpośrednich inwestycji zagranicznych). Z tego punktu widzenia nie wystarczy, że globalizacja przynosi światu per saldo korzyści (Górak-Sosnowska 2007, s. 36–44).

Przedstawione powyżej przykłady oddziaływania globalizacji na sferę ekonomiczną na pewno nie wyczerpują tematu, niemniej najlepiej obrazują jej wpływ na procesy gospodarcze zachodzące we współczesnej gospodarce światowej.

Spółeczny wymiar globalizacji

Wiek XX zaznaczył się w historii świata licznymi, znaczącymi wydarzeniami i doniosłymi procesami społecznymi. Dzięki temu zyskał wiele określeń, np. „wiek skrajności” (Hobsbawm 1994, s. 24), „koniec historii” (Fukuyama 1992, s. 23), „widzialna ciemność” (Golding 1986, s. 10–15), z których każde podkreśla jego przelomowość, wyjątkowość i niepowtarzalność.

W dobie globalizacji podstawowe trendy społeczne polegają na tworzeniu społeczeństwa informatycznego, czyli takiego, które zdolne jest skutecznie komunikować się z otoczeniem. Wiodącą rolę w tym społeczeństwie odgrywają: klasa kreatywna¹, kapitał intelektualny, pomysłowość, twórczość oraz wiedza,

¹ Klasa ludzi twórczych, wprowadzających do życia społecznego nowe idee. Wyróżnia się w niej trzy grupy: „racjonalni innowatorzy” to inżynierowie, przyrodnicy oraz informatycy; „artyści” to muzycy, malarze i pisarze, natomiast trzecią grupę, zw. „kreatywnym

która kreuje bogactwo i pozwala generować zyski. Nasilają się przy tym globalne tendencje migracyjne, czyli „drenaż mózgów”, co oznacza, iż najbardziej wykształceni, zdolni, przedsiębiorczy ludzie emigrują do centrów globalizacji. Rujnacja socjalnych programów krajów biednych, pogłębianie polaryzacji między krajami bogatymi i biednymi, dominująca rola krajów bogatych w zarządzaniu międzynarodowym powodują nasilenie się globalnej demokracji. Społeczność międzynarodowa podejmuje działania w kierunku partnerstwa między krajami bogatymi i biednymi (Shevelova 2006, s. 54–58).

Pisząc o społecznym wymiarze globalizacji, w pierwszej kolejności poruszo- no tu kwestie dotyczące człowieka, jego życia, wartości, odczuć. Zagadnienia te stały się bowiem w drugiej połowie XX w. jedną z najbardziej rozpowszechnio- nych idei (Jedynak 1999, s. 19–24; Bielawski 2000, s. 32).

Ustalenie akceptowanego przez większość ludzi katalogu wartości jest moż- liwe dzięki procesom globalizacyjnym, które sprzyjają lepszemu poznawaniu się poszczególnych narodów. Dzięki ożywionym kontaktom stwierdzono, że ludzie mają takie same dążenia, cenią podobne wartości i potępiają określone postępowania. Przyczyniło się to do opracowania uniwersalnego wzorca. Pre- ferowane są w nim: życie, wolność, równość, tolerancja, poszanowanie praw wszystkich ludzi. Na tej podstawie opracowuje się dokumenty teoretycznie, gwarantujące wszystkim ludziom na świecie jednakowe prawa. Są to jednak tylko idealne wzorce, powszechnie akceptowane, ale nie przez wszystkich prze- strzegane. Dają one wielu ludziom wskazówki, jak żyć, do czego dążyć. Czło- wiek jest bowiem taką istotą, która potrzebuje dla swojego działania wizji do- skonalego świata (Jedynak 1999, s. 24).

W tym miejscu warto również zwrócić uwagę na rosnącą rolę kapitału spo- łecznego² nad kapitałem ludzkim³. Obserwowane współcześnie zmiany w go- spodarkach krajów wysoko rozwiniętych ekonomicznie wskazują na wzrost znaczenia kapitału społecznego jako znaczącego czynnika rozwoju gospo- darczego. Kapitał ten staje się samodzielnym zasobem niematerialnym, który

centrum”, tworzą szefowie firm, politycy, specjaliści od reklamy, PR oraz designerzy. Pojęcie wprowadzone zostało do obiegu przez brytyjskiego socjologa Charlesa Landry oraz amerykańskiego badacza Richarda Floridę.

² Kapitał społeczny – umiejętność współpracy międzyludzkiej w obrębie grup i organi- zacji w celu realizacji własnych interesów; zaufanie, jakim darzą się członkowie społecz- ności.

³ Kapitał ludzki – to zasób możliwości, zdolności, wiedzy, umiejętności, motywacji, obecny w społeczeństwie.

w dużej mierze warunkuje efektywne funkcjonowanie gospodarki. Obejmuje on zasoby umiejętności, informacji, kultury, religii, wiedzy i kreatywności jednostek oraz związki pomiędzy ludźmi i organizacjami.

Należy również podkreślić, iż kapitał społeczny państwa nie jest tylko prostą sumą kapitałów jednostek, ale jest także kreowany przez instytucje oraz pomnażany przez ich zdolność do współdziałania (www.kbn.gov.pl/analizy).

Jeśli chodzi zaś o kapitał ludzki, który zaczyna odgrywać coraz mniejszą rolę, to we współczesnych przedsiębiorstwach ludzie traktowani są jako aktywa, które się nabywa, utrzymuje, rozwija, ocenia i nadzoruje (Fukuyama 1997, s. 43–45; Rybak 2003, s. 39–40).

Pisząc o społecznej sferze procesu globalizacji warto także zwrócić uwagę na miernik wartości współczesnego człowieka. Pod wpływem amerykańskich wzorców coraz bardziej upowszechnia się miernik materialny. Podstawą oceny innych ludzi stają się: posiadane przez nich dobra materialne (dom, samochód, konto), miejsce zajmowane w hierarchii społecznej (zajmowane stanowisko, znajomości), czasami dodaje się do tego wykształcenie. Prawie zupełnie nie liczą się natomiast cechy charakteru. W życiu codziennym coraz więcej zwolenników zyskuje sformułowana przez Niccolo Machiavellego (w odniesieniu do polityki) zasada: „cel uświęca środki” (Machiavelli 1984, s. 15). Ważna jest skuteczność działania, czyli zgromadzenie jak najmniejszym wysiłkiem jak największej ilości dóbr materialnych. Można oszukiwać, nie liczyć się z tym, że dany sposób postępowania może krzywdzić innych ludzi. Często uczciwość bywa łączona z niezaradnością życiową i głupotą – głupi, bo ma skrupuły i nie wykorzystał szansy lub sytuacji. Podstawową dewizą życiową, szczególnie młodego pokolenia, staje się pogoń za dobrami materialnymi, bezwzględność w dążeniu do postawionego sobie celu (Kleer i in. 1998, s. 215–230; Piontek 2002, s. 119, 150).

Przeobrażenia zachodzące we współczesnym społeczeństwie sprawiają, że ludzie są coraz bardziej anonimowi, samotni (Zachariasz 2003, s. 278). Nowa rola i pozycja kobiet zmieniły również charakter i miejsce rodziny, prowadząc do jej stopniowej minimalizacji, a czasem nawet zaniku (Ryski 1980, s. 139). Coraz częściej obserwować możemy indywidualistyczne związki dwojga ludzi, zawarte dla celów i układów zapewniających możliwie wygodne życie. Tak pojęta rodzina nie posiada cech trwałości i pozbawiona zostaje także głębszego odniesienia społecznego (Jabłońska-Deptuła 1987, s. 62; Labaky 1994, s. 209).

Warto również zwrócić uwagę na często używane pojęcie „społeczeństwo globalne”. Faktycznie społeczeństwo takie nie istnieje. W rzeczywistości mamy wiele rozmaitych, silnie zróżnicowanych wewnątrznie i wobec siebie społeczeństw.

Co prawda, jakaś społeczna globalizacja (związana ze świadomością, interesami, oczekiwaniami korzyści, sukcesu, kariery itp.) występuje niejako równolegle; pewne grupy społeczne (klasy, warstwy, grupy zawodowe) zaczynają „czuć to samo” (świadomość, aspiracje, interesy itp.). Podobieństwo oczekiwań widać np. u tych, którzy są „wystawieni” na intensywne kontakty międzynarodowe – naukowców, specjalistów, biurokratów międzynarodowych, pracowników instytucji ponadpaństwowych, biznesmenów, a w jakimś stopniu także emigrantów. Nawet ich międzynarodowa czy globalna skala działań nie świadczy, że oto powstaje jakieś zintegrowane społeczeństwo globalne. A zatem na razie nie tyle skala operacji i zakres mechanizmów rynkowych, ile działania polityki budują podwaliny jakiejś hipotetycznej globalnej wspólnoty ludzi (przez prawo, umowy, kontakty międzyludzkie, współpracę organizacji pozarządowych, turystykę itd.). Obecnie „mieszkańcy planety” są nadal obywatelami swoich krajów, a nie „obywatelami globalnymi” (Gwiazda 1999, s. 154–156).

Pisząc o człowieku warto odnieść się też do sfery intelektualnej, duchowej. Sfera ta ma bowiem olbrzymi wpływ na całe jego życie. Podkreśla się często, że zmiany instytucjonalne, dotyczące sfery polityki i ekonomii można przeprowadzić względnie szybko. Natomiast ujednoczenie świata w sferze społecznej (kultura, zróżnicowania cywilizacyjne, różnice ustrojowe, religijne) przebiega znacznie wolniej.

Globalizacja w obszarze kultury wyraża się upowszechnieniem wzorów kulturowych poza obrębem kultury, w której powstały (Kłoskowska 1996, s. 25).

Współczesne kulturowe trendy procesu globalizacji polegają na tworzeniu homogenicznej globalnej kultury, wzorców konsumpcji oraz stylów życia, co wiąże się z występującym jednocześnie procesem fraglizacji (Barber 1998).

Fraglizacja jest to proces jednoczesnej globalizacji wartości i wzorów zachowań kulturowych oraz *fragmentacji*, polegającej na eksponowaniu kulturowej różnorodności, odmienności tego, co jest lokalne. Proces tworzenia homogenicznej kultury globalnej odbywa się spontanicznie poprzez telewizję satelitarną, internet oraz inne środki przekazu, jak również poprzez interfuzję, czyli aktywne oddziaływanie mediów na świadomość konsumentów. Powoduje to rozwój produkcji masowej, powstanie masowej kultury i szybką jej dyfuzję w skali międzynarodowej (Shevelova 2006, s. 54–58; Krzysztofek 2001, s. 68).

Globalizacja w sferze kultury ma swoje dobre i złe strony. Na pozytywną ocenę zasługują: różnorodność modeli kulturowych, wzajemne przenikanie się kultur, wymiana i wzbogacenie tradycji. Znane są też w historii przykłady wymierania kultur, które się zamykały i izolowały, podczas gdy dłuższy żywot zapewniałyby im wymiana oraz dialog. Z drugiej zaś strony można obawiać się

takiej uniformizacji, która uderzałaby w odrębności kulturowe i w konsekwencji przyczyniłaby się do zubożenia dziedzictwa kulturowego. Kultury mniejszościowe stoją przed ryzykiem wyginięcia pod ciężarem światowych, wzorców amerykańskich. Przenikanie się kultur może obrócić się w ich zamykanie (Zachariasz 2003, s. 110–111; Marten 2003, s. 47).

W świetle badań nad kulturą globalną okazuje się, że centralne kultury europejskie: angielska, francuska, niemiecka w swej światowej dominacji ustąpiły miejsca kulturze amerykańskiej, uważanej za uniwersalną. Nie można jednak stawiać znaku równości między uniwersalizmem a globalizmem (Szpociński 1999, s. 65).

Dawniej w poszczególnych rejonach świata istniały odrębne, znacznie się od siebie różniące kultury. Wystarczy porównać Chiny, Francję czy Polskę. W dzisiejszych czasach te różnice zaczynają coraz szybciej zanikać. Miasta i sposób życia w poszczególnych krajach stają się coraz bardziej do siebie podobne (*Perwersja wolności...* 2000, s. 2).

Kultura globalna niewątpliwie wywodzi się z kultury masowej. Istotna rola w procesie rozprzestrzeniania treści, wartości i symboli kultury masowej przypada środkom technicznym, zwłaszcza telewizji satelitarnej. Przekazują one teksty obniżające poziom świadomości narodowej i kultury nie tylko dzieci i młodzieży, ale całego społeczeństwa. Szczególnie uwidacznia się to u stałych odbiorców tej kultury (Bielawski 2000, s. 29).

Ekspansja kultury masowej odbywa się głównie w postaci obrazkowej i dźwiękowej. Na dużej części naszego globu ludzie oglądają te same hollywoodzkie filmy, słuchają tej samej muzyki młodzieżowej, jedzą te same hamburgery, popijając je coca-colą, używają języka angielskiego, ubierają się w takie same dżinsy i adidasy itp. (Smolar 2000; Koźmiński 1999, s. 46–47).

Kultura masowa, która powstała w drugiej połowie XX w., nie ma oparcia w tradycjach narodowych. Dąży głównie do ujednoczenia ludzi i wpaja im przekonanie, że celem życia są dobra materialne. Kulturę globalną kwalifikuje się przede wszystkim ze względu na jej zasięg w mediach i natychmiastową obecność („teleobecność”) (Szpociński 1999, s. 65).

W pracach na temat globalizacji niejednokrotnie podkreśla się, że ten typ kultury o charakterze zabawy nie dąży do pobudzenia rozwoju kulturalnego i pogłębienia tożsamości, a skupia się przede wszystkim na konsumpcji. Nie chodzi tu zatem o wyposażenie człowieka w najwyższe wartości moralne, estetyczne, humanistyczne, gdyż sztuka, literatura, kultura są traktowane jako dobra sprzedające się, towar stanowiący rynek dóbr niematerialnych. Jak zauważył Włodzimierz Siwiński, „ludzie na świecie lepiej znają twarze muzyków

rockowych, gwiazd filmowych i polityków niż twarze własnych sąsiadów” (Siwiński 2001, s. 11–12; Starosta 2000, s. 47).

Rozwój infrastruktury technicznej, zwłaszcza masowych środków przekazu, wpływa na przemiany w sposobach spędzania czasu wolnego (aktywny odpoczynek i podróżowanie przestają być przywilejem ludzi bogatych, ale stają się czynnością typową dla większości), na zmiany w stylu pracy (np. praca w domu) czy w sposobach komunikowania się ludzi (np. przy wykorzystywaniu poczty elektronicznej). Możliwości te sprzyjają ograniczaniu bezpośrednich kontaktów z innymi ludźmi, zamykaniu się w najbliższym otoczeniu (Surdykowski 2001).

Proces globalizacji kultury, związany z rozwojem masowego komunikowania międzykulturowego, nie tyle doprowadził do wytworzenia uniwersalnych wartości, wzorów zachowań i norm społecznych, co raczej uwydatnił ogromne zróżnicowanie kulturowe. Charakterystyczną cechą współczesnego świata jest zatem wielokulturowość (Korpowicz i in. 1995, s. 31).

Warto również zwrócić uwagę na stosunek Kościoła do globalizacji. Każdy człowiek kieruje się w swoim życiu pewnymi zasadami, uznaje pewne wartości. Dla jednych takim „życiowym drogowskazem” jest religia, dla innych uznawane normy etyczne.

Wpływ czynnika religijnego na stosunki międzynarodowe zmienia się. Warto zauważyć, iż podobnie jak ponad 110 lat temu, tak i dziś odpowiedź Kościoła rzymskokatolickiego na procesy globalizacji nie jest jednoznaczna. Nauka społeczna z reguły nie proponuje konkretnych rozwiązań, stara się jedynie zwrócić uwagę decydentów politycznych i gospodarczych na pewne aspekty etyczne podejmowanych przez nich działań.

Kościół nie analizuje ze swojej perspektywy zjawiska globalizacji. Definiuje je jako „proces, który za sprawą coraz doskonalszej komunikacji pomiędzy różnymi częściami świata wydaje się nieunikniony, prowadząc w praktyce do zniwelowania odległości, co wyraźnie wpływa na najróżnorodniejsze dziedziny życia”, podkreśla, iż „etyczne następstwa tego faktu mogą być pozytywne lub negatywne”. Według Jana Pawła II, a teraz także Benedykta XVI: „globalizacja nie jest a priori dobra ani zła. Będzie taka, jaką uczynią ją ludzie” (Jan Paweł II 2001, s. 42). Papież uznaje, iż nie jest ona celem samym w sobie, powinna służyć szeroko rozumianemu rozwojowi każdej osoby i wszystkich ludzi. Wynika z tego, że Kościół nie poddaje ocenie etycznej samego procesu, ale jego skutki. Zwraca uwagę, iż globalizacja jest narzędziem w rękach człowieka i to od niego zależy, co z jego pomocą zbuduje. W myśl nauki społecznej Kościoła większa odpowiedzialność spoczywa jednak na tych, którzy posiadają więcej i mają

większe możliwości działania. W kontekście międzynarodowym dotyczy to niewątpliwie bogatych państw Północy, a zwłaszcza krajów zachodnich (*Nauka społeczna Kościoła* 2002, s. 17–31).

Współcześnie kościoły rozwijają się w kierunku coraz większej uniwersalizacji przesłania. Przykładowo Kościół rzymskokatolicki wyraża w swoim nauczaniu troskę nie tylko o losy swoich wiernych, ale także o losy świata jako takiego i każdego człowieka (Cynarski 2002, s. 29).

Globalizacja tworzy więc „podatny grunt dla pogłębiania się dialogu między religiami” (Malendowski, Mojsiewicz 1996, s. 32). Jednym z paradoksów globalizacji jest dążenie do tego, aby wspólnego świata nie zdominował wpływ żadnej religii czy wspólnoty wyznaniowej, aby „publiczna przestrzeń” pozostawała laicka. Chodzi o wykorzystanie szans wszystkich religii w postaci „wspólnego jądra” uniwersalnych wartości, przy ich kulturowym odmiennym „opakowaniu”. Ma to zapobiec rozwojowi fundamentalizmu religijnego, wykorzystaniu religii do zachowania swojej odrębności i jej instrumentalizacji dla bieżących celów politycznych (Kośmicki 2000, s. 31–40).

Kolejną sferą, niezwykle istotną z punktu widzenia człowieka, jest edukacja. Dzięki niej człowiek może się rozwijać, daje mu ona możliwość pracy i życia na odpowiednim poziomie.

Współczesna rola wiedzy oraz nauki jest ogromna i trudna do przecenienia. Historycznie rzecz biorąc, rola nauki systematycznie wzrastała od początków okresu nowożytnego naszych dziejów (Zacher 1997, s. 45 i nast.; Świętochowska 2000, s. 52–53), uzyskując stopniowo pozycję dominującej, dynamicznej siły napędowej rozwoju współczesnej cywilizacji ludzkiej (Bednarski 1998, s. 8 i nast.). Uznaje się ją za głównego architekta przemian cywilizacyjnych (Gajda 1992, s. 45–55). W związku z powstaniem społeczeństwa informatycznego zadaniem edukacji szkolnej jest przygotowanie młodego pokolenia do kreatywnego, twórczego uczestnictwa w kulturze, do korzystania z nowych możliwości nauki, pracy i życia w informacyjnej cywilizacji, a także do jej doskonalenia i rozwoju. Szkoła ma nie tylko przekazywać wiedzę i umiejętności, jej powinnością jest wprowadzenie młodzieży w szeroko pojęty świat wartości i kulturę narodową. Ważnym zadaniem szkoły jest również inspirowanie postawy twórczej, otwartej, wdrażanie do samodzielności myślenia i działania, rozwijanie zdolności do samokształcenia. Szkoła ma przygotowywać nowe pokolenie do pluralizmu, demokracji, tolerancji, otwartości, równości, dialogu; ma uczyć współdziałania, współpracy i współżycia w skomplikowanym układzie globalnym oraz odpowiedzialności globalnej (Bogaj 2000, s. 35–38; Białecki, Sikorka 1998, s. 44–48).

Jedną z konsekwencji globalizacji, którą należy uwzględnić w rozwiązaniach edukacyjnych, jest wzrastające zjawisko bezrobocia. W najbliższych latach wystarczy 1/5 zdolnej do pracy populacji, aby utrzymać gospodarkę w jej rozmachu (Martin, Schumann 2000, s. 58–59). W takiej sytuacji najlepszą i najbardziej bezpieczną inwestycją, jakiej mogą dokonać rodzice, jest inwestowanie w wykształcenie dzieci (Husen 1974, s. 25–30). Edukacja bowiem powiązana jest wielorako z rynkiem pracy. Są to relacje wynikające z roli wykształcenia, kwalifikacji i kompetencji zawodowej jako efektu edukacji dla pracownika, przedsiębiorstwa, gospodarki i społeczeństwa (Denek 1998, s. 35–38). Powiązanie edukacji i rynku pracy odbywa się na zasadzie sprzężenia zwrotnego.

Współczesna edukacja staje się w coraz większym stopniu zależna od środków masowego przekazu, zwłaszcza od telewizji. Za ich pośrednictwem odbywa się przekazywanie i upowszechnianie wiadomości, opinii, propagowanie wzorów postaw i zachowań.

Współcześnie funkcjonujące systemy edukacji, mimo wielu wysiłków i nakładów finansowych, wciąż nie odpowiadają ani wymaganiom demokracji, ani rosnącym potrzebom społecznym, ani oczekiwaniom jednostek. Nie są one adekwatne do najważniejszych przemian globalnych, których hasłem wywoławczym jest „uczenie się ustawiczne” i „społeczeństwo wychowujące”, stawiąc tym samym warunek godziwej egzystencji ludzi – rozumiejących rzeczywistość, umiejących w niej działać, współpracować między sobą.

„Konieczne wydaje się więc stworzenie nowej koncepcji edukacyjnej, wykorzystującej dotychczasowe modele tylko w bardzo ograniczonym zakresie. Koncepcja taka powinna prowadzić do gruntownej reformy systemu edukacji szkolnej i znacznego rozwoju uzupełniającego system permanentnej edukacji pozaszkolnej” (Okoń-Horodyńska 1998, s. 75–76).

Charakteryzując najogólniej pożądaną model edukacji, można by zalecić uwzględnienie w nim:

- powszechności i ustawiczności kształcenia;
- zmian paradygmatu wartości i umiejętności, tzn. uczenia się, aby wiedzieć, racjonalnie działać oraz umieć współpracować z innymi;
- potrzeby uczenia się alternatywnego i innowacyjnego (Kojosa 2003, s. 80–82).

Z pewnością rozwój wymiany naukowej i akademickiej jest realny i może przedstawiać się jako zachęcający znak. Rozwija się współpraca między krajami bliżej lub dalej sąsiadującymi. Dzięki kontaktom handlowym oraz internetowi doświadczenia i publikacje docierają do nas z najodleglejszych stron. Stowarzy-

szenia, ruchy, urzędy, struktury polityczne (Rada Europy, UNESCO) przeznaczają środki dla zintensyfikowania wymiany w dziedzinie nauki.

Z drugiej strony należy stwierdzić, że wymiana naukowa, nostryfikacja dyplomów są jeszcze słabo rozwinięte i ograniczają się do bliskich partnerów, tj. do państw graniczących ze sobą lub takich, które mają ten sam model kulturowy.

Niewątpliwie globalizacja oznaczać powinna wyrównywanie szans edukacyjnych w skali globalnej. Tymczasem już na samym wstępie mamy do czynienia z głębokim zróżnicowaniem szans edukacyjnych. Mówi się więc o swoistym apartheidzie informacyjnym, związanym z dostępem do informacji (Dryden, Vos 2000, s. 91). Informacja staje się coraz kosztowniejszym towarem.

Przepaść edukacyjna w skali całego świata jest porażająca, ale nieunikniona (Konstańczak 2003, s. 75–76). Jeśli na świecie aż 130 mln dzieci nie jest objętych zinstytucjonizowaną edukacją i nadal jest ponad 850 mln analfabetów, to globalizacja w edukacji jest na razie utopią (Poczęsna 2001, s. 227). Jak bowiem sprowadzić do wspólnego edukacyjnego mianownika afgańskiego chłopca, który nigdy nie widział telewizora, nie mówiąc już o komputerze, do obywatela Szwajcarii, gdzie komputer jest praktycznie w każdej rodzinie (Kowalik 1995).

Proces globalizacji niewątpliwie prowadzi do wzrostu rozpiętości dochodowych między najbiedniejszymi a najbogatszymi krajami. Obrazuje to fakt: dochód na głowę mieszkańca krajów najbogatszych (G7) był już w 1965 r. dwudziestokrotnie wyższy niż dochód na mieszkańca w siedmiu najbiedniejszych krajach, natomiast w 2007 r. stosunek dochodu *per capita* państw najbogatszych i najbiedniejszych wynosił 50:1, a w 2009 r. rozpiętość dochodowa między najbogatszym a najbiedniejszym państwem wzrosła do 74:1 (www.mlodzi socjalisci.pl/globalizacja).

Sytuacji na Południu nie poprawią w krótkim czasie kroki podejmowane przez ważne gremia międzynarodowe, apele o pomoc i środki na nią przeznaczone ani częściowa migracja biedaków z Południa do bogatych krajów Północy (Muszyński 2007, s. 123–126).

Niezależnie od tendencji procesów gospodarczych oraz intencji zwolenników globalizacji, jest to proces angażujący obecnie około 14–15% ludności świata, głównie z państw Triady oraz z innych krajów rozwiniętych. Oznacza to, że ponad 3 mld ludności świata *de facto* nie uczestniczy w procesach globalizacji ani nie odnosi z globalizacji jakichkolwiek bezpośrednich korzyści (Osiński 2001, s. 71–79). Jeśli nie zostaną podjęte globalne środki zaradcze, i to już w najbliższej przyszłości, świat zamieni się w wydzielone i pilnie strzeżone enklawy dobrobytu, wokół których narastać będzie z jednej strony zaplecze

społeczne dla globalnej przestępczości zorganizowanej, a z drugiej strony – katastrofa humanitarna (Wnuk-Lipiński 2004, s. 269–271).

Powszechna jest opinia, iż w wyniku globalizacji zwiększa się liczba ludzi ubogich, a także różnice – i tak już znaczne – pomiędzy rozwijającym się i rozwiniętym regionem świata. Można zatem założyć, że „globalizacja (...), przynosząc wielkie korzyści nielicznym, wyklucza lub marginalizuje dwie trzecie ludności świata”. Rzeczywistość okazuje się jednak bardziej złożona, na świecie zmniejsza się odsetek ludzi najbardziej ubogich, choć wcale nie musi to oznaczać, że bogaci wolniej się bogacą. Zmniejszające się w ten sposób dysproporcje w poziomie dochodu na świecie są przede wszystkim zasługą pewnej grupy państw rozwijających się. Nazywa się je coraz częściej *new globalizers* bądź *more globalized countries*⁴. Państwa bardziej włączone w proces globalizacji wykazywały w latach dziewięćdziesiątych wzrost PKB *per capita* rzędu 5%, podczas gdy w analogicznym czasie dla państw rozwiniętych wynosił on zaledwie 2%.

W wielu państwach rozwijających się, które aktywnie uczestniczą w procesie globalizacji, nie doszło do znacznych zmian w poziomie nierówności w dochodach gospodarstw domowych. W niektórych z nich (np. Malezja, Filipiny) poziom nierówności zmniejszył się, w innych zaś (np. Chiny) zwiększył (Sli glitz 2004, s. 507).

Największy postęp w dziedzinie walki z ubóstwem wykazuje region Azji Wschodniej i Pacyfiku, a na drugim miejscu plasuje się Azja Południowa. Należy jednak pamiętać, że chociaż na świecie generalnie odsetek ludzi najbardziej ubogich maleje, istnieją regiony, w których proces ten cechuje stagnacja (Ameryka Łacińska, świat arabski) lub wręcz przebiega w odwrotnym kierunku (Afryka Subsaharyjska).

Globalizacja zrodziła pośrednio nowy gatunek człowieka: Homo Financiarus, który jest „potomkiem i udoskonaleniem Homo Economicus” (Dembiński 2001, s. 23). „Homo Financiarus zachowuje się jak swoisty portfel papierów wartościowych. (...) Ma jedyny cel – maksymalizowanie wartości tego portfela przy równoczesnej kontroli poziomu ryzyka. (...) Homo Financiarus widzi świat jako płaską, dwuwymiarową przestrzeń. Jednym wymiarem opisującym ją jest stopień ryzyka, a drugim poziom rentowności. (...) Homo Financiarus żyje w stadach, wokół nielicznych w skali świata powiązanych ze sobą ośrodków”. Powstaje człowiek maszyna, człowiek pszczoła, i dochodzi do tego, że

⁴ Kraje bardziej włączone w globalizację to 1/3 państw rozwijających się, których relacja obrotów handlowych do PKB w latach siedemdziesiątych i dziewięćdziesiątych rośnie najszybciej.

„ludzie, jako że muszą się komuś wypowiadać, pogadać, wygadać się, to chodzą do psychoanalityka zamiast na spacer”. I cóż z tego, że świat oferuje milion różnych rzeczy, które mogą zapewnić człowiekowi lepsze życie, kiedy zapomina się o podstawowych ludzkich potrzebach, minimum kontaktu.

Zglobalizowanego człowieka cechuje również to, że wychowuje się obecnie w społeczeństwie, w którym „wygrywający zabiera wszystko”. Cenna jakość, jakość w świecie bez skrupułów, w którym obowiązuje człowiecze prawo dżungli. Dlatego „zarobki najlepszych są nieporównywalnie wysokie w stosunku do różnicy jakościowej dzielącej ich od tych, którzy mają trochę gorsze wyniki” (Dembiński 2001, s. 23). Stąd konkurencja i wyścig szczurów.

Wpływ procesu globalizacji na sferę społeczną jest olbrzymi. Jest to widoczne na każdym kroku życia człowieka, zarówno w sferze duchowej (wartości, idee, kultura, religia), sferze związanej z życiem osobistym, rodzinnym, a także życiem codziennym – edukacja, praca. Oddziaływanie to ma charakter dwukierunkowy: pozytywny i negatywny, nie można go jednak powstrzymać. Należy więc dążyć do tego, aby pozytywne efekty oddziaływania procesu globalizacji na sferę społeczną dominowały nad negatywnymi.

Globalizacja ma swoje wady i zalety we wszystkich sferach, na które oddziałuje. Niemożliwe jest jednak zahamowanie tego procesu, konieczne staje się więc takie sterowanie jego przebiegiem, aby jak największa liczba krajów odnosiła korzyści z uczestnictwa w nim, by jak największa liczba krajów mogła integrować się z gospodarką światową. Globalizacja nie może być zatem procesem spontanicznym, kraje muszą nauczyć się ją odpowiednio kształtować. Należy dobrze poznać mechanizmy globalizacji i świadomie się nimi posługiwać. Aktywne uczestnictwo w tym procesie sprzyja szybkiej redukcji obszarów nędzy, gwałtownemu rozwojowi edukacji, a przede wszystkim szybkiemu wzrostowi i rozwojowi gospodarczemu.

Zakończenie

Globalizacja nie jest procesem uniwersalnym i wszechobecnym, nie angażuje wszystkich państw czy też regionów, ani też nie jest globalna w tym sensie, że nie obejmuje wszystkich istotnych aspektów życia politycznego, gospodarczego czy społecznego. Rozmiar (zasięg) oraz intensywność (głębokość) globalizacji są nader zróżnicowane w zależności od miejsca jej występowania. Z pewnością natomiast cechą globalizacji jest poszerzający się międzynarodowy zakres tego zjawiska (obejmującego wszystkie zamieszkałe kontynenty,

lecz nie wszystkie państwa). Oprócz państw Triady globalizacja dotyczy tzw. wschodzących gospodarek rynkowych (*emerging markets*). W pozostałych regionach świata proces ten nie odgrywa większej roli. Taki stan rzeczy uznać trzeba za niefortunny, gdyż potwierdza on ekstremalnie nierówną dystrybucję dóbr w dzisiejszym świecie.

Efekty globalizacji są bardzo głębokie i różnorodne, a jej integrująca siła – potężna. Stawia ona wyzwania przed poszczególnymi gospodarkami, by poszukiwać możliwości przystosowania się do tego procesu, wymaga nowych procesów demokratyzacji, kształtuje tendencje do ideologicznego ekstremizmu i religijnego fundamentalizmu, wpływa na ewolucję stosunków Północ – Południe i zachęca organizacje pozarządowe do generowania nowych norm i polityk, umożliwiających globalne rządzenie.

BIBLIOGRAFIA

- Barber B.R. (1998), *W mackach McŚwiata*, „Gazeta Wyborcza”, z 15–16 marca.
- Bauman Z. (2000), *Globalizacja*, Warszawa: PIW.
- Bednarski A. (1998), *Pułapy i pułapki globalizacji*, Toruń: Wydawnictwo TNOiK.
- Białecki I., Sikorka J. (1998), *Wyszktałenie i rynek*, Warszawa: TEPIS.
- Bielawski J. (2000), *Wpływ globalizacji na wielostronną współpracę gospodarczą*, „Sprawy Międzynarodowe”, 1.
- Bogaj A. (2000), *Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością*, Warszawa: IBE.
- Borkowski J. (2003), *Proces globalizacji*, w: T. Godlewski, A. Kosecki, K.A. Wojtaszczyk, (red.), *Transformacja systemowa w krajach Europy Środkowej, Wschodniej i Południowej, 1989–2002: wybrane problemy*, Bydgoszcz–Pultusk: WSP.
- Budnikowski A. (2001), *Międzynarodowe stosunki gospodarcze*, Warszawa: PWE.
- Cynarski W.J. (2002), *Proces globalizacji. Dialog kultur czy konflikt wartości*, Rzeszów: IESS.
- Dembiński P.H. (2001), *Globalizacja – wyzwanie i szansa*, w: J. Klich (red.) *Globalizacja*, Kraków: ISS.
- Denek K. (1998), *O nowy kształt edukacji*, Toruń: Wydawnictwo Akapit.
- Dryden G., Vos J. (2000), *Rewolucja w uczeniu*, Poznań: Wydawnictwo Moderski i S-ka.
- Z. Fiejka (2002), *Globalne powiązania rynków pracy*, w: B. Liberska, *Globalizacja. Mechanizmy i wyzwania*, Warszawa: PWE.
- Fukuyama F. (1992), *Koniec historii*, Warszawa: Zysk i S-ka.
- Fukuyama F. (1997), *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, Warszawa–Wrocław: PWN.

- Gajda J. (1992), *Edukacja bez granic*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Golding W. (1986), *Widzialna ciemność*, Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- D. Gotz-Kozierkiewicz (2002), *Globalizacja rynków finansowych*, w: B. Liberska, *Globalizacja. Mechanizmy i wyzwania*, Warszawa: PWE.
- Górak-Sosnowska K. (2007), *Świat arabski wobec globalizacji. Uwarunkowania gospodarcze, kulturowe i społeczne*, Warszawa: Difin.
- Gwiazda A. (1999), *Globalizacja i regionalizacja gospodarki światowej*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Hobsbawm E. (1994), *Wiek skrajności. Spojrzenie na krótkie dwudziestolecie*, Warszawa: Politeja.
- Husen T. (1974), *Oświata i wychowanie w roku 2000*, Warszawa: PWN.
- Jan Paweł II (2001), *Globalizacja i etyka. Przemówienie do uczestników VII Sesji Plenarnej Papieskiej Akademii Nauk Społecznych, kwiecień 2001*, „L'Osservatore Romano”, 6 (wyd. polskie).
- Jabłońska-Deptuła E. (1987), *Rodzino dokąd zmierzasz?*, Poznań: Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów „W drodze”.
- Jasiński L. (2002), *Globalizacja rynków towarowych*, w: Liberska B. (red.), *Globalizacja. Mechanizmy i wyzwania*, Warszawa: PWE.
- Jedynak S. (1999), *Nieporozumienia w sprawie wartości*, w: M. Szyszkowska (red.), *Powrót do prawa ponadustawowego*, Warszawa: Interlibro.
- Kleer J., Liberska B., Kukliński A., Stacewicz J., Kowalik T., Zacher L., Karpiński A. (1998), *Globalizacja gospodarki światowej a integracja regionalna*, Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Piontek F. (red.) (2002), *Kapitał ludzki w procesie globalizacji a w zrównoważonym rozwoju*, Wiśła: Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej, Wyższa Szkoła Ekonomii i Administracji w Bytomiu.
- Kłoskowska A. (1996), *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa, PWN.
- Kojsa W. (2003), *Wyzwania globalizacji wobec systemu edukacji. Szkoła wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*, Cieszyn: Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie.
- Konstańczak S. (2003), *Czy edukacja może być globalna?*, Cieszyn.
- Korpowicz L., Kapciak A., Tysza A. (1995), *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*, Warszawa: Instytut Kultury.
- Kośmicki E. (2000), *Ekonomiczny wymiar globalizacji*, „Dziś”, 2.
- Kowalik A. (1995), *Globalizacja ekspansji wielkich przedsiębiorstw. Korporacje transnarodowe*, „Rzeczpospolita”. „Ekonomia”, z 29 czerwca.
- Koźmiński A.K. (1999), *Zarządzanie międzynarodowe. Konkurencja w klasie światowej*, Warszawa: PWE.
- Labaky M. (1994), *Rodzina jedyną nadzieją narodów*, tłum. M. Żurowska, w: XVIII Międzynarodowy Kongres Rodziny, Warszawa: Fundacja „Rodzina Nadzieją Jutra”, KAI.

- Liberska B. (2002), *Współczesne procesy globalizacji gospodarki światowej*, w: B. Liberska (red.), *Globalizacja. Mechanizmy i wyzwania*, Warszawa: PWE.
- Machiavelli N. (1984), *Książe*, Warszawa: PIW.
- Malendowski W., Mojsiewicz C. (1996), *Międzynarodowe stosunki polityczne*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Marten D. (2003), *Globalizacja i edukacja: szansa czy zagrożenie?*, Cieszyn.
- Martin H.P., Schumann H. (2000), *Pułapka globalizacji*, Wrocław.
- Muszyński J. (2007), *Megatrendy a polityka*, Wrocław: Atla2.
- Nauka społeczna Kościoła a globalizacja* (2002), „Społeczeństwo”, 1.
- Nuti D.M. (2003), *Zarządzanie globalizacją niepełną*, w: G.W. Kołodko (red.), *Globalizacja – marginalizacja – rozwój*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego.
- Okoń-Horodyńska E. (1998), *Wyzwania dla nowej edukacji XXI wieku a prawa człowieka do inicjatywy gospodarczej. Instytucjonalizacja praw jednostki i grup społecznych do inicjatywy gospodarczej*, Katowice: AE.
- Oręziak L. (2003), *Globalizacja rynków finansowych*, „Bank i Kredyt”.
- Osiński J. (2001), *Globalna gospodarka lokalne społeczeństwa. Świat na progu XXI wieku*, Warszawa: SGH.
- Piasecki R. (2003), *Rozwój gospodarczy a globalizacja*, Warszawa: PWE.
- Perwersja wolności* (2000), „Forum”, 31.
- Poczęsna J. (2001), *Tendencje edukacyjne w społeczeństwie edukacyjnym*, „Zeszyty Naukowe European Association for Security”, 3.
- Rybak M. (2003), *Kapitał ludzki a konkurencyjność przedsiębiorstw*, Warszawa: Poltext.
- Rymarczyk J. (2006), *Międzynarodowe stosunki gospodarcze*, Warszawa: PWE.
- Ryski S. (1980), *Tajemnica rodzinnego szczęścia*, Warszawa: Znaki Czasu.
- Krzysztofek K. (2001), *Globalna kultura i globalne zarządzanie*, „Sprawy Międzynarodowe”, 1.
- S. Shevelova (2006), *Proces globalizacji: współczesne trendy rozwoju*, w: M. Cisek (red.), *Globalizacja a rozwój regionów*, Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Siwiński W. (2001), *Globalization: Curse or Hope*, „Dialogue and Universalism”, 11–12.
- Starosta P. (2000), *Globalizacja i nowy komunitaryzm*, „Kultura i Społeczeństwo”, 44, 3.
- Stiglitz J. (2004), *Globalization and Growth in Emerging Markets*, New York: Columbia University.
- Smolar A. (2000), *Nie odchodzi, nie umiera*, „Gazeta Wyborcza”, z 25–26 listopada.
- Stonehouse G., Hamill J., Campbell D., Purdie T. (2001), *Globalizacja. Strategia i zarządzanie*, Warszawa: Felberg SJA.
- Surdykowski J. (2001), *McDonald czyli wołanie o sens*, „Rzeczpospolita”, 198.

- Swadźba S. (red.) (2002), *Systemy gospodarcze i ich ewolucja. Model polskiej gospodarki w kontekście przyszłego członkostwa w Unii Europejskiej*, Katowice: AE.
- Szamański W. (2004), *Interesy i sprzeczności globalizacji. Wprowadzenie do ery globalizacji*, Warszawa: Difin.
- Szpociński A. (1999), *Inni wśród swoich. Kultura artystyczna innych narodów w kulturze Polaków*, Warszawa: ISP PAN.
- Thurrow L.C. (1999), *Przyszłość kapitalizmu*, Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Wnuk-Lipiński E. (2004), *Świat międzyepoki. Globalizacja, demokracja, państwo narodowe*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- www.kbn.gov.pl/analizy.
- www.mlodzi socjalisci.pl/globalizacja.
- Zachariasz A.L. (2003), *Narody słowiańskie wobec globalizacji*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Zacher L.W. (1997), *Problemy społeczeństwa informacyjnego. Elementy analizy, ewolucji i prognozy*, Warszawa: PWE.
- Świętochowska U. (2000), *Systemy edukacyjne cywilizacji przełomu XX i XXI wieku*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Zorska A. (2002), *Ku globalizacji? Przemiany w korporacjach transnarodowych i w gospodarce światowej*, Warszawa: PWN.

STRESZCZENIE

Globalizacja stała się jednym z najważniejszych gospodarczych, społecznych, politycznych i kulturowych fenomenów dzisiejszych czasów, który wywiera znaczący, a być może nawet zasadniczy wpływ na obecny i przyszły rozwój gospodarki światowej. Nie pozostaje też bez wpływu na kierunki i charakter rozwoju gospodarczego, politycznego, społecznego i kulturowego współczesnego świata.

Referat jest próbą pogłębionej refleksji nad procesami globalizacji. Autorka stara się spojrzeć na te procesy pod kątem wyzwań, jakie niosą one dla współczesnych społeczeństw i krajów w sferze społecznej i ekonomicznej.

Globalizacja ma wiele wymiarów niemniej jednak jej największy wpływ odnotowuje się na przebieg procesów gospodarczych. Kształtują one, bowiem pozycję gospodarczą poszczególnych państw, a zatem warunki życia całych społeczeństw.

SŁOWA KLUCZOWE: globalizacja, liberalizacja, bezpośrednie inwestycje zagraniczne, fragilizacja, kultura globalna

SUMMARY

The Globalization became one of the most important economic, social, political and cultural phenomena of today's times which is exerting significant, and perhaps even a fundamental influence on the current and future development of the world economy. He is also having his impact on directions and character of the, political, social economic development and cultural contemporary world.

The paper is an attempt of deepened reflection over the processes of globalisation. The author is trying, to look at these processes under the angle of challenges they are carrying which for modern societies and countries in the social and economic sphere..

The globalization is measuring a lot nonetheless for her the large impact is being taken note to the course of economic processes. They are shaping, because the economic position of individual states, that is the living conditions of societies as a whole.

KEYWORDS: globalization, liberalization, foreign direct investment, fragiling, global culture

RENATA JEDLIŃSKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: rjedlinska@ujk.edu.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 11.04.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 10.10.2019

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.10.2019

Dyscyplina naukowa: pedagogika

Wybrane aspekty funkcjonowania edukacyjnego osób niewidomych i słabowidzących w przedszkolach i klasach I–III szkoły podstawowej

Selected aspects of the educational functioning of the blind and visually impaired people in kindergartens and grades I–III of primary school

DOI 10.25951/3821

Wstęp

W Polsce żyje ponad 500 tys. osób z uszkodzeniem wzroku. Według danych światowych szacuje się, że znaczne zaburzenia widzenia występują u 1% populacji, a całkowita liczba osób niewidomych oraz słabowidzących stale się zwiększa. Ma to wiele przyczyn. Jedną z nich jest starzejące się społeczeństwo i dysfunkcja wzroku łącząca się z zaawansowanym wiekiem. Inny powód związany jest m.in. z postępami w medycynie, która ratując życie, nie potrafi jednocześnie usunąć wszystkich skutków chorób czy wypadków (Paplińska 2008, s. 14).

Światowa Organizacja Zdrowia dzieli niepełnosprawność wzrokową na 3 grupy. Do pierwszej zalicza osoby całkowicie niewidome, do drugiej – z ostrością wzroku nie większą niż 0,005 – są to osoby ze ślepotą umiarkowaną lub słabowzrocznością głęboką. Do trzeciej grupy zaliczono osoby z ograniczonym polem widzenia, jednak nie większym niż 20°, bez względu na ostrość wzroku (Morcinek 2011, s. 47–48). Z kolei w ujęciu pedagogicznym za kryterium klasyfikacji przyjmuje się zachowaną sprawność widzenia i możliwość jej wykorzystania w realizacji zadań edukacyjnych. Dlatego też za dziecko słabowidzące lub niedowidzące uważa się takie, które zachowało zdolność widzenia i jest jego głównym zmysłem przy uczeniu się. Może korzystać z tekstów czarno drukowanych, powiększających pomocy optycznych czy elektronicznych (Jurewicz-Tuz, Klimański 1979, s. 14).

Implikacje niepełnosprawności wzrokowej w rozwoju dzieci

Zmysł wzroku jest głównym źródłem wiedzy o otaczającym dziecko świecie. Obserwuje ono gesty, mimikę, sposoby wyrażania uczuć, a także zachowanie dorosłych. Ma to niebagatelne znaczenie dla jego dostosowania się do życia rodzinnego i społecznego. Dziecko niewidome bądź niedowidzące nie ma możliwości obserwacji. Poznanie otoczenia jest w takim przypadku uzależnione od stopnia wykorzystania innych zmysłów. Zdaniem Józefa Sowy (1997, s. 168) „niedostępne jest dla niewidomego poznanie barwy, perspektywy, poznanie przedmiotów w ruchu i ich zmienność sprawia znaczne kłopoty. Istotne dlatego jest działanie kompensujące przez poznanie dotykowe, słuchowe, a przede wszystkim werbalne”. Niewidome dziecko musi wszystkiego dotrzeć, dotknąć, przypomnieć sobie nazwę przedmiotu po jego kształcie, zapachu. Nie może kierować się danymi płynącymi ze wzroku, jak kolor, kształt, perspektywa czy ruch.

Skutki, jakie pociąga za sobą niepełnosprawność wzrokowa, zależą od licznych czynników (Łukasiak, Oleksiak 2011, s. 6):

1. Wieku, w którym nastąpiła utrata wzroku bądź znaczne jego pogorszenie. Istnieje wyraźna różnica jakościowa pomiędzy niewidomymi od urodzenia lub ociemniałymi we wczesnym dzieciństwie a ociemniałymi po ukończeniu 5. r.ż. Cierpienie z powodu „utrąty” może być silniejsze niż to powodowane brakiem wzroku.
2. Sposobu utraty wzroku – nagła strata czy stopniowy proces.
3. Zakresu utraty wzroku. Ważny wpływ na funkcjonowanie osoby ma to, czy jest niewidoma całkowicie, czy ma poczucie światła lub zachowane w różnym stopniu użyteczne jeszcze resztki widzenia.
4. Osobowości, trybu życia, zainteresowań, gdyż ta sama „strata” może być różnie odbierana w zależności od danego człowieka.

W przypadku niepełnosprawności wzrokowej występującej od urodzenia bądź powstałej we wczesnym dzieciństwie jej następstwami są zazwyczaj:

1. Opóźnienie rozwoju dziecka. Dochodzi do niego, jeśli procesy psychomotoryczne nie następują w określonym czasie i nie osiągną odpowiedniego poziomu, zwłaszcza gdy przyczyna problemów wzrokowych wynika z uszkodzenia kory mózgowej, które z kolei odpowiada za niepełnosprawność intelektualną.
2. Opóźnienie pewnych procesów rozwoju dziecka, takich jak funkcja poznawcza, rozwój mowy, mała i duża motoryka, socjalizacja. Poszczególne procesy nie występują równomiernie, we wzajemnym związku. Dziecko

z dysfunkcją wzroku zazwyczaj później zaczyna mówić, chodzić, nabywać umiejętności samoobsługowe, orientować się w przestrzeni.

3. Zaburzenia emocjonalne, np. często wyrażany gniew.
4. Rozwój nieprawidłowych zjawisk, np. blindyzmów, czyli rytmicznych ruchów ciała, kiwanie, bujanie się, tarcie oczu.
5. Silna zależność od rodziców lub opiekunów.

Konsekwencją niepełnosprawności wzrokowej jest także ograniczenie możliwości uniknięcia bólu, dyskomfortu oraz niewygody. Może to negatywnie oddziaływać na funkcjonowanie emocjonalne dziecka. Zdaniem Eweliny Skoczylas (2013, s. 196) dziecku niewidomemu cały czas towarzyszy napięcie. Oczekuje ono niespodziewanych zjawisk, stykania się z przedmiotami, co wzmacnia napięcie mięśniowe oraz powoduje stały, przewlekły doświadczany stres. Wzrost napięcia lękowego i podwyższona męczliwość mogą być także konsekwencją konieczności skupiania większej uwagi podczas poruszania się i wykonywania wielu codziennych czynności. Z kolei Anna Urbańczak-Psuja (2003, s. 95) zaobserwowała, że „dzieci i młodzież z dysfunkcją wzroku często przejawiają zaburzenia zachowania na tle niezaspokojonych potrzeb. Reagują często nieadekwatnie do zaistniałej sytuacji, co spowodowane może być trudnościami w oceniu jej”.

W literaturze tyflopedagogicznej podkreśla się w sposób szczególny negatywne konsekwencje deficytów orientacyjno-poznawczych (Ossowski 2001, s. 179–189; Konarska 2013, s. 47–72). Trudności w samodzielnym poruszaniu się i orientacji przestrzennej występują u osób niewidomych niezależnie od wieku. W przypadku małego niewidomego dziecka, u którego istnieje nie tylko lęk przed przestrzenią, ale i brak świadomości istnienia obiektów w niej zawartych, umiejętność chodzenia pojawia się później w porównaniu z widzącymi dziećmi.

Aby przestrzeń mogła być maksymalnie użyteczna, musi być zrozumiała i całkowicie opanowana. Główne trudności z orientacją to (Paplińska 2008, s. 16):

- problem ze znajomością kierunków potrzebnych do sprawnego i skutecznego przemieszczania się,
- niezajomość pojęć przestrzennych,
- niezajomość stosunków czasowo-przestrzennych.

Dzieci z niepełnosprawnością wzrokową często mają problemy z rozumieniem społecznych zachowań innych, gdyż nie mogą zdobyć potrzebnej wiedzy w trakcie codziennych interakcji społecznych. Ze względu na mniejszą niż u zdrowych rówieśników asertywność trudniej zachować im spokój i równo-

wagę w kontaktach z innymi. Jednym z najpoważniejszych ich problemów jest niemożliwość odczytywania komunikatów niewerbalnych, które kierują relacjami w gronie ich widzących kolegów. Taki brak zrozumienia sytuacji prowadzi może do niezręcznych lub nawet społecznych zachowań (Deutsch-Smith 2009, s. 141).

W literaturze przedmiotu uznaje się przeważnie, że niepełnosprawność wzrokowa jest czynnikiem zwiększającym ryzyko wystąpienia nieprawidłowości i zakłóceń w różnych obszarach psychospołecznej aktywności człowieka (Czerwińska 2009, s. 319). Jednocześnie Kornelia Czerwińska podkreśla:

iz dziecko niewidome przychodzi na świat z takimi samymi dyspozycjami rozwojowymi, jak osoba widząca i poprzez odpowiednio ukierunkowaną przez otoczenie społeczne aktywność może w pełni kształtować własną osobowość jako podmiot. Stanowisko to znajduje swoje potwierdzenie w wielu badaniach empirycznych dotyczących różnych sfer życia dorastających i dorosłych osób z dysfunkcją wzroku. Ich wyniki wskazują na brak istotnych statystycznie różnic w sposobach funkcjonowania osób niewidomych i pełnosprawnych wzrokowo (Czerwińska 2014, s. 78).

Szczególne potrzeby wychowawcze i edukacyjne dzieci z niepełnosprawnością wzrokową

Potrzeby najmłodszych dzieci z dysfunkcją wzroku dotyczą zapewnienia na jak najwcześniejszym etapie wspomagania rozwoju, a także współdziałania wielu specjalistów – tyflop pedagoga, psychologa, logopedy – oraz dostarczenia dziecku odpowiednich zabawek stymulujących. Wysoce wskazana jest również praca z rodzicami – wspomoczenie ich w zaakceptowaniu sytuacji związanej z wychowywaniem niepełnosprawnego dziecka i przygotowanie ich do pracy z nim, by zapewnić optymalny jego rozwój (Łukasiak, Oleksiak 2011, s. 4).

Edukacja przedszkolna ma istotne znaczenie dla dzieci z dysfunkcją wzroku. Wczesne doświadczenia w sposób znaczny decydują o rozwoju społecznym, powodzeniu szkolnym oraz stopniu niezależności w życiu dorosłym. Należy pamiętać, że osoby niewidome od urodzenia oraz, te które utraciły wzrok bardzo wcześnie, nie mają w zasadzie żadnych wspomnień związanych z tym, jak wygląda świat, ich bliscy, przedmioty. Odpowiedni program przedszkolny może w znacznej mierze kompensować następstwa teźże niepełnosprawności. Nauczyciel wychowania przedszkolnego, w którego grupie znajduje się dziecko z dysfunkcją wzroku, powinien koordynować działania zespołu specjalistów:

okulisty, fizjoterapeuty, terapeuty zajęciowego oraz pracownika pomocy społecznej. Nauka w przedszkolu jest tak ważna, gdyż stanowi podstawę edukacji na kolejnych etapach oraz życiowej niezależności. To tutaj młodzi ludzie poznają podstawowe wzorce komunikacji i interakcji. Uczą się także funkcjonowania w sposób, który dzieciom niewidomym sprawia szczególne problemy (Deutsch-Smith 2009, s. 143).

Kiedy dziecko rozpoczyna edukację szkolną pojawiają się kolejne potrzeby. Należą do nich:

1. Pomoc w wyborze najbardziej odpowiedniej formy kształcenia. Należy wybrać spośród: kształcenia w szkole ogólnodostępnej, integracyjnej czy ośrodkach specjalnych dla dzieci z niepełnosprawnością wzrokową.
2. Wyposażenie w podręczniki szkolne dostosowane do możliwości percepcyjnych osób niewidomych i słabowidzących, a także w inne niezbędne pomoce edukacyjne, takie jak rysunki, modele, mapy przydatne na różnych przedmiotach.
3. Wyposażenie w pomoce techniczne, takie jak komputer osobisty z odpowiednim oprogramowaniem, pomoce optyczne lub elektrooptyczne – powiększalnik, maszyna brajlowska. Są one niezbędne do utrwalania i zdobywania wiedzy.
4. Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne.
5. Zapewnienie nauczyciela wspomagającego.
6. Szkolenie nauczycieli szkół ogólnodostępnych z zakresu tyfłodydaktyki.

Najważniejszymi osobami w klasie dziecka rozpoczynającego przygodę z edukacją są nauczyciele. Jeszcze donioślejszą rolę odgrywają oni w przypadku dzieci niewidomych i niedowidzących. To od ich sposobu prowadzenia zajęć oraz stylu wpływania na relacje rówieśnicze będzie w ogromnej mierze zależało to, w jaki sposób dziecko z niepełnosprawnością wzrokową będzie funkcjonowało na kolejnych etapach życia. W tabeli 1 przedstawiono zarówno dobre, jak i nieprawidłowe praktyki stosowane przez nauczycieli mających w klasie dziecko z dysfunkcją wzroku.

W licznych publikacjach tyfłopedagogicznych podkreśla się specjalne potrzeby edukacyjne i wychowawcze uczniów z niepełnosprawnością wzrokową w obszarze emocjonalnym oraz społecznym (Witczak-Nowotna 2010, s. 16–32; Konarska 2007, s. 21–40). Realizacja potrzeb emocjonalnych w środowisku szkolnym jest konieczna, by dziecko mogło rozwijać talenty i zainteresowania, a w przyszłości umożliwić pełen rozwój osobowy i włączenie społeczne. Przeszkody w inicjowaniu i podtrzymywaniu relacji interpersonalnych wynikające z braku kontroli wzrokowej powinny być niwelowane. Chodzi tu o właści-

Tabela 1. Prawidłowe i nieprawidłowe postępowanie oraz zachowania nauczyciela względem ucznia z dysfunkcją wzroku

Postępowanie i zachowania nauczyciela wobec ucznia niewidomego i słabowidzącego	
Prawidłowe	Nieprawidłowe
<ul style="list-style-type: none"> • sprawdzenie, z jakiej odległości i jakiej wielkości przedmioty, litery oraz cyfry widzi każde z dzieci • konsultowanie z okulistą i/lub rehabilitantem wzroku dziecka w sprawie oceny jego możliwości pod tym względem • dbanie, by tablica była duża, gładka, matowa i dobrze oświetlona, a kolory używane do pisania na niej mocno kontrastowe • wyraźne odczytywanie wszystkiego, co jest na tablicy • pokazywanie, podawanie uczniom omawianych przedmiotów. Jeśli są zbyt dużych rozmiarów, zastosowanie modeli • zachęcanie dzieci do używania przyrządów optycznych (lunetki, turmonu), gdy są przydatne • zwracanie się do ucznia z dysfunkcją wzroku jego imieniem • zachęcanie ucznia do udziału we wszystkich możliwych zajęciach, przy jednoczesnym unikaniu sytuacji, którym może on nie podołać • poznawanie technik brajlowskich, jeśli w klasie jest dziecko, które z nich korzysta • dbanie, by dziecko nie było zbyt uzależnione od kolegów, lecz docenianie ich życzliwej postawy • rozsądnie uświadamianie klasie możliwości i ograniczeń osoby z niepełnosprawnością wzrokową 	<ul style="list-style-type: none"> • używanie gestykulacji bez wyjaśnień werbalnych • stosowanie nieprecyzyjnych określeń i poleceń bez punktów odniesienia, np. tam połów, idź do niej • nagle dotykanie dziecka bez uprzedzenia słownego • stosowanie taryfy ulgowej wobec dzieci niepełnosprawnych i obniżanie wymagań dotyczących nauki i zachowania

Źródło: opracowanie własne na podstawie J. Kuczyńska-Kwapisz (2017, s. 290–291).

wą aranżację codziennych sytuacji, w których kształtują się postawy społecznie aktywne, korzystanie ze specjalnych programów psychoedukacyjnych oraz treningów rozwijających kompetencje komunikacyjne, a także inicjowanie działań sprzyjających zdobywaniu przez uczniów pozytywnych doświadczeń społecznych (Czerwińska 2016, s. 26–27).

Aby dziecko z niepełnosprawnością wzroku mogło w przyszłości funkcjonować jako osoba w pełni przystosowana, radząca sobie z negatywnymi następstwami deficytu wzroku, niezbędne jest zachowanie pewnej specyfiki w procesie rewalidacji i edukacji. W oddziaływaniach tych za nieodzowny uznaje się „dialogowy sposób bycia obydwu stron tego procesu, traktujących się wzajemnie jako równoważne podmioty posiadające różne doświadczenia, mające różne możliwości działania” (Sowa 2008, s. 143). Konieczne jest zatem spełnianie zasady podmiotowości w edukacji, wychowaniu i rewalidacji. Bez jej uwzględnienia wszelkie działania, nawet podejmowane w najlepszej wierze, nie będą kształtować kompetencji przystosowania się do wymagań i przekształceń realnej rzeczywistości. Nie ma innej drogi nauczania dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów, a tym samym radzenia sobie w nowych, trudnych do przewidzenia sytuacjach (Sowa 2008, s. 148).

Sposoby i możliwości wspierania dziecka z dysfunkcją wzroku w szkole integracyjnej

Dzieci z dysfunkcją wzroku mogą realizować podstawę programową z zakresu przedszkola i szkoły publicznej, ale proces kształcenia musi przebiegać w inny sposób i wymaga dostosowania warunków kształcenia do możliwości percepcyjnych i tempa uczniów niepełnosprawnych. Uczniom tym potrzeba więcej czasu na pracę. Uczą się oni w klasach integracyjnych. System ten polega na maksymalnym włączeniu dzieci niepełnosprawnych, w tym wypadku niedowidzących i niewidomych, do zwykłych szkół i w naukę w gronie rówieśników (Hulek 2007, s. 492). W klasach integracyjnych pracuje 2 nauczycieli: nauczyciel nauczania zintegrowanego, jako nauczyciel prowadzący, i pedagog specjalny, pełniący funkcję nauczyciela wspomagającego.

Nauczyciel prowadzący jest głównym organizatorem procesu dydaktyczno-wychowawczego. Konsultuje jednak ten program z nauczycielem wspomagającym. Obaj zobowiązani są do wspólnego i systematycznego planowania pracy po to, żeby przystosować program nauczania, metody i formy do możliwości dzieci niepełnosprawnych uczących się w klasie integracyjnej.

W równym stopniu są odpowiedzialni za przebieg procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Nauczyciele jeszcze przed rozpoczęciem roku szkolnego powinni poznać dzieci niepełnosprawne mające uczyć się w klasie integracyjnej, ich problemy, trudności. Istotna jest też diagnoza dziecka sporządzona przez specjalistów, nauczyciela. Wszystkie dzieci, które są słabowidzące albo niewidome, powinny w szkole otrzymać pomoc. Liczba godzin powinna być elastyczna, specyfikacja zajęć, liczba odpowiednio przygotowanej kadry pedagogicznej powinna być dostosowana do indywidualnych potrzeb każdego dziecka.

Modyfikacja w klasie dotyczy zakresu metod, treści, środków dydaktycznych i form pracy. Nauczyciele w klasach integracyjnych monitorują swoje działania, dokonują także ich ewaluacji, mając do dyspozycji różne narzędzia (Flis 2005, s. 12–29).

Tworzenie wsparcia dla uczniów słabowidzących i niewidomych jest możliwe, kiedy punktem wyjścia jest dokładna i rzetelna wiedza o dziecku i jego środowisku. Zbieraniem informacji o uczniu, jak również planowaniem wsparcia ucznia zajmuje się zespół składający się z nauczycieli, wychowawców i specjalistów. Na podstawie obserwacji, analizy dokumentacji, rozmów z rodzicami lub opiekunami prawnymi tworzony jest zbiór informacji o uczniu. Jest on podstawą do opracowania indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET) lub wypełnienia karty indywidualnych potrzeb ucznia (KIPU), oraz opracowania planu działań wspierających – PDW (Smyczek 2010, s. 8–12).

Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny układany jest na podstawie diagnozy z poradni psychologiczno-pedagogicznej i orzeczenia lekarskiego. Zawiera on:

- ćwiczenia edukacyjne w sferze potencjalnych możliwości dziecka,
- program stymulacji sensorycznej (jeżeli istnieje taka potrzeba),
- ćwiczenia motoryczno-sensoryczne (jeżeli istnieje taka potrzeba),
- zalecenia do organizacji pracy terapeutycznej,
- inne programy terapeutyczne w zależności od zdiagnozowanych potrzeb dziecka.

Do diagnozy psychoedukacyjnej używa się wystandaryzowanych pomocy do badania oraz precyzyjnie sformułowanych pytań. Opiera się ona na założeniu Lwa Wygotskiego o tzw. sferze najbliższego rozwoju i określa, czego dziecko jest się w stanie nauczyć w najbliższym czasie. Są to umiejętności, które dziecko obecnie wykonuje z pomocą osoby dorosłej, z podpowiedzią lub po wcześniejszej demonstracji. Tu, w tej sferze mieszczą się potencjalne możliwo-

ści dziecka, które po zdiagnozowaniu wykorzystywane są w pracy edukacyjno-terapeutycznej (Adamek 2007, s. 5–10).

Specyficzną sferą jest ocenianie uczniów słabowidzących i niewidomych. Zasady te opierają się na rozporządzeniu Ministerstwa Edukacji Narodowej (Dz.U. z 2007 r. Nr 83, poz. 562 z późn. zm.). Nakłada ono obowiązek na nauczyciela przy ocenianiu ucznia niewidomego i słabowidzącego uwzględniania wpływu zaburzeń rozwojowych na jego zachowanie i naukę.

Nauczyciel jest nie tylko pedagogiem, lecz także przewodnikiem ucznia. Trudności i ograniczenia ucznia słabowidzącego lub niewidomego można złagodzić poprzez zaopatrzenie ich w odpowiednie pomoce dydaktyczne – optyczne i nieoptyczne, które poprawią zdolność widzenia u tych uczniów (Kuczyńska-Kwapisz 2004). Przede wszystkim należy wyposażyć klasę w nowoczesny sprzęt elektroniczny taki jak drukarka laserowa i brajlowska z właściwym oprogramowaniem dla robienia wypukłych rysunków i pisma brajlowskiego (Majewski 2001, s. 44). Ważnym elementem jest modyfikacja środowiska w klasie, a więc odpowiednie oświetlenie, kontrast kolorystyczny oraz wielkość pomocy dydaktycznych.

Współpraca nauczycieli i rodziców dzieci z niepełnosprawnością wzroku

Niepełnosprawność u dziecka zmienia sytuację rodziny. Musi ona zazwyczaj zreorganizować całe życie domowe, zająć się nowymi sprawami, nabyć nowe umiejętności, rozpocząć rehabilitację, która często wiąże się z dojazdami na zajęcia. Ponadto każdy z członków rodziny musi zrewidować swoje poglądy i zrozumieć emocje związane z niepełnosprawnością w ogóle (Chrzanowska-Pietraszuk 2013).

Współpraca z rodzicami jest jednym z istotnych elementów systemu pomocy dziecku, lecz w programie studiów dla nauczycieli nie jest ona wystarczająco uwzględniana. Bardzo ważną kwestią jest umożliwienie uzyskania wsparcia indywidualnego w zakresie radzenia sobie z emocjami w sytuacjach trudnych w klasie. Nie tylko uczniowie niepełnosprawni, lecz także wielu nauczycieli zgłasza potrzebę uzyskania takiej pomocy i zdobycia takich umiejętności. Większość z nich mówi, że chętnie skorzystałaby z grupowych form wsparcia. Powinno być ono realizowane w ramach stałego systemu udzielania wsparcia dziecku z niepełnosprawnością. Sukces edukacyjny i życiowy ucznia zależy w znacznej mierze od tego, jakich ludzi spotka na swojej drodze i jakiej pomocy będą mu w stanie udzielić. W przypadku uczniów z niepełnosprawnością jakoś otrzymy-

wanego wsparcia zależy od tego, jak ze swoimi emocjami radzą sobie ci, którzy go udzielają. Z powyższych powodów ważne jest, by systemowo zadbać o tych, którzy wspierają dziecko na co dzień (Chrzanowska-Pietraszuk 2013).

Jednym z warunków koniecznych w powodzeniu prawidłowego procesu edukacyjnego jest przygotowanie środowiska społecznego do przyjęcia dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i współdziałania z nim. Szczególnie istotnym miejscem jest rodzina. Powinna być ona traktowana partnersko i z zaufaniem, m.in. podczas konstruowania i realizacji indywidualnych programów edukacyjnych. Pamiętać trzeba także o prawie rodziców czy opiekunów prawnych do uzyskania rzetelnych informacji o możliwościach i osiągnięciach szkolnych dziecka, uczestnictwie w podejmowaniu decyzji o wyborze odpowiedniej formy kształcenia oraz udziału w ocenie skuteczności przebiegu procesu edukacyjnego (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2010, s. 9–12).

Rozpoznanie sił i ograniczeń dziecka jest możliwe dzięki zgromadzeniu o nim rzetelnej wiedzy. W związku z tym należy zapoznać się z orzeczeniem lub opinią z odpowiedniej poradni, skonsultować ze specjalistami, brać udział w szkoleniach, ale w pierwszej kolejności porozmawiać z rodzicami, gdyż oni mają najpełniejszą wiedzę na temat rozwoju dziecka – od okresu płodowego zaczynając, poprzez narodziny, proces rehabilitacji czy leczenia. Znają przebieg rozwoju i funkcjonowania dziecka, możliwości, to, co lubi, a czego nie, sposoby reagowania w różnych sytuacjach itp. Mają rozeznanie w potrzebach dotyczących używanego sprzętu specjalistycznego oraz udogodnień potrzebnych zarówno w życiu codziennym, jak i rzeczywistości szkolnej.

Katarzyna Leśniewska i Ewa Puchała (2011, s. 26–27) przedstawiły obszary informacji, których mogą oczekiwać nauczyciele pracujący z dzieckiem z niepełnosprawnością:

1. Warunki mieszkaniowe i bytowe rodziny;
 - czy dziecko ma swoje biurko do odrabiania lekcji?
 - czy sytuacja finansowa rodziny pozwala na zapewnienie mu odpowiedniego żywienia, leczenia, wyposażenia w podręczniki i pomoce szkolne?
 - jaka jest sytuacja rodzinna – czy rodzina jest pełna? ile rodzeństwa ma dany uczeń?
 - czy występują jakieś trudności, problemy, typu choroba przewlekła, alkoholizm itp.
2. Strategie wychowawcze w domu rodzinnym:
 - w jaki sposób rodzice doceniają swoje dziecko?
 - czy rodzice są zgodni w kwestiach wychowawczych?

3. Umiejętność uczenia się:
 - czy dziecko umie uczyć się samodzielnie?
 - jakie treści są dla niego szczególnie ciekawe, łatwe do przyswajania?
 - co sprawia mu trudność przy odrabianiu lekcji?
 - jakie błędy najczęściej popełnia?
4. Choroby i niepełnosprawność dziecka:
 - dawkowanie leków w związku ze stosowaną terapią farmakologiczną, w przypadku dziecka niewidomego – metody komunikowania potrzeb, szczególnie w zakresie poruszania się.

Mimo że współpraca pomiędzy rodzicami a nauczycielami nie zawsze jest łatwa, gdyż i jedni, i drudzy mogą z różnych perspektyw widzieć problemy podopiecznego, a ich dążenia nie zawsze będą zbieżne, to jednak cel mają wspólny, a jest nim dobro dziecka.

Zakończenie

Zapewnienie uczniom z dysfunkcją wzroku równych szans edukacyjnych stanowi podstawowy problem, z jakim stykają się nauczyciele szkół ogólnodostępnych, integracyjnych oraz wykładowcy mający w swych klasach i grupach osoby z niesprawnością wzroku. Prócz zaspokojenia wszelkich potrzeb wskazanych w niniejszym tekście konieczne jest również zwiększanie świadomości społecznej dotyczącej problemów kształcenia osób z niepełnosprawnością.

Ważnym, a bodajże najważniejszym problemem w edukacji i wychowaniu ucznia z upośledzeniem wzrokowym jest przygotowanie do dalszego życia i dalszej edukacji.

BIBLIOGRAFIA

- Adamek I. (2007), *Wspieranie rozwoju dziecka: implikacje teorii Wygotskiego w praktyce*, „Życie Szkoły”, 2.
- Chrzanowska-Pietraszuk B. (2013), *Rodzina i szkoła wobec niepełnosprawności dziecka*, „Trendy. Internetowe czasopismo edukacyjne”, 4, <http://bc.ore.edu.pl/Content/569/T042013%2C+B.+Chrzanowska-Pietraszuk.pdf> (dostęp: 6.11.2019).
- Czerwińska K. (2009), *Poczucie koherencji a poziom depresyjności u młodzieży z niepełnosprawnością wzrokową*, w: T. Żółkowska, I. Ramik-Mażewska (red.),

- Wielowymiarowość edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością. Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość*, Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Czerwińska K. (2014), *Niepełnosprawność wzrokowa a samowychowanie – wybrane aspekty psychospołeczne*, „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia*”, 1, 27.
- Czerwińska K. (2016), *Uczeń z niepełnosprawnością wzroku podmiotem dydaktyki specjalnej*, „*Niepełnosprawność i Rehabilitacja*”, 2.
- Deutsch-Smith D. (2009), *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa: PWN.
- Flis R. (2005), *Praca w klasie integracyjnej. Materiały pomocnicze dla nauczycieli klas I–III szkoły podstawowej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Hulek A. (2007), *Pedagogika rewalidacyjna. Integracyjny system kształcenia i wychowania*, Warszawa: PWN.
- Jurewicz-Tuz G., Klimasiński K. (red.) (1979), *Wybrane zagadnienia tyflopedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo MiW.
- Konarska J. (2007), *Komunikacja interpersonalna osób z niepełnosprawnością wzroku i narządu ruchu*, w: J. Baran, A. Mikrut (red.), *Umiejętności komunikacyjne osób z niepełnosprawnością. Teoria, diagnoza, wspomaganie*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Konarska J. (2013), *Formy wsparcia rehabilitacji osób z niepełnosprawnością wzrokową*, w: B. Grochmal-Bach, M. Alberska, A. Grzebinoga (red.), *Wspomaganie funkcjonowania psychospołecznego osób z niepełnosprawnością*, Kraków: WAM.
- Kuczyńska-Kwapisz J. (2004), *Dzieci niewidome i słabo widzące*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Kuczyńska-Kwapisz J. (2017), *Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z niepełnosprawnością wzroku*, „*Szkoła Specjalna. Czasopismo poświęcone pedagogice specjalnej*”, 4.
- Leśniewska K., Puchała E. (2011), *Moje dziecko w przedszkolu i szkole. Poradnik dla rodziców uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa: MEN.
- Łukasiak E., Oleksiak E. (2011), *Osoby niewidome i niedowidzące*, w: B.M. Kaczmarek (red.), *Zbiórca raport z diagnozy świadczonych usług z zakresu rehabilitacji społecznej dla osób niepełnosprawnych w Polsce*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacji im. Stefana Batorego.
- Majewski T. (2001), *Dzieci z uszkodzonym wzrokiem i ich edukacja*, w: S. Jakubowski (red.), *Poradnik metodyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum*, Warszawa: MEN.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2010), *Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?*, Warszawa: Fundacja Fundusz Współpracy.
- Morcinek U. (2011), *Pedagogika specjalna*, Szczecin: Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum.

- Ossowski R. (2001), *Pedagogika niewidomych i niedowidzących*, w: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Paplińska M. (2008), *Osoby niewidome i słabowidzące*, w: M. Paplińska (red.), *Edukacja równych szans. Uczeń i student z dysfunkcją wzroku – nowe podejście, nowe możliwości*, Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. z 2007 r. Nr 83, poz. 562 z późn. zm.).
- Skoczylas E. (2013), *Wspieranie rodzin dzieci z dysfunkcją wzroku*, w: B. Sidor-Piekarska (red.), *Kompetentne wspieranie osób z niepełnosprawnością*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Smyczek A. (2010), *Dyskusja na temat zmian w systemie opieki psychologiczno-pedagogicznej nad dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Dyrektor Szkoły”, 7.
- Sowa J. (1997), *Pedagogika specjalna w zarysie*, Rzeszów: FOSZE.
- Sowa J. (2008), *Aksjologiczny kontekst procesu rehabilitacji*, w: Z. Palak (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Urbańczak-Psujka A. (2003), *Integracja społeczna w rozwoju dzieci niewidomych i słabowidzących*, „Laski”, 4/5.
- Witczak-Nowotna J. (2010), *Sposoby wspierania integracji społecznej uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych*, w: J. Witczak-Nowotna (red.), *Wspomaganie uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych. Wybrane zagadnienia*, Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Zawadzka-Bartnik E. (2010), *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

STRESZCZENIE

Słabe widzenie i ślepotą pociągają za sobą wiele negatywnych konsekwencji w określonych obszarach funkcjonowania psychicznego i społecznego małych dzieci i uczniów. W artykule przedstawiono szczególne potrzeby edukacyjne i rozwojowe dzieci przedszkolnych oraz uczniów z wadami wzroku. Pokazano także rolę i znaczenie narzędzi, które można wykorzystać, aby uczynić edukację bardziej skuteczną i łatwiejszą.

SŁOWA KLUCZOWE: niepełnosprawność wzroku, osoba niewidoma i słabowidząca, edukacja, wspieranie rozwoju

SUMMARY

Blindness and low vision imply a number of negative consequences in specific areas of preschoolers and student's psychological and social functioning. This paper presents special educational and developmental needs of students and preschoolers with visual impairment. It shows also the role and importance of tools that can be used to make the education more effective and easier for them.

KEYWORDS: low vision imply, blindness, support in development, education

MONIKA SOBCZYK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: monika.sobczyk16@interia.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 11.04.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 10.10.2019

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.10.2019

Dyscyplina naukowa: pedagogika

Samobójstwo w środowisku pracy – jak pracować z osobą z zaburzeniami natury psychicznej?

Suicide in a work environment – how to work with a person with a mental disorder?

DOI 10.25951/3822

Wstęp

Samobójstwo jest traktowane od wielu wieków w różny sposób. W XXI w. można spotkać się z nietolerancją i uprzedzeniami skierowanymi do wielu grup społecznych. Przykładem może być tutaj dyskryminowanie pacjentów leczonych psychiatrycznie, a także wykluczenie niektórych grup na podstawie posiadania braków w stwierdzaniu stanów ich świadomości i rozumowania (Rusin 2007). Dyskryminacja ta może przyczyniać się do powstawania zaburzeń o charakterze psychosomatycznym, które pojawiają się jako reakcja na strach wywołany poczuciem osamotnienia wywołany odizolowaniem jednostki od społeczeństwa, a choroba psychiczna może jedynie dopełniać uczucia osamotnienia człowieka (Kapusta 2013). Jako przykład można podać tutaj urojenia, które dają choremu poczucie aktywności oraz dostęp do bodźców pochodzących ze świata zewnętrznego (Majchrzak 2004). Współcześnie medycyna podchodzi do pacjentów z zachowaniem ich podmiotowości i godności. Ważna jest tutaj interakcja oraz komunikacja pomiędzy pacjentem czy osobą potrzebującą pomocy a środowiskiem. Jeżeli pacjent będzie miał możliwość podejmowania decyzji co do osoby lekarza, sposobu podejmowanego leczenia oraz w całym procesie diagnostyczno-lecznym będzie respektowane jego zdanie, wtedy jego motywacja do pracy i współdziałania z lekarzem będzie silniejsza. Bez względu na występujące objawy każdy pacjent powinien być traktowany przez personel medyczny w sposób podmiotowy (Biesaga 2005b). Narzucone ograniczenia wyrażania opinii i inicjatywy przez pacjenta mogą wpływać na stan jego psychiki, a przedmiotowe traktowanie powoduje narastanie

trudności w procesie leczenia i terapii (Rusin 2007). Nazewnictwo związane z chorobami psychicznymi wynika z kultury (Biesaga 2001). Należy pamiętać, że to, co w jednym miejscu na świecie wydaje się normą, w innej kulturze uważane jest za patologię. Wiedza i praktyka dotycząca funkcjonowania psychiki i biologii człowieka zmienia się wraz z kolejnymi badaniami naukowymi, przemianami kulturowymi i politycznymi (Puzyński 2007).

Samobójstwo w miejscu pracy

Generalnie problem samobójstw z roku na rok staje się coraz bardziej skomplikowany i przerażający. W koncepcjach psychologicznych podmiotowość jest definiowana jako przejaw indywidualności i niezależności jednostki (Rusin 2007). Kolejnym bardzo ważnym pytaniem jest to, w jaki sposób można poradzić sobie z samobójstwem w miejscu pracy. Czy samobójstwo to wyłącznie możliwość decydowania o sobie? Komenda Główna Policji informuje, że od 2017 r. zmieniony został formularz KSIP 10 – rejestracja zgłoszenia zamachu samobójczego. Otrzymał on brzmienie „KSIP 10 – zgłoszenie zamachu/zachowania samobójczego”, a zakres gromadzonych danych został rozszerzony.

W analizach uszczegółowiono kwestie związane z „miejscem zamachu/zachowania samobójczego”, od 2017 r. są następujące wartości:

- droga/ulica/chodnik,
- miejsce prawnej izolacji,
- mieszkanie/dom,
- park, las,
- garaż/piwnica/strych,
- placówka wychowawczo-opiekuńcza,
- placówka lecznicza lub sanatoryjna,
- obiekt wojskowy,
- obiekt policyjny,
- rzeka/jezioro/inny zbiornik wodny,
- teren kolei/tory,
- zabudowania gospodarcze,
- zakład pracy,
- szkoła/uczelnia,
- inne (<https://www.policja.pl>, dostęp: 1.12.2018).

W dokumencie wyznaczono także element związany z zakładem pracy denata. Kwestia ta jest niezwykle ważna. Profilaktyka oraz umiejętność radzenia

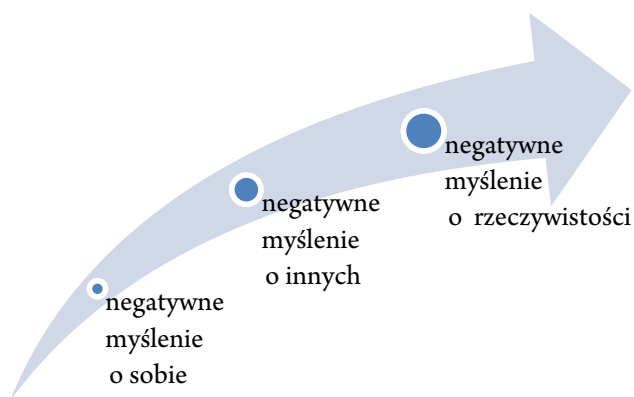
sobie w kryzysowych sytuacjach może przyczynić się do natychmiastowej pomocy, co w konsekwencji może skutkować tym, że osoba przeżyje próbę samobójczą. Warto zadbać o to, aby jak najwięcej ludzi było przeszkolonych w aspekcie radzenia sobie w sytuacji kryzysowej, ale i ratowania życia (<https://www.policja.pl>, dostęp: 1.12.2018).

Poniżej przedstawiono zestawienie, w którym można znaleźć kilka podstawowych możliwości reagowania w sytuacji trudnej, w tym w miejscu pracy, opracowanych zgodnie m.in. z danymi Głównej Komendy Policji, Polskiego Towarzystwa Suicydologicznego:

1. Przestrzeganie obowiązujących procedur reagowania kryzysowego.
2. Zabezpieczenie miejsca zdarzenia (nawet w miejscu pracy).
3. Skontaktowanie się z policją lub innymi służbami pomocowymi.
4. Zabezpieczenie wszystkich rzeczy osoby poszkodowanej.
5. Dostarczanie szybkich i dokładnych informacji współpracownikom
6. Powstrzymanie się od omawiania sensacyjnych szczegółów samobójstwa lub próby samobójczej.
7. Rozładowanie niepokojów, przy określeniu aktu samobójczego jako sposobu radzenia sobie ze znaczącymi, nieznośnymi problemami i bólem emocjonalnym (<https://www.workplacestrategiesformentalhealth.com/managing-workplace-issues/suicide-response>, dostęp: 12.12.2018).
8. Niekomentowanie zaistniałej sytuacji, gdyż może to wywołać to tzw. efekt Wertera¹ wśród innych osób (naśladownictwo związane z ponownymi tendencjami samobójczymi).
9. Zapewnienie wsparcia psychicznego osobom mającym trudności z poradzeniem sobie z zaistniałą sytuacją (psycholog policyjny, konsultacja psychologiczna).
10. Zgłoszenie przełożonemu pomysłów dotyczących tego, jak w przyszłości można przeciwdziałać tego typu zachowaniom (szkolenia, pogadanki, opieka specjalistyczna).
11. Realizacja sposobów naprawczych (jeśli osoba przeżyje próbę samobójczą, warto zastanowić się nad ewentualnością powrotu osoby do pracy: na jakich zasadach?, kiedy?) (<http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/zamachy-samobojcze/63803,Zamachy-samobojcze-od-2017-roku.html>, dostęp: 12.12.2018).

¹ Efekt Wertera – prawdopodobny wzrost samobójstw, który może być spowodowany nieprawidłowym nagłośnieniem w mediach samobójstwa znanych osób/osoby. Dokładne opisy próby samobójczej lub samobójstwa mogą spowodować naśladowanie danej sytuacji.

Istnieje wiele trudności powodujących chęć odebrania siebie życia. W takich sytuacjach warto pamiętać, że samobójstwo jest zjawiskiem wieloaspektowym. Decyzja ta nie jest podejmowana nagle, jest to zbiór wielu sytuacji, które ostatecznie zadecydowały o tym, że osoba próbowała w taki sposób rozwiązać swoje problemy. W XXI w. można spotkać się z nietolerancją i uprzedzeniami skierowanymi do wielu grup społecznych. Przykładem może być tutaj dyskryminowanie pacjentów leczonych psychiatrycznie, a także wykluczenie niektórych grup na podstawie posiadania braków w stwierdzaniu stanów ich świadomości i rozumowania: ludzkie płody, noworodki, osoby upośledzone umysłowo, osoby w podeszłym wieku. Dodatkowo służby medyczne mogą łamać zasady etyki poprzez podział na pacjentów lepszych i gorszych (Rusin 2007). Przytoczone przykłady mogą przyczyniać się do powstawania zaburzeń o charakterze psychosomatycznym, które pojawiają się jako reakcja na strach wywołany poczuciem osamotnienia spowodowany odizolowaniem jednostki od społeczeństwa, a choroba psychiczna może jedynie dopełniać uczucie osamotnienia człowieka. Jako przykład można podać tutaj urojenia, które dają choremu poczucie aktywności oraz dostęp do bodźców pochodzących ze świata zewnętrznego (Majchrzak 2004). Samotność może być również przejawem niepowodzenia w codziennym funkcjonowaniu jednostki: osobistej, zawodowej, środowiskowej (Kapusta 2013).



Rys. 1. Negatywne myślenie

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Światowej Organizacji Zdrowia.

Ostrzeżenia i komunikaty przed samobójstwem

Na podstawie dostępnej literatury oraz po analizie wyników autorskich badań jakościowych osób badanych ($n = 100$) wyodrębnione zostały poszczególne elementy związane z ostrzeżeniami i komunikatami przed ewentualnym samobójstwem. Zostały one podzielone na 10 elementów.

1. Mówienie o samobójstwie – wszelkie rozmowy o samobójstwie, śmierci lub samookaleczeniu, np.
 - „mam już dość”,
 - „nie chce mi się żyć”,
 - „żałuję, że się urodziłem”,
 - „lepiej będzie beze mnie”.
2. Szukanie środków, które mogą przyczynić się do śmierci – poszukiwanie dostępu do broni, pigułek, noży lub innych przedmiotów, które mogłyby zostać użyte w próbie samobójczej. Kwestia ta dotyczy także gromadzenia leków w dużych ilościach, które podane równocześnie mogą powodować wiele negatywnych aspektów dla zdrowia i życia:
 - „zbierałam leki przez jakiś czas, aby szybciej odejść, bez bólu”,
 - „szukam w internecie sposobów na szybką śmierć”,
 - „próbowałam zdobyć broń, bo tak jest ponoć szybciej”,
 - „mam kilka możliwości, aby się zabić, poczułam się lepiej z poczuciem, że jestem w stanie to zrobić”.
3. Zaabsorbowanie śmiercią – nietypowe skupienie na śmierci, umieraniu lub przemocy. Pisanie wierszy lub opowiadań o śmierci:
 - „najbardziej mnie cieszą rozmowy o śmierci”,
 - „śmierć mnie inspiruje”,
 - „nie ma dla mnie nic bardziej realnego niż śmierć”,
 - „perspektywa śmierci towarzyszy mi wszędzie”.
4. Brak nadziei na przyszłość – uczucie bezradności, beznadziejności i bycia uwięzionym. Przekonanie, że rzeczy nigdy się nie poprawią ani nie zmienią:
 - „Nie ma dla mnie jutra”,
 - „Nie ma sensu”,
 - „Nie będę planować, bo mnie już nie będzie”,
 - „Nic się już nie zmieni”,
 - „Nic na mnie nie czeka”.

5. Poczucie nienawiści do samego siebie – poczucie bezwartościowości, winy, wstydu:
 - „Nienawidzę siebie”,
 - „Nie chce już żyć”,
 - „Jestem beznadziejna, wszystkim będzie lepiej beze mnie”,
 - „Wstyd mi, że żyję”,
 - „Takie osoby jak ja nie powinny mieć prawa do życia”.

6. Rozdawanie rzeczy – stwarzanie testamentu. Oddanie cennych dóbr. Dokonywanie uzgodnień dla członków rodziny:
 - „Oddaję Ci moje rzeczy”,
 - „Mi się już to nie przyda”,
 - „Skorzystaj z nich lepiej niż ja”,
 - „Te rzeczy nie będą mi już potrzebne”.

7. Pożegnanie – nietypowe lub nieoczekiwane wizyty lub rozmowy telefoniczne z rodziną i przyjaciółmi. Pożegnanie z ludźmi, tak jakby nie można było ich znowu zobaczyć:
 - „Chciałam się ze wszystkimi pożegnać”,
 - „Załatwialem swoje sprawy”,
 - „Byli warci tego, żeby się z nimi pożegnać”.

8. Wycofywanie się z relacji – brak utrzymywania kontaktów z przyjaciółmi czy rodziną. Rosnąca izolacja społeczna. Pragnienie samotności. Nagle osoba przestaje mieć czas na spotkania towarzyskie, a w końcu na obowiązki zawodowe:
 - „Nie miałam czasu na znajomych”,
 - „Spędzanie czasu z ludźmi w depresji było dla mnie za trudne”,
 - „Za każdym razem musiałam kłamać”,
 - „Jak byłam w szpitalu, musiałam mówić ludziom z pracy, że jestem na wakacjach i jest mi tam dobrze”,
 - „Życie mnie stresowało, ludzie również”.

9. Zachowania autodestruktywne – zwiększone spożycie alkoholu lub narkotyków, lekkomyślna jazda, niebezpieczny seks. Narażanie się na niebezpieczne sytuacje. Zaangażowanie w działania, które są ryzykowne, jakby mieli „życzenie śmierci”:
 - „Nie zależy mi już”,

- „Nie chcę już żyć”,
- „Tyle mam z tego życia, że zrobię coś szalonego”,
- „Nigdy wcześniej tego nie sprawdziłem, teraz jest ten czas”.

10. Nagłe poczucie spokoju – nagłe poczucie spokoju i szczęścia po skrajnej depresji może oznaczać, że dana osoba podjęła decyzję o samobójstwie:

- „Jak zdecydowałam się na samobójstwo, poczułam ulgę”,
- „W końcu czułam, że mam nad czymś kontrolę”,
- „Poczułam, że to jest najlepsza droga”,
- „Perspektywa braku bólu na tym świecie była dla mnie kojąca”.

Konieczne jest reagowanie na każdy zagrażający element funkcjonowania jednostki. Niezależnie, czy jest to dziecko, osoba dorosła, czy nawet specjalista. Choroba psychiczna, w szczególności depresja, jest największym zagrożeniem związanym z samobójstwem. Depresja powoduje zmiany w strukturze mózgu – nie jest możliwe, aby wyleczyć ją rozmową, zainteresowaniami, chęcią pomocy. W takim przypadku konieczne jest zaangażowanie w proces leczenia wielu osób. W przypadku pacjenta wymagana jest zarówno farmakoterapia, jak i psychoterapia (<https://www.pts.pl>, dostęp: 1.12.2018).

Choroby psychiczne

W klasyfikacji zaburzeń psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (DSM-5) oraz Klasyfikacji Zaburzeń Psychicznych i Zachowania (ICD-10) nie występuje termin „choroba psychiczna”, zastępuje je słowo „zaburzenie” (ang. *disorder*), które stwierdza pojawienie się objawów niemieszczących się w normie, zaburzających codzienne funkcjonowanie (Pużyński 2007). Na zaburzenie psychiczne składają się objawy psychopatologiczne, zaburzenia zachowania i funkcjonowania oraz występowanie wewnętrznego stresu o charakterze patologicznym (Łoza, Heitzman, Kosmowski 2011).

Warto zauważyć, że w regulacjach prawnych takich jak Kodeks cywilny, Kodeks karny czy Kodeks rodzinny i opiekuńczy omawiane terminy nie są zdefiniowane, jednak w praktyce prawnej są często używane. Identyfikacja sytuacji dotyczy refundacji leków dla osób chorych psychicznie przez Narodowy Fundusz Zdrowia (Pużyński 2007).

Podmiotowość definiować można jako rodzaj szczególnej relacji zachodzącej pomiędzy jednostką a społeczeństwem w którym żyje, ponieważ to otacza-

jący nas świat i ludzie wpływają na nasze zachowania i przemyślenia (Rusin 2007). Warto tutaj dodać, że skutkiem choroby są zmiany o charakterze fizycznym oraz psychicznym, które mogą wpływać na procesy zachodzące w podmiotowości pacjenta (Biesaga 2005a). Należy również pamiętać o tym, że podmiotowość ma charakter subiektywny. W związku z tym to od jednostki zależy, czy jest ona podmiotem swoich działań, czy jest w stanie określić cel oraz kierunek swojego działania przy jednoczesnym sprawowaniu kontroli przy realizacji zamierzonego planu. Jest to równoznaczne z posiadaniem świadomości podejmowanych działań. W związku z tym, aby człowiek miał charakter podmiotowy, musi wykazywać samoświadomość swoich działań oraz nie może być uzależniony od zewnętrznie narzuconych reguł (Rusin 2007).

Sposoby konwersacji w sytuacji suicydalnej

Współcześnie stale podejmuje się dyskusję o zagrożeniach dotyczących godności życia ludzkiego. Wynika to z coraz częściej spotykanych podziałów społecznych, czego konsekwencją jest wykluczenie z życia w społeczeństwie. Aby podkreślić znaczenie godności we współczesnym społeczeństwie, jej tematyka podejmowana jest przez takie dokumenty jak: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, Deklaracja Praw Człowieka i Ochrony Zdrowia Psychicznego, Ustawy o ochronie praw dziecka, osób niepełnosprawnych, osób starszych. Badania nad poszanowaniem godności ludzkiej podejmuje również psychologia, ze szczególnym uwzględnieniem etyki oraz analizowaniem zachowania lekarzy i psychologów wobec pacjentów (Sęk, Kaczmarek 2009).

Godność jest czymś uniwersalnym i powszechnym, przypisanym każdemu człowiekowi. Jest związana z wolną wolą i rozumem pomagającym w podejmowaniu codziennych decyzji. Dodatkowo każdy człowiek ma nieodzowne prawo do podmiotowego traktowania (Kant 2005). Co nie zmienia faktu, że są one nieustannie naruszane, a to z kolei przekłada się na zaburzenia funkcjonowania społecznego (Sęk, Kaczmarek 2009). Warto wymienić elementy poprawnej komunikacji w sytuacji zagrożenia.

Sposoby rozpoczęcia rozmowy o samobójstwie:

1. „Ostatnio bardzo się o ciebie martwiłem”;
2. „Niedawno zauważyłem pewne różnice w tobie i zastanawiałem się, jak sobie radzisz”;
3. „Chciałem z tobą porozmawiać, bo ostatnio nie wydawałeś się być sobą”.

Pytania, które można zadać:

1. „Kiedy zacząłeś się tak czuć?”;
2. „Czy coś się stało, co sprawiło, że zacząłeś się tak czuć?”;
3. „Jak mogę w tej chwili najlepiej cię wspierać?”;
4. „Czy myślałeś o uzyskaniu pomocy?”.

Co powiedzieć, aby komunikacja pomogła:

1. „Nie jesteś sam w tym, jestem tu dla ciebie”;
2. „Może nie uwierzycie teraz, ale sposób, w jaki się czujesz, zmieni się”;
3. „Być może nie jestem w stanie dokładnie zrozumieć, jak się czujesz, ale zależy mi na tobie i chcę pomóc”;
4. „Kiedy chcesz się poddać, powiedz sobie, że wytrzymasz jeszcze przez jeden dzień, godzinę, minutę – cokolwiek sobie poradzisz” (<https://www.helpguide.org/articles/suicide-prevention/suicide-prevention.htm>, dostęp: 2.11.2018).

Bardzo ważnym aspektem związanym z przeciwdziałaniem samobójstwom jest to, aby depresja, choroby psychiczne, samookaleczenia nie były tematem tabu w społeczeństwie. Coraz częściej w mediach, na blogach, stronach internetowych pojawiają się informacje, wywiady, spotkania z osobami, które w rodzinie lub najbliższym otoczeniu miały styczność z próbą samobójczą. Telewizja śniadaniowa coraz mniej kojarzona jest z tym, że podejmuje proste tematy, które mają idealnie towarzyszyć ludziom rozpoczynającym dzień. 21 października 2018 r. został wyemitowany program, z gościnnym udziałem matki, która straciła dziecko przez samobójstwo – 19-letniego chłopca. Statystyki są przerażające, gdyż codziennie w Polsce około 15 osób popełnia samobójstwo, w tym 2 dzieci, które nie ukończyły 18 r.ż. (<http://pytaniemasnianie.tvp.pl/39733649/po-samobojstwie-syna-ucze-sie-zyc-od-nowa?fbclid=IwAR3XApmlg4NIF8O5Oc2reSo35pAza6L3Wy1QkJCYXaw8qhoQasbyKpXTZY>, dostęp: 1.12.2018). Coraz częściej zmienia się perspektywa związana z tematyką samobójstwa, które przestaje być tematem tabu. Warto w tym momencie pomyśleć o ludziach cierpiących na różnego rodzaju zaburzenia, bywa bowiem tak, że boją się oni przyznać do tego, że leczą się psychiatrycznie.

Zakończenie

Wyniki inspirują do dalszego pogłębiania wiedzy na proponowany temat. Kolejną kwestią zachęcającą do analizy stało się funkcjonowanie osób zaburzonych w nowoczesnym świecie. Większość badanych stwierdza, że osoby chore psychicznie nie są traktowane w sposób podmiotowy, sytuacja ta powtarza się zarówno w środowisku zawodowym, jak i rodzinnym, kiedy to osoby chore uważane są za ciężar czy zbędny element. W przyszłości pozytywne relacje na linii pacjent–lekarz mogą skutkować poprawieniem się funkcjonowania osoby chorej, gdyż może mieć ona bardziej pozytywne nastawienie do procesu leczenia oraz ogólnie do ludzi. Dodatkowo akceptację i zainteresowanie może przyczynić się do wzrostu samooceny, poczucia sprawczości i nastawienia do funkcjonowania w przyszłości.

Warto zatem zmieniać nastawienie społeczne, by niwelować różnicowanie chorych w wielowymiarowym aspekcie. Ważne są tutaj inicjatywy zmierzające do zmiany podejścia do osób chorych psychicznie niezależnie od tego, w jakim środowisku znajduje się człowiek.

BIBLIOGRAFIA

- Biesaga T. (2001), *Początki bioetyki, jej rozwój i koncepcja*, w: T. Biesaga (red.), *Podstawy i zastosowania bioetyki*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT.
- Biesaga T. (2005a), *Podmiotowość człowieka chorego i umierającego*, „Medycyna Praktyczna”, 5.
- Biesaga T. (2005b), *Podmiotowość osobowa i moralna pacjenta*, „Medycyna Praktyczna”, 10.
- Kant I. (2005), *Metafizyka moralności*, Warszawa: PWN.
- Kapusta A. (2013), *Pojęcie choroby psychicznej w fenomenologicznej perspektywie*, „Studia Metodologiczne”, 30.
- Kmieciak B. (2011), *Dylematy etyczno-prawne związane z hospitalizacją psychiatryczną kobiety w ciąży*, „Psychiatr. Psychol. Klin.”, 11(4).
- Kozielecki J. (1977), *O godności człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Łoza B., Heitzman J., Kosmowski W. (2011), *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych – koncepcyjne założenia ICD-11*, „Psychiatria Polska”, 45.
- Majchrzak K. (2004), *Znaczenie zaburzeń psychotycznych u osób starszych i osamotnionych – dylematy związane z wyborem technik terapeutycznych i rodzajów interwencji w świat pacjenta*, „Postępy Psychiatrii i Neurologii”, 13(4).
- Pużyński S. (2007), *Choroba psychiczna – problemy z definicją oraz miejscem w diagnostyce i regulacjach prawnych*, „Psychiatria Polska”, 41(3).

- Rusin M. (2007), *Podmiotowość pacjenta w interakcji fizjoterapeuta–pacjent*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji w Poznaniu”, 3.
- Sęk H., Kaczmarek Ł. (2009), *Życ z godnością w zdrowiu i chorobie*, „Czasopismo Psychologiczne”, 15(2).

Netografia

- <http://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/zamachy-samobojcze/63803,Zamachysamobojcze-od-2017-roku.html> (dostęp: 12.12.2018).
- <https://www.helpguide.org/articles/suicide-prevention/suicide-prevention.htm> (dostęp: 2.11.2018).
- <http://www.humiliation.studies.org.documents>.
- <https://www.pts.pl>.
- <http://pytanienasniadanie.tvp.pl/39733649/po-samobojstwie-syna-ucze-siezyc-od-nowa?fbclid=IwAR3XApmlg4NIF8O5Oc2reSo35pAza6L3Wy1QkjCYXaw8qhoQasbyKpXTZY>, (dostęp: 1.12.2018).
- <https://www.policja.pl> (dostęp: 1.12.2018).
- <https://www.workplacestrategiesformentalhealth.com/managing-workplace-issues/suicide-response> (dostęp: 12.12.2018).

STRESZCZENIE

Artykuł ma stanowić konkluzję rozważań dotyczących specyfiki pracy z osobami z zaburzeniami natury psychicznej. W artykule przedstawiono dane z przeprowadzonych autorskich badań na grupie $n = 100$, w wieku średniej dorosłości według Levinsona. Dodatkowo zostały zrealizowane wywiady z osobami, które chorują psychicznie i przebywały w klinikach i szpitalach psychiatrycznych. Samobójstwo jest aspektem wielowymiarowym, może dotyczyć wielu osób. Próba samobójcza może nastąpić w każdym środowisku życia człowieka: domu rodzinnym, pracy czy miejscu publicznym. Konieczna jest profilaktyka, psychoedukacja oraz działania mające na celu zweryfikowanie czynników ryzyka i sygnałów ostrzegawczych. Badani przedstawiają sytuację osób, które na co dzień doświadczają problemów natury psychicznej. Praca ma wymiar teoretyczno-praktyczny, ze względu na możliwość stworzenia implikacji praktycznych. Praca stanowi wartościowy element do wykorzystania z osobami cierpiącymi na zaburzenia psychiczne, które mogą pomóc w kompletnym oddziaływaniu w sytuacji kryzysowej.

SŁOWA KLUCZOWE: samobójstwo, choroba psychiczna, praca

SUMMARY

The article is to constitute a conclusion of considerations regarding the specifics of working with people with mental disorders. The article will show the data from conducted author's research on the group $n = 100$, in the middle adult age by Levinson. In addition, interviews were conducted with people who were mentally ill and were in Psychiatric Clinics and Hospitals. Suicide is a multidimensional aspect, it can affect many people. An attempt to commit suicide can take place in every environment of human life: a family home, a job or a public place. Prevention, psychoeducation and activities to verify risk factors and warning signals are necessary. The respondents present the situation of people who experience psychological problems on a daily basis. The work has a theoretical and practical dimension, due to the possibility of creating practical implications. Work is a valuable element to be used with people suffering from mental disorders, which can help in the complete impact in a crisis situation.

KEYWORDS: suicide, mental illness, work

MARLENA STRADOMSKA – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
e-mail: marlena.stradomska@poczta.umcs.lublin.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 19.03.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 10.10.2019

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.10.2019

Dyscyplina naukowa: pedagogika

i komunikaty

Badania

The positive and negative aspects of professional work in the experience of teachers

Pozytywne i negatywne aspekty pracy zawodowej w opinii nauczycieli
Introduction. Research issues and methodology

DOI 10.25951/3823

This text presents some of the results (with division into various age groups) of a broader research on values, goals, and life as well as on professional ambitions of teachers who are currently professionally active. The aim of that research was to attain knowledge about professional as well as social and cultural condition of the contemporary teachers. In other words, what are the teachers' attitudes towards values, problems, dilemmas related to the contemporary civilization, culture, and social life.

The most interesting aspect seems to be learning about issues, which the teachers deem most important in their life and work, issues that stimulate and motive them, that give them satisfaction, and in turn trigger creative activity and involvement; but also about the things they would like to achieve in their lives and professional work. Another interesting facet is what factors reduce their motivation, make it difficult for them to function professionally, what they perceive as particularly difficult to overcome, what they cannot come to terms with, and what they would like to change right away.

Examining the above issues is of special importance in relation to teachers, as their occupation and work have strong social and cultural references, and are subject to an array of new challenges and tensions. Those tensions result from introduction of necessary changes and innovations required by education – they make it possible to keep pace with the technological and information progress, which introduces a number of transformations into the culture and social life.

The need for high sophistication, both personal and professional – the quality of teachers – is emphasized in European Committee's documents, ATEE's reports, Delors White Paper and in numerous publications.

The way they will understand ethical and political conditions of their role in the time when so many, often contradictory, expectations are formulated toward education; the way they will be building relations between individual and society, which are one of the vital aspects of today's education, culture, economy, and many other areas of social life, depends precisely on the quality of teachers' professional work.

The comparative study, conducted in Europe and concerned with the profession of the teacher, shows that this occupation is currently at the center of various political and social debates and that it constitutes the subject of undertaken or planned reforms (Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury 2002). The new contexts for education and school, such as the development of information technology, pluralization of the social life, multiculturalism, growing autonomy of local communities and schools, force the teachers to face new tasks for which they need to be properly prepared. This in particular pertains to a broader involvement of the teachers in administrative chores and in management of school, to employment of the new information and communication technologies, to promoting human rights, to civic education, and to the preparation of students to a lifelong learning (Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury 2002, p. X).

Further tasks are brought about by popularization and growing diversity (heterogeneity) of student communities, which results from the integration of immigrant children as well as from integration of children with special educational needs and with tutorial problems, also of children and youth from poor communities and socially marginalized groups. Those tasks turn out to be very difficult for the teachers. This proves that they need to be provided with competences helping them to shape mutual relations and to communicate – this is especially important in relation to ethnic and language minorities as well as to the students with special educational needs.

The shift of cultural and civilization context, high social expectations connected to the quality of education, growing number of professional tasks, the necessity to continue learning, to further one's training and to polish one's skills cause that the teaching profession becomes more and more difficult. New challenges prove that this occupation ought to be undertaken by smart people, and at the same time in many countries and regions of EU it can be noticed that there is a dislike for this profession or even a serious risk of staff shortage. The conducted research allows to reflect that this situation is connected to overly low salary (Raport OECD 2019), hard work conditions (lack of flexibility in setting the scope of responsibilities, unsatisfactory independence of the teacher, working hours, insufficient pedagogical support, poor state of school build-

ings, being forced to work with pupils having educational problems, etc.). Frequent phenomena of lack of support for young teachers in the period of their entrance into the profession, their professional adaptation was also emphasized as the reason for their leaving this occupation in the first years of their work (Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury 2002, p. X).

In consideration of the above, 2 problems are given the most thought in political and educational debates, in conducted researches and in European reports, namely: the necessity of modifications in the teacher's competences profile and the need to make this profession more attractive.

The conducted research has also a clear practical aspect: the knowledge of beneficial and adverse factors influencing the teachers' motivation and the quality of their work will be conducive for better understanding of their education and professional training. Cyclical research in this area will help to broaden the knowledge of teachers' educators and it will be useful in the teachers' work. It will facilitate development of appropriate education and training curricula for teachers, as well as create a better opportunity to acquire and to employ innovative solutions in teachers, education.

Scope, organization and the course of research

The research was conducted at the end of 2014 and 2015 in schools of varying types, in the area of Świętokrzyskie province and the neighboring provinces, using the survey "Life's aspirations, values and needs of teachers".

In total, 405 surveys were collected from teachers belonging to three age groups:

- young teachers: up to 35 years of age (141 surveys),
- middle-aged teachers (from 36 to 50 years of age) (154 surveys),
- older teachers (above 51 years of age) (110 surveys).

In order to draw a research sample, its most characteristic features should be mentioned. Applied randomly-layered sample selection, where the layer was the age of teachers.

And so, in 405 persons who have completed the survey the majority constituted women – 89.7%, and men – 10.3%. 94.4% were persons with M.A. degree, 4.5% with B.A. degree, and 3 persons with a doctor's degree. 75.9% of them were married, and 20.3% – were single. 31.9 % of these persons did not have children, 26.7% had one child, 30.7% had 2 children, and 8.7% had 3 or more children.

24.3% of the examined group lived in traditional villages; 18.0% – in communal villages, 24.1% – in commune towns, 19.0% – in medium sized towns, and 14.6% – in large cities (place of residence generally corresponds to the place of employment).

The quality of professional work as perceived by the teachers

In the conducted data analyses, pertaining to the motivational aspects of the teachers' work, analogically as in the previous research conducted 25 years earlier, the concept of D. Dobrowolska (1982, p. 43 et al.; 1980, p. 76 et al.) was used. According to this approach, at least two types of values connected to work could be indicated, which at the same time constituted the basis for the teachers' aspirations and intentions. First of them corresponds to work aspects, among which content of work, its organization, physical environment, social environment (relations with colleagues, superiors, etc.), work time, salary, social benefits, development opportunities, advancement opportunities, etc. can be listed. These are usually divided into inherent and external motivational factors. Inherent factors include content of work, which within this approach is understood as an autotelic value (the professional activities themselves and their results are important here) or as an aspect that creates an opportunity for independent study and development of own interests, etc. External factors include such elements as: salary, work conditions, permanent character of employment, etc.

The other type of values connected to work is called "abstract type" and it includes all the deeper values, aspirations, motivations, and personal goals, which an individual wants to attain through their professional work. These are also aspirations relating to broader, universal, national, state references and identifications of a person, as well as values connected to a deeper meaning of the teacher's work – to the teacher's ethos.

It should be mentioned that the survey questions pertaining to the teachers' work quality were open-ended questions and as such they provided the examined teachers with a better opportunity for individual, authentic expression. Next, those questions were coded.

Values, which are most cherished and recognized in the teachers' work

The examined group of teachers was asked: "What do you care about most in your work?"

The above table 1 shows that the examined group of teachers first and foremost cares about the inherent values of work, such as: content of work and its results (thorough fulfilling of one's obligations, professionalism, educating

Table 1. Value of the teachers' professional work

Professional values	T	%
1. Content of work and its results (thorough fulfilling of one's obligations, professionalism, educating of open-minded, wise, healthy generations, which could change the world for the better, transferring knowledge to the youth, so that pupils could understand the knowledge presented to them, inculcating sophistication, and teaching the pupils to be active, propagating patriotic attitudes among them, etc.)	194	47.9
2. Creative atmosphere and good interpersonal relations (honesty, warm relationships within the group, good atmosphere, mutual respect, etc.)	115	28.4
3. Higher salary and fair assessment of work (conscientious, appropriate assessment of efforts invested into work, boost to self-esteem through work, appreciation at work, etc., good cooperation with parents/children, etc.)	27	6.7
4. Work conditions (good organization, child safety, permanent/ steady character of employment, cooperation within teams, work time taking place at favorable hours, availability of didactic aids, opportunity to rest, etc.)	31	7.7
5. Opportunity for self-fulfillment and professional development (favorable conditions for advancement, opportunity for supplement training and professional training, etc.)	19	4.7
6. The sense of being needed and of satisfaction derived from work	28	6.9
7. Respect, esteem, authority (respect from the wards, understanding, satisfaction of the children, etc.)	41	10.1
8. Independence, autonomy, recognition (freedom in decision making, independence in teaching, etc.)	1	0.2
9. Personal and family aspects (own family, health, peace of mind, etc.)	6	1.5

Table 2. Values connected to the teachers' professional work vs. age (N = 380)

What is most important to you in your work?	Up to 35 years of age		From 36 to 50 years of age		51 years of age and more		Total		Chi-squared χ^2	p	Cramer's V
	T	%	T	%	T	%	T	%			
1. Content of work and its results	59	56.3	71	53.0	57	51.4	187	49.2	2.61	0.2718	0.0828
2. Creative atmosphere and good interpersonal relations	45	33.3	36	26.9	28	25.2	109	28.7	2.29	0.3179	0.0777
3. Higher salary and fair assessment of work	8	5.9	6	4.5	10	9.0	24	6.3	2.16	0.3395	0.0754
4. Work conditions	10	7.4	12	9.0	8	7.2	30	7.9	0.32	0.8506	0.0292
5. Opportunity for self-fulfillment and professional development	8	5.9	5	3.7	3	2.7	16	4.2	1.69	0.4302	0.0666
6. The sense of being needed and the satisfaction derived from work	8	5.9	10	7.5	7	6.3	25	6.6	0.28	0.8705	0.0270
7. Respect, esteem, authority	12	8.9	17	12.7	9	8.1	38	10.0	1.70	0.4271	0.0669
8. Independence, autonomy, recognition	-	-	-	-	1	0.9	1	0.3	-	-	-
9. Personal, family aspects	1	0.7	3	2.2	2	1.8	6	1.6	-	-	-

open-minded, wise, healthy generations, which could change the world for the better, transferring the knowledge to the youth, so that pupils could understand the knowledge presented to them, inculcating sophistication and teaching to be active, propagating patriotic attitudes, etc.) – 47.9%; next, creative atmosphere and good interpersonal relations (honesty, warm relationships within the group, good atmosphere, mutual respect, etc.) – 28.4%. Respect, esteem, authority (respect of the wards, understanding, satisfaction of the children, respect for the teacher's dignity, etc.) – 10.1%.

The above value hierarchy means that the teachers hold in high regard their work's relation to teaching and educating of younger generations, they emphasize their own development and improvement of their professionalism, but they also mind the general social and human ties that characterize their occupation. There is also an element of personal motivation inherent in the teachers' professional work: they aim at satisfying many personal values and needs through their work, such as recognition, esteem and respect for the teacher's dignity.

The above results are not statistically diversified in any meaningful way with respect to age of the examined persons. Nevertheless, data presented in the above table 2 show that certain preferences differences are present in particular age groups of teachers. And so: for the youngest teachers the most important aspects are creative atmosphere and good interpersonal relations – (33.3%), we can see similar situation where opportunity for self-fulfillment and professional development is concerned – 5.9%. Among the oldest teachers higher salary and fair assessment of work are most popular – 9.0%. Middle-aged teachers care the most for recognition and respect – 12.7%.

Further calculations have revealed that there are important interrelations between the cherished values, e.g.: between higher salary and fair assessment of work, and the place of residence of the examined group of teachers – village: 5 (3.0%), small town 7 (7.4%), city 15 (11.5%); Chi-squared 8.29; $p = 0.0159$, Cramer's V 0.1456. Similarly, between such values as recognition and respect and the place of residence: village 16 (9.6%), small town 4 (4.2%), city 20 (15.4%), Chi-squared 7.57; $p = 0.0227$; Cramer's V 0.1392. The above data show that the teachers from large cities care the most about the material values connected to the teaching work, as well as about recognition and respect. This could be connected to higher cost of living in a city and a more tangible lack of respect for teachers in a city.

Professional expectations and goals of the teachers

Another open-ended question directed to the teachers was: “What would you like to achieve through your work most of all?”. It should be mentioned that a question formulated in this way activates a shorter and a more realistic perspective with which the meanings of various aspects of work are perceived as values to a greater degree. Analysis of data yielded from answers to this open-ended question indicates that the teachers listed here issues that they miss the most or those that they feel shortage of; issues that are nagging in the present reality (see table 3).

Table 3. Expectations and goals of the teachers pertaining to their professional work

Professional expectations and goals	T	%
1. Good results of work (satisfaction derived from work results, success of the pupils/wards, pupils' self-reliance, satisfaction derived from the pupils' achievements, educating the pupils to be sensitive citizens, “transfer of knowledge to the young people and broadening of their interests”, etc.)	82	20.2
2. Satisfaction, other people's gratitude (satisfaction, good relations, respect, professional fulfillment, professional success, the sense of duty well done, etc.)	140	34.6
3. Higher salary, material goods (providing living conditions to children, decent life, adequate pension, financial stability, decent salary, etc.)	118	29.1
4. Self-fulfillment and professional development, recognition (better understanding of other people, friendly cooperation, “a tough life but not a boring one”, modification of educational law regulations / opportunity to influence the reforms, etc.)	76	18.8
5. Recognition and esteem in the community/society	52	12.8
6. Fulfillment of dreams	5	1.2
7. Physical activity, health	1	0.2

The above table 3 shows that the examined group of teachers in their professional work most of all would like to achieve satisfaction, gain others' gratitude (contentment, good relations, respect, professional fulfillment, professional success, the sense of duty well done, etc.) – 34.6%, and also: higher salary, material goods (providing living conditions to children, decent life, adequate pen-

sion, financial stability, decent salary, etc.) – 29.1%. Farther we have the value connected to good results of work (satisfaction derived from work results, success of the pupils/wards, pupils' self-reliance, satisfaction related to the pupils' achievements, educating the pupils to be sensitive citizens, "transfer of knowledge to the young people and broadening of their interests", etc.) – 20.2 %.

Further analyses indicate that some of the values are in a statistically significant way connected to marital status and to the place of residence. And so: the value related to self-fulfillment has more meaning for single people, than for persons in a relationship: single persons 22 (28.6%), persons in a relationship 50 (17.0%); Chi-squared 5.22; $p=0.02236$; Cramer's V 0.1186.

The desire to achieve good work results most often is expressed by teachers working in a village, and – least frequently – by teachers working in a city: village 41 (24.7%), town 23 (24.2%), city 17 (13.1%); Chi-squared 6.93; $p = 0.0313$; Cramer's V 0.1331.

Striving for professional satisfaction (other people's gratitude, satisfaction, good relations, respect, professional fulfillment, professional success, the sense of duty well done, etc.) is most cherished by teachers working in towns, and least – by those working in a city; nevertheless, currently this is in general the most desired value connected to professional work of a teacher: village 65 (39.2%), town 39 (41.1%), city 35 (26.9%); Chi-squared 6.42; $p = 0.0403$; Cramer's V 0.1281.

Positive aspects of a teacher's work

A broader picture of how the teachers experience their work and the values connected to it, as well as of their goals and plans, constitutes the knowledge about what they have decided to be their greatest achievement of their professional work. At the same time, that knowledge allows to learn about the positive aspects of the teacher's work, as the examined persons perceive them. Data pertaining to the above are showed in the following table 4.

What were the positive aspects, which the teachers experienced in their work, that they consider to be their greatest achievements. The greatest number of them pointed to the intellectual and self-creation aspects (opportunity for self-fulfillment and development, gaining knowledge, maturity and experience, broadening one's knowledge, development of personality, experiences, moral, spiritual, and character enrichment, emotional development, etc.) – 46.2%; only then they listed prestige and recognition (respect, regard of others, own

Table 4. Positive aspects of professional work perceived as achievements by the teachers

The greatest professional achievements	T	%
1. Satisfaction derived from the pupils' achievements (pupils' good results, good contact with the youth, children's development, opportunity to spend time/work with children, etc.)	43	10.6
2. Prestige and recognition (respect, regard of others, own satisfaction, esteem, work satisfaction, gratitude in the future, sense of a duty well done, etc.)	156	38.5
3. Material goods (providing for one's family, financial stabilization, money, material independence, own living space, travels within the country and abroad, etc.)	134	33.1
4. Affiliations (a group of good colleagues, friends, meeting new people, friendship and kindness of others, etc.)	47	11.6
5. Intellectual and self-creation aspects (opportunity for self-fulfillment and development, gaining knowledge, maturity and experience, broadening one's knowledge, development of personality, experiences, moral, spiritual, and character enrichment, emotional development, etc.)	187	46.2

satisfaction, esteem, work satisfaction, gratitude in the future, sense of a duty well done, etc.) – 38.5 %, as well as material goods (providing for one's family, financial stabilization, money, material independence, own living space, travels within the country and abroad, etc.) – 33.1%.

In research from 1989/1990, as their achievement and at the same time as the most positive aspect of their work the teachers indicated the sense of being useful, work success, sense of a duty well done. Comparison of the results tells us that today the teachers emphasize different values as the most important ones for them; they put more stress on the realistic aspects of their occupation. They expect the work to ensure them opportunity for development, to give them satisfaction, and to guarantee their material conditions.

The above table 5 shows that the teachers' approach to prestige and recognition is diversified to the greatest degree by the aspect of their age: those values are most cherished and appreciated by large number of older teachers, and least – by the young ones. Chi-squared = 9.730; $p = 00770$; Cramer's $V = 0.1600$. Those values are also to a significant degree correlated with marital state variable.

Table 5. Positive aspects of professional work perceived as achievements by the teachers, with division into age groups (N = 380)

The greatest professional achievements	Up to 35 years of age		From 36 to 50 years of age		51 years of age and more		Total		c ²	P	Cramer's V
	T	%	T	%	T	%	T	%			
1. Satisfaction derived from the pupils' achievements	12	8.9	12	9.0	17	15.3	41	10.8	3.34	0.1885	0.0937
2. Prestige and recognition	40	29.6	59	44.0	53	47.7	152	40.0	9.73	0.0077	0.1600
3. Material goods	39	28.9	54	40.3	33	29.7	126	33.2	4.78	0.0916	0.1122
4. Affiliations	21	15.6	12	9.0	11	9.9	44	11.6	3.29	0.1932	0.0930
5. Intellectual and self-creation aspects	69	51.1	62	46.3	42	37.8	173	45.5	4.37	0.1123	0.1073

Analyses show that they are more important to persons in a relationship, than to single persons: single 19 (24.7%), in a relationship 126 (42.9%), Chi-squared 8.47; $p = 0.0036$; Cramer's V 0.1511. Values connected to intellectual and self-creation aspects are also correlated with marital status – they appear to be more important for single persons: single 46 (59.7%), in a relationship 128 (43.5%) ergo Chi-squared 6.43; $p = 0.01126$; Cramer's V 0.1317. They are as well significantly correlated with the number of children – the more children the person has, the more these values are important to them: no children 48 (30.0%); 1 child 44 (46.3%); 2 and more children 64 (42.7%); Chi-squared 8.43; $p = 0.0148$; Cramer's V 0.1443.

Place of residence causes diversification where values connected to material goods are concerned – for teachers living and working in a village they are more important than to teachers from towns and cities: village 67 (40.4%), town 28 (29.5%), city 36 (27.7%); Chi-squared 6.17; $p = 0.0458$; Cramer's V 0.125.

Negative aspects of the teacher's work

Teachers' answers to the question about their negative experiences at work are both interesting and alarming. The reason for this is the fact that the greatest number of examined persons has cited negative influence of the teaching occupation on their health. That influence, shown in the following table 6, in

Table 6. Negative aspects of professional work as perceived by the teachers

Negative aspects of the professional work	T	%
1. Stress, (damage to health, nervousness, overwhelming mental burdening with other people's problems, deterioration of health, neurosis, professional burnout, deafness, vocal problems, etc.)	136	33.6
2. Unwholesome relations at work, (interpersonal conflicts (envy, mobbing), etc.)	17	4.2
3. Lack of time for the loved ones, (lack of time for oneself, too many duties, etc.)	46	11.4
4. Lack of appreciation for the hard work (lack of understanding from the pupils, lack of will to learn from the pupils, lack of acceptance from the pupils, etc.)	23	5.7
5. No negative aspects	26	6.4
6. Other	28	6.9

Table 7. Diversification connected to age in responses pertaining to the negative aspects of professional work as perceived by the teachers (N = 380)

Negative aspects of the professional work	Up to 35 years of age		From 36 to 50 years of age		51 years of age and more		Total		c ²	P	Cramer's V
	T	%	T	%	T	%	T	%			
1. Stress	44	32.6	43	32.1	44	39.6	131	34.5	1.86	0.3945	0.0700
2. Unhealthy relationships at work	4	3.0	7	5.2	6	5.4	17	4.5	1.12	0.5704	0.0544
3. Lack of time for the loved ones	16	11.9	23	17.2	5	4.5	44	11.6	9.52	0.0086	0.1583
4. Lack of appreciation for the hard work	6	4.4	6	4.5	9	8.1	21	5.5	2.00	0.3675	0.0726
5. No negative aspects	2	1.5	9	6.7	13	11.7	24	6.3	10.83	0.0044	0.1688
6. Other	9	6.7	8	6.0	9	8.1	26	6.8	0.45	0.803	0.0342

general meant stress and its negative consequences such as: damage to health, nervousness, overwhelming mental burdening with other people's problems, deterioration of health, neurosis, professional burnout, deafness, vocal problems, etc. – 33.6%.

Another unfavorable aspect of the teaching occupation that the examined teachers mentioned is lack of time for themselves and for their loved ones, as well as a too great burdening with work – 11.4 %.

It needs to be mentioned that the research conducted 25 years ago yielded exactly the same results: the examined persons most often indicated bad influence on health (and here first and foremost stress was listed, neuroses and their consequences), and right after that lack of an opportunity for full self-fulfillment (see Drózka 1993).

The above table 7 shows that lack of time for the loved ones is the greatest setback for middle-aged and young teachers. This can be connected to the phase of their lives, as well as to the greater responsibilities of the young persons related to them having small children, and in the case of middle-aged persons – to the necessary overseeing of their children's future and to their care for older parents. Chi-squared = 9.52; $p = 0.0086$; Cramer's $V = 0.1583$. Other variables controlled in this research did not diversify in any significant way results yielded with this question.

Aspects of work that evoke the greatest dissatisfaction of the teachers

Another important aspect of this research is an attempt to establish what elements of the professional teaching work evoke the greatest dissatisfaction among the teachers. To examine this, an open-ended question was asked about what the teachers would like to change in their work right away, what is the greatest thorn in their side.

The above table 8 shows that the most dissatisfying issue, which according to the examined group needs to be changed immediately, are work conditions, so: regulations pertaining to employment, small salary, favoritism of the older employees, change of the management, overseeing entity, lack of appreciation for experience and reliability of a teacher, lack of methods and means to prevent aggressive behaviors and violence at school originating from pupils, connections, corruption, etc. – 45.7%.

Another dissatisfying element relates to bad interpersonal relationships so, according to the teachers' statements, such aspects as: atmosphere at work,

Table 8. What evokes the greatest dissatisfaction

The aspects of teaching profession that evoke the greatest dissatisfaction	T	%
1. Bad interpersonal relationships (atmosphere, elimination of falsity, duplicity, not enough kindness among the teachers, in their contacts with superiors, and with the parents, rat race, etc.)	98	24.2
2. Bad behavior of the pupils (pupils have only rights, they can do everything, etc.)	17	4.2
3. Work conditions (regulations pertaining to employment, small salary, favoritism of the older employees, change of the management, overseeing entity, minister, lack of appreciation for experience and reliability of a teacher, lack of methods and means to prevent aggressive behaviors and violence at school originating from pupils, better accessories, connections, corruption, etc.)	185	45.7
4. Professional career paths and evaluation of work	4	1.0
5. Bureaucracy, (abiding by procedures, lack of autonomy, of freedom of acting, etc.)	40	9.9
6. Nothing, I am satisfied	41	10.1

abundance of falsehood, duplicity, lack of sufficient kindness among the teachers as well as in their contacts with superiors, parents of the children, rat race, etc.) – 24.2%. It is also worth pointing out the bureaucracy (actions undertaken in accordance to procedures, excessive control, lack of autonomy, of freedom of action, etc.), which was indicated by 9.9% of the examined group.

There are no significant interrelations connected to age, nevertheless the percentage data show that *bureaucracy* is most bemoaned by older teachers, who still have fresh in their minds the school from before the reform of 1999, school that didn't enforce detailed reporting, complex procedures, and the so called *playing of an office worker by the teacher*. The youngest representatives of the examined group on the other hand treat bureaucracy as something obvious, something that is inseparable from their work.

The remaining variables also do not differentiate the obtained results, which could show that the problems, difficulties and shortages discovered in the research are problematic for the general examined group of teachers.

Table 9. Differentiation of responses to a question about issues which evoke particular dissatisfaction, with division into age groups (N = 380)

The aspects of teaching profession that evoke the greatest dissatisfaction	Up to 35 years of age		From 36 to 50 years of age		51 years of age and more		Total		c ²	P	Cramer's V
	T	%	T	%	T	%	T	%			
1. Bad interpersonal relationships	38	28.1	30	22.4	29	26.1	97	25.5	1.20	0.5479	0.0563
2. Bad behavior of the pupils	7	5.2	4	3.0	6	5.4	17	4.5	1.08	0.5827	0.0533
3. Work conditions	60	44.4	64	47.8	49	44.1	173	45.5	0.42	0.8109	0.0332
4. Professional career paths and evaluation of work	1	0.7	2	1.5	-	-	3	0.8	-	-	-
5. Bureaucracy	7	5.2	15	11.2	14	12.6	36	9.5	4.63	0.0986	0.1104
6. Nothing, I am satisfied	15	11.1	15	11.2	11	9.9	41	10.8	0.13	0.9387	0.0182

Difficulties and problems which are most annoying in the teacher's work

The results yielded were confirmed in the light of responses given to a different open-ended question on: what prevailing difficulties and problems are experienced first and foremost by the contemporary teachers?

Table 10. Prevailing difficulties and problems experienced by the teachers

Prevailing difficulties and problems experienced by the teachers	T	%
1	2	3
1. Small salary (for hard, underappreciated work, etc.)	64	15.8
2. Overly complex path of professional advancement	3	0.7
3. Overwhelming amount of "fancy bureaucracy" (that does not lead to anything, etc.)	82	20.2
4. Difficult entry into the occupation for the young persons (difficulties connected to finding employment, lack of full-time jobs, lack of positions, lack of stability, etc.)	2	0.5
5. Lack of sufficient professional competences which would help handle the children (e.g. pertaining to keeping the discipline, educational failures, (<i>teacher, not a buddy</i>), lack of discipline among the pupils, lack of esteem, etc.)	11	2.7
6. Tough, inadequate work conditions (ongoing reforms of the educational system, changes in the minister's position, unclear regulations, overloaded curricula, lack of time for school tasks, bringing work home, lack of time/opportunity for individual approach to a pupil, insufficient school staff (lack of educators, psychologists) combined with growing risk of addictions, pupils' aggression, overwhelming amount of work per teacher, too great a number of pupils in classes, the necessity to constantly train further, lack of opportunity for advancement when the ultimate professional advancement is already obtained, small chances for professional career, unfair treatment, lack of support, lack of agreement, envy, helplessness, jealousy, competition, "stereotypical" curriculum, management's reluctance to introduce new methods of teaching, criticism of work methods, lack of free trainings, lack of courses/trainings on a particular subject, etc.)	108	26.7
7. Lack of respect from the pupils, parents, community/society (difficult cooperation with the parents, lack of cooperation with the parents, problems in relations between teachers and parents,	158	39.0

1	2	3
lack of interest in school on the part of the parents, poor cooperation with the parents, fear of being negatively assessed by the parents, parents with demanding attitudes, lack of respect within the community/society, lack of adequate appreciation, lack of understanding for the teaching profession, decline of school's and teacher's esteem, media's negative campaign, etc.)	158	39.0
8. Problems originating with pupils: (pupils' laziness, pupils without any hobbies, addiction to computers, low intellectual level of the youth, pupils' inadequate behavior at school, aggression, etc.)	56	13.8
9. Poor equipping of schools (too low a number of didactic aids, etc., underfinancing of the educational system, etc.)	43	10.6
10. Existential aspects: (lack of employment stability, fear of losing one's job, emotional problems: frustration, helplessness, stress, professional burnout, occupational diseases)	104	25.7

Data in the above table 10 show that as the most difficult perceived are such problems as: lack of respect from the pupils, parents, community/society – 39.0%, then tough, inadequate work conditions – 26.7%, and also existential problems related to lack of employment stability, fear of losing one's job, frustration, helplessness, etc. – 25.7%.

Inadequate work conditions constitute the greatest difficulty for middle-aged teachers, who are to the greatest degree burdened with duties – $p = 0.0126$.

There were no statistically significant interrelations between age and the other most acute problems and difficulties.

Summary and conclusions

The above research allows to conclude that the professional lives of the teachers have moved away from values related to ethos, lifestyle oriented at realization of intellectual and socially active mission, the responsibility for the young generations, for the future of the country, values characteristic for the tradition of the Polish culture, and the progressive, democratic role of the intelligentsia in the history of our country, and toward the values which are to a greater degree connected to the *everyday life*, current work, school, qualifications, advancement degree, training, work and living conditions – and this pertains not only to the young teachers.

The research also shows that there is a wide area of matters and problems which are hard, nagging, which cause dissatisfaction, and make work and life difficult. In that area we can find such issues as: “material situation”, “conditions of leisure”, “availability of entertainment” and “social relations at school”.

The examined group of teachers is bothered in their everyday work by lack of creative atmosphere, cooperation culture, trust, understanding for their tough occupation, respect for their efforts from the parents, pupils and society.

The conducted research shows that teachers are annoyed first and foremost by lack of respect coming from pupils, parents, community/society, difficult cooperation with parents or lack thereof, fear of being negatively assessed by the parents, demanding attitude of the parents, lack of esteem within the community/society, lack of adequate appreciation, lack of understanding for the teaching profession, decline of school's and teacher's esteem, media's negative campaign, etc.

Another set of issues that bother currently professionally active teachers the most are difficult, inadequate work conditions, which constitute the greatest annoyance for middle-aged teachers, who are to the greatest degree burdened with duties.

Significant problems are also connected to the teachers' everyday life; many of them emphasized absurdity of *fancy* – as they wrote – school bureaucracy, which does not lead to anything good.

Financial, material issues, hard work conditions, bad social relations prevailing at schools, lack of time for and the opportunity to rest, or for cultural entertainment – these are all matters, which continue to be unsatisfied and unsolved in the teaching profession.

The matters described above would testify to prevailing, despite transformations and reforms, peculiar syndrome of *permanent shortage* and hindrances at school, and at the same time to the pressure of universal demotivating factors that lower the professional satisfaction of the teachers. This situation needs to be changed through actions aimed at stronger than it was so far, more comprehensive support of the teachers in their work.

In this context, the conclusions drawn from the research conducted by Institute of Public Affairs can be interesting. They postulate that it is necessary to take up a wide debate about school, work of teachers, and supporting them in education and in further professional development. The authors conclude that there is no curriculum concept whatsoever, especially where education of teachers already professionally active is concerned. The existing needs are not identified in any detail, the same is true for own potential and for the oppor-

tunity of cooperation with other entities. The attempts at introducing changes into the operation of institutions supporting teachers usually are of local character.

Meanwhile, teachers are reporting more and more different problems and difficulties connected to work with which they could not deal on their own. Cited research of Institute of Public Affairs indicates that most often these are: educational problems and those connected to cooperation with parents; bureaucracy and professional advancement; the number of pupils in classes and diverse levels of pupils' competences; social problems relating to poverty of children and their influence on educational performance (Murawska, Putkiewicz, Dolata 2005).

The subject matter rarely is taken up by researches relating to the teaching profession, nevertheless precisely in this occupation, just like in the profession of a doctor, clergyman, lawyer, etc., therefore in occupations of intellectual and cultural mission character, vocation and social services, (so called occupations related to ethos, in English *profession*), the adequate work and living conditions are necessary for proper functioning. In this place the research of Witold Rakowski (2000) should be mentioned (concerned with conditions of work and living of teachers), as well as research of Henryka Kwiatkowska (2005). Within the autobiographic research (Drózka, Miko-Giedyk, Miszczuk (red.) 2012; Drózka 2017) concerned with generations of teachers, the matters of living conditions, work, state of health, financial situation, contacts with culture, social life were prominent. It needs to be mentioned that in the space of the last quarter of the century the above mentioned issues were perceived as significant shortages and annoyances of teachers' living as well as of professional existence, poor health condition, involvement in professional work paid for with illnesses, material shortages.

At present certain changes in needs hierarchy can be noticed, which shift toward a stronger stress on self-fulfillment needs, spiritual development, recreation, as well as health, the need for the teachers efforts to be appreciated, for better education, better atmosphere, better social atmosphere at schools, in the community, in a word – toward the quality of life and work of teachers, so issues which once were in Poland often dominated by financial, housing shortages, difficult conditions for work and development.

Research and its results point to conclusions pertaining to improvement of education quality and further professional development of teachers in the context of their need to be able to handle many difficulties at work connected to pupils and parents, etc.

Further conclusions could pertain to improvement of work conditions and limiting of bureaucracy at school. A pressing matter seems to be more frequent and longer than thus far vacations conducive for health sustaining, as well as less normalized, flexible and shorter working hours divided into work in class and other occupations, including tasks connected to further training, general and cultural development. Much earlier retirement from this very difficult profession, if not one of the most difficult, should be something obvious that does not raise any doubts.

Finally, it should be noted that in retrospect the studies described were carried out in a different socio-political context. Their aim was to show how the last 25th Polish transformation influenced the professional situations of teachers, their assessments, their aspirations, etc. In particular, it was a comparative analysis of the results of the study, with the results of the same studies from 1989/90 years, which I describe more broadly in my book (Dróżka 2017).

Meanwhile, in 2015 the year, there was another socio-political change, which resulted in reforms in education, including the insolvency of the gymnasium and changes in curricula, as well as in professional pragmatism. This requires further research.

REFERENCES

- Dobrowolska D. (1980), *Praca w życiu człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo CRZZ.
- Dobrowolska D. (1982), *Wartość pracy zawodowej dla jednostki*, w: X. Gliszczyńska (red.), *Systemy wartości w środowisku pracy*, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Dróżka W. (1993), *Pokolenia nauczycieli*, Kielce: Wydawnictwo WSP.
- Dróżka W. (2017), *Wartości oraz cele życiowe i zawodowe nauczycieli. Pokolenia z lat 1989/1990; 2014/2015*, Kielce: UJK.
- Dróżka W., Miko-Giedyk J., Miszczuk R. (red.) (2012), *Doskonalenie zawodowe nauczycieli i innych pracowników oświaty*, Kielce: UJK.
- Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury (2002), *Kluczowe problemy edukacji w Europie*, t. 3, *Zawód nauczyciela w Europie: Profil, wyzwania, kierunki zmian. Raport I. Kształcenie i początki pracy zawodowej*, transl. M. Mazinska, Warszawa: Foundation for the Development of the Education System, Socrates Programme.
- Kwiatkowska H. (2005), *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk: GWP.
- Murawska B., Putkiewicz E., Dolata R. (2005), *Wsparcie rozwoju zawodowego a potrzeby nauczycieli w tym zakresie*, Warszawa: ISP.

- Rakowski W. (2000), *Nauczyciele szkół podstawowych i średnich. Rodzina – praca – warunki życia*, Warszawa: SGH.
- Raport OECD (2019), *Warunki pracy nauczycieli w szkołach*, Polish Representation of the European Commission.

SUMMARY

Article contains an analysis of the results of research on the value of the work of teachers in different: young, middle-age and older. To care about the quality of education and the teaching profession, interest seems to know what teachers appreciate in their work, what they consider most important, what they especially stimulates and motivates, which makes them satisfaction, which triggers the activity of creative and commitment; what they would like to achieve in his life and career. What the factors of their dissatisfaction, which cannot be reconciled, which immediately would change. As these preferences change over the years.

The research was conducted at the end of 2014 and 2015 using the survey “Life’s aspirations, values and needs of teachers”. Total collected 405 surveys from teachers in the 3 age groups, teachers, young, middle-age and older.

In the light of the studies carried out have been observed a characteristic tendency to stronger emphasis in the work and life of teachers values more associated with everyday life, the current work, school qualifications, degrees of advancement, practice, working conditions, life-and this applies not only to the young. Smaller is the emphasis on the importance of the values associated with ethos, lifestyle-oriented projects intelligence missions, responsible for the young generation, the future of the country, the values specific to the tradition of Polish culture and progressive, democratic role intelligence in the history of our country.

Studies indicate that in the professional work of teachers there is a significant area of cases and issues challenging, that worry, the root causes of discontent, barriers to work and life. Belong to such things as: “material situation”, “conditions of rest”, “the availability of entertainment” and “social relations in school”.

Despite the passage of time, the results of the study have gained relevance, in the situation of persistent tensions in the professional background of teachers, which resulted in a strike in 2019.

The paper is an attempt of deepened reflection over the processes of globalisation. The author is trying, to look at these processes under the angle of challenges they are carrying which for modern societies and countries in the social and economic sphere. The globalization is measuring a lot nonetheless for her the large impact is being taken note to the course of economic processes. They are shaping, because the economic position of individual states, that is the living conditions of societies as a whole.

KEYWORDS: teachers, careers, work values, needs, aspirations

STRESZCZENIE

Artykuł zawiera analizę wyników badań na temat wartości w pracy zawodowej nauczycieli w różnym wieku: młodych, w średnim wieku i starszych. Wobec troski o jakość edukacji i zawodu nauczycielskiego interesujące wydaje się poznanie tego, co nauczyciele cenią w swej pracy, co uznają za najważniejsze, co ich szczególnie pobudza i motywuje, sprawia im satysfakcję, wyzwala aktywność twórczą i zaangażowanie, co chcieliby osiągnąć w życiu i w pracy zawodowej. Jakże zaś czynniki ich demotywują, utrudniają funkcjonowanie zawodowe, co im szczególnie przeszkadza, z czym nie mogą się pogodzić, co natychmiast chcieliby zmienić. Jak preferencje te zmieniają się wraz upływem lat pracy.

Badania przeprowadzono na przełomie 2014 i 2015 r. z zastosowaniem ankiety nt. „Aspiracji życiowych, wartości i potrzeb nauczycieli”.

Ogółem zgromadzono 405 ankiet od nauczycieli w 3 grupach wiekowych, nauczycieli młodych, w średnim wieku oraz starszych.

W świetle przeprowadzonych badań zaobserwowano charakterystyczną tendencję do silniejszego akcentowania w pracy i życiu nauczycieli wartości bardziej związanych z codziennością, bieżącą pracą, szkołą, kwalifikacjami, stopniami awansu, praktyką, warunkami pracy, życia, i dotyczy to nie tylko młodych.

Mniejsze jest zaś przywiązywanie znaczenia do wartości związanych z etosem, stylem życia nastawionym na realizację misji inteligentnej i społecznikowskiej, odpowiedzialności za młode pokolenie, przyszłość kraju, wartości charakterystycznych dla tradycji polskiej kultury oraz postępowej, demokratycznej roli inteligencji w historii naszego kraju.

Badania wskazują, że w pracy zawodowej nauczycieli istnieje znaczny obszar spraw i problemów trudnych, nurtujących, będących przyczynami niezadowolenia, utrudniających pracę i życie. Należą doń takie sprawy, jak: „sytuacja materialna”, „warunki wypoczynku”, „dostępność rozrywek” oraz „stosunki społeczne w szkole”.

Pomimo upływu czasu uzyskane wyniki badania zdają się zyskiwać na znaczeniu, w sytuacji utrzymujących się napięć w środowisku nauczycieli na tle zawodowym, co skutkowało podjęciem strajku w 2019 r.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczyciele, praca zawodowa, wartości pracy, potrzeby, aspiracje.

WANDA DRÓŻKA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail:wanda.drozka@ujk.edu.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 11.04.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 10.10.2019

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.10.2019

Dyscyplina naukowa: pedagogika

Jeszcze wybór czy już konieczność wykorzystywania przez nauczycieli TIK w edukacji? – opinie studentów kierunków nauczycielskich Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach i Uniwersytetu Rzeszowskiego

Still the choice or already the necessity of using ICT by teachers in education? – opinions of students of teaching faculties of the Jan Kochanowski University in Kielce and the University of Rzeszów

DOI 10.25951/3824

Wstęp

W rozważaniach nad wykorzystaniem przez nauczycieli nowoczesnych technologii w procesie kształcenia, szczególnej uwagi wymaga profil czasu, w jakim realizują oni zadania zawodowe oraz specyfika współczesnych uczniów zanurzonych w cyfrowej rzeczywistości.

Bezpowrotnie zaistniała doba cyfryzacji przyczyniła się do transformacji stylów ludzkiego życia oraz wzorców ich organizacji. Przekształcająca się na naszych oczach i z naszym udziałem rzeczywistość wymusiła nieuniknione zmiany w wielu obszarach, także, a może przede wszystkim, w edukacji, stawiając tym samym nauczycieli w obliczu wieloaspektowych wyzwań oraz innowacyjnych działań. W realiach dynamicznej ekspansji technologii cyfrowych nauczyciele stoją w obliczu przeorganizowania swojego środowiska pracy i zaadaptowania nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, tym samym odpowiadając na wymóg współczesności, w której „technologia jest przedłużeniem mózgu, jest nowym sposobem myślenia” (Prensky 2013), tak bliskim głównie najmłodszej generacji społeczeństwa.

W czasach, gdy trudno stanąć w opozycji do stwierdzenia, że świat mediów elektronicznych jest inherentnie związany z pokoleniem XXI w., istotnym wymogiem dla współczesnej edukacji są ewoluujące wciąż technologie cyfrowe. Niezaprzeczalnie powinny stać się one istotnym ingre-

dientem w projektowaniu procesu kształcenia, chociażby z uwagi na uczniów na co dzień funkcjonujących w rzeczywistości medialnej. Ponadto, nauczyciele doby cyfryzacji nie mogą być wyłącznie biernymi obserwatorami wykorzystywania nowych technologii przez swoich podopiecznych. Powinni pamiętać, jak twierdzi M. Prensky, że uczeń pokolenia sieci, gdy mówi: „kiedy tracę telefon komórkowy, tracę połowę mego mózgu”, myśli dosłownie (Prensky 2013). I ma rację. Należy mieć na względzie, że młodzi ludzie o nowych technologiach myślą jak o fundamencie leżącym u podstaw wszystkiego co robią. Dlatego nauczyciele, zdaniem M. Prensky’ego, powinni myśleć o technologii w taki sam sposób, w jaki od dawna czytają – jak o kluczu do myślenia i poznawania świata, gdyż w rzeczywistości XXI w. to właśnie technologia jest kluczem do myślenia i poznawania świata.

Cyfrowy tubylec, cyfrowa rzeczywistość... czas na zmiany (Prensky 2019)

Dziś rzeczywistość stała się bardziej cyfrowa, a uczeń bywa określany mianem *cyfrowego tubylca* (z ang. *digital natives*) (Prensky 2019), którego świat w znacznej mierze jest światem mediów, multimediów, nowinek technologicznych, jest wirtualnym światem, którego można dotknąć, jest środowiskiem, w którym młodzi ludzie żyją na co dzień. To świat postępującej artyficylizacji. Młodemu człowiekowi wszelkie nowoczesne technologie towarzyszą niemal od chwili urodzenia, stanowiąc dla niego naturalną przestrzeń, w której wzrasta, w której niemal wszystko możliwe jest na kliknięcie myszką. Nowoczesne technologie otaczające dzieci sprawiają, że od wczesnych lat dzieci wykorzystują je z powodzeniem posługując się smartfonami, komputerami, tabletami, odtwarzaczami multimedialnymi oraz innymi mediami, które z zainstalowaniem odpowiedniego oprogramowania mają charakter informacyjno-komunikacyjny. Nie dziwi zatem określanie młodej generacji mianem *Internet generation*, *Google generation* (ur. po 1993 r.), *sieciakami*, *pokoleniem kciuka*, *pokoleniem kopiuj-wklej* (Morbitzer 2012a), bądź, jak podają autorzy raportu *Dzieci aktywne online – pokoleniem urodzonym z myszką w rękę* (*Dzieci aktywne online* 2019), będącym pierwszą generacją *homo mediens* (Morbitzer 2012a).

Przestrzeń cyfrowa, a wraz z nią nowoczesne technologie będące istotnym ingredientem środowiska młodego człowieka, generują szereg zmian. Wspomniany już wyżej M. Prensky (Prensky 2013) zauważa, że technologie drastycznie zmieniły sposób myślenia i uczenia się, poszerzając tym samym możliwości ludzkiego mózgu sprawiając, że „Nasi uczniowie, zmienili się radykalnie.

Dzisiejsi uczniowie nie są już ludźmi, dla których stworzono obecny system edukacji” (Prenksy 2019), żyją w jakże odmiennych realiach niż ich poprzednicy, dlatego niezbędna wydaje się modernizacja systemu kształcenia, ponieważ „nowe społeczeństwo informacyjne potrzebuje nowej edukacji” (Furmanek 2014), w której należy „... uwzględnić to, jak młode pokolenie uczy się, myśli i przetwarza informacje” (Tapscott 2010). Kwestia ta wydaje się być istotna nie tylko z uwagi na profil obecnych uczniów, wykorzystujących każdego dnia technologie informacyjno-komunikacyjne, lecz także na kolejne generacje uczniów, które będą funkcjonowały w jeszcze bardziej stechnizowanym świecie. Tapscott jest zdania, że „... dominujący dzisiaj model edukacji został opracowany na potrzeby ery przemysłowej. Skoncentrowany jest na nauczycielu, który wygłasza wykład – jednokierunkowy i oparty na zasadzie *jednego rozmiaru pasującego dla wszystkich*. (...) Takie rozwiązanie mogło sprawdzać się w gospodarce nastawionej na produkcję masową, ale nie jest w stanie sprostać wyzwaniom gospodarki cyfrowej ani umysłowości pokolenia sieci” (Tapscott 2010). Tak więc wydaje się, że współczesne realia niejako nakładają na decydentów oświaty obowiązek podejmowania działań zmierzających w kierunku wzrostu znaczenia nowoczesnych technologii w edukacji, a wraz z nim swobodnego korzystania z narzędzi cyfrowych, e-zasobów, co z kolei koresponduje z lepszym dostępem do wiedzy. Ponadto, w transformacji modelu edukacji należałoby wziąć pod uwagę nowe koncepcje uczenia się, wśród których jedną z popularniejszych jest konektywizm, występujący pod hasłem *połącz się, aby się nauczyć* (Siemens 2019). Morbitzer podaje, że współcześnie fundamentalną kategorią wiedzy staje się *wiedzieć gdzie* w zamian za występujące wcześniej formuły: *wiedzieć że, wiedzieć jak, wiedzieć dlaczego* (Morbitzer 2012b). Bliska tej kategorii wiedzy jest myśl włoskiego mediewisty U. Eco, który stwierdził, że „Być może szkoła nie powinna już uczyć, kim był Platon, tylko właśnie, jak filtrować informacje. (...) Człowiekiem kulturalnym nie jest ten, kto zna datę urodzin Napoleona, ale ten, który potrafi ją znaleźć w ciągu minuty” (Jędrysik 2011), natomiast nieumiejętność korzystania z technologii w celu wyselekcjonowania wiadomości zmierza do współczesnego analfabetyzmu (Walat 2007). Prenksy wytacza wizję, że zadaniem człowieka będzie umiejętne odszukanie informacji i ich zastosowanie, natomiast maszyny będą pamiętać za nas, tym bardziej, że współcześnie nastąpił (Pezda 2011), jak skonstatował Z. Bauman, „... zalew informacji, w którym nie da się pływać, ani nurkować” (Bauman 2011).

Dziś, kiedy sieciowa i medialna rzeczywistość stała się komponentem świata realnego, tym samym współtworząc nową, jakże odmienną od dotychczasowej przestrzeń życiową dla najmłodszej grupy społecznej – uczniów, niewątpliwie

przyszłość czas na zmiany w obszarze edukacji. Powyższe rozważania upoważniają do stwierdzenia, że obecność technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie kształcenia stanowi wymóg współczesnych czasów. Niezaprzeczalna zatem jest konieczność poszukiwania rozwiązań wpisujących się w nowoczesne trendy, a uwzględniających immersję najmłodszego pokolenia w cyfrowym świecie oraz napór współczesnych i wszechobecnych technologii. Nie należy jednak zapominać, że kluczowy dla cyfrowej modernizacji szkoły jest nauczyciel, gdyż zgodnie z konstatacją amerykańskich naukowców w zakresie cyfrowej edukacji: „to on jest najważniejszą technologią” (*Wyzwania dydaktyczne i technologiczne* 2019). Odpowiednio przygotowany do technologicznych wyzwań decyduje czy, bądź – na ile, w swoich działaniach dydaktyczno-wychowawczych wykorzysta nowoczesne technologie, w jakim zakresie dokona cyfryzacji dydaktyki.

TIK w edukacji w świetle wybranych raportów i programów

Dynamika transformacji ustrojowych, społecznych, kulturowych, technicznych i technologicznych sprawiła, że myślenie o edukacji w dotychczasowych kategoriach wydaje się nie pasować do realiów dzisiejszej i przyszłej cywilizacji (Wiśniewska 2014). Bezsporna wydaje się dziś przebudowa polskiego systemu oświaty, której jednym z efektów byłoby doposażenie infrastruktury medialnej szkół oraz wykształcenie u nauczycieli kompetencji informacyjnych, tak niezbędnych do zaistnienia nowoczesnych technologii w procesie kształcenia. Zdaniem M.M. Sysło z dwóch powodów TIK powinien pojawić się w obecnym systemie edukacji:

- ze względu na znaczenie tej technologii w posługiwaniu się informacją, zadaniem szkoły powinno być stworzenie uczącym się możliwości pełnego poznania jej podstaw i zastosowań;
- technologia ta dostarcza nowych metod i środków, dzięki którym jest możliwe odmienne i wzbogacone spojrzenie na dotychczas przekazywane treści w nauczaniu, a ponadto pojawiają się bardzo istotne dla kształcenia treści i umiejętności, których nie można realizować bez pomocy komputerów (Sysło 2019).

Wizja rozwoju edukacji z wykorzystaniem nowoczesnych technologii cyfrowych znalazła swe odzwierciedlenie w amerykańskim raporcie z 2010 roku pt. *Horizon Report* (*Horizon Report* 2019), w którym jego autorzy prognozowali, że technologie w najbliższych latach będą intensywnym determinan-tem wy-

muszącym zmiany w procesie edukacji. W raporcie wypunktowano tendencje mające w niedługiej przyszłości znacząco wpłynąć na praktykę kształcenia:

- współczesne technologie informacyjne w coraz większym stopniu będą oddziaływały na rozwój uczniów, ponieważ stanowią narzędzie komunikacji oraz socjalizacji będące częścią życia wszystkich młodych ludzi,
- technologie informacyjne będą nadal głęboko oddziaływać na metody pracy, współpracy, komunikację, sposób uczenia się oraz osobisty sukces człowieka,
- nasilać się będzie zainteresowanie innowacyjnością i kreatywnością, na które w szkołach należy położyć nacisk i je rozwijać, jako najbardziej pożądane wartości we współczesnym świecie,
- edukacja nieformalna, alternatywna, do której należy m.in. e-learning wzrasta na popularności stając się konkurencyjną ścieżką edukacyjną,
- zmienia się nasze podejście do środowiska edukacyjnego. Dziś coraz częściej myśląc o szkole mamy na uwadze nie tradycyjną, namacalną szkołę lecz przestrzeń edukacyjną wspieraną przez technologie, które prowadzą do wirtualnej komunikacji i współpracy w wybranym przez jednostkę miejscu i czasie (*Horizon Report 2019*).

Autorzy raportu jednoznacznie wskazali, że w edukacji szczególnie znaczenia nabierają nowoczesne technologie i zasoby cyfrowe sprawiając, że integracja technologii i edukacji stała się dziś koniecznością. Konstatacja ta jest bliska różnym środowiskom, również polskim, mającym wpływ na regulacje systemu edukacji, co uwidacznia się w rekomendacjach sporządzanych raportów, w których prezentuje się postulaty i dyrektywy dotyczące cyfrowej modyfikacji szkoły. Wysuwa się zalecenia z jednej strony odnoszące się do wypracowania kompetencji cyfrowych u nauczycieli oraz uczniów, stanowiących podmiot w procesie kształcenia, a wykorzystujących, bądź będących w niedalekiej przyszłości wykorzystywać narzędzia cyfrowe czy media. Z drugiej strony wskazuje się m.in. na konieczność wyposażenia szkół w narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnej, bez których rewolucja cyfrowa w edukacji jest niemożliwa.

Dokumentem zawierającym prognozy wykorzystania nowoczesnych technologii w edukacji, jest zapis przyjęty przez Radę ds. Informatyzacji Edukacji oraz Ministra Edukacji Narodowej pt. *Kierunki rozwoju edukacji wspieranej technologią. Nowe technologie edukacji. Propozycja strategii i planu działania na lata 2014–2020* (Sysło 2014). W dokumencie przedstawiono rekomendacje i wskazówki dotyczące wdrażania działań edukacyjnych mających na celu przygotowanie obywateli do korzystania z nowoczesnych technologii na wszystkich

plaszczynach życia. Eksperci wskazali, że tego rodzaju działania nie mogą być realizowane bez następujących czynników: tworzenia wirtualnych środowisk kształcenia, zapewnienia dostępu do internetu, rozwoju elektronicznych zasobów i ich udostępniania, utworzenia zintegrowanego systemu przygotowania nauczycieli, przeprowadzenia pilotażu nowych rozwiązań technologicznych oraz metodycznych, jak również modernizacji wyposażenia szkół w technologię.

Jak zasadniczą współcześnie kwestią jest zaistnienie technologii cyfrowych w dziedzinie edukacji, pokazuje powołanie *Eksperskiego Zespołu Edukacji Medialnej Komitetu Nauk Pedagogicznych* Państwowej Akademii Nauk pod przewodnictwem M. Tanasia. W skład zespołu weszli specjaliści różnych obszarów nauki m.in.: informatyki, socjologii, przedstawiciele świata sztuki, czy specjaliści związani z mediami, gdyż, jak zaznaczył Tanaś,

Pedagogika medialna jest obszarem szczególnie interdyscyplinarnym (...), a nowe technologie rodziły i będą rodzić napięcia społeczne i rozmaite wyzwania. Stąd potrzeba kształcenia nie tylko dzieci i młodzieży, ale też osób zarządzających edukacją, w tym ministerstw, odpowiedzialnych za organizację kształcenia na różnych poziomach. Tworzeniem rekomendacji dla decydentów będzie m.in. zajmować się zespół” (*Eksperski zespół PAN 2019*).

Celem operacyjnym nowo utworzonego zespołu jest

... doprowadzenie Internetu szerokopasmowego do szkół. Ale (...) celem zasadniczym jest jednak coś innego. Te łączy to tylko sposób dostarczenia szkołom, uczniom i nauczycielom narzędzi, lepszego dostępu do wiedzy. To tylko i aż możliwość przeprowadzenia w polskich szkołach zmiany, która jest niezbędna we współczesnym świecie, w epoce permanentnej zmiany” (*Eksperski zespół PAN 2019*).

Na posiedzeniu inauguracyjnym członkowie eksperckiego zespołu PAN wskazywali na potrzebę nowoczesnego badania i konieczności rozwijania metod kształcenia tak, aby odpowiednio przysposobić dzieci i młodzież do jak najbardziej wartościującego i twórczego stosowania mediów, głównie internetowych (*Eksperski zespół PAN 2019*).

Istotną inicjatywą odnoszącą się do wprowadzenia technologii cyfrowych w procesie kształcenia był prowadzony od 2012 roku rządowy program *Cyfrowa szkoła* (*Cyfrowa szkoła 2019*), który jako program pilotażowy wypracował bazę pod zaplanowane działania cyfryzacji szkół w perspektywie finansowej Unii Europejskiej 2014–2020. Realizacja programu umożliwiła organom zarządzającym szkołami doposażyć bazy technologiczne placówek, w tym zapewnić odpowiednią infrastrukturę sieciowo-usługową oraz rozbudować ofertę publicznych elektronicznych zasobów edukacyjnych. Komplementarnie

z wyposażeniem szkół w nowoczesne pomoce dydaktyczne w ramach programu realizowane były działania mające na celu szkolenie kadry trenerskiej, która w regionach prowadziła kształcenie nauczycieli w zakresie wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Z całą pewnością sama nowoczesna baza technologiczna nie wpłynie na przekształcenie szkoły w „cyfrową”, niezbędne przy tym jest zapewnienie nauczycielom warunków do rozwoju kompetencji potrzebnych do funkcjonowania w tym odmiennym i dostosowywanym do wymogów współczesności środowisku edukacyjnym. Zapoczątkowane działania w programie *Cyfrowa szkoła* szczególnie koncentrują się na tym, aby po ich zakończeniu wszyscy nauczyciele prowadzący obowiązkowe zajęcia dydaktyczne posiadali niezbędne umiejętności umożliwiające im korzystanie z narzędzi TIK zakupionych do szkół lub placówek systemu oświaty w ramach programu (*Fundusze Cyfrowa szkoła 2019*). Ministerstwo Edukacji Narodowej podaje, że zadania związane z integracją TIK z edukacją są planowane do realizacji w kolejnej perspektywie finansowej UE w ramach Programu Operacyjnego *Wiedza Edukacja Rozwój* (PO WER) oraz w ramach Regionalnych Programów Operacyjnych (RPO) (*Cyfrowa szkoła 2019*).

Bez wątpienia wszelkie zabiegi zmierzające do zaistnienia szeroko pojętych technologii cyfrowych w edukacji dają wiele nowych, nie istniejących nigdy wcześniej możliwości. W Raporcie Komisji Europejskiej *Edukacja dla Europy* zapisano, że współczesne techniki informatyczne powinny zajmować istotne miejsce w procesie kształcenia obok tradycyjnych metod nauczania, stanowiąc ich uzupełnienie, gdyż:

- wspomagają i odciążają pracę nauczyciela w rozlicznych zadaniach, co przyczynia się do większej koncentracji nauczyciela na pogłębianiu aspektu metodologicznego lekcji,
 - doskonałą warsztat pedagogiczny, chociażby poprzez poszerzenie admancji do danych i symulacji multimedialnej, jak również inicjują obiektywną ewaluację natychmiast transferowaną podmiotowi uczącemu się,
 - sprzyjają pracy indywidualnej i grupowej,
 - sprzyjają otwieraniu się edukacji na podmioty uczące się oraz różne zbiorowości, eksponując relacje edukacji względem uczących się, oraz sprzyjają uczestnictwu uczenia się przez całe życie (*Edukacja dla Europy 1999*),
- jak również przyczyniają się do:
- większego zainteresowania i zaangażowania uczniów podczas lekcji,
 - szybkiego i efektywnego przyswajania wiedzy i dłuższego jej zapamiętywania,
 - pomocy w skupieniu uwagi na trudniejszych i kluczowych kwestiach,

- łatwiejszej wymiany materiałów dydaktycznych między nauczycielami oraz między nauczycielami a uczniami,
- wykorzystania TIK w procesie dydaktycznym bez konieczności przechodzenia do pracowni informatycznej,
- ułatwienia powtarzania wiedzy i umiejętności zdobytych na poprzednich lekcjach,
- umożliwienia nagrywania lekcji w celu późniejszej jej analizy,
- wzrostu motywacji do nauki.

Kolejnym przykładem podejmowania w ostatnich latach ogólnych działań zmierzających do cyfryzacji polskich szkół jest ministerialny program Ogólnopolska Sieć Edukacyjna (OSE) (*Coraz więcej szkół przystępuje do rządowego programu OSE 2019*), opracowany przez Ministerstwo Cyfryzacji. Założeniem programu jest dostęp wszystkich szkół (ok. 30,5 tys.) do szerokopasmowego internetu i e-zasobów. Operatorem OSE (publiczna sieć telekomunikacyjna) jest NASK Państwowy Instytut Badawczy odpowiedzialny za uruchomienie sieci, jej utrzymanie oraz zapewnienie systemu bezpieczeństwa i treści edukacyjnych, które nauczyciele będą mogli wykorzystywać w procesie kształcenia. W ramach programu do 2020 r. szkoły systematycznie będą podłączane do OSE, co umożliwi im korzystanie z łącza o przepustowości minimum 100 Mb/s wraz z punktem dostępowym, za co nie będą obciążane żadnymi kosztami do 2027 r. Marek Zagórski, minister cyfryzacji, poinformował na początku roku, że miesięcznie zaplanowane jest przyłączanie do sieci tysiąca szkół (*Minister cyfryzacji Marek Zagórski o cyfrowej rewolucji w szkołach 2019*).

Co umożliwi wdrożenie OSE w polskich szkołach?

- „cywilizacyjną zmianę w sposobie kształcenia uczniów poprzez przejście z edukacji analogowej (książki) na cyfrową (korzystanie z treści udostępnionych w internecie),
- wprowadzenie nowych form kształcenia oraz nowych programów nauczania kompetencji i umiejętności cyfrowych (np. powszechna nauka programowania),
- wyrównanie szans edukacyjnych wszystkich uczniów w Polsce, w szczególności zamieszkujących tereny o niskiej gęstości zaludnienia i uczących się w szkołach o małej liczbie uczniów, dla których dostęp do nowoczesnych źródeł i strumieni wiedzy jest krytycznym elementem podnoszenia ich potencjału,
- transfer wiedzy i doświadczeń pomiędzy jednostkami edukacyjnymi z wykorzystaniem nowoczesnych technologii” (*Ogólnopolska sieć edukacyjna 2019*).

Aktywna tablica (*Aktywna tablica 2019*) to następny rządowy program rozwijania szkolnej infrastruktury oraz kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Realizacja programu przewidziana jest na lata 2017–2019, w których to szkoły podstawowe mają uzyskać dofinansowanie na zakup tablic interaktywnych, projektorów, głośników czy interaktywnych monitorów dotykowych o przekątnej ekranu co najmniej 55 cali. Docelowa liczba placówek objętych programem przewidywana jest na 15 500, przy czym w roku 2019 dofinansowanie w wysokości maksymalnie 14 000 zł otrzyma każda z 4 999 polskich szkół (*Aktywna tablica 2019*).

W rozważaniach koncentrujących się na programach mających na uwadze podniesienie znaczenia nowoczesnych technologii i zasobów cyfrowych w polskich szkołach, nie sposób wymienić wszystkich. Kontekst zarysowanych jedynie powyżej inicjatyw pokazuje, że realizowane w ostatnich latach działania w tym zakresie wpisują się w nurt procesów uwzględniających nowe technologie, jak również potrzeby współczesnych uczniów mocno osadzonych w świecie cyfrowych mediów.

Kompetencje nauczyciela epoki cyfrowej

Mimo bezmiaru literatury na temat kompetencji współczesnego nauczyciela, nie przestaje być on nadal przedmiotem ożywionego dyskursu. Problematyka ta jest permanentnie aktualna chociażby z uwagi na fakt, że *współczesność* cały czas zmienia swoje ramy czasowe, tym samym stawiając nauczyciela przed rozwojem nowych, ale i niezbędnych dla danej *współczesności* kompetencji.

Literatura pedeutologiczna dysponuje różnymi typologiami kompetencji nauczyciela, wśród których jest ta zaproponowana przez W. Strykowskiego (Strykowski, Strykowska, Pielachowski 2003), który ujmuje je dość szeroko, wyróżniając: merytoryczne (rzeczowe), psychologiczno-pedagogiczne, diagnostyczne, w dziedzinie planowania i projektowania, dydaktyczno-metodyczne, komunikacyjne, medialne i techniczne, związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły, dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych, autoedukacyjne (związane z rozwojem zawodowym).

Jolanta Szempruch, uwzględniając rozważania autorów nad kompetencjami nauczyciela, wyłoniła fundamentalne obszary kompetencji istotnych dla tego zawodu i wskazała na: interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywno-krytyczne, współdziałania, pragmatyczne oraz informatyczno-medialne (Szempruch

2000), które postrzegane przez pryzmat cyfryzacji edukacji nabierają szczególnego znaczenia, stając się tym samym kluczowymi dla powodzenia wprowadzania technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie kształcenia. Jednak, aby stało się to możliwe, najpierw nauczyciele muszą poznać potencjał wielu narzędzi programowych, by następnie móc wykorzystywać je w swoim warsztacie pracy. Wymaga to jednak wykształcenia szeregu umiejętności niezbędnych do korzystania z nowych technologii, a w konsekwencji zdobycia koniecznych dziś kompetencji, dysponowanie którymi „pozwole nawiązać wspólną drogę przekazywania i zdobywania wiedzy” (Warzocha 2017). Niestety wielu nauczycieli nie docenia potencjału osiągnięć technicznych i możliwości, jakie ze sobą niosą. Dość często spowodowane jest to niewystarczającymi kompetencjami w zakresie obsługi urządzeń technicznych (Rogozińska, Śliwińska, Winiarczyk 2017), na co wskazuje E. Baron-Polańczyk (Baron-Polańczyk 2014) badająca powody, dla których nauczyciele w swojej praktyce zawodowej nie wykorzystują ICT, a które umożliwiają transferowanie wiedzy w sposób bardziej interesujący, szybszy oraz skuteczniejszy niż tradycyjne metody kształcenia.

Kompetencje informatyczno-medialne nauczycieli, bliskoznacznie określone również jako m.in.: medialne, cyfrowe, informatyczne czy informacyjne, wyrażają się głównie umiejętnościami korzystania z nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych, bądź, jak podaje M.M. Sysło, kompetencje informatyczne to umiejętność wykorzystywania poznanych wcześniej środków i narzędzi informatycznych w realizacji osobistych potrzeb (komputer i jego oprogramowanie, sieć komunikacyjna) (Sysło 2004).

Dziś, w epoce cyfrowej, kiedy immersja technologii informacyjno-komunikacyjnych do procesu kształcenia stała się faktem, nie ma już możliwości wycofania się z nauczania opartego na technologiach cyfrowych, zatem kompetencje informatyczno-medialne w profesji nauczycielskiej stały się wymogiem. Wskazuje na to chociażby Polskie Towarzystwo Informatyczne w treści opracowanych *Standardów przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i komunikacyjnej* (Sysło 2019). W dokumencie zwrócono uwagę na fundamentalną kwestię, jaką stanowi posiadanie przez nauczycieli wszystkich przedmiotów umiejętności w zakresie technologii cyfrowej. Z kolei w Rozporządzeniu z dnia 17 stycznia 2012 r. określającym standardy kształcenia przygotowującego do wykonania zawodu nauczyciela (Dz.U. poz. 131), w zakresie technologii informacyjnej zapisano, że nauczyciel powinien dysponować:

- podstawową wiedzą i umiejętnościami w zakresie technik informatycznych, przetwarzania tekstów, wykorzystywania arkuszy kalkulacyjnych,

korzystania z baz danych, posługiwania się grafiką prezentacyjną, korzystania z usług w sieciach informatycznych, pozyskiwania i przetwarzania informacji,

- umiejętnościami zróżnicowanego wykorzystywania technologii informacyjnej w pracy pedagogicznej.

Pakiet charakterystyki kompetencji oczekiwanych od europejskiego nauczyciela został opracowany przez Komisję Europejską w 2005 r. Obejmuje on dwojakiego rodzaju umiejętności działań nauczycielskich: kompetencje związane z procesem nauczania – uczenia się (m.in.: umiejętność włączenia technologii informacyjno-komunikacyjnej do codziennego funkcjonowania uczniów) oraz kompetencje związane z kształtowaniem postaw uczniowskich (promowanie takiego rozwoju kompetencji uczniów, które pozwolą im z sukcesem funkcjonować w społeczeństwie wiedzy, co obejmuje m.in.: nauczanie uczenia się, krytyczne przetwarzanie informacji, posługiwanie się komputerem i korzystaniem z wszelkich urządzeń cyfrowych, łatwość w komunikacji z innymi oraz umiejętność poruszania się w kulturze wizualnej) (Sielatycki 2005). Wyszczególnione kompetencje znajdują również swoje odzwierciedlenie w polskiej *Podstawie programowej kształcenia ogólnego (Podstawa programowa 2019)*, która zobowiązuje nauczycieli do wykorzystywania w zakresie szerszym niż dotychczas możliwości nowoczesnych technologii podczas zajęć oraz umożliwianie stosowania ich przez uczniów.

W kontekście powyższych rozważań, bez wątpienia przed nauczycielami jawi się wieloaspektowe i trudne zadanie do zrealizowania, polegające na zmodyfikowaniu przekazu treści i zastosowaniu narzędzi cyfrowych w procesie edukacyjnym, co z kolei wymaga ukształtowania u nich kluczowych kompetencji w tym zakresie. Zadanie to jest koniecznością, chociażby z uwagi na troskę o efektywniejsze edukowanie młodej generacji uczniów, wzrastających w bezustannie ewoluującej medialności współczesnego świata.

Badania własne

Mimo że cyfrowa rzeczywistość generuje nieuchronne zmiany w obszarze edukacji, a co za tym idzie, również w pracy nauczyciela, i niezbędne jest wprowadzenie technologii informacyjno-komunikacyjnych do procesu kształcenia, to jednak ciekawe wydaje się, jaka jest opinia w tej kwestii obecnych studentów, a przyszłych nauczycieli. Jak uważają, na ile współczesny nauczyciel stoi jeszcze przed wyborem, a na ile już przed koniecznością wykorzystywania technologii

cyfrowych w swoim warsztacie pracy? Uzyskanie odpowiedzi na to pytanie stanowiło cel prowadzonych badań.

Podstawową metodą zastosowaną w prowadzonym postępowaniu badawczym był sondaż diagnostyczny, natomiast techniką – ankietowanie. Narzędziem przydatnym do gromadzenia danych był kwestionariusz ankiety skierowany do studentów kształcących się na specjalnościach przygotowujących do profesji nauczycielskiej. Narzędzie zostało opracowane na potrzeby niniejszych badań przez autorów tekstu.

Odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety zbierano wśród studentów Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach oraz Uniwersytetu Rzeszowskiego w pierwszym semestrze roku akademickiego 2018/2019. Przeprowadzenie badań w różnych środowiskach uniwersyteckich umożliwiło dokonanie porównań opinii dwóch grup studentów oraz szerszego spojrzenia na analizowane zagadnienie.

W badaniach udział wzięło łącznie 120 studentek specjalności Edukacja Przedszkolna i Wczesnoszkolna, z czego 59 osób (49,2%) stanowiły studentki Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, a 61 osób (50,8%) – Uniwersytetu Rzeszowskiego. W badaniach nie uczestniczył żaden mężczyzna, gdyż specjalność, na której przeprowadzano badania charakteryzuje się zainteresowaniem głównie wśród kobiet.

Gromadzenia danych dokonano wśród studentek studiów licencjackich I, II oraz III roku studiów, wśród których najliczniejszą grupę, bo aż 78 osób (65%) stanowiły respondentki ostatniego roku, z której 59 osób (49,2%) to studentki Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach. Natomiast najmniej ankietowanych kobiet kształciło się na I roku studiów – 5 osób (4,2%), wszystkie były studentkami Uniwersytetu Rzeszowskiego.

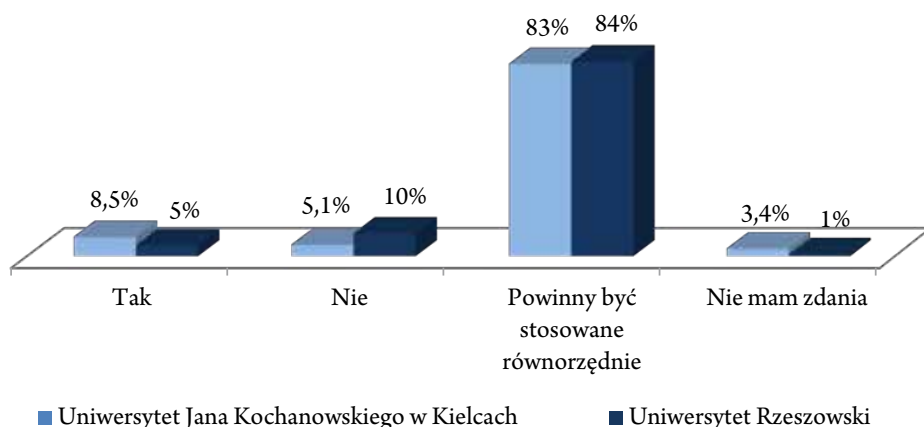
Analiza materiału badawczego

Tablica i kreda, które jeszcze do niedawna były atrybutem szkoły, dziś zostają zastępowane przez coraz to nowocześniejsze pomoce dydaktyczne, oparte na technologii cyfrowej. Współczesna dydaktyka dysponuje środkami, które wspierają i wzbogacają pracę nauczyciela, tym samym podnosząc sprawność procesu kształcenia, a przez to umożliwiając uczniom przyswajanie wiedzy w sposób dużo bardziej efektywny i atrakcyjny niż dotychczas. Jednak w wielu szkołach, pomimo epoki cyfrowej, to tradycyjne środki dydaktyczne stanowią jedyne wsparcie działań dydaktyczno-wychowawczych współczesnych na-

uczycieli. Jak wynika z badań, głównym powodem tego stanu rzeczy jest brak kompetencji nauczycieli w poruszaniu się w cyberprzestrzeni oraz dyskomfort wynikający z faktu, że ich uczniowie są świadomymi użytkownikami technologii informacyjno-komunikacyjnych, dysponują większymi umiejętnościami w tym zakresie oraz posiadają wiedzę, jak i kiedy je wykorzystać, aby zaspokoić własne potrzeby.

Faktem jest, że współczesność nakłada na nauczycieli obowiązek stosowania nowych technologii, które wykorzystywane w sposób profesjonalny przyczyniają się do wzmacniania tradycyjnych form kształcenia. Jednak to od decyzji nauczycieli zależy, kiedy i z jaką częstotliwością będą je wykorzystywali w procesie edukacyjnym oraz, czy tradycyjne środki dydaktyczne całkowicie zastąpią tymi cyfrowymi. Pytanie to zadano studentkom, które w niedalekiej przyszłości będą decydentkami w tym zakresie.

Analiza procentowa uzyskanych danych ukazała, że zdecydowana większość ogółu respondentek, bo aż 83,3%, uważa, że tradycyjne środki dydaktyczne powinny być stosowane przez nauczycieli równorzędnie z nowoczesną technologią informacyjno-komunikacyjną w procesie kształcenia. Zarówno wśród studentek z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach (83%), jak i Uniwersytetu Rzeszowskiego (84%), ta odpowiedź pojawiała się najczęściej. Nie ma zdania na ten temat jedynie 3,4% studentek z Kielc i tylko 1% studentek z Rzeszowa (wykres 1).



Wykres 1. Czy Pani/a zdaniem tradycyjne środki dydaktyczne powinny być współcześnie zastąpione przez technologię informacyjno-komunikacyjną w procesie kształcenia?

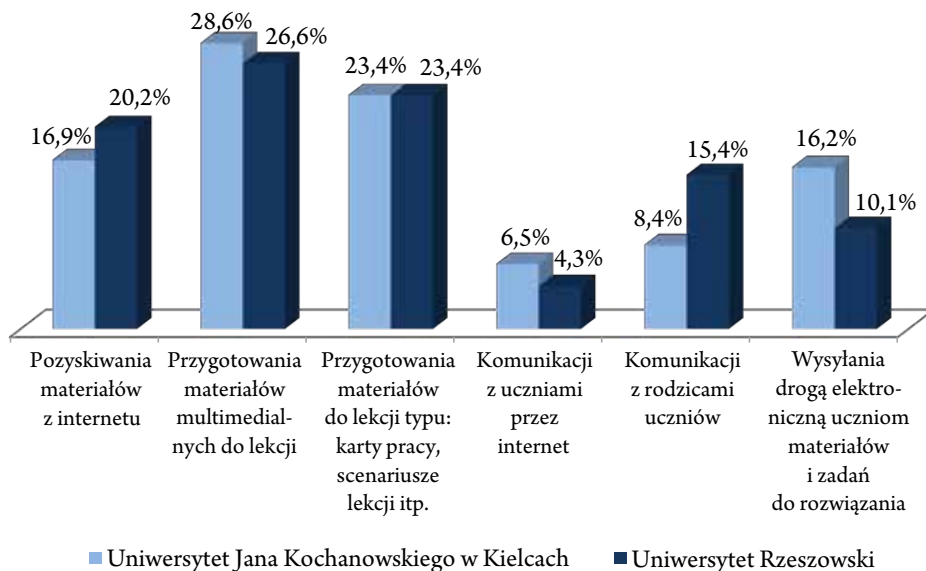
Jak wynika z przeprowadzonych badań, zbliżony odsetek badanych z obu uczelni opowiedział się z jednej strony za zdecydowanym wyparciem tradycyjnych środków dydaktycznych przez nowoczesne technologie (UJK – 8,5%; UR – 5%), z drugiej zaś strony, druga, zbliżona liczebnościowo grupa, wskazała, że tradycyjne środki dydaktyczne powinny być wykorzystywane w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli i zastąpienie ich wyłącznie technologiami informacyjno-komunikacyjnymi nie jest wskazane (UJK – 5,1%; UR – 10%). Należy przy tym zaznaczyć, że więcej studentek z uczelni kieleckiej niż rzeszowskiej opowiedziało się za zastąpieniem tradycyjnych środków dydaktycznych nowoczesnymi technologiami w procesie kształcenia, twierdząc, że ułatwiają one pracę.

Z zaprezentowanych powyżej danych statystycznych wynika, że odpowiedzi studentek z obu środowisk uniwersyteckich są mocno zbliżone do siebie. Uzyskane wyniki mogą wskazywać na to, że zdecydowana większość badanych studentek w przyszłości, w swoim warsztacie pracy będzie w porównywalnym stopniu wykorzystywała zarówno analogowe, jak i cyfrowe środki dydaktyczne.

Nauczyciel stosujący nowoczesne technologie w swojej profesji, dysponuje pełnym wachlarzem możliwości w zakresie ich zastosowania. Dlatego kolejne pytanie znajdujące się w kwestionariuszu ankiety koncentrowało się wokół celu wykorzystania nowoczesnych technologii w edukacji.

Zobrazowane na poniższym wykresie (wykres 2) dane liczbowe pokazują, że najwięcej studentek jest zdania, iż technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji wykorzystywane są głównie w celu przygotowania materiałów multimedialnych do lekcji (27,5% ogółu badanych) oraz przygotowania materiałów do lekcji typu: karty pracy, scenariusze lekcji, itp. (23,4% ogółu badanych). Natomiast, najmniejszy odsetek badanych wyraża pogląd, że nowoczesne technologie służą do komunikacji z uczniami za pośrednictwem internetu (5,3% ogółu badanych).

Dokonując analizy porównawczej uzyskanych wyników badań z obu środowisk uniwersyteckich zauważa się, że przygotowanie materiałów multimedialnych do zajęć było odpowiedzią częściej wskazywaną przez studentki z Kielc (28,6%) niż przez studentki z Rzeszowa (26,6%). Podobnie prezentują się wyniki przy odpowiedziach odnoszących się do komunikacji z uczniami przez internet (UJK – 6,5%; UR – 4,3%) oraz wysyłania drogą elektroniczną uczniom materiałów i zadań do rozwiązania (UJK – 16,2%; UR – 10,1%). Z kolei większa liczba respondentek z Rzeszowa niż z Kielc zakreśliła pozyskiwanie materiałów z internetu (UR – 20,2%; UJK – 16,9%) i komunikację z rodzicami uczniów (UR – 15,4%; UJK – 8,4%). Natomiast dokładnie taka sama liczba badanych



Wykres 2. Do czego Pani/a zdaniem technologie informacyjno-komunikacyjne w edukacji głównie przydają się?

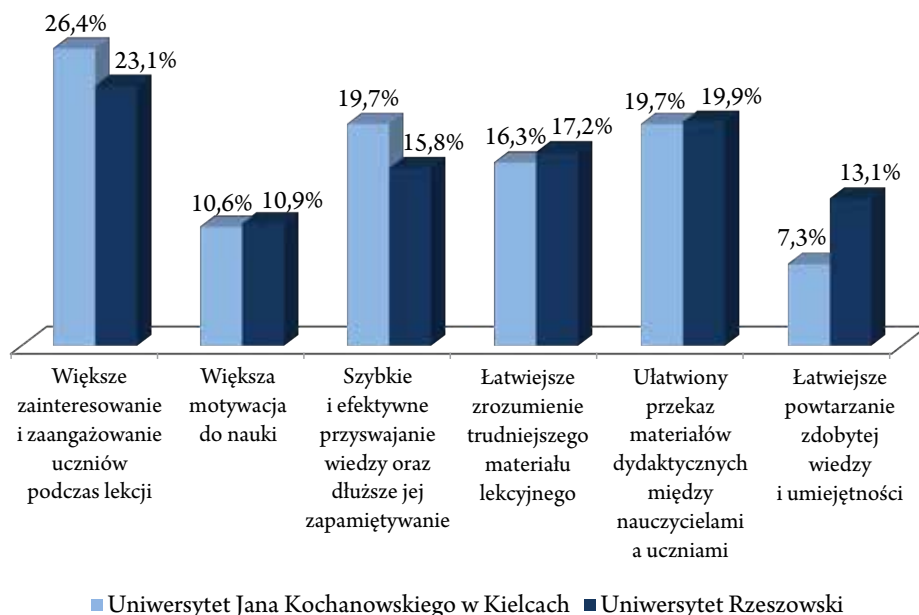
Źródło: badania własne.

wskazała na przygotowanie przez nauczyciela materiałów do lekcji typu: karty pracy, scenariusze lekcji itp. – po 23,4%, jako na główny cel przydatności nowoczesnych technologii w edukacji.

Uwzględniając, że technologie informacyjno-komunikacyjne dają szereg możliwości ich zastosowania w profesji nauczycielskiej, zapytano studentki, jakie znają inne sposoby ich wykorzystania od podanych w kwestionariuszu. Jednak nie wskazano żadnej odpowiedzi na postawione pytanie. Z jednej strony może to świadczyć o niewystarczającej wiedzy respondentek w tym zakresie, bądź z drugiej strony mogą one uważać, że przedstawione w ankiecie przykłady głównych celów zastosowania nowoczesnych technologii w edukacji są tymi kluczowymi i nie ma potrzeby wskazywania dodatkowych.

W następnej kolejności zwrócono się do przyszłych nauczycielek z prośbą o podanie korzyści płynących z zastosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie kształcenia (wykres 3).

Rezultaty badawcze wykazały, że najliczniejsza grupa studentek do istotnych zalet stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie kształcenia zaliczyła większe zainteresowanie i zaangażowanie uczniów podczas lekcji (24,6% ogółu badanych) oraz ułatwiony przekaz materiałów dydak-



Wykres 3. Jakie Pani/a zdaniem największe zalety posiada stosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie kształcenia?

Źródło: badania własne.

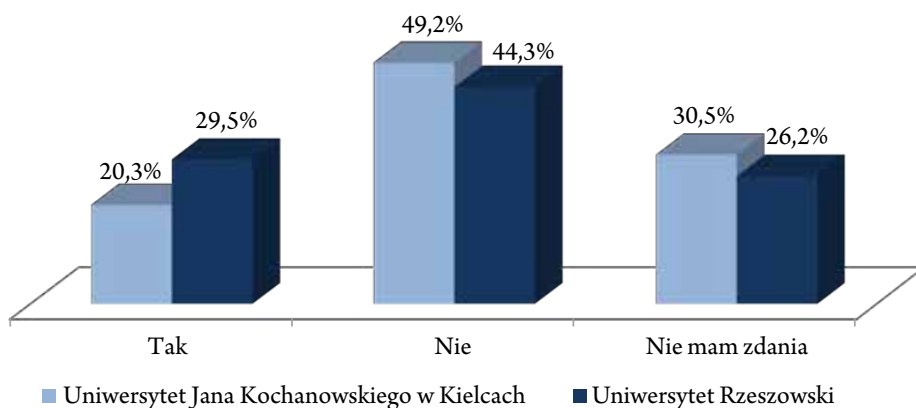
tycznych między nauczycielami a uczniami (19,8% ogółu badanych). Najmniej studentek uznało, że łatwiejsze powtarzanie zdobytej wiedzy i umiejętności stanowi walor stosowania nowoczesnych technologii w edukacji (10,5% ogółu badanych).

Zobrazowane na wykresie 3 dane statystyczne ukazują, że nie ma istotnych różnic w większości udzielanych odpowiedzi przez respondentki z obu uczelni. Największe zauważalne zróżnicowanie występuje przy zalecie odnoszącej się do łatwiejszego powtarzania zdobytej wiedzy i umiejętności przez uczniów, gdzie 7,3% respondentek z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach wskazało tę pozytywną cechę, z Uniwersytetu Rzeszowskiego zaś – 13,1%. W przypadku pozostałych odpowiedzi wyniki są mocno zbliżone do siebie.

Wśród wskazanych zalet stosowania nowoczesnych technologii w edukacji na uwagę zasługują także: szybsze i efektywniejsze przyswajanie wiedzy oraz dłuższe jej zapamiętywanie (UJK – 19,7%; UR – 15,8%), łatwiejsze zrozumienie materiału lekcyjnego (UJK – 16,3%; UR – 17,2%) czy większa motywacja uczniów do przyswajania nowych wiadomości (UJK – 10,6%; UR – 10,9%).

W konkluzji analizy powyższych danych można ogólnie wnioskować, że oprócz cechy wskazującej na większe zainteresowanie i zaangażowanie uczniów podczas zajęć występuje brak znaczących różnic statystycznych w udzielanych przez studentki odpowiedziach. Może to świadczyć o tym, że są one jednakowo wartościowe dla przyszłych nauczycielek z obu środowisk uniwersyteckich.

Z uwagi na istotne znaczenie nowoczesnych technologii dla współczesnych uczniów, powinny stać się one także składnikiem warsztatu pracy nauczyciela. Jednak aby było to możliwe, niezbędne są odpowiednie umiejętności w tym zakresie.



Wykres 4. Czy Pani/a zdaniem nauczyciele przygotowani są do wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych na zajęciach lekcyjnych?

Źródło: badania własne.

Zatem w następnej kolejności zapytano studentki, czy ich zdaniem nauczyciele przygotowani są do wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych na zajęciach. Należy jednak wspomnieć, że pytanie to postawiono z uwagi na fakt, że przeważająca część respondentek w ramach studiów odbyła już praktyki w przedszkolach i szkołach, bądź jest w ich trakcie, a więc dysponuje wiedzą w tym obszarze.

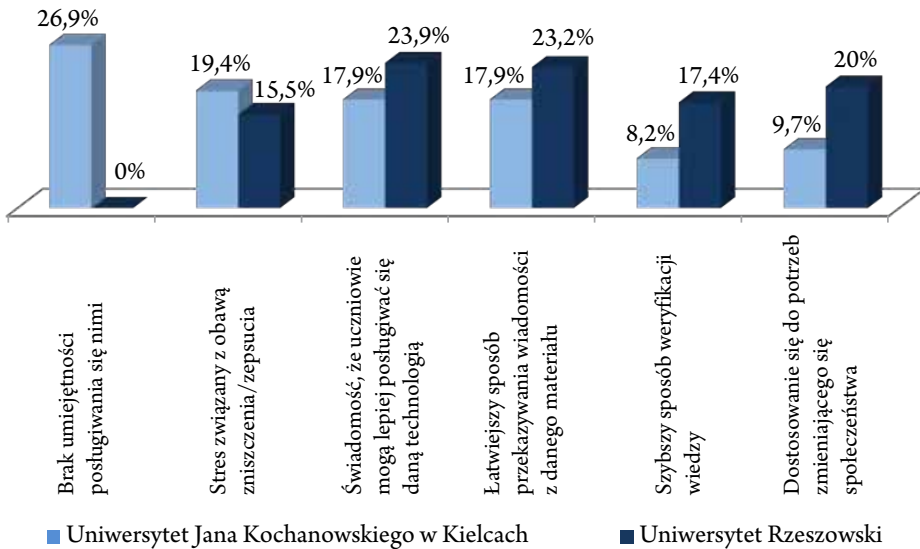
Zgromadzony materiał empiryczny jednoznacznie wskazał, że najwięcej badanych studentek (47% z ogółu badanych) uważa, że nauczyciele nie są odpowiednio przygotowani do wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych w swoim warsztacie pracy. Z kolei 25% ogółu badanych ocenia, że nauczyciele dysponują właściwymi umiejętnościami do pracy z nowoczesnymi technologiami.

Studentki z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach częściej (49,2%), niż te z Uniwersytetu Rzeszowskiego (44,3%), wskazywały na nieprzygotowanie nauczycieli w zakresie pracy z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi. Z kolei przyszłe nauczycielki z Rzeszowa więcej razy zakreślały odpowiedź wskazującą na dysponowanie przez nauczycieli odpowiednim warsztatem w zakresie obsługi nowoczesnych technologii. Natomiast 30,5% studentek z Kielc i 26,2% studentek z Rzeszowa nie ma zdania na ten temat.

Posiadanie przez nauczycieli kompetencji informatyczno-medialnych jest niezwykle istotną kwestią w dzisiejszym technizowanym świecie. Zgromadzony materiał badawczy nie napawa jednak optymizmem, skoro znaczny odsetek badanych studentek z obu środowisk uniwersyteckich oceniło, że nauczycielom brakuje przygotowania w zakresie wykorzystywania nowoczesnych technologii w procesie kształcenia. Dla pełnego zobrazowania tej kwestii poproszono respondentki o podanie, jakie były ich zdaniem powody korzystania bądź nie korzystania przez nauczycieli z technologii cyfrowych w nauczaniu (wykres 5).

Świadomość, że uczniowie mogą lepiej posługiwać się daną technologią, jest zdaniem badanych studentek najczęstszym powodem przyczyniającym się do nie wykorzystywania przez nauczycieli technologii informacyjno-komunikacyjnych na zajęciach (21,1% ogółu badanych). Dokonując szczegółowej analizy uzyskanych danych statystycznych, zauważa się pewną różnicę w poglądach studentek z obu uniwersytetów w tym zakresie. Ponad jedna czwarta badanych z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach (26,9%) twierdziła, że brak umiejętności posługiwania się technologiami jest głównym determinanem nie stosowania ich przez nauczycieli, z kolei na Uniwersytecie Rzeszowskim żadna z badanych nie wskazała tej odpowiedzi (0%). Natomiast studentki z Rzeszowa w większości były zdania, że przekonanie nauczycieli o posiadaniu przez uczniów większych umiejętności w zakresie obsługi nowoczesnych technologii sprawia, że nie sięgają po nie na zajęciach lekcyjnych (UR – 23,9%; UJK – 17,9%). Należy zaznaczyć, że zbliżony odsetek badanych z obu środowisk uniwersyteckich wskazał na stres nauczycieli związany z obawą zniszczenia/zepsucia urządzeń technologicznych (UJK – 19,4%; UR – 15,5%).

Analizując rezultaty badawcze odnoszące się do powodów skłaniających nauczycieli do włączania technologii cyfrowych do nauczania zauważa się, że zdaniem badanych studentek, to łatwiejszy sposób przekazywania wiadomości z danego materiału sprawia, że nowoczesne technologie wykorzystywane są w edukacji (20,8% ogółu badanych). Dokonując natomiast porównania odpowiedzi ankietowanych z obu uczelni, uwidaczniają się różnice w odpowiedziach. Respondentki z Rzeszowa częściej niż te z Kielc wskazywały na szybszy



Wykres 5. Jaki Pani/a zdaniem jest powód korzystania bądź nie korzystania przez nauczycieli z technologii informacyjno-komunikacyjnych na zajęciach lekcyjnych?

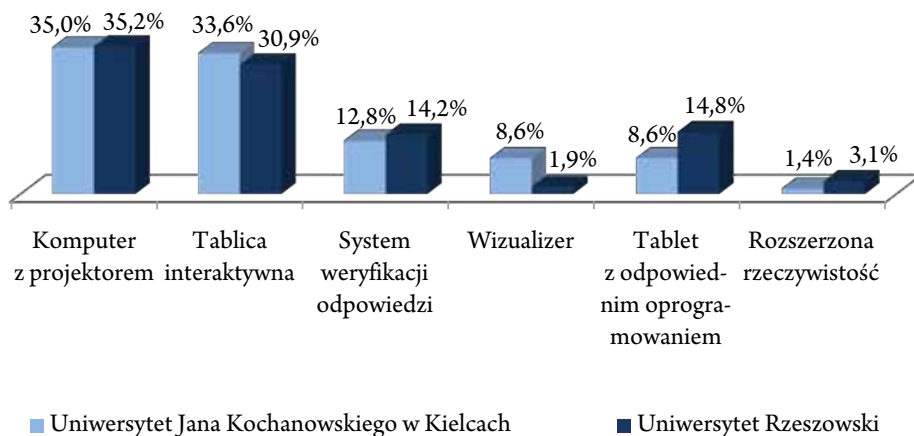
Źródło: badania własne.

sposób weryfikacji wiedzy (UR – 17,4%; UJK – 8,2%) oraz dostosowanie się do potrzeb zmieniającego się społeczeństwa (UR – 20%; UJK – 9,7%).

Szeroko pojęte nowoczesne technologie niosą ze sobą pełen wachlarz praktycznych możliwości wykorzystywania ich w procesie kształcenia. Stanowią bogactwo technologii, urządzeń cyfrowych, które świadomie dobrane i wykorzystane przez nauczyciela mogą wzmacniać przekaz treści. Zatem kolejne pytanie postawione ankietowanym studentkom odnosiło się do technologii najczęściej stosowanych przez nauczycieli w trakcie zajęć lekcyjnych (wykres 6).

Interpretując analizę procentową uzyskanych danych zauważa się, że zdaniem studentek głównie komputer z projektorem (35,1% ogółu badanych) oraz tablica interaktywna (32,1% ogółu badanych) wykorzystywane są przez nauczycieli w trakcie procesu kształcenia. Natomiast rozszerzona rzeczywistość jest tą technologią, która w opinii badanych jest znikomo włączana do edukacji (2,3%).

W odpowiedziach ankietowanych z Kielc i Rzeszowa zauważa się pewne różnice, choć są one niewielkie. Studentki z Uniwersytetu Rzeszowskiego częściej wskazywały na system weryfikacji odpowiedzi (UR – 14,2%; UJK –



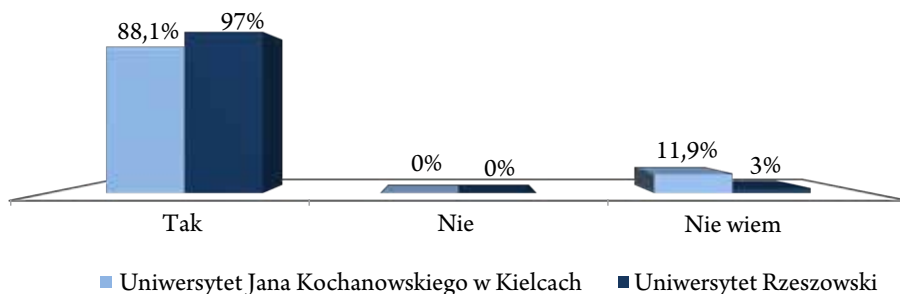
Wykres 6. Jakie technologie informacyjno-komunikacyjne najczęściej wykorzystywane są przez nauczycieli podczas prowadzonych zajęć lekcyjnych?

Źródło: badania własne.

12,8%), tablet z odpowiednim oprogramowaniem (UR – 14,8%; UJK – 8,6%) oraz rozszerzoną rzeczywistość (UR – 3,1%; UJK – 1,4%) niż studentki z Kielc, które z kolei chętniej wskazywały wizualizer (UJK – 8,6%; UR – 1,9%) jako urządzenie technologiczne stosowane przez nauczycieli.

Kształcenie bez użytkowania nowoczesnych technologii przechodzi pomalą do historii. Koniecznością staje się dziś posiadanie przez nauczycieli umiejętności korzystania z aplikacji komputerowych oraz zasobów i komunikacji w sieci. Wymogiem ery cyfrowej, w której przyszło pełnić swoją profesję współczesnym nauczycielom, jest stosowanie nowoczesnych technologii w swoim warsztacie pracy. Dlatego też w następnej kolejności zapytano w ankiecie przyszłe nauczycielki, czy w przyszłości zamierzają korzystać z nowoczesnych technologii w toku zajęć lekcyjnych (wykres 7).

Zgromadzone dane empiryczne jednoznacznie ukazują, że zdecydowana większość badanych studentek będzie w swojej pracy zawodowej stosować technologie informacyjno-komunikacyjne (92,5% ogółu badanych). Zadawalający jest fakt, że żadna z respondentek nie udzieliła odpowiedzi wskazującej na nie włączanie nowoczesnych technologii do zajęć lekcyjnych, poza niewielkim odsetkiem studentek, które jeszcze nie podjęły decyzji w tej kwestii (7,5% ogółu badanych). Tej odpowiedzi częściej udzielały ankietowane z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach (11,9%) niż z Uniwersytetu Rzeszowskiego (3%).



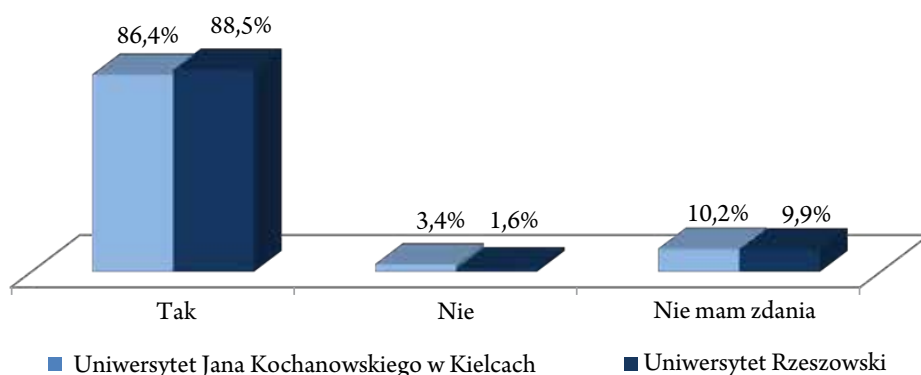
Wykres 7. Czy Pan/i jako przyszły nauczyciel zamierza wykorzystywać technologie informacyjno-komunikacyjne w procesie kształcenia?

Źródło: badania własne.

Na koniec badań, niejako na ich podsumowanie, postawiono w ankiecie dwa pytania, z których jedno brzmiało: czy koniecznością jest dziś wspomaganie przez nauczycieli procesu kształcenia technologią informacyjno-komunikacyjną? (wykres 8).

Zdecydowana większość badanych studentek udzieliła odpowiedzi twierdzącej (87,5% ogółu badanych), natomiast 2,5% respondentek uważa, że nie ma takiej konieczności, a 10% nie ma zdania w tej kwestii.

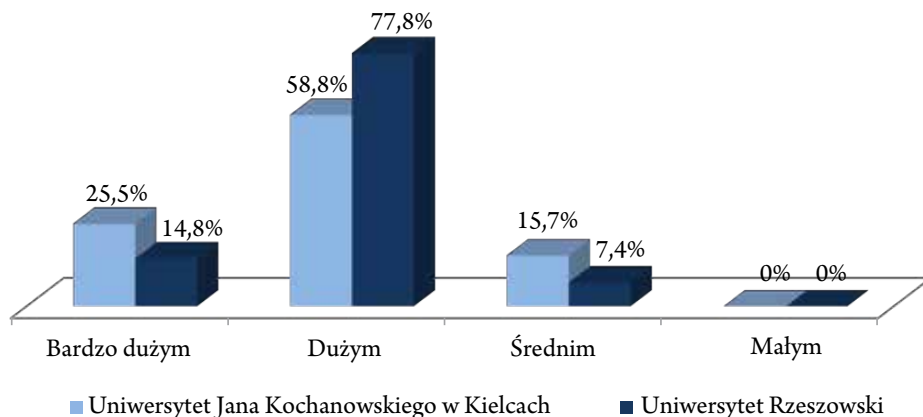
Wyniki zaprezentowane na powyższym wykresie ukazują, że opinie studentek z obu środowisk uniwersyteckich w zakresie konieczności stosowania nowoczesnych technologii w procesie kształcenia są mocno zbliżone do siebie.



Wykres 8. Czy Pani/a zdaniem koniecznością jest dziś wspomaganie przez nauczycieli procesu kształcenia technologią informacyjno-komunikacyjną?

Źródło: badania własne.

Jednak nie zauważa się już takiej zgodności w odpowiedziach ankietowanych, analizując dane statystyczne odnoszące się do stopnia, w jakim nowoczesne technologie powinny być użytkowane przez nauczycieli (wykres 9).



Wykres 9. Jeśli tak, to w jakim stopniu technologie informacyjno-komunikacyjne powinny być przez nauczycieli wykorzystywane w procesie kształcenia?

Źródło: badania własne.

Ponad połowa badanych kobiet (68,6% ogółu badanych) uważa, że technologie informacyjno-komunikacyjne powinny być stosowane przez nauczycieli w stopniu dużym, przy czym twierdzi tak większy odsetek studentek z rzeszowskiej uczelni niż z kieleckiej (UR – 77,8%; UJK – 58,8%). Z kolei studentki z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach częściej wskazywały na bardzo duży (UJK – 25,5%; UR – 14,8%) i średni (UJK – 15,7%; UR – 7,4%) stopień korzystania z technologii cyfrowych. Należy zaznaczyć, że największa zgodność w odpowiedziach obu środowisk akademickich odnosiła się do małego stopnia użytkowania nowoczesnych technologii na zajęciach lekcyjnych, gdyż żadna spośród badanych osób nie wskazała tej odpowiedzi.

Podsumowanie

Multimedialna szkoła ze zmodyfikowanym przekazem treści, zmultiplikowanymi narzędziami cyfrowymi stosowanymi przez nauczycieli, to dziś odpowiedź na wymóg współczesnych czasów efektywnego edukowania najmłodszego pokolenia. Synergia technologii informacyjno-komunikacyjnych i edukacji

wydaje się obecnie być koniecznością. Współczesna szkoła nie jest w stanie wyposażać uczniów w wiadomości i ukształtować u nich umiejętności niezbędnych do funkcjonowania w realiach społeczeństwa informacyjnego bez wykorzystywania nowoczesnych technologii, stanowiących sedno cyfrowego świata, jest to warunek *sine qua non*.

Trwająca ekspansja technologiczna implikuje szereg zmian w obszarze współczesnej szkoły, tym samym oddziałując na dydaktyczne aspekty roli nauczyciela w procesie edukacyjnym. Nauczyciel XXI w. powinien mieć na uwadze, że z jednej strony stechnizowany świat, w którym żyje, nakreśla przemiany w jego warsztacie pracy, do których powinien się dostosować, natomiast z drugiej, w sytuacji kiedy profil jego ucznia określany jest *cyfrowym tubylcem* zanurzonym w medialnym świecie, szczególnego znaczenia nabiera dziś integrowanie technologii z podstawowymi wartościami humanistycznymi, gdyż jak wskazuje J. Santorski, współcześnie „wygra ten, kto połączy znajomość najnowszych technologii ze światem tradycyjnych wartości” (Santorski 2005).

Zaprezentowane w niniejszym tekście wyniki badań pretendują do optymistycznych. „Cyfrowość” współczesnych, polskich placówek oświaty zależy od obecnych, ale głównie od przyszłych nauczycieli, którzy dysponując bazą technologiczną w miejscu pracy będą podejmować decyzje, czy i w jakim zakresie wykorzystają jej potencjał w nauczaniu. Uzyskane odpowiedzi studentek, a w niedalekiej perspektywie nauczycielek, mogą upoważniać do stwierdzenia, że szkoła przyszłości z nowoczesnymi technologiami stosowanymi przez nauczycieli zaczyna tworzyć się już dziś w świadomości osób, które będą ją niebawem współtworzyć. Obecność cyfrowych urządzeń w przedszkolach, szkołach, to jedna z istotnych kwestii nowoczesnej placówki, natomiast drugą – równie ważną – są umiejętności, motywacje, zaangażowanie oraz świadomość uczestników procesu kształcenia w konieczności ich użytkowania, co wydaje się mieć miejsce.

Zgromadzone w toku badań odpowiedzi studentek zachęcają do naszkicowania obrazu „nauczyciela jutra”. Bez wątplenia będzie on świadomy wagi technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji, koniecznością dla niego będzie włączanie ich do szeregu działań w ramach swojej profesji. Nie może on jednak zapominać, że pomimo że technologie cyfrowe stanowią istotę oraz fundament zdigitalizowanego środowiska szkolnego, to nie one są w nim najważniejsze, lecz to właśnie on – nauczyciel, stanowi kluczową i jakże nadrzędną technologię.

BIBLIOGRAFIA

- Baron-Polańczyk E. (2014), *Motywy stosowania ICT w praktyce zawodowej nauczycieli (doniesienie z badań)*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2.
- Bauman Z. (2011), *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Dzieci aktywne online*, Raport firmy Gemius 2007, www.gemius.pl (data dostępu: 10.02.2019).
- Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej* (1999), Warszawa: Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus”.
- Furmanek W. (2014), *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka w cywilizacji informatycznej*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Horizon Report*, <https://www.nmc.org/pdf/2010-Horizon-Report-K12.pdf>, s. 3–5 (data dostępu: 3.03.2019).
- <http://archiwum.efs.men.gov.pl/attachments/article/2093/rekomendacje%20-%20cyfrowa%20szko%C5%82a.pdf> (data dostępu: 18.02.2019).
- Fundusze Cyfrowa szkoła*, <http://archiwum.efs.men.gov.pl/index.php/fundusze/cyfrowa-szkola> (data dostępu: 6.03.2019).
- Aktywna tablica*, <http://www.aktywnatablica.org/o-programie/> (data dostępu: 11.02.2019).
- Minister cyfryzacji Marek Zagórski o cyfrowej rewolucji w szkołach*, <http://wyborcza.pl/7,75398,24347187,minister-cyfryzacji-marek-zagorski-o-cyfrowej-rewolucji-w-szkolach.html> (data dostępu: 13.02.2019).
- https://kometa.edu.pl/uploads/publication/310/8a31_AA_Edukacja_wspierana_technologi%C4%85_2014-2020_MM Syslo_10-07-2014.pdf?v2.8 (data dostępu: 6.03.2019).
- <https://podstawaprogramowa.pl/> (data dostępu: 1.03.2019).
- <https://www.edunews.pl/badania-i-debaty/badania/2038-dzieci-sieci-inne-mozgi-nowe-koncepcje-edukacyjne> (data dostępu: 18.02.2019).
- <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/coraz-wiecej-szkol-przystepuje-do-rzadowego-programu-ose> (data dostępu: 11.03.2019).
- <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/ogolnopolska-siec-edukacyjna1> (data dostępu: 18.02.2019).
- <https://www.gov.pl/web/edukacja/aktywna-tablica> (data dostępu: 18.02.2019).
- <https://www.nask.pl/pl/aktualnosci/wydarzenia/wydarzenia-2019/1438,Ekspercki-zespol-PAN-pod-przewodnictwem-prof-Macieja-Tanasia-zainaugurowal-prace.html> (data dostępu: 3.03.2019).
- Wyzwania dydaktyczne i technologiczne cyfrowej edukacji – rola systemu doskonalenia nauczycieli* <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=7211> (data dostępu: 26.02.2019).
- Jędrzyk M. (2011), *Wszyscy mamy paranoję*, „Książki. Magazyn do czytania”, 2(2), październik.

- Morbitzer J., *Dzieci sieci – inne mózgi, nowe koncepcje edukacyjne*, www.edunews.pl (data dostępu: 9.10.2012).
- Morbitzer J. (2011–2012), *O istocie młodego pokolenia*, „Neodidagmata”, 33/34.
- Pezda A. (2011), *Dyktatura nastolatków? Czemu nie?! Rozmowa z M. Prenskym*, autorem książek o cyfrowych tubylcach, „Gazeta Wyborcza”, 10–11.12.
- Prensky M., *Digital natives, digital immigrants*, www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf, (data dostępu: 09.02.2019), s. 1–2.
- Prensky M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1*, “On the Horizon”, 9, 5; www.marcprensky.com (data dostępu: 11.02.2019).
- Prensky M. (2013), *Our Brains Extendent*, “Educational Leadership”, March, 70, 6.
- Rogozińska K., Śliwińska A., Winiarczyk A. (2017), *Uczeń w przestrzeni medialnej*, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Santorski J. (2005), *Pytania na drogę*, „Newsweek”, luty.
- Sielatycki M. (2005), *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, „Trendy – uczenie w XXI wieku”, 3, Internetowy Magazyn CODN.
- Siemens G., *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> (data dostępu: 18.02.2019).
- Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J. (2003), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań.
- Syso M.M. (2004), *Model rozwoju kompetencji informatycznych*, w: W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, Poznań: eMPI2.
- Syso M.M. (2014), *Kierunki rozwoju edukacji wspieranej technologią. Nowe technologie edukacji. Propozycja strategii i planu działania na lata 2014–2020*, Wrocław–Toruń–Warszawa.
- Syso M.M., *Technologia informacyjna w edukacji*, http://www.academia.edu/6905757/TECHNOLOGIA_INFORMACYJNA_W_EDUKACJI1 (data dostępu: 11.03.2019).
- Syso M.M., *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i komunikacyjnej*; http://kiss.pl/art_standardynauczycieli.htm (data dostępu: 18.03.2019).
- Szempruch J. (2000), *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Tapscott D. (2010), *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia świat*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Walat W. (2007), *Edukacyjne zastosowanie hipermediów*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Warzocha T. (2017), *Poziom kompetencji w korzystaniu z technologii informacyjnych przez studentów I roku Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 4/22.

Wiśniewska J. (2014), *Nauczyciel wobec technologicznych wyzwań*, w: S. Kuruliszwili (red.), *Technologie informacyjne a zmiany współczesnej edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

STRESZCZENIE

Trwająca ekspansja technologiczna implikuje szereg zmian w obszarze współczesnej szkoły, tym samym oddziałując na dydaktyczne aspekty roli nauczyciela w procesie edukacyjnym. Powszechnie obecne technologie informacyjno-komunikacyjne postawiły nauczyciela przed koniecznością zdobycia właściwych kompetencji w zakresie ich obsługi oraz umiejętności odpowiedniego ich wykorzystania w procesie kształcenia, tym samym nakreślając zmodyfikowanie przekazu treści. Mimo że niezaprzeczalne stało się dziś wprowadzenie cyfrowych technologii do nauczania, to jednak ciekawa wydaje się opinia w tej kwestii studentek specjalności nauczycielskiej z Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach i Uniwersytetu Rzeszowskiego: Jak uważają, na ile współczesny nauczyciel stoi jeszcze przed wyborem, a na ile już koniecznością wykorzystywania nowoczesnych technologii w swoim warsztacie pracy? Uzyskanie odpowiedzi na to pytanie stanowiło cel prowadzonych badań. Analizy badawcze ukazały, że zdaniem studentek, technologie cyfrowe powinny być wykorzystywane w dużym stopniu przez nauczycieli, lecz tradycyjne środki nauczania nie mogą być całkowicie przez nie wyparte, powinny być stosowane równorzędnie z nimi.

SŁOWA KLUCZOWE: technologie informacyjno-komunikacyjne, kompetencje nauczycieli, cyfrowa szkoła

SUMMARY

The ongoing technological expansion implies a number of changes in the area of modern school, thus influencing the didactic aspects of the teacher's role in the educational process. The information and communication technologies commonly established have placed the teacher in need to acquire suitable competences in the field of their use and the ability to use them properly in the education process, thus creating a modification of the message content. Although the introduction of digital technologies to teaching has become undeniable, the opinion of students of the teaching specialization at the Jan Kochanowski University in Kielce and the University of Rzeszów seems to be interesting: Do they think that the contemporary teacher is still ahead of choice or already has the necessity of using modern technologies in their work, and to what extent? Obtaining the answer to this question was the goal of the research. The research analysis showed that, according to students, digital technologies should be

used by teachers to a large extent but traditional teaching methods cannot be completely replaced by them, they should be used in parallel with them.

KEYWORDS: information and communication technologies, teachers' competences, digital school

TOMASZ WARZOCHA – Uniwersytet Rzeszowski

e-mail: twarzocha@ur.edu.pl

ANNA WINIARCZYK – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

e-mail: anna.winiarczyk@ujk.edu.pl

Pedagogika / Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 28.03.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 10.10.2019

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.10.2019

Dogoterapia formą wspomagania dzieci z niepełnosprawnością sprzężoną

Dogotherapy formats for children with conservation

DOI 10.25951/3825

Wstęp

Tematem niniejszej publikacji jest zaprezentowanie dogoterapii jako formy wspomagającej rehabilitację dzieci z niepełnosprawnością sprzężoną. Osoby niepełnosprawne, w tym zwłaszcza dzieci, winny zajmować szczególne miejsce w społeczeństwie z uwagi na doświadczane przez nich trudności w funkcjonowaniu w życiu osobistym i społecznym (ograniczenia funkcjonalne organizmu). Należy więc czynić wszystko, aby usprawniać funkcje ich organizmów: fizyczne, psychiczne, intelektualne bądź sensoryczne poprzez stosowanie względem nich różnego rodzaju oddziaływań (terapii). Wobec takich dzieci podejmuje się różnorodne oddziaływania rehabilitacyjne, które skomasowane, stosowane systematycznie i wytrwale, przynoszą niejednokrotnie bardzo dobre efekty.

Jedną z form programowych terapii szczególnie atrakcyjną dla dzieci jest dogoterapia, w której odpowiednio przeszkolony pies wspomaga terapeutę w wieloprofilowych zajęciach usprawniających dziecko czy osobę dorosłą. Pies, podobnie jak inne zwierzęta, ma olbrzymie spektrum oddziaływania na człowieka, w tym na jego sferę fizyczną i psychiczną: uczuciową, emocjonalną, komunikacyjną, na poczucie bliskości, więzi i bezpieczeństwa. Kontakt ze zwierzęciem daje człowiekowi wiele korzyści – działa dyscyplinująco, motywująco i uspokajająco. Już samo przebywanie w towarzystwie zwierząt ma terapeutyczny wpływ na osoby – uspokaja w przypadku stresu, redukuje stany lękowe, redukuje nadpobudliwość, zmniejsza napięcie psychiczne, obniża ciśnienie krwi, jednocześnie motywuje organizm do podejmowania aktywności (Franczyk, Krajewska, Skorupa 2012). Publikacja wskazuje, jak olbrzymi wpływ

mogą wywierać zwierzęta na ludzi, stając się ich przyjaciółmi, powiernikami i pomocnikami w pokonywaniu codziennych trudności w życiu.

Niepełnosprawność i jej rodzaje

Istnieją różne naukowe definicje niepełnosprawności, ponieważ zagadnienie to jest zróżnicowane, złożone i niejednoznaczne.

Według W. Dykcika niepełnosprawność jest pojęciem obejmującym

różne ograniczenia funkcjonalne jednostek ludzkich w każdym społeczeństwie, wynikające z uszkodzenia zdolności wykonywania jakiejś czynności w sposób uważany za normalny, typowy dla życia ludzkiego. Ograniczenia te mogą mieć charakter stały lub przejściowy, całkowity lub częściowy, mogą dotyczyć sfery sensorycznej, fizycznej i psychicznej (Dykcik 1997).

Natomiast Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) definiuje niepełnosprawność jako „wszelkie ograniczenie lub brak wynikające z uszkodzenia – możliwości wykonywania czynności na poziomie uważanym za normalny dla człowieka” (Kinalski 2002).

Paweł Strumiłło z Zakładu Elektroniki Medycznej Politechniki Łódzkiej proponuje następującą definicję niepełnosprawności:

długotrwały stan, w którym występuje obniżenie sprawności funkcji fizycznych, psychicznych, intelektualnych lub sensorycznych, które na skutek barier istniejących w środowisku życia osoby z niepełnosprawnością uniemożliwiają na równi z osobami sprawnymi pełny udział w życiu społecznym (Strumiłło 2014).

Rodzaje niepełnosprawności (Strumiłło 2014):

- obniżona sprawność sensoryczna (zmysłowa) – brak, uszkodzenie lub zaburzenie funkcji zmysłowych (należą tutaj m.in. osoby niewidome, słabo widzące, niesłyszące, słabo słyszące, z zaburzeniami percepcji wzrokowej i słuchowej),
- obniżona sprawność intelektualna (upośledzenie umysłowe, demencja starcza),
- obniżona sprawność funkcjonowania społecznego (zaburzenia równowagi nerwowej, emocjonalnej oraz zdrowia psychicznego),
- obniżona sprawność komunikowania się – utrudniony kontakt słowny (zaburzenia mowy, autyzm, jąkanie się),
- obniżona sprawność ruchowa – osoby z dysfunkcją narządu ruchu (wrodzoną lub nabytą),

- mózgowie porażenie dziecięce (uszkodzenie mózgu),
- obniżona sprawność psychofizyczna z powodu chorób somatycznych (np. nowotwory, cukrzyca).

Osoba niepełnosprawna może mieć kilka rodzajów niepełnosprawności. Mamy wówczas do czynienia z niepełnosprawnością sprzężoną. Kombinacji sprzężeń jest wiele. Przykładami takich niepełnosprawności mogą być osoby: głuchoniewidome, słabo widzące i głuche z jednoczesnym upośledzeniem umysłowym oraz niedostosowane społecznie ze współwystępującymi wadami słuchu, wzroku itp. Niedowładom narządów ruchu może towarzyszyć upośledzenie rozwoju umysłowego, jak również uszkodzenie analizatora wzrokowego i słuchowego, a upośledzeniu umysłowemu często towarzyszą zaburzenia mowy. Upośledzenie złożone u dziecka stanowi szczególnie trudny problem, zarówno dla pedagogów i terapeutów, jak i dla rodziców. W procesie rewali-dacji tych dzieci należy brać pod uwagę przede wszystkim zaburzenia dominujące. W przypadku sprzężeń, w których występuje upośledzenie umysłowe, ono będzie dominujące, ponieważ ogranicza możliwości poznawcze i przystosowawcze jednostki. Upośledzeń sprzężonych nie należy traktować jako sumy poszczególnych upośledzeń, ponieważ ta nowa całość stanowi swoistą jednostkę kliniczną, wymagającą specyficznych metod postępowania psychopedagogicznego (Cybulska 1997).

W tej grupie zaburzeń na szczególną uwagę zasługuje mózgowie porażenie dziecięce (dalej: MPD, łac. *paralysis cerebrealis infantium*, ang. *cerebral palsy*). Charakteryzuje się ono różnorodnymi zaburzeniami czynności ruchowych i napięcia mięśni, objawiającymi się jako niedowłady kończyn, ruchy mimowolne, zaburzenia koordynacji ruchowej, niezborność ruchów, obniżona precyzja ruchów docelowych. Dysfunkcje ruchowe mogą sprawiać tylko niewielkie trudności w poruszaniu się i wykonywaniu czynności manipulacyjnych, ale mogą też powodować konieczność poruszania się za pomocą sprzętu ortopedycznego i znacznie ograniczać możliwości manualne. Choć niepełnosprawność ruchowa jest z reguły najbardziej widoczną dysfunkcją dziecka, to zespołowi MPD mogą towarzyszyć dodatkowe objawy kliniczne: padaczka, niepełnosprawność intelektualna, zaburzenia mowy, wzroku, słuchu, i inne deficyty (Gostoł, Loska 2009).

Upośledzeniu umysłowemu w MPD często towarzyszą zaburzenia emocjonalne, jak drażliwość czy wybuchowość. Kolejnym ważnym problemem jest wspomniana padaczka. Jej występowanie prowadzi do zahamowania rozwoju psychoruchowego dziecka oraz powoduje zmiany w ośrodkowym układzie nerwowym. Dziecko cofa się w rozwoju oraz traci umiejętności już nabyte (Cybulska 1997).

Czynności rehabilitacyjne skupiają się głównie na usprawnianiu ruchowym. Szczególną uwagę należy tu zwrócić na opanowanie czynności ruchowych w granicach maksymalnych możliwości biologicznych i społecznych, czyli na opanowanie czynności lokomocyjnych i manipulacyjnych, na naukę mowy oraz na maksymalną sprawność w czynnościach życia codziennego. Pomyślne rokowanie zależy zarówno od metod postępowania i systematyczności ćwiczeń, jak i od poziomu rozwoju umysłowego dziecka oraz stosunku rodziców do procesu rehabilitacji (Grochmal 1986).

Omawiając temat niepełnosprawności sprzężonej, nie można pominąć kwestii dzieci dotkniętych autyzmem, zespołem Aspergera i zespołem Downa.

Termin *autyzm* oznacza zespół zaburzeń rozwojowych prowadzących do daleko posuniętego zamknięcia się w sobie (Perzanowska 2002). Odnosi się on do dzieci społecznie wycofanych i zajętych wykonywaniem rutynowej (stereotypowej) czynności, które mają trudności z opanowaniem języka mówionego, a niejednokrotnie są wyposażone w nadprzeciętne zdolności, które obalają diagnozę upośledzenia umysłowego (Perzanowska 2002).

Według klasyfikacji Amerykańskiego Towarzystwa Autystycznego do zaburzeń autystycznych należą:

- jakościowe zaburzenia interakcji społecznych (zaburzenia w stosowaniu zachowań niewerbalnych, np. brak kontaktu wzrokowego, brak rozwoju relacji z rówieśnikami, brak spontanicznego dzielenia się radościami, brak świadomości fizycznej obecności lub uczuć innych ludzi),
- jakościowe zaburzenia w komunikowaniu się (opóźnienie lub całkowity brak rozmowy, zaburzona umiejętność inicjowania lub podtrzymywania konwersacji, stereotypowe użycie języka, brak zróżnicowanych, spontanicznych zabaw),
- ograniczone, powtarzające się i stereotypowe wzorce zachowań, zainteresowań i aktywności (przywiązanie do jednego lub więcej stereotypowych i ograniczonych wzorców zachowania, nieelastyczne przywiązanie do specyficznych rutyn lub rytuałów, stereotypowe manieryzmy ruchowe, uporczywe zaabsorbowanie fragmentami przedmiotu) (Bobkiewicz-Lewartowska 2000).

Kolejną kwestią jest zespół Aspergera, uznawany za zaburzenie ze spektrum autyzmu. Jego cechą charakterystyczną jest dobry rozwój mowy w zakresie słownictwa i gramatyki oraz obecność wąskich specyficznych zainteresowań typu intelektualnego, czyniących z dotkniętych nim dzieci małych ekspertów w interesującej je dziedzinie (*Objawy zespołu Aspergera* 2014). Towarzyszy mu

brak komunikacji dwustronnej, słownej i niewerbalnej, brak giętkości myślenia oraz szczególnie zainteresowania.

Objawy:

- upośledzone interakcje społeczne – dzieci nie potrafią właściwie interpretować wskazówek społecznych, nie są w stanie wytworzyć odpowiedzi emocjonalnej. Mogą nie odczuwać potrzeby dzielenia się doświadczeniami i informacjami,
- kłopoty z porozumiewaniem się (komunikacją) – często dziecko nie potrafi zinterpretować tego, co mówią inne osoby. Wypowiedzi kierowane do takiego dziecka muszą być proste, precyzyjne i dosłowne,
- niezgrabność ruchowa, problemy z zadaniami manualnymi, słaba koordynacja ruchów ciała,
- zaburzenia integracji sensorycznej, zbyt wysoka lub zbyt niska wrażliwość na bodźce zmysłowe, jak światło, dźwięk, dotyk, temperatura otoczenia,
- szczególne zainteresowania (natręctwa) – jednym z objawów zespołu Aspergera jest nietypowe zainteresowanie dziecka jakimś tematem; zdarza się, że zmienia się obiekt zainteresowania, ale nie zmienia się intensywność przeżywania,
- trudności w zaakceptowaniu zmian, powtarzające się rytuały, schematyczne zachowania, brak elastyczności – dzieci wymuszają bardzo sztywne reguły na sobie i otoczeniu dotyczące tego, co będzie robione, w jakiej kolejności i w jaki sposób (*Inny świat* 2014).

Następną analizowaną jednostką jest zespół Downa (zwany w przeszłości mongolizmem lub mongoloizmem). Jest to wrodzony zespół objawów i cech charakterystycznych rozpoznawanych u człowieka w chwili jego urodzenia. Przyczyną zespołu Downa są zaburzenia programu genetycznego komórek rozrodczych, tj. komórki jajowej matki lub plemnika ojca, w których zamiast prawidłowej liczby 23 pojawiają się 24 chromosomy.

Tematem niniejszej publikacji jest rehabilitacja dzieci z niepełnosprawnością sprzężoną, w tym z niepełnosprawnością ruchową. Reasumując, u dzieci dysfunkcje narządu ruchu dotyczą najczęściej: wad wrodzonych narządu ruchu (braki i ubytki kończyn, zaburzenia rozwojowe kończyn, dysplazja i wrodzone zwicnięcie stawu biodrowego, wrodzone wady klatki piersiowej i szyi), wad postawy, stanów po urazach, oparzeniach, amputacjach, chorób narządu ruchu, w tym zapalnych chorób tkanki łącznej i martwic kości, oraz niepełnosprawności ruchowej sprzężonej z inną niepełnosprawnością (Zeman 2011).

Animaloterapia i dogoterapia

Animaloterapia jest naturalną metodą wspomaganie leczenia i rehabilitacji osób niepełnosprawnych, polegającą na bezpośrednim kontakcie ze zwierzętami. Jej adresatami są w szczególności dzieci z problemami emocjonalnymi oraz z zaburzeniami i deficytami rozwoju psychoruchowego (Zeman 2011).

Animaloterapia przebiega w kilku etapach. Pierwszym i najważniejszym z nich jest przełamanie lęku podopiecznych i przyzwyczajenie ich do przebywania w towarzystwie zwierzęcia. Kolejnym etapem jest poznawanie się poprzez bezpośredni kontakt, dotyk i zabawę. Na rezultaty trzeba poczekać kilka miesięcy, ale są one bardzo widoczne i zadowalające. Dzieci stają się bardziej pewne siebie, otwarte, łatwiej nawiązują kontakty międzyludzkie (Zeman 2011).

Do działań terapeutycznych można wykorzystać wszystkie zwierzęta, m.in. psy, koty, świnki morskie, króliki, papugi, kury, gęsi, konie, lamy, osły. Zajęcia mogą być prowadzone indywidualnie, zespołowo lub w grupie. Cele i zadania są zindywidualizowane, dostosowane do możliwości i potrzeb każdego pacjenta, a na zakończenie danego etapu terapii dokonuje się ewaluacji (Zeman 2011).

Przykładowe cele animaloterapii są następujące:

- rozwijanie funkcji psychomotorycznych, usprawnianie, kompensacja zaburzonych funkcji,
- doskonalenie nabytych wcześniej umiejętności i utrwalanie nowych poprzez kontakt ze zwierzętkiem, który działa motywująco,
- rozwijanie właściwych postaw w stosunku do zwierząt,
- nabywanie umiejętności opieki nad zwierzętami, wychowania i komunikacji ze zwierzętami,
- rozwijanie wrażliwości i empatii,
- kreowanie pozytywnego myślenia umożliwiającego stawianie czoła przeciwnościom,
- stymulowanie do podjęcia aktywności,
- kształtowanie uczuć akceptacji i tolerancji w stosunku do zwierząt,
- budowanie poczucia własnej wartości, pewności siebie, bezpieczeństwa (Zeman 2011).

Na każdym etapie pracy terapeutycznej nauczyciel-terapeuta musi przestrzegać następujących zasad: akceptacji, tworzenia przyjaznej atmosfery, aktywności, systematyczności, samodzielności, stopniowania trudności, korekcji zaburzeń, a przede wszystkim – życzliwej pomocy, stworzenia bezpiecznej i przyjaznej atmosfery (Zeman 2011).

Ważny jest również dobór form i metod pracy, które zachęcą dziecko do aktywności i współpracy z innymi uczestnikami zajęć. Spośród metod stosowanych przez terapeutów można wyróżnić metody: wspierające rozwój dziecka, stymulujące rozwój, aktywizujące, kompensacyjne, korygujące, usprawniające. Metody dostosowywane są do indywidualnych potrzeb dziecka. Mogą one mieć formę ćwiczeń manualnych, grafomotorycznych, zabaw, ćwiczeń relaksacyjnych (Zeman 2011).

Zajęcia animaloterapii adresowane są do następujących osób:

- z mózgowym porażeniem dziecięcym,
- z niedowładem kończyn,
- z zaburzeniami rozwoju motorycznego,
- z zespołem wiotkiego dziecka,
- z zanikiem mięśni,
- autystycznych,
- z zespołem Downa,
- z deficytami uwagi (ADHD, ADD),
- niestabilnych emocjonalnie,
- opóźnionych umysłowo,
- upośledzonych umysłowo (Zeman 2011).

Zajęcia terapeutyczne odgrywają niezwykle ważną rolę, pomagają bowiem w budowaniu motywacji, przygotowują młodego człowieka do pełnionych w przyszłości ról, uczą świadomości siebie. Kontakt ze zwierzęciem działa dyscyplinująco, motywująco i uspokajająco. Dzieci nabierają pewności siebie, stają się bardziej ufne i otwarte, uczą się pokonywać lęki i bariery (Zeman 2011).

Jedną z dziedzin animaloterapii jest dogoterapia.

Istnieje wiele definicji dogoterapii (kynoterapii). Po raz pierwszy w Polsce terminu tego użyła Maria Czerwińska w 1996 r. Autorka zdefiniowała dogoterapię następująco: „jedna z metod rehabilitacji, w której odpowiednio przeszkolony pies-przyjaciel wspomaga terapeutę (często wolontariusza) w wieloprofilowym usprawnianiu dzieci i dorosłych, a także pomaga osobom starszym czy zagubionym w zachowaniu lub wręcz nawiązaniu kontaktów ze światem zewnętrznym” (Dogoterapia 2014).

Również Beata Kulisiewicz podaje, że: „dogoterapia to terapia wykorzystująca kontakt z psem. W czasie zajęć i zabaw naturalna spontaniczność i radość psa pozwalają dziecku odczuć satysfakcję z wykonywania przez nie zadań, a nade wszystko mobilizują go do podejmowania nowych wyzwań” (Kulisiewicz 2007).

Natomiast fundacja „Przyjaciel” definiuje termin *dogoterapia* następująco: „jest to terapia kontaktowa z udziałem psa polegająca na wieloprofilowym

usprawnianiu dzieci i dorosłych”. Dogoterapia jest rodzajem pracy uzupełniającym szeroko rozumianą rehabilitację i nie może pozostać jedyną formą terapii. Stanowi zatem dopełnienie działań terapeutycznych, zwłaszcza u dzieci z wadami rozwojowymi. U osób zdrowych też jest przydatna, stanowi bowiem element i uzupełnienie oddziaływań edukacyjnych (Bartkiewicz, Zawadka 2008).

Główne działanie tego rodzaju terapii kontaktowej polega na nawiązaniu psychicznej więzi ze zwierzęciem, co przyspiesza leczenie, a także ma korzystny wpływ na rozwój psychospołeczny (Franczyk, Krajewska, Skorupa 2012).

Zwierzęta oddziałują wieloaspektowo na człowieka. W terapiach można wykorzystywać różne zwierzęta. Dobór zwierzęcia powinien zależeć od celu, jaki chcemy osiągnąć w terapii, np. czy zależy nam na przełamaniu lęków, barier, czy na wypełnieniu czasu wolnego, czy na zabawie. Zawsze musi jednak zapewnione być bezpieczeństwo podopiecznych podczas zajęć. W zależności od rodzaju zajęć terapeutycznych ze zwierzętami opracowano różne programy pracy z nimi, które bazują na wielorakich formach pracy. Mogą to być zabawy ze zwierzętami, samo przebywanie w ich towarzystwie, obserwowanie ich, sprawowanie nad nimi opieki. Są również takie, które wykorzystują zwierzęta w typowej pracy terapeutycznej (Franczyk, Krajewska, Skorupa 2012).

Dogoterapia w Polsce

Dogoterapia w Polsce jest dziedziną stosunkowo młodą, która cały czas się rozwija. Wciąż powiększa się liczba przewodników i szkolonych psów. Patronują tej terapii następujące organizacje Polski Związek Dogoterapii oraz Polskie Towarzystwo Kynoterapeutyczne (*Dogoterapia w Polsce* 2014).

Polski Związek Dogoterapii powstał w 2004 r. PZD jako pierwszy podjął próbę skoordynowania działań dogoterapeutycznych, stworzenia standardów, planu szkoleń, testów oraz forum wymiany doświadczeń (*Dogoterapia w Polsce* 2014).

Polskie Towarzystwo Kynoterapeutyczne powstało dwa lata później, w 2006 r. Zaslugą Towarzystwa jest opracowanie takich dokumentów jak: Kanon Kynoterapii, Kodeks Etyczny Kynoterapeuty oraz innych wzorów dokumentacji. Ponadto organizacja ta opracowała system egzaminowania psów terapeutycznych w trzech klasach: K-A (adept), K-I (Klasa Pierwsza) i K-II (Klasa Druga) oraz nową nazwę *kynoterapii*. Organizowane są także płatne kursy zatytułowane „Kurs doskonalenia zawodowego w zakresie kynoterapii dla osób uprawnionych do pracy w placówkach oświatowych”, „Kurs Wolontariusza Kynoterapii oraz warsztaty tematyczne” (*Dogoterapia w Polsce* 2014).

Zasługą Polskiego Towarzystwa Kynoterapeutycznego jest wprowadzenie polskiej terminologii dla form terapii:

– *Spotkanie z Psem – SP.*

To rodzaj zajęć, których celem jest nawiązanie pozytywnego kontaktu pomiędzy psem a uczestnikami terapii. Zajęcia te mają charakter spontanicznej, radosnej zabawy odpowiednio kierowanej przez prowadzącego. Uczestnicy zajęć przyzwyczajają się do zwierzęcia, nawiązują z nim więź, głaszczą go, przytulają, wydają mu polecenia (*Dogoterapia 2014a*).

– *Edukacja z Psem – EP.*

Zajęcia EP mają na celu usprawnić sferę poznawczą i intelektualną dziecka. Wymagany jest tutaj odpowiednio przygotowany i opracowany scenariusz zajęć. Osoby prowadzące zajęcia muszą posiadać odpowiednią wiedzę, kwalifikacje i umiejętności wykraczające poza ramy EP. Dlatego też ten rodzaj zajęć ujęty jest w odrębną formę.

Zajęcia z EP przeprowadza się głównie w szkołach i przedszkolach. Pies staje się motywatorem do nauki. Dziecko, poprzez nawiązanie przyjaźni z psem, czuje się bardziej bezpieczne i swobodne i dzięki temu lepiej przyswaja wiedzę. Uczeń lepiej zapamiętuje ten materiał, gdzie bohaterem jest nowy przyjaciel – pies.

EP bardzo pomaga dzieciom, które mają trudności w nauce, trudności w koncentracji uwagi, obniżoną percepcję, trudności z przyswojeniem wiedzy i przejawiają niechęć do nauki. Zajęcia są prowadzone indywidualnie lub grupowo, np. w klasach, i mają określony program nauczania. Wymagana jest tutaj ewaluacja i dokładne dokumentowanie zajęć, zwłaszcza jest to bardzo istotne w przypadku zajęć indywidualnych (*Dogoterapia 2014a*).

– *Terapia z Psem – TP.*

TP jest programem obejmującym zestaw ćwiczeń nakierowanych na określony cel rehabilitacyjny. Program i metody zajęć są tu dokładnie zaplanowane, przygotowane i realizowane w porozumieniu z rehabilitantem lub lekarzem prowadzącym. Brane są pod uwagę potrzeby każdego uczestnika i jego możliwości. Na ich podstawie opracowuje się indywidualny program dla każdego pacjenta i odpowiednio dobiera metody pracy. Przebieg zajęć jest dokładnie dokumentowany. Każdy uczestnik zajęć ma założoną kartę informacyjną i kartę przebiegu zajęć, do których wpisuje się rodzaj zastosowanych ćwiczeń oraz ich efekty. Program jest okresowo sprawdzany, a po analizie jego wyników odpowiednio modyfikuje się i dobiera metody pracy.

TP jest programem rozwojowym, co oznacza, że w miarę dokonującego się postępu rehabilitacyjnego trudności są stopniowane. Zajęcia z TP są najczę-

ściej prowadzone indywidualnie lub w małych grupach – do 3 osób (*Dogoterapia* 2014a).

Dogoterapia największe efekty przynosi w rehabilitacji dzieci, gdyż pragną one kontaktu ze zwierzęciem, są go bardzo ciekawe i dzięki niemu z ochotą przystępują do zadań, a ćwiczenia rehabilitacyjne są tutaj często „ukryte” pod postacią zabaw z psem. Bardzo dobre efekty przynosi również w terapii osób starszych, samotnych i schorowanych. Terapia polega na nawiązywaniu psychicznej więzi ze zwierzęciem, a to przyspiesza leczenie i ułatwia przejście przez chorobę.

Terapeutyczna forma AAA jest już powszechnie stosowana na świecie jako program „Visiting pets”. Wolontariusze i terapeuci z psami niemalże codziennie odwiedzają chorych w szpitalach, hospicjach, placówkach opieki społecznej, więzieniach i ośrodkach dla narkomanów.

Terapię polegającą na kontakcie ze zwierzęciem stosuje się coraz częściej na świecie jako terapię wspomagającą proces rehabilitacyjny zwłaszcza dzieci. Różnego rodzaju organizacje od ponad 20 lat stosują dogoterapię z pozytywnym skutkiem. Jak wspomniano wcześniej, w Polsce dogoterapię stosują m.in. następujące ośrodki terapeutyczne: Przyjaciół (Warszawa), Dogtor (Gdańsk), Ama Canem (Łódź), Właśnie Tak! (Bydgoszcz) czy Pies dla Stasia (Warszawa) (*Historia dogoterapii* 2014). Kolejne z nich to: Stowarzyszenie Zwierzęta Ludziom w Warszawa-Wesołej, Husky Team – Fundacja Dogoterapeutyczna w Korczynie koło Biecza, Fundacja Dogolandia we Wrocławiu, Fundacja na Rzecz Osób Niepełnosprawnych „Pomocna Łapa” w Łochowie, Fundacja Naturalnej Przyjaźni „Psie Serce” w Białej, gm. Zgierz, Fundacja Pomocy Osobom Niepełnosprawnym „Ami” w Zduńskiej Woli, Towarzystwo Współpracy Ludzi i Zwierząt „Niewidzialna Łapa” w Lublinie (*Dogoterapia adresy ośrodków* 2014).

Potrzeby dziecka niepełnosprawnego a dogoterapia

Ze spotkań terapeutycznych z psami najczęściej korzystają dzieci – zarówno te niepełnosprawne, jak i zdrowe. Podczas kontaktu ze zwierzęciem dzieci często reagują radością, śmiechem, ekscytacją. Labilność emocjonalna, która towarzyszy niepełnosprawnym, źle wpływa na rozwój dziecka, dlatego jeśli zajęcia z psem wywołują pozytywne emocje, należy mu je organizować jak najczęściej (*Dogoterapia adresy ośrodków* 2014).

Kontakt z psem zaspokaja potrzeby rozwojowe dzieci, również niepełnosprawnych. Jedną z nich jest potrzeba akceptacji. Pies, który jest zarówno partnerem, jak i przyjacielem w zabawie, jest powiernikiem dziecięcych tajemnic,

cierpliwie wysłuchuje ich opowieści, można mu wyjaśnić wiele problemów lub opowiedzieć o ważnych wydarzeniach. Dziecko w atmosferze całkowitej akceptacji ma możliwość pełnego wyrażenia uczuć. Czuje się przy nim akceptowane i zrozumiane (Kulisiewicz 2007). Psy akceptują człowieka takim, jakim jest. Nikogo nie oceniają, nie mówią, jak powinien wyglądać, dokąd dojść, czego pragnąć, poza tym są bezinteresowne. Dobry terapeuta potrafi wykorzystać tę akceptację i przetworzyć ją na konkretne rezultaty fizyczne, psychologiczne i społeczne (Bartkiewicz, Zawadka 2008).

Kolejną jest potrzeba mówienia o swoich emocjach i refleksjach. Umiejętność mówienia o nich oraz rozumienie emocji innych osób sprzyja nawiązywaniu kontaktów społecznych i ułatwia dzielenie się doświadczeniami. Na zajęciach z psem terapeuta namawia dziecko do opisywania tego, co ono czuje oraz do zastanowienia nad uczuciami innych (Kulisiewicz 2007).

Potrzeba kontaktu, dotyku, bodźców zmysłowych jest w dużym stopniu zaspokajana poprzez kontakt z psem. Doświadczenia fizyczne, w tym dotyk mają wpływ na późniejsze doświadczenia emocjonalne. Dziecko niepełnosprawne, aby czuć się bezpiecznie, musi czuć bliskość czyjegoś ciepłego ciała, wówczas może traktować z ufnością otaczający świat. Dotyk miękkiej i ciepłej sierści zwierzęcia, możliwość przytulenia się do niego, wsłuchanie się w bicie jego serca dają poczucie bezpieczeństwa (Kulisiewicz 2007).

Analiza badań własnych

Celem niniejszej publikacji jest ukazanie i określenie roli, jaką może odegrać pies w rehabilitacji dzieci z niepełnosprawnością sprzężoną. Pies poprzez uczestnictwo w terapii, urozmaica ją, wzbogaca i wzbudza zainteresowanie ze strony dziecka.

Przeprowadzone badania miały odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu dogoterapia wpływa na rozwój i funkcjonowanie dzieci z niepełnosprawnością sprzężoną.

Zostały również sformułowane następujące szczegółowe pytania badawcze:

- Jakie emocje towarzyszą dziecku podczas kontaktu z psem?
- Jaka jest relacja między psem a dzieckiem?
- Jaka jest aktywność fizyczna dziecka pod wpływem kontaktu z psem?
- Jakie zmiany psychomotoryczne nastąpiły pod wpływem terapii?
- Jak kontakt z psem wpłynął na relacje dziecka z innymi ludźmi oraz na przyswajanie wiadomości?

W oparciu o problem główny sformułowano główną hipotezę badawczą: **dogoterapia w dużym stopniu wpływa na rozwój i funkcjonowanie dzieci z niepełnosprawnością sprzężoną.**

Sformułowano również hipotezy szczegółowe:

- Założono, że podczas zabawy z psem towarzysząc dziecku pozytywne emocje.
- Przypuszcza się, że między dzieckiem a psem nawiązała się więź emocjonalna, oparta na poczuciu bezpieczeństwa.
- Można zakładać, że zwiększyła się aktywność fizyczna dziecka pod wpływem kontaktu z psem.
- Prawdopodobnie nastąpiły korzystne zmiany psychomotoryczne u dziecka pod wpływem zajęć z psem.
- Można uważać, że kontakt z psem korzystnie wpłynął na relacje dziecka z innymi ludźmi oraz na lepsze przyswajanie wiadomości.

Badania przeprowadzono w 2014 r. w dwóch placówkach zajmujących się dogoterapią na terenie województwa świętokrzyskiego: w Ośrodku Rekreacji i Hipoterapii „MAAG” w Kielcach oraz w fundacji „Złote Serce” w Pińczowie.

Ośrodek Rekreacji i Hipoterapii „MAAG” wspomaga rehabilitację ruchową i umysłową dzieci z autyzmem, mózgowym porażeniem dziecięcym, upośledzeniem umysłowym, z niedowładami kończyn i innymi schorzeniami. Stosuje terapię kontaktową, polegającą na przytulaniu się, głaskaniu, zabawie z psem. Udział psa wspomaga działania rehabilitacyjne. Celem terapii jest rozwój dziecka, pobudzanie jego zmysłów, przeżywanie pozytywnych emocji poprzez nawiązanie kontaktu z psem, podejmowanie różnych form aktywności ruchowej, wykonywanie czynności pielęgnacyjnych i porządkowych. Zajęcia prowadzone są w trzech opisywanych wcześniej formach: AAA, AAT, AAE (*Dogoterapia 2014c*).

Fundacja Pomocy Osobom Niepełnosprawnym „Złote Serce” niesie pomoc potrzebującym w Pińczowie. Jej misją jest zapewnienie bezpieczeństwa oraz optymalnych warunków rozwojowych podopiecznym, wspomaganie ich funkcjonowania oraz integracja ze środowiskiem. Placówka przygotowuje osoby niepełnosprawne do samodzielnego funkcjonowania. Prowadzi zajęcia dydaktyczne, wychowawcze, rewalidacyjne, rehabilitacyjne i profilaktyczne (*Dogoterapia 2014b*).

Placówka ta z powodzeniem stosuje dogoterapię, która przynosi pozytywne efekty. Jej celem jest wszechstronny rozwój dzieci i młodzieży. Poprzez kontakt z psem osoba niepełnosprawna czuje się pewniej i bezpieczniej we własnym środowisku, nawiązuje kontakty, zawiera przyjaźnie. W terapii wykorzystuje się

psy następujących ras: Labrador Retriever, Golden Retriever, Nowofundland, Cavalier King Charles Spaniel, Berneński Pies Pasterski (*Dogoterapia 2014b*).

Analiza wyników badań

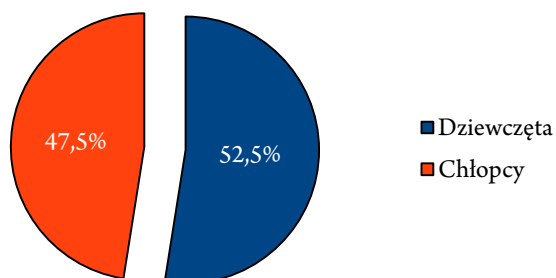
Badania przeprowadzono wśród rodziców i opiekunów 40 dzieci w wieku od 6 do 18 lat korzystających z zajęć dogoterapeutycznych w Ośrodku Rekreacji i Hipoterapii „MAAG” w Kielcach oraz w Fundacji „Złote Serce” w Pińczowie przez okres od kilku miesięcy do ponad roku. Dobór próby był celowy.

Charakteryzując badaną grupę osób objętych dogoterapią, zwrócono uwagę na następujące czynniki: płeć dzieci, ich wiek, miejsce zamieszkania oraz jednostkę chorobową, na którą chorują dzieci.

Tabela 1. Płeć dzieci objętych dogoterapią

Płeć dziecka	Respondenci					
	Dziewczęta		Chłopcy		Razem	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
	21	52,5	19	47,5	40	100
Ogółem	21	52,5	19	47,5	40	100

Źródło: opracowanie własne



Wykres 1. Płeć dzieci

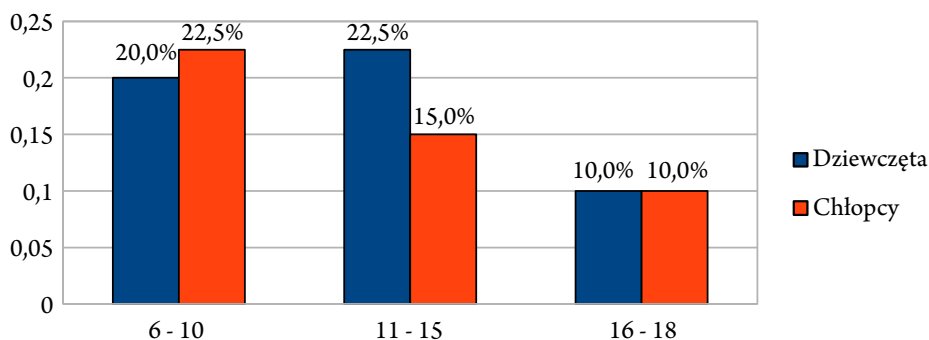
Źródło: opracowanie własne.

Płeć dzieci objętych dogoterapią ilustruje tabela 1 oraz wykres 1. Wynika z nich, że wśród dzieci objętych dogoterapią jest 21 dziewcząt oraz 19 chłopców. Liczba chłopców i dziewcząt jest zrównoważona, niewielką przewagą liczebną mają dziewczęta (52,5%) nad chłopcami (47,5%).

Tabela 2. Wiek dzieci objętych dogoterapią

Wiek dziecka	Respondenci					
	Dziewczęta		Chłopcy		Razem	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
6–10	8	20	9	22,5	17	42,5
11–15	9	22,5	6	15	15	37,5
16–18	4	10	4	10	8	20
Ogółem	21	52,5	19	47,5	40	100

Źródło: opracowanie własne



Wykres 2. Wiek dzieci

Źródło: opracowanie własne

Wiek dzieci objętych dogoterapią przedstawiają tabela 2 oraz wykres 2. Największą grupę (42,5%) stanowią dzieci w wieku od 6 do 10 lat, w tym 20% dziewcząt oraz 22,5% chłopców. Kolejną pod względem liczebności grupę (37,5%) stanowią dzieci w wieku od 11 do 15 lat, gdzie 22,5% stanowią dziewczęta, a 15% to chłopcy. Młodzież w wieku 16–18 lat stanowi 20% osób korzystających z terapii. Zarówno chłopcy, jak i dziewczęta stanowią po 10% uczestników.

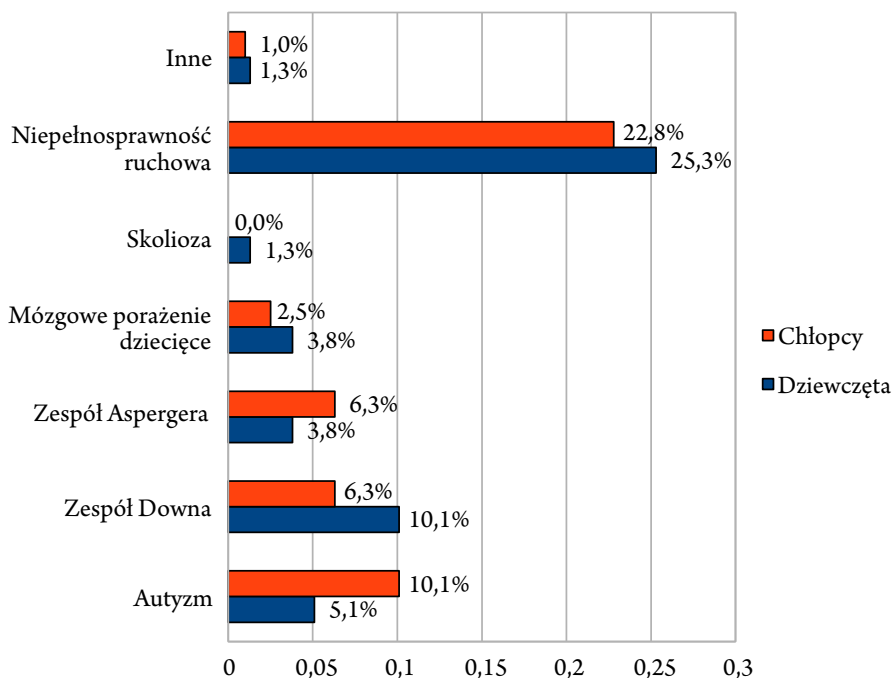
Wyniki w powyższej tabeli wskazują, że terapią zostają objęte coraz młodsze dzieci. Fakt ten rokuje na przyszłość, ponieważ im wcześniej rozpocznie się terapię i wspomaganie rozwoju dziecka, tym większe są szanse na powodzenie tej terapii. Na uwagę zasługuje również fakt, że terapia prowadzona jest do pełnoletności, że młodzież jej nie przerywa, lecz wytrwale kontynuuje.

Badania wykazały, że 72,2% badanych dzieci zamieszkuje miasto (40% dziewcząt oraz 32,5% chłopców). Natomiast 27,5% jest mieszkańcami wsi (12,5%

Tabela 3. Nazwa jednostki chorobowej dziecka

Choroba zdiagnozowana u dziecka	Respondenci					
	Dziewczęta		Chłopcy		Razem	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Autyzm	4	5,1	8	10,1	12	15,2
Zespół Downa	8	10,1	5	6,3	13	16,5
Zespół Aspergera	3	3,8	5	6,3	8	10,1
Mózgowe porażenie dziecięce	3	3,8	2	2,5	5	6,3
Skolioza	1	1,3	0	0	1	1,3
Niepełnosprawność ruchowa	20	25,3	18	22,8	38	48,1
Inne	1	1,3	1	1,3	2	2,5
Ogółem	40	50,6	39	49,4	79	100

Źródło: opracowanie własne



Wykres 3. Jednostki chorobowe dzieci

Źródło: opracowanie własne

dziewcząt oraz 15% chłopców). Przewaga liczebna, prawie trzykrotna, dzieci zamieszkałych w mieście nad dziećmi mieszkającymi na wsi może wskazywać, że w mieście dostęp do terapii jest łatwiejszy. Dzieci ze środowiska wiejskiego mogą mieć problemy z pokonaniem barier komunikacyjnych i odległością.

W ankiecie określono również jednostki chorobowe dzieci. Tabela 3 oraz wykres 3 zawierają nazwy jednostek chorobowych. Blisko połowa z nich to dzieci z niepełnosprawnością ruchową (48,1%, w tym 25,3% dziewcząt i 22,8% chłopców). Kolejną grupę stanowią dzieci z zespołem Downa (16,5%, w tym 10,15 dziewcząt oraz 6,3% chłopców). Poniżej sytuuje się autyzm (15,2%, w tym 5,1% dziewcząt oraz 10,1% chłopców). Następnie znajduje się zespół Aspergera (10,1%, gdzie 3,8% stanowią dziewczęta, a 6,3% chłopcy). Z dogoterapii korzystają również dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym (6,3%, w tym 3,8% dziewczęta i 2,5% chłopcy). Jeden z rodziców (1,3%) wskazał skoliozę. Dwoje rodziców (2,5%) wskazało odpowiedź: inne.

Reasumując, najczęściej z dogoterapii korzystają dzieci z niepełnosprawnością ruchową, stanowiąc prawie połowę dzieci respondentów. Dużą grupę stanowią również dzieci z wszelkimi niepełnosprawnościami sprzężonymi: z zespołem Downa, zespołem Aspergera, autyzmem, mózgowym porażeniem dziecięcym.

Informacje o uczestnictwie dzieci w dogoterapii

Badaniu poddano okoliczności towarzyszące zajęciom: czas trwania terapii, zaangażowanie dzieci w zajęcia, ich relacje z psem oraz rodzaje tych relacji.

Ważnym aspektem badania był czas uczestnictwa dzieci w dogoterapii. Ilustruje go tabela 4. Najliczniejszą grupę (72,5%) stanowią osoby, które są objęte terapią dłużej niż rok. Znajduje się w tej grupie 35% dziewcząt oraz 37,5%

Tabela 4. Czas uczestnictwa w dogoterapii

Okres uczestniczenia w dogoterapii	Respondenci					
	Dziewczęta		Chłopcy		Razem	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Ponad 1 rok	14	35	15	37,5	29	72,5
Od 6 m-cy do roku	6	15	3	7,5	9	22,5
Poniżej 6 m-cy	1	2,5	1	2,5	2	5
Ogółem	21	52,5	19	47,5	40	100

Źródło: opracowanie własne

chłopców. Kolejną grupę (22,5%) stanowią osoby, które uczęszczają na terapię przez okres od 6 miesięcy do roku (15% dziewcząt i 7,5% chłopców). Z kolei 5% osób niedawno rozpoczęło terapię i uczęszcza na nią przez okres poniżej 6 miesięcy. Zarówno chłopcy, jak i dziewczęta stanowią po 2,5% osób.

Można wywnioskować, że terapia powinna być długotrwała, by przynieść efekty. Prawie trzy czwarte dzieci korzysta z niej przez okres powyżej roku, co oznacza, że rodzice, widząc efekty, decydują się kontynuować zajęcia z udziałem psa.

Zajęcia z udziałem psa z założenia powinny być lubiane przez dzieci. Wszyscy rodzice odpowiedzieli pozytywnie, że ich dzieci lubią zajęcia z psem. Konkludując, można stwierdzić, że zajęcia z psem wpływają pozytywnie na dzieci, które nie tylko lubią zabawę ze zwierzęciem, ale również naukę i terapię.

Następnie zbadano zachowania dzieci pod wpływem kontaktu z psem. Najliczniejszą grupę (36,1%, w tym 20,6% dziewcząt i 15,5% chłopców) stanowią dzieci, które zaczynają interesować się psem i reagują na jego obecność. Kolejną grupę (34%, w tym 17,5% dziewcząt i 16,5% chłopców) stanowią dzieci, które pod wpływem psa stały się bardziej aktywne i bardziej kontaktowe. Następnie sytuują się dzieci, które się ożywiają, śmieją, są bardziej radosne. Takich dzieci jest 29,9%, w tym 14,4% dziewcząt i 15,5% chłopców. Żaden z rodziców nie odpowiedział, że pies nie wywiera wpływu na zachowanie dziecka, ani że pod wpływem psa zachowanie się pogarsza.

W podsumowaniu wyników można stwierdzić, że na badane dzieci pies wywiera jedynie pozytywny wpływ. Dzięki terapii ze zwierzęciem dzieci wypracowały tak trudne dla nich umiejętności i kompetencje jak nawiązywanie kontaktu, wzbudzenie zainteresowania zwierzęciem, radość, aktywność.

Istotne jest istnienie więzi emocjonalnej między psem a dzieckiem. Badanie wykazało, że 100% rodziców zgodnie potwierdziło, że taka więź istnieje. Z tabeli wynika wniosek, że między dzieckiem a psem w każdym przypadku nawiązała się więź emocjonalna.

Pomiędzy dziećmi a zwierzętami nawiązują się różne rodzaje więzi emocjonalnej. Dane zawarte w tabeli nr 5 nazywają rodzaj więzi, jaka istnieje między dzieckiem a zwierzęciem. Najwięcej rodziców (28,4%) wskazało na wzajemne zwiększenie aktywności i zainteresowania. Po 26,6% osób wskazało na dwie odpowiedzi: obopólna radość ze wspólnej zabawy i ćwiczeń (13,8% dziewcząt oraz 12,8% chłopców) oraz bezpieczeństwo, ośmielenie i większa pewność siebie (13,8% dziewcząt i 12,8% chłopców). W grupie rodziców 13,8% ankietowanych zauważyło wzajemną chęć nawiązania bliskości (6,4% dziewcząt oraz 7,3% chłopców), a 4,6% ankietowanych rodziców zauważyło, że ich dzieci po-

Tabela 5. Informacje o rodzaju więzi emocjonalnej

Rodzaj zauważonej więzi przez rodzica (opiekuna) pomiędzy dzieckiem a psem	Respondenci					
	Dziewczęta		Chłopcy		Razem	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Obopólna radość ze wspólnej zabawy i ćwiczeń	15	13,8	14	12,8	29	26,6
Wzajemna chęć nawiązania bliskości	7	6,4	8	7,3	15	13,8
Porozumiewanie się bez słów	3	2,8	2	1,8	5	4,6
Wzajemne zwiększenie aktywności i zainteresowania	16	14,7	15	13,8	31	28,4
Bezpieczeństwo, ośmielenie i większa pewność siebie dziecka w obecności psa	15	13,8	14	12,8	29	26,6
Nie zauważyłem żadnej więzi	0	0	0	0	0	0
Ogółem	56	51,4	53	48,6	109	100

Źródło: opracowanie własne

trafiają porozumieć się z psem bez słów. Znajduje się tutaj 2,8% dziewcząt oraz 1,8% chłopców. Nie ma przypadku, żeby rodzic nie zauważył żadnej więzi.

Podsumowując, zajęcia dogoterapeutyczne pozytywnie wpływają na objęte nimi dzieci. Między uczestnikami terapii a zwierzętami nawiązuje się silna więź, oparta na zaufaniu i obustronnym porozumieniu, często odbywającym się bez udziału słów. Ponadto dzieci są aktywniejsze, zmotywowane do terapii i nauki, psy zapewniają im poczucie bezpieczeństwa, a dzieci stają się śmielsze i bardziej otwarte na innych.

W niniejszej ankiecie zbadano również rodzaj zmian zaistniałych u dzieci i młodzieży pod wpływem terapii z udziałem psów. Analizowano ich aktywność, emocje, zachowanie, relacje interpersonalne, sposób przyswajania wiadomości.

Zajęcia z psem wywierają wpływ na aktywność fizyczną dziecka. W związku z tym 67,5% rodziców (37,5% rodziców dziewcząt i 30% rodziców chłopców) udzieliło odpowiedzi: tak, bardzo. „Raczej tak” odpowiedziało 32,5% rodziców (15% rodziców dziewcząt i 17,5% rodziców chłopców). Nikt z rodziców nie udzielił odpowiedzi: raczej nie, nie mam zdania.

Reasumując, dzięki terapii i zabawy z psem dzieci uzyskiwały większą aktywność fizyczną.

Obecność psa wpływa również na zachowanie dziecka podczas zajęć. Najliczniejszą grupę stanowią rodzice, którzy zauważyli, że dziecko chętnie uczestniczy w zajęciach, nawiązując kontakt i z terapeutą, i z psem (65,5%, w tym 34,5% dziewcząt i 31% chłopców). Drugą grupę (34,5%, w tym 15,5% dziewcząt i 19% chłopców) stanowią rodzice, którzy zauważyli, że ich dzieci są zadowolone i bardziej spokojne. Nikt z rodziców nie udzielił odpowiedzi: dziecko staje się mniej aktywne, dziecko boi się, nie widzę zmian, nie mam zdania. Konkludując, pies wywiera duży, pozytywny wpływ na zachowanie dziecka podczas wspólnych zajęć. Pies zapewnia dziecku poczucie bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego, w jego towarzystwie dziecko staje się spokojne i zadowolone. Kontakt ze zwierzęciem powoduje zwiększenie aktywności i motywacji dziecka, ponadto ułatwia nawiązanie więzi z terapeutą.

Badania wykazały, że towarzystwo psa wpływa również na stan emocjonalny dziecka. Grupa rodziców (37,5%, 20% dziewcząt i 17,55% chłopców) zauważyła, że kontakt dziecka z psem bardzo pozytywnie wpłynął na poprawę jego stanu emocjonalnego. Ponad połowa rodziców (62,5%, 32,5% dziewcząt oraz 30% chłopców) stwierdziła: raczej tak. Nikt z rodziców nie udzielił odpowiedzi: raczej nie, nie mam zdania. Z powyższego wynika ogólny wniosek, że kontakt z psem wpływa pozytywnie na stan emocjonalny dziecka.

Kontakt z psem wywołuje u dziecka różnorodne emocje i odczucia. Największy odsetek dzieci (19,4%, w tym 10,3% dziewcząt oraz 9,1% chłopców) jest bardziej zmotywowanych do zajęć. Kolejną pod względem liczebności grupę (18,2%, w tym 7,9% dziewcząt i 10,3% chłopców) stanowią osoby, które w towarzystwie psa stały się bardziej aktywne podczas zajęć. Następnie sytuują się dzieci, u których podczas kontaktu z psem rozbudziła się ciekawość (17,6%, w tym 8,5% dziewcząt oraz 9,1% chłopców). Pewna część badanych dzieci (16,4%, 9,1% dziewcząt i 7,3% chłopców) odczuwa radość. Z kolei zadowolenie pod wpływem kontaktu z psem odczuwa 15,8% badanych dzieci, w tym 8,5% dziewcząt i 7,3% chłopców. U 6,1% dzieci (3,6% dziewcząt i 2,4% chłopców) zwiększyła się wrażliwość, a 3,6% osób (2,4% dziewcząt oraz 1,2% chłopców) pod wpływem psa odczuwa empatię. Natomiast 3% osób (1,2% dziewcząt i 1,8% chłopców) odczuwa spokój w kontakcie z psem. Żaden z ankietowanych rodziców nie udzielił odpowiedzi: nie zauważam zmian, nie mam zdania, żaden też nie zauważył u swego dziecka lęku ani wycofania.

Czas spędzony z psem daje dziecku dużo pozytywnych przeżyć i doznań. Odczuwa ono radość, zadowolenie i spokój. Pod wpływem psa rozbudza się aktywność poznawcza dziecka, jego ciekawość świata, zwiększa się aktywność

na zajęciach i ogólna motywacja. Ponadto kontakt ze zwierzęciem uczy dziecko wrażliwości, empatii, odpowiedzialności za inną istotę.

Zajęcia dogoterapeutyczne korzystnie wpływają na kontakty dziecka z ludźmi. Tabela 6 opisuje ten wpływ. Najwięcej rodziców (32,4%, w tym 16,7% dziewcząt i 15,7% chłopców) zauważyło, że ich dzieci stały się bardziej śmiałe. Kolejną grupę (27,8%, w tym 14,8% dziewcząt i 13% chłopców) stanowią rodzice, których dzieci pod wpływem psa stały się bardziej otwarte. Następnie sytuują się rodzice, którzy dostrzegli, że dzięki takim zajęciom ich dzieci lepiej się porozumiewają (25% osób, w tym 13% dziewcząt i 12% chłopców). Z kolei 14,8% rodziców (9,3% dziewcząt i 5,6% chłopców) zauważyło, że ich dzieci lepiej nawiązują kontakty z innymi dziećmi oraz dorosłymi. Żaden z ankietowanych rodziców nie udzielił odpowiedzi: nie widzę zmian, nie mam zdania.

Tabela 6. Wpływ zajęć dogoterapeutycznych na relacje dziecka z ludźmi

Rodzaj pozytywnego wpływu zajęć z udziałem psa na relacje dziecka z innymi ludźmi	Respondenci					
	Dziewczęta		Chłopcy		Razem	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Dziecko staje się bardziej otwarte	16	14,8	14	13	30	27,8
Dziecko łatwiej nawiązuje więzi z innymi dziećmi i dorosłymi	10	9,3	6	5,6	16	14,8
Dziecko staje się bardziej śmiałe	18	16,7	17	15,7	35	32,4
Dziecko lepiej się porozumiewa	14	13	13	12	27	25
Nie widzę zmian	0	0	0	0	0	0
Nie mam zdania	0	0	0	0	0	0
Ogółem	58	53,7	50	46,3	108	100

Źródło: opracowanie własne

Z powyższej tabeli wynika wniosek, że kontakt z psem wpływa korzystnie na relacje dziecka z innymi ludźmi. Staje się ono bardziej otwarte i śmiałe w relacjach interpersonalnych, lepiej się porozumiewa z otoczeniem i dzięki temu łatwiej nawiązuje kontakty z ludźmi, zarówno z dorosłymi, jak i z rówieśnikami.

Dogoterapia wywołuje zmiany psychomotoryczne u dzieci. Ponad połowa rodziców (65%, 35% dziewcząt i 30% chłopców) zauważyła znaczną poprawę

sprawności i zdolności psychomotorycznych u swoich dzieci. Z kolei 32,5% rodziców (15% dziewcząt i 17,5% chłopców) zauważyło małą poprawę funkcjonowania w analizowanym zakresie. Nikt z rodziców nie udzielił odpowiedzi: nie zauważyłem zmian, nie mam zdania.

Wyniki zawarte w analizowanej tabeli utwierdzają w przekonaniu, że rehabilitacja z psem wpływa korzystnie również na sferę psychomotoryczną dziecka. W większości przypadków jest to duża zmiana, można mniemać, że chodzi o dzieci, które dłużej uczestniczą w terapii. Mała zmiana na korzyść występuje w mniejszej grupie osób, można przypuszczać, że dotyczy osób, które niedawno rozpoczęły terapię.

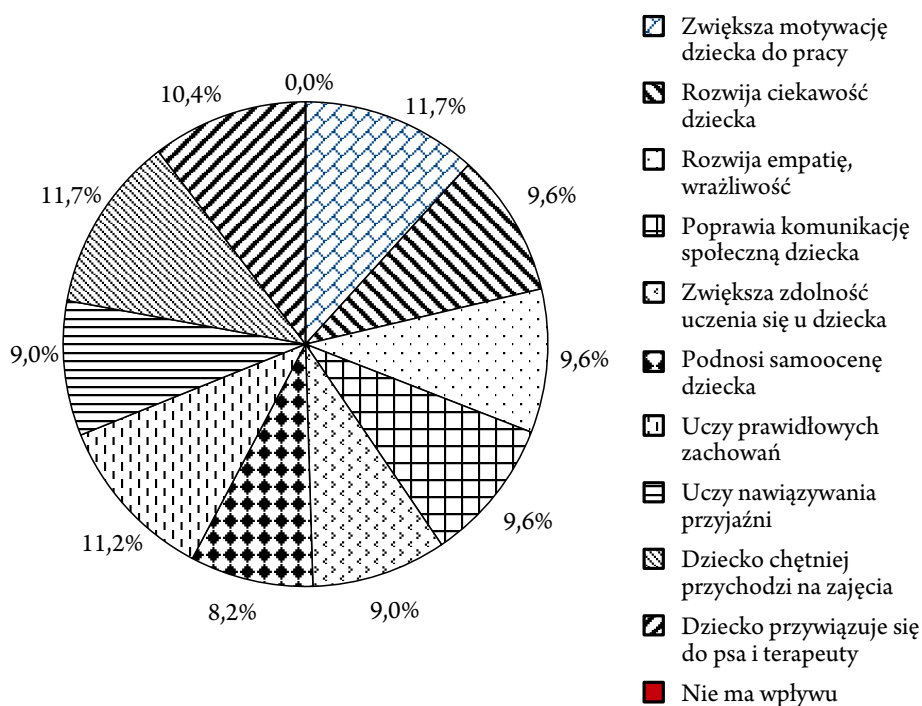
Uzyskane efekty, w tym poprawa stanu zdrowia dzieci, według rodziców mają swoje uzasadnienie. Aż 72,5% rodziców (37,5% dziewcząt i 35% chłop-

Tabela 7. Rodzaj zachowań dziecka rozwiniętych pod wpływem dogoterapii

Zdaniem rodzica (opiekuna) udział psa w rehabilitacji uczy dziecko zachowań	Respondenci					
	Dziewczęta		Chłopcy		Razem	
	Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
Zwiększa motywację dziecka do pracy	17	6	15	5,3	32	11,3
Rozwija ciekawość dziecka	14	4,9	15	5,3	29	10,2
Rozwija empatię, wrażliwość	14	4,9	12	4,2	26	9,2
Poprawia komunikację społeczną dziecka	14	4,9	13	4,6	27	9,5
Zwiększa zdolność do uczenia się u dziecka	13	4,6	12	4,2	25	8,8
Podnosi samoocenę dziecka	12	4,2	15	5,3	27	9,5
Uczy prawidłowych zachowań	16	5,7	14	4,9	30	10,6
Uczy nawiązywania przyjaźni	13	4,6	14	4,9	27	9,5
Dziecko chętniej przychodzi na zajęcia	17	6	15	5,3	32	11,3
Dziecko przywiązuje się do psa i terapeuty	15	5,3	13	4,6	28	9,9
Nic nie ma wpływu	0	0	0	0	0	0
Nie mam zdania	0	0	0	0	0	0
Ogółem	145	51,2	138	48,8	283	100

Źródło: opracowanie własne

ców) uważa, że sukces rehabilitacyjny jest wynikiem połączenia tradycyjnych metod z rehabilitacją z udziałem psa. Natomiast 27,5% rodziców (15% dziewcząt i 12,5% chłopców) uważa, że na sukces rehabilitacyjny wpłynęło włączenie psa do terapii. Nikt z rodziców nie odpowiedział: nie widzę poprawy zdrowia, nie mam zdania. Na podstawie uzyskanych odpowiedzi można wysnuć wniosek, że największą skuteczność w terapii dzieci z niepełnosprawnością ruchową oraz niepełnosprawnością sprzężoną można uzyskać poprzez połączenie tradycyjnych metod rehabilitacyjnych z dogoterapią, czyli poprzez włączenie psa do procesu rehabilitacyjnego.



Wykres 4. Rodzaj zachowań dziecka rozwiniętych pod wpływem dogoterapii

Źródło: opracowanie własne

Dogoterapia rozwinięła u dzieci różnorodne zachowania. W tabeli 7 i na wykresie 4 zostały przedstawione wyniki tych badań. Najwyższy wynik (11,3%) uzyskały dwie odpowiedzi: dziecko chętniej przychodzi na zajęcia (6% dziewcząt i 5,3% chłopców) oraz zwiększa się motywacja dziecka do pracy (również 6% dziewcząt i 5,3% chłopców). Grupa ankietowanych rodziców (10,6%, 5,7%

dziewcząt i 4,9% chłopców) uznała, że pod wpływem dogoterapii dziecko uczy się prawidłowych zachowań. Kolejną grupę stanowią rodzice, którzy zauważyli, że pod wpływem zajęć rozwija się ciekawość dziecka (10,2%, w tym 4,9% dziewcząt oraz 5,3% chłopców). Niektórzy rodzice (9,9%, 5,3% dziewcząt, 4,6% chłopców) zauważyli, że ich dzieci przywiązały się do psa oraz terapeuty. Kolejny wynik – 9,5% – uzyskały aż trzy odpowiedzi: poprawa komunikacji społecznej dziecka (4,9% dziewcząt, 4,6% chłopców), wyższa samoocena dziecka (4,2% dziewcząt, 5,3% chłopców) oraz umiejętność nawiązywania przyjaźni (4,6% dziewcząt, 4,9% chłopców). Grupa rodziców (9,2%, 4,9% dziewcząt, 4,2% chłopców) uznało, że pod wpływem zajęć dziecko nauczyło się empatii i wrażliwości. Natomiast 8,8% rodziców (4,6% dziewcząt i 4,2% chłopców) zauważyło większą zdolność uczenia się u swojego dziecka. Żaden z rodziców nie udzielił odpowiedzi: nie ma wpływu, nie mam zdania.

Wyniki tabeli potwierdzają tezę, że kontakt z psem wpływa korzystnie na funkcjonowanie dziecka. Poprawa dotyczy przebiegu zajęć, ponieważ dziecko jest zmotywowane, chętnie w nich uczestniczy, poprawia się jego zdolność przyswajania wiadomości, przywiązuje się do zwierzęcia oraz terapeuty. Poza tym satysfakcjonujący jest fakt, że dziecko uczy się empatii, utrwała sobie prawidłowe zachowania, poprawia się jego komunikacja społeczna, przez co następuje wzrost samooceny.

Zajęcia wpłynęły korzystnie na przyswajanie wiadomości szkolnych. Aż 70% ankietowanych rodziców (40% dziewcząt i 30% chłopców) zdecydowanie dostrzega istnienie takiego wpływu. Grupa rodziców (30%, 12,5% dziewcząt i 17,5% chłopców) zauważa, że taki wpływ raczej istnieje. Nikt z rodziców nie odpowiedział, że taki wpływ nie istnieje ani że nie ma zdania w omawianym zakresie. Otrzymane wyniki utwierdzają w przekonaniu, że terapia z psem ułatwia przyswajanie wiadomości szkolnych.

Dogoterapia wspomagała rehabilitację dziecka poprzez połączenie oddziaływań z rehabilitacją tradycyjną. Grupa 75% ankietowanych rodziców (40% dziewcząt i 35% chłopców) odpowiedziała: zdecydowanie tak. Natomiast grupa 25% rodziców (po 12,5% chłopców i dziewcząt) odpowiedziała: tak. Nikt z ankietowanych rodziców nie udzielił odpowiedzi: nie, nie mam zdania. Uzyskane dane potwierdzają założenie, że dogoterapia powoduje wzrost efektywności w rehabilitacji dzieci.

Badania potwierdzają także wysoką skuteczność dogoterapii. Ponad trzy czwarte ankietowanych rodziców (77,5%, w tym 42,5% dziewcząt i 35% chłopców) uznało, że skuteczność ta jest duża. Natomiast 22,5% (10% dziewcząt i 12,5% chłopców) uznało, że skuteczność ta jest bardzo wysoka. Nikt z rodzi-

ców nie udzielił odpowiedzi: mała, nie mam zdania. Uzyskane wyniki potwierdzają wysoką skuteczność dogoterapii w rehabilitacji dzieci z niepełnosprawnością ruchową i sprzężoną.

Zajęcia z udziałem psa są dla dzieci nietypowe, a przez to atrakcyjne. Większość ankietowanych rodziców (70%, 37,5% dziewcząt i 32,5% chłopców) uznała, że zajęcia z udziałem psa są zdecydowanie atrakcyjniejsze od tradycyjnych zajęć. Z kolei 27,5% rodziców (12,5% dziewcząt i 15% chłopców) stwierdziło, że są raczej atrakcyjniejsze. Natomiast 2,5% rodziców dziewcząt nie wyraziło swojego zdania na ten temat. Konkludując, rodzice oceniają zajęcia rehabilitacyjne z udziałem psa jako atrakcyjną formę terapii swoich dzieci.

Rodzice wyrazili swoje zadowolenie z powyższych zajęć. Aż 82,5% rodziców (42,5% dziewcząt i 40% chłopców) udzieliło odpowiedzi: tak, bardzo. Pozostali rodzice (17,5%, 10% dziewcząt i 7,5% chłopców) odpowiedzieli: raczej tak. Nikt z rodziców nie udzielił odpowiedzi: raczej nie, nie mam zdania. Uzyskane wyniki obrazują wysoki stopień zadowolenia rodziców z zajęć dogoterapeutycznych, potwierdzają, że spełniają one oczekiwania rodziców.

Ważny wpływ na wyniki zajęć wywiera sama obecność psa. Ponad połowa respondentów (57,6%, w tym 30,5% dziewcząt i 27,1% chłopców) uznała, że pies dodaje ich dzieciom odwagi, mobilizuje je do ćwiczeń, pomaga im przezwyciężyć stres. Pozostałą grupę (42,4%, w tym 23,7% dziewcząt oraz 18,6% chłopców) stanowią rodzice, którzy obserwują u swoich dzieci większą zdolność do nawiązywania kontaktu i komunikowania się. Nikt z rodziców nie udzielił odpowiedzi: nie mam zdania, pies nie wpływa na przebieg zajęć, pies przeszkadza w zajęciach.

Podsumowując, pies korzystnie wpływa na przebieg terapii dziecka. Kontakt z psem stymuluje dzieci do wysiłku, wzmacnia ich wiarę we własne możliwości, minimalizuje stres. Ponadto ułatwia dziecku komunikację z otoczeniem.

Wnioski

Reasumując wyniki ankiet, można sformułować następujące wnioski:

- dogoterapia wspomaga rehabilitację szerokiego zakresu zaburzeń rozwojowych,
- systematyczna i długotrwała terapia przynosi pozytywne efekty: dzieci stają się bardziej otwarte i komunikatywne, poprawia się ich sprawność fizyczna i psychomotoryczna, łatwiej przyswajają wiadomości, nawiązują więź emocjonalną ze zwierzęciem i terapeutą, uczą się wrażliwości, empatii, odpowiedzialności, zwiększa się ich poczucie własnej wartości,

- rodzice dzieci niepełnosprawnych poszukują różnych sposobów i form pomocy swoim dzieciom,
- posiadają oni dużą wiedzę o różnych formach terapii osób niepełnosprawnych.

Przeprowadzone badania wykazały pozytywny wpływ dogoterapii na poprawę sprawności dzieci niepełnosprawnych ruchowo oraz z niepełnosprawnością sprzężoną. Cele założone na początku niniejszej pracy zostały w pełni zrealizowane. W wyniku przeprowadzonych badań oraz ich analizy udowodniono pozytywny wpływ dogoterapii na rozwój i funkcjonowanie dzieci z niepełnosprawnością sprzężoną.

Ważnym etapem pracy badawczej jest porównanie wyników badań własnych z opublikowanymi wynikami badań innych autorów.

Punktem odniesienia do zawartych w pracy ankiet jest artykuł autorstwa W. Bartkiewicz, M. Jówko, A. Popławskiej zatytułowany *Wpływ zajęć dogoterapii na funkcjonowanie i rozwój dzieci i młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie i ruchowo. Wyniki obserwacji*, zamieszczony na stronie internetowej Fundacji Pomocy Osobom Niepełnosprawnym „Przyjaciel” (Bartkiewicz, Jówko, Popławska 2014). W omawianym artykule przebadano 42 uczniów z autyzmem, mózgowym porażeniem dziecięcym oraz upośledzeniem umysłowym o nieznannej etiologii, objętych dogoterapią w Warszawie. Może on stanowić punkt odniesienia do niniejszych badań, ponieważ przebadano podobną liczebnie grupę, z porównywalnymi niepełnosprawnościami, również w większości zamieszkującą środowisko miejskie. U badanych dzieci nastąpiła ogólna poprawa funkcjonowania pod wpływem wytrwałej i systematycznej stymulacji.

W porównywanym artykule nastąpiła poprawa w zakresie wyrażania emocji oraz nawiązywania kontaktu z psem. Więż z psem została nawiązana nawet u tych dzieci, które na początku terapii bały się zwierzęcia. Aż 76,9% dzieci potrafiła nawiązać kontakt z psem. 75,5% dzieci nie ma trudności z wyrażeniem emocji. U 70,56% dzieci nastąpił wzrost aktywności ruchowej, a 69,4% dzieci poprawnie wykonało zadania edukacyjne. Efekty terapii w omawianych obszarach nastąpiły również u dzieci objętych badaniem w niniejszej pracy. Można zatem sformułować uogólnienie, że dogoterapia pomaga w nawiązywaniu kontaktów, w wyrażaniu emocji, powoduje wzrost motywacji i aktywności ruchowej oraz ułatwia przyswajanie wiadomości szkolnych.

Należy również odnieść spostrzeżenia z badań przeprowadzonych przez autorkę niniejszej publikacji do artykułu *Kojący dotyk psiej łapy*, opublikowanego na stronie internetowej Hipokrates 2012 (*Hipokrates 2012* 2014). Autorzy artykułu powołują się na regularnie sporządzane raporty. Opisanie

są w nim efekty uzyskane po zastosowaniu dogoterapii, mianowicie: uspokojenie, odprężenie, zaspokojenie podstawowych potrzeb psychicznych: miłości, szacunku, akceptacji, zaufania. Dzieci są zmotywowane i z utęsknieniem czekają na zajęcia (*Hipokrates 2012 2014*). Również wyniki badań przeprowadzonych przez autorkę niniejszej publikacji potwierdzają poprawę w wymienionym zakresie, to jest wzrost motywacji, tęsknotę za zajęciami, zaspokojenie potrzeb psychicznych.

Wnioski wynikające z dyskusji:

- dogoterapia jest metodą usprawniania i rehabilitacji o wysokiej skuteczności,
- zwiększa motywację dzieci do pracy,
- poprawia się funkcjonowanie dzieci w zakresie komunikacji, lokomocji, motoryki, relacji społecznych i interpersonalnych,
- pomiędzy dziećmi a zwierzętami nawiązują się silne emocje.

Wyniki i spostrzeżenia są zbieżne, co pozwala na sformułowanie ogólnej tezy: dogoterapia jest wysoce skuteczną formą rehabilitacji dzieci z niepełnosprawnością sprzężoną.

Wnioski wynikające z założeń i projektowanych celów badań własnych:

1. Założono, że podczas zabawy z psem towarzysząc dziecku pozytywne emocje. Po przeprowadzeniu badań (ankiety, obserwacji) i analizie materiałów porównawczych udowodniono, że dzieci lubią towarzystwo psa oraz zajęcia z jego udziałem, gdyż wywołują one pozytywne emocje. Mali pacjenci wiele zyskują w zakresie rozwoju emocjonalnego, uczą się wyrażać swoje uczucia i potrzeby, nawiązują kontakty z otoczeniem (np. poprzez opowiadanie własnych wrażeń), towarzyszy im atmosfera zaufania i bezpieczeństwa. Zostają zaspokojone podstawowe potrzeby psychiczne dziecka niepełnosprawnego, potrzeba akceptacji, wsparcia, kontaktu, przynależności. W towarzystwie psa dzieci czują się bezpieczne, kochane i potrzebne.
2. Przypuszczano, że między dzieckiem a psem nawiązuje się więź emocjonalna, oparta na poczuciu bezpieczeństwa. Również ta hipoteza się potwierdziła. Z analizy materiałów badawczych wynika, że pomiędzy dzieckiem a psem tworzy się przyjaźń. Dziecko tęskni za czworonogiem, nie może doczekać się kolejnych zajęć. W towarzystwie psa czuje się bezpiecznie, może mu się zwierzyć, może się do niego przytulić. Pies je wysłucha, zaakceptuje, zrozumie, nie opuści. Dziecko rewanżuje się zwierzęciu, przytula go, głaszcze, czesze, karmi. Czuje się komuś potrzebne, co wpływa na wzrost poczucia

własnej wartości. Rozwija się u niego poczucie odpowiedzialności za inną istotę.

3. Podejrzewano, że zwiększa się aktywność fizyczna dziecka pod wpływem kontaktu z psem. Również ta hipoteza została pozytywnie zweryfikowana w toku badań. Dzieci rozwinęły się wydolnościowo, stały się bardziej wytrwałe, konsekwentne. Chętnie uczestniczą w zajęciach ruchowych. Pod wpływem aktywności fizycznej poprawie uległo samopoczucie dzieci, zmniejszyło się poczucie lęku i niepokoju, pogłębiła się więź ze zwierzęciem.
4. Prawdopodobnie następują korzystne zmiany psychomotoryczne u dziecka pod wpływem zajęć z psem. Hipoteza ta potwierdziła się. Dzieci nabrały odwagi i motywacji do wykonywania ćwiczeń ruchowych (tunele, czołganie, rzucanie i chwytanie piłki). Nastąpiła poprawa w zakresie motoryki dużej oraz małej, bowiem u dzieci rozwinęła się zdolność poruszania się oraz sprawność manualna. Poprawie uległa również ich psychika, ponieważ dzieci wyciszyły się, stały się bardziej skupione, wzrosła ich koncentracja. Ponadto wzrosło poczucie odpowiedzialności, opiekuńczość, troska, gdyż poczuły się odpowiedzialne za swoich czworonożnych przyjaciół.
5. Uważano, że kontakt z psem korzystnie wpływa na relacje dziecka z innymi ludźmi oraz na lepsze przyswajanie wiadomości. Również ta hipoteza została pozytywnie zweryfikowana. Pod wpływem zwierzęcia dzieci niemówiące zaczęły wokalizować, a dzieci małomówne zaczęły nawiązywać kontakty i opowiadać o swoich przeżyciach i emocjach. Ponadto w towarzystwie psa dzieci lepiej przyswajają wiadomości szkolne. Pies jest tutaj odbiorcą komunikatów dziecka, dziecko tłumaczy psu, czyta mu, opowiada. Ta forma nauki nie kojarzy się dzieciom stricte z nauką, lecz bardziej z zabawą. Jest to poniekąd nauka przez zabawę.

Przed dogoterapią otwierają się szerokie perspektywy. Jest to dynamicznie rozwijająca się dziedzina rehabilitacji, rokująca i obiecująca. Warto jej zaufać oraz propagować ją w środowisku.

Wnikliwa analiza badań pozwoliła również na sformułowanie wniosków na przyszłość.

Wnioski postulatywne na przyszłość:

- należy kontynuować dogoterapię w rehabilitacji osób niepełnosprawnych oraz innych osób (niedostosowanych społecznie, przewlekle chorych, czy po prostu samotnych),
- trzeba szkolić nowych terapeutów i przysposabiać nowe psy,

- należy propagować wiedzę o dogoterapii, m.in. poprzez przedstawianie jej pozytywnych skutków,
- warto interesować się tą dziedziną animaloterapii, gdyż jest nie tylko skuteczna, ale stosunkowo łatwo dostępna (w przeciwieństwie do np. delfinoterapii) i szybka w działaniu.

Przeprowadzone badania unaocznily potrzebę wszechstronnego, wielokierunkowego wspierania osób niepełnosprawnych. Uzyskane wyniki pracy posłużą rozwojowi pedagogiki.

Podsumowanie

Tematyka i problematyka niniejszej publikacji wynika z realnej potrzeby niesienia pomocy osobom niepełnosprawnym. Nie ulega wątpliwości, że należy wierzyć w skuteczność rehabilitacji oraz wytrwale szukać nowych form terapii dla dzieci z niepełnosprawnością.

Sposobów usprawniania jest wiele. Chodzi jednak o to, by były skuteczne, a także by sprawiały radość dzieciom oraz zapewniały im poczucie bezpieczeństwa. Takie warunki spełnia właśnie dogoterapia. Choć zyskuje ona coraz większą popularność w naszym kraju, wiedza społeczeństwa o niej jest w dalszym ciągu niezadowolająca.

Niniejsza publikacja i przeprowadzone badania wypełniają „niszę pedagogiczną”, uświadamiając, że należy popularyzować dogoterapię oraz szkolić specjalistów. Wnikliwa analiza przeprowadzonych badań i ich wyników pozwoliła na sformułowanie wniosków końcowych, wynikających z weryfikacji hipotez badawczych, które tworzą przesłanki dla praktyki pedagogicznej.

BIBLIOGRAFIA

- Bartkiewicz W., Zawadka M. (2008), *Pies terapeuta i przyjaciel rodziny. Rola psa w procesie rehabilitacji niepełnosprawnego dziecka*, Warszawa: Fundacja Pomocy Osobom Niepełnosprawnym „Przyjaciel”.
- Bobkowicz-Lewartowska L. (2000), *Autyzm dziecięcy – zagadnienie diagnozy i terapii*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Cybulska E. (1997), *Problematyka upośledzeń sprzężonych*, w: E. Tomasiak, *Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, s. 49–67.

- Dykcik W. (red.) (1997), *Pedagogika specjalna*, Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Franczyk A., Krajewska K. (2007), *Skarbiec nauczyciela – terapeuty (na bazie własnych doświadczeń z pracy terapeutycznej)*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Franczyk A., Krajewska K., Skorupa J. (2012), *Baw się poprzez animaloterapię. Przykłady gotowych sytuacji edukacyjnych z udziałem zwierząt*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gąstoł A., Loska M. (2009), *Model pracy z uczniem z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją*, w: MEN, *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*, Warszawa.
- Grochmal S. (1986), *Rehabilitacja osób z zaburzeniami i uszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego*, w: S. Grochmal, S. Zielińska-Chorszewska, *Rehabilitacja w chorobach układu nerwowego*, Warszawa: PZWŁ, s. 426–436.
- Kinałski R. (2002), *Kompendium rehabilitacji i fizjoterapii*, Wrocław: Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner.
- Konwencja o prawach dziecka*, Dz.U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526.
- Kulisiewicz B. (2008), *Witaj, piasku! Dogoterapia we wspomaganiu rozwoju dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Perzanowska M. (2002), *Moje doświadczenia z autyzmem*, „Światło i Cienie”, 4.
- Zeman K. (2011), *Fizjoterapia w pediatrii*, w: J. Olszewski (red.), *Fizjoterapia w wybranych dziedzinach medycyny*, Warszawa: PWZL, s. 1–29.

Strony internetowe

- Bartkiewicz W., Jówko M., Popławska A., *Wpływ zajęć dogoterapii na funkcjonowanie i rozwój dzieci i młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie i ruchowo. Wyniki obserwacji*, www.przyjaciel.pl/dogo/publikacje/dogoterapia-rozwoj.php (data dostępu: 22.06.2014).
- Dogoterapia*, www.czeneka.org/index.php (data dostępu: 15.06.2014).
- Dogoterapia* (2014a), www.fundacjapsieserce.pl/dogoterapia.html (data dostępu: 16.05.2014).
- Dogoterapia* (2014b), www.fundacjazloteserce.com.pl (data dostępu: 22.06.2014).
- Dogoterapia* (2014c), www.maagkielce.pl/dogoterapia (data dostępu: 22.06.2014).
- Dogoterapia adresy ośrodków*, www.fundacjadzieciom.pl/dogoterapia.html (data dostępu: 22.06.2014).
- Dogoterapia w Polsce*, www.dogoterapeuta.wortale.net/56-Dogoterapia-w-Polsce.html (data dostępu: 15.06.2014).
- hipokrates2012.wordpress.com/2013/11/26kojacy-dotyk-psiej-lapy-2/ (data dostępu: 22.06.2014).
- Historia dogoterapii*, www.zwierzetaludziom.pl/ (data dostępu: 15.06.2014).
- Historia dogoterapii w Polsce*, www.czeneka.org/index.php (data dostępu: 15.06.2014).

Inny świat. Artykuły, www.asperger.republika.pl/tlumaczenia1.htm (data dostępu: 13.06.2014).

Objawy zespołu Aspergera, www.spektrum.szczecin.pl/objawy-zespołu-aspergera.html (data dostępu: 13.06.2014).

Strumiłło P., *Rodzaje, klasyfikacja i przyczyny niepełnosprawności*, www.pstrumil.elel.lodz.pl/pstrumil/swosin/w3b.pdf (data dostępu: 8.06.2014).

STRESZCZENIE

W publikacji zaprezentowano dogoterapię jako metodę wspomagającą funkcjonowanie dzieci z niepełnosprawnością sprzężoną. Dzieci specjalnej troski muszą zajmować szczególne miejsce w społeczeństwie, muszą mieć swoje prawa i obowiązki. Jednym z tych praw jest prawo do rozwoju, które należy wspierać poprzez różnorodne oddziaływania, tak aby dziecko niepełnosprawne mogło mieć zapewnione pełne i normalne życie (Konwencja o Prawach Dziecka). Dotychczasowe badania naukowe i dostępna literatura przedmiotu potwierdzają pozytywny wpływ dogoterapii na funkcjonowanie osób niepełnosprawnych. Badań tych jednak w obszarze nauk społecznych jest mało.

W niniejszej publikacji zdefiniowano pojęcie niepełnosprawności i jej rodzaje, po czym przybliżono zagadnienie animaloterapii oraz jej dziedziny – dogoterapii. W publikacji opisano również formy dogoterapii i rodzaj ich oddziaływań na człowieka, a następnie opisano znane ośrodki stosujące dogoterapię w Polsce. Po czym zaprezentowano wyniki badań własnych. Badania przeprowadzono w wybranych placówkach województwa świętokrzyskiego. Zbadano rodzaj wpływu dogoterapii na terapię dzieci z niepełnosprawnością (sprzężoną). Publikację zakończono dyskusją i wnioskami z przeprowadzonych badań. Wykazano, że dogoterapia jest atrakcyjną dla dzieci i wysoce skuteczną metodą terapeutyczną wspomagającą rehabilitację dzieci z niepełnosprawnością sprzężoną, która wpływa pozytywnie na wiele sfer funkcjonowania dziecka. Skuteczność tej metody wzrasta wraz z upływem czasu uczestnictwa dziecka w dogoterapii.

SŁOWA KLUCZOWE: niepełnosprawność, niepełnosprawność sprzężona, animaloterapia, dogoterapia

SUMMARY

The publication presents dogotherapy as a method supporting the functioning of children with disabilities. Special needs children must occupy a special place in society, they must have their rights and obligations. One of these rights is the right to de-

velopment, which should be supported through various interactions, so that a disabled child can have a full and normal life (Convention on the Rights of the Child). Previous scientific research and available literature on the subject confirm the positive impact of dogotherapy on the functioning of people with disabilities. These studies however there is little in the field of social sciences. This publication defines the concept of disability and its types, and then introduces the topic of animal therapy and its fields - dog therapy. The publication also describes the forms of dog therapy and the type of human interaction, and then describes the well-known centers using dog therapy in Poland. After which the results of own research were presented. The research was carried out in selected institutions of the Świętokrzyskie Province. The type of effect of dogotherapy on the therapy of children with disabilities (conjugate) was examined.

The publication ended with a discussion and conclusions from the conducted research. Dogotherapy has been shown to be attractive to children and a highly effective therapeutic method supporting the rehabilitation of children with conjugated disability, which has a positive effect on many areas of the child's functioning. The effectiveness of this method increases with the time the child participates in dog therapy.

KEYWORDS: disability, disability disorder, animal therapy, dogotherapy

ELŻBIETA KLIMA – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
e-mail: elzklima@gmail.com

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 9.04.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 10.10.2019

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.10.2019

Dyscyplina naukowa: pedagogika

sprawozdania i opinie

Recenzje

Justyna Dobrołowicz, Anita Garbat, Aleksandra Pak, *Macierzyństwo i ojcostwo w warunkach zmiany społeczno-kulturowej. Od wyobrażeń do rzeczywistości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 2018

Justyna Dobrołowicz, Anita Garbat, Aleksandra Pak, *Motherhood and fatherhood in terms of socio-cultural change. From imagination to reality*, University of Jan Kochanowski Publishing House, Kielce 2018

DOI 10.25951/3826

Problematyka rodzicielstwa, podjęta przez Justynę Dobrołowicz, Anitę Garbat i Aleksandrę Pak w liczącej 207 stron monografii, **należy do niebagatelných zarówno pod względem społecznym, kulturowym, jak i wychowawczym**. Recenzowana praca wpisuje się przede wszystkim w problematykę jednej z subdyscyplin pedagogiki, a mianowicie pedagogiki rodziny, jednak rodzicielstwo (macierzyństwo i ojcostwo) pozostaje przedmiotem badań również pedagogiki społecznej, pedagogiki kultury, pedagogiki ogólnej oraz teorii wychowania. Rodzicielstwo, ujmowane jako etap życia małżeńskiego, stanowi tematykę niezwykle istotną nie tylko w pedagogice, której przedstawiciele zajmują się przecież optymalną formacją młodego pokolenia, ale również w socjologii (zwłaszcza socjologii rodziny), psychologii (zwłaszcza psychologii rodziny) czy etyce.

Patrząc na walory praktyczne przedłożonej monografii, problematyka rodzicielstwa może okazać się użyteczna dla jednostek, grup społecznych, szerzej – dla wielu społeczności dbających o przetrwanie i odpowiednią jakość życia (za pośrednictwem dbania o trwałość rodziny i satysfakcję z jej założenia). Z pewnością ten zakres zagadnień znajdzie zastosowanie także w poradnictwie małżeńskim i rodzinnym oraz w terapii rodzin.

Publikacja, o której mowa, stanie się, jak sądzę, **głosem w publicznej debacie dotyczącej jakości życia współczesnych młodych dorosłych w rodzinie i, szerzej – w społeczności**, gdyż wbrew panującym

trendom i stereotypom związanym z okresem małżeńskim, odważnie ukazuje priorytety etyczne, które powinni respektować przyszli małżonkowie i rodzice. Autorki usytuowały swe eksploracje w szerokim kontekście opisu współczesnych przejawów zagrożeń społecznych (w tym kryzysu rodziny), do których zaliczyły m.in. tendencje neoliberalne oraz materializm, rodzący postawę konsumpcjonizmu. W odniesieniu do środowiska rodzinnego typowymi niebezpieczeństwami okazują się dziś już nie tylko rozwód czy separacja małżonków, ale niezakładanie rodziny, samotne rodzicielstwo, pośpieszne, bezrefleksyjne wchodzenie w role małżeńskie i rodzicielskie, nieumiejętność godzenia rodzicielstwa z aktywnością zawodową czy trudność realizacji niektórych istotnych funkcji rodziny (choćby prokreacyjnej, opiekuńczej czy psychohigienicznej). W zakresie rodzicielstwa konsekwencje niewłaściwych postaw daje się dostrzec choćby w niechęci do poczęcia czy wychowywania potomstwa, co w powszechnym dyskursie często bywa bagatelizowane. Nie bez powodu więc autorki zwróciły na to uwagę.

Krytyka małżeństwa czy rodzicielstwa oraz próby obniżenia statusu małżonków, żywo obecne zwłaszcza w przekazach medialnych, wypaczają wizję pełnienia ról rodzicielskich w sposób niezakłócony, trwałe i pełny. Pułapkę językową i zarazem społeczną stanowi odchodzenie od tradycyjnej terminologii związanej z rolami matki i ojca. Dyskredytacja takich wartości, jak: miłość, wierność, uczciwość, konstytuujących relację między małżonkami, tym bardziej wymaga przeciwwagi w postaci prac naukowych uzasadniających odmienną percepcję problemu.

Struktura monografii odsłania wielość i różnorodność przeanalizowanych zagadnień, a zarazem dowodzi konsekwentnego trzymania się wiodącej problematyki oraz przedmiotu badań. Na konstrukcję pracy składa się: wstęp, merytorycznie i logicznie powiązane trzy rozdziały (w których czytelnik znajdzie odpowiedzi na wysunięte problemy badawcze), zakończenie, bibliografia, netografia, aneks z załącznikiem w postaci autorskiego narzędzia badawczego – kwestionariusza ankiety (zawierającej 24 pytania zamknięte skierowane do studentów Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach) oraz wykaz 22 tabel, porządkujących i wizualnie zestawiających dane empiryczne.

Uzasadniając we *Wstępie* wybór problematyki badawczej autorki piszą:

Dziś rodzina bardzo się zmieniła (...). Kiedyś ważne było (...) wspólne dobro, potrzeby innych. Dziś szczęście i samorealizacja każdego człowieka to podstawowe wartości i nikt nie oczekuje od jednostki rezygnacji z własnych marzeń, pragnień, celów czy ambicji na rzecz innych członków rodziny. Dotychczas mówiło się o członkach rodziny jako całości, obecnie kobieta i mężczyzna stają się widocznymi

jako odrębne jednostki. Sytuacja taka jest oczywiście wygodna dla jednostki, prowadzi jednak do osłabienia rodziny i do trudności w realizacji jej podstawowych funkcji (s. 9–10).

Podkreślają również, że:

Przedstawione w książce studia i analizy mają na celu dalszą eksplorację problemu współczesnej rodziny. Interesują nas przemiany polskiej rodziny, ale przywołujemy też badania nad rodziną światową, zwłaszcza gdy dotyczą zjawisk obserwowanych również w naszym kraju (s. 13).

Wstęp zawiera ponadto charakterystykę części strukturalnych pracy oraz podziękowania za nieodpłatne udostępnienie materiałów graficznych.

Rozdział pierwszy, zatytułowany *Mit „Matki Polki” i jego ewolucja*, należy do udanych prób ukazania narodzin, ewolucji i znaczenia w świadomości współczesnych Polaków historycznie zakorzonego od niemal 200 lat mitu „matki Polki”. Mit ten, co zostało podkreślone, odgrywał i wciąż odgrywa istotną rolę w kształtowaniu tożsamości polskich matek. Problematyka ta została przybliżona za pośrednictwem deskrypcji kilku zagadnień: narodziny mitu „matki Polki”; postać „matki Polki” w XIX i na początku XX w.; „matka Polka” w PRL-u; „matka Polka” obecnie; „matka Polka” w Internecie; rola i tożsamość współczesnej „matki Polki”. Rewizja mitu wydaje się zabiegiem społecznie i naukowo użytecznym, zwłaszcza jeśli czyni się to w kontekście aktualnych wyników badań.

W rozdziale drugim, noszącym tytuł *Rodzina w transformacji. Transformacja rodziny*, autorki nie bez powodu zwróciły uwagę na społeczno-kulturowy kontekst funkcjonowania rodziny, w tym jej transformację poprzez zmianę w realizacji ról matki i ojca. Za pośrednictwem deskrypcji takich zagadnień, jak: udział mediów w powstawaniu nowych wzorów/modeli macierzyństwa i ojcostwa, przemiany rodziny związane z neoliberalnym przełomem kulturowym, przybliżyły powyższą tematykę czytelnikom. Do niezwykle interesujących można zaliczyć kwestie deinstytucjonalizacji i detradycjonalizacji rodziny, a także skutki, jakie one rodzą (włącznie z kryzysem rodziny). Autorki słusznie zdecydowały, by zaprezentować treści porównawczo – odwołując się do przeszłości i do związków z tradycją.

Rozdział trzeci, zatytułowany *Macierzyństwo i ojcostwo w opiniach studentów Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach*, stanowi komunikat z badań empirycznych przeprowadzonych w 2017 r., dotyczących oceny przez studentów kieleckiej uczelni współczesnego macierzyństwa i ojcostwa. W rozdziale zawarto takie zagadnienia, jak opinia respondentów odnośnie do: roli społecznej

matki i ojca, podziału obowiązków w rodzinie, aktywności zawodowej matki, realizacji funkcji prokreacyjnej przez małżonków. Mimo niewielkiej grupy ankietowanych, wnioski z badań mogą okazać się cenne zwłaszcza dla młodych dorosłych, planujących wejście w związek małżeński i założenie rodziny. Z pewnością zainspirują również naukowców (profesjonalnie zajmujących się zagadnieniem społecznego postrzegania rodziny) do podejmowania szerszych badań w tym zakresie.

Dokonując w *Zakończeniu* swoistego podsumowania wywodów teoretycznych i wyników badań empirycznych, autorki zaznaczyły, że ich

zainteresowanie problemem macierzyństwa i ojcostwa wynika z obserwowanej poważnej transformacji w zakresie życia rodzinnego, transformacji prowadzącej do kryzysu tradycyjnej rodziny patriarchalnej. Oznakami tego kryzysu są: spadek liczby zawieranych małżeństw, spadek liczby urodzonych dzieci, wzrastająca liczba rozwodów (...), samotne rodzicielstwo. Wymienione (...) zjawiska sprawiły, że zmieniła się polityka prorodzinna naszego państwa. Ważne zmiany miały miejsce w połowie 2013 roku (...). Działania mające na celu polepszenie sytuacji materialnej polskich rodzin powinny jednak być (...) wzmocnione w obszarach związanych z procesem wychowania i socjalizacji młodego pokolenia (s. 179).

Wychowawcze oddziaływanie duetu rodzicielskiego zależy bowiem głównie od umiejętności negocjowania, które prowadzi do zgodnego dialogu rodziców i potomstwa.

Bibliografię można uznać za bogatą ofertę kształcącą, złożoną z około 70 pozycji z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii, filozofii i metodologii nauk społecznych, odpowiednio eksploatowanych w treści pracy. Rozbudowana jest zwłaszcza netografia, zawierająca około 100 adresów stron internetowych. Autorki respektują więc zasadę interdyscyplinarności, o czym świadczy m.in. różnorodność zawartych w bibliografii prac naukowych z wielu dziedzin oraz dyscyplin.

Wszystkie części monografii mieszczą interesujące treści teoretyczne bądź wyniki badań empirycznych, wzbogacające zasoby naukowe pedagogiki rodziny. Całość – skłania do refleksji nad rodzicielstwem i jego wyzwaniem w warunkach zmiany społeczno-kulturowej (co zaznaczono już w tytule tej wieloautorskiej monografii), dlatego przewiduję spore zainteresowanie społeczeństwa tematyką podjętą w książce. Oprócz doniosłości i aktualności jej problematyki, do sięgnięcia po nią przekonuje również przystępny, komunikatywny język naukowy.

Reasumując, monografia podejmuje rdzenną i z pewnością skłaniającą do uwagi problematykę pedagogiczną. Praca ta pod względem merytorycznym –

kompletna, zaś pod względem metodologicznym – prawidłowa, **zasługuje na udostępnienie szerszym kręgom odbiorców**: naukowcom licznych dyscyplin, pedagogom praktykom, asystentom i doradcom rodzin, młodzieży szkół średnich i wyższych, ludziom przygotowującym się do małżeństwa i rodzicielstwa. To bez wątpienia wartościowa lektura sprzyjająca rozwojowi młodych dorosłych, zamierzających konstruktywnie kreować swe życie rodzinne.

Godne uznania jest również motywowanie i kształtowanie adeptów nauki (doktorantek), co z bardzo dobrym rezultatem czyni prof. Justyna Dobrołowicz.

STRESZCZENIE

Recenzja dotyczy opublikowanej w 2018 r. monografii naukowej pt. *Macierzyństwo i ojcostwo w warunkach zmiany społeczno-kulturowej. Od wyobrażeń do rzeczywistości*. Rozdział pierwszy poświęcony jest ewolucji mitu „matki Polki” i jego roli w budowaniu tożsamości narodowej współczesnych Polek. W rozdziale drugim przeanalizowano transformację rodziny w dziejach, z zaakcentowaniem skutków neoliberalnego przełomu kulturowego. Z kolei rozdział trzeci – ostatni – zawiera opis wyników badań przeprowadzonych wśród studentów, a służący poznaniu ich opinii odnośnie do macierzyństwa i ojcostwa. Publikacja stanowi istotny wkład w rozwój problematyki pedagogiki rodziny oraz pedagogiki społecznej.

SŁOWA KLUCZOWE: macierzyństwo, ojcostwo, rodzina, zmiana społeczno-kulturowa

SUMMARY

The review concerns a scientific monograph published in 2018 entitled *Motherhood and fatherhood in the conditions of socio-cultural change. From imagination to reality*. The first chapter is devoted to the evolution of the „Polish mother” myth and its role in building the national identity of contemporary Polish women. The second chapter examines the transformation of the family in history, with an emphasis on the effects of the neoliberal cultural breakthrough. In turn, the third chapter – the last – contains a description of the results of research conducted among students, to learn about their views on motherhood and fatherhood. The publication is an important contribution to the development of family pedagogy and social pedagogy.

KEYWORDS: motherhood, fatherhood, family, socio-cultural change

ALICJA ŻYWCZOK – Uniwersytet Śląski w Katowicach
e-mail: alicjazyw@wp.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 26.06.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 10.10.2019

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.10.2019

Dyscyplina naukowa: pedagogika

Model opieki hospicyjnej w myśli i w postudze księdza Eugeniusza Dutkiewicza. Idee i wyzwania

A model of hospice care in thought and ministry of Father Eugeniusz Dutkiewicz. Ideas and challenges

DOI 10.25951/3827

Wprowadzenie

Przedmiotem pracy jest idea hospicyjna oraz jej realizacja w duszpasterstwie i wolontariacie hospicyjnym. Celem artykułu jest ukazanie duszpasterskiego modelu posługi hospicyjnej, który – gdy dzięki księdzu Eugeniuszowi Dutkiewiczowi pojawił się w Polsce – był koncepcją oryginalną, a jednocześnie odważną, mogącą wzbudzać wątpliwości co do szans na jej urzeczywistnienie. Nowy sposób rozumienia idei hospicyjnej trafił jednak na podatny grunt – znaleźli się ludzie, którzy w realizacji myśli ojca założyciela odczytali swoją nową życiową drogę. Autorka niniejszej pracy sądzi, że warto wypracowany przez księdza Eugeniusza model towarzyszenia chorym, ich rodzinom, a także osieroconym przypominać i rozwijać. Jest on bowiem odpowiedzią na trudne znaki naszych czasów, którymi są liczne nieuleczalne choroby, częsta bezradność medycyny, samotność ludzi wobec cierpienia i umierania oraz docierający już do Polski nurt, nie tylko biernej, lecz także czynnej eutanazji. Ludzi współczujących i pragnących pomóc innym w ich sytuacjach granicznych jest wielu. Często jednak lęk przed obrazem ekstremalnego cierpienia jest przyczyną ucieczki i opuszczenia chorego w jego wszechogarniającym bólu. Warto przełamywać te stereotypy myślenia i postępowania oraz ukazywać, że proponowana przez księdza Dutkiewicza całościowa opieka (uwzględniająca zarówno potrzeby medyczne, jak również psychiczne i duchowe) nie przekracza ludzkich sił i możliwości.

Autor artykułu posługuje się metodą analizy krytycznej tekstów wygłaszanych przez księdza Dutkiewicza oraz tekstów jemu poświęconych. Szczególnie cenne są prace zbiorowe, będące owocem działań

wydawniczych – utworzonej dwa lata po śmierci księdza Eugeniusza – Fundacji Hospicyjnej: *Ksiądz Eugeniusz Dutkiewicz SAC. Ojciec ruchu hospicyjnego w Polsce* (Krakowiak, Stolarczyk 2007), *Dzieje Pallotyńskiego Hospicjum w Gdańsku: 1983–2008* (Krakowiak 2008), *Podręcznik wolontariusza hospicyjnego* (Krakowiak, Modlińska 2008), *Przewlekłe chory w domu. Poradnik dla rodzin i opiekunów* (Krakowiak, Krzyżanowski, Modlińska 2010), *Zdążyć z prawdą* (Krakowiak 2006). Niezwykła jest pozycja przygotowana w drugą rocznicę śmierci ojca Eugeniusza, nosząca tytuł: *Przed odejściem. Refleksje ks. Eugeniusza Dutkiewicza SAC o opiece hospicyjnej* (Zajac 2004). Publikacja zawiera przesłanie, jakie twórca i animator polskiego ruchu hospicyjnego pozostawił wszystkim tym, którzy pragną odpowiadać na wołanie człowieka umierającego. Dodatkowym źródłem refleksji są – nigdy niepublikowane – własne notatki autora, sporządzane w trakcie spotkań formacyjnych i rekolekcji, prowadzonych przez księdza Dutkiewicza w latach 1989–2000. W przedstawionym artykule autorka opiera się także na opracowaniach tematycznych rozważanych zagadnień (Drażkiewicz (red.) 1989; Block i Otrębski (red.) 1997). Celem jest takie korzystanie ze źródeł, opracowań oraz notatek własnych, by w sposób jak najwierniejszy ukazać postać księdza Eugeniusza oraz naszkicować jego nowatorską ideę hospicyjną, którą zainicjował i której pozostał wierny do końca życia.

Wnikliwe odczytywanie formułowanych przez księdza postulatów, a jednocześnie pilne śledzenie wyzwań stojących przed współczesną organizacją opieki zdrowotnej, może sprawić, że idea hospicyjna nie tylko nie zaginie, lecz także będzie coraz bardziej obecna w świecie ludzkiego cierpienia.

Wkład księdza Eugeniusza Dutkiewicza¹ w powstawanie duszpasterstwa i wolontariatu hospicyjnego

To, co stało się najbardziej charakterystyczne dla kapłańskiego powołania księdza Eugeniusza Dutkiewicza, miało początek w latach 1981–1982. Wtedy właśnie wraz z panią prof. Joanną Muszkowską-Penson rozpoczął on starania

¹ Eugeniusz Dutkiewicz urodził się 16 lipca 1947 r. w Sianowie k. Koszalina. Formację kapłańską i zakonną zrealizował w Zgromadzeniu Księży Pallotynów. Świecenia kapłańskie przyjął w 1972 r. w Oltarzewie k. Warszawy. Po święceniach przez 3 lata pełnił funkcję duszpasterza kaplicy Matki Bożej Częstochowskiej i pomocnika kapelana szpitalnego w Gdańsku. Jednocześnie studiował zaocznie na Katolickim Uniwersytecie

o utworzenie zespołu opiekującego się chorymi, wypisywanymi ze szpitala w stanach tzw. beznadziejnych. Inicjatorzy uznali, że zespół powinien czuwać nad chorym nie na oddziale szpitalnym ani nie w hospicyjnym schronisku, ale właśnie w domu chorego. Tam, gdzie chory czuje się „u siebie”, gdzie znajoma przestrzeń daje poczucie bezpieczeństwa, gdzie otaczają go i wspierają bliscy. Zasady opieki zostały zawarte w sformułowaniu: *Assistentia Palliativa et Pastoralis*. Istotę stanowiło połączenie starań medycznych (lecniczo-pielęgnacyjnych) z towarzyszeniem duchowym. Ksiądz Dutkiewicz tak określił cel działań opiekuńczych: „Opieka hospicyjna nie jest tylko leczeniem objawów choroby nowotworowej, ale przede wszystkim towarzyszeniem choremu i jego rodzinie na drodze cierpienia, którą wspólnie przechodzą”. Posługa hospicyjna realizowana jest na trzech płaszczyznach: pracy zespołu z chorym, współpracy hospicjantów z rodziną chorego oraz ścisłej współpracy w ramach zespołu hospicyjnego (Krakowiak 2008, s. 236).

Lubelskim, pogłębiając teologię oraz studium nad chrześcijańską rodziną – jej wyjątkową rolę i powołaniem. Bardzo pragnął podjąć studia doktoranckie, jednak zgodnie z wolą przełożonego objął funkcję duszpasterza pallotyńskiego kościoła św. Elżbiety w Gdańsku. W latach 1976–1980 pełnił funkcję kapelana szpitali klinicznych Akademii Medycznej w Gdańsku, a w latach 1980–1989 był diecezjalnym duszpasterzem służby zdrowia i duszpasterzem pielęgniarek. W czasach Solidarności działał w strukturach podziemnej „Solidarności” oraz w Krajowej Komisji – był łącznikiem o pseudonimie Chudy. Gdy w 1982 r. został mianowany rektorem pallotyńskiej wspólnoty w Gdańsku-Wrzeszczu, podjął się zadania budowy nowego kościoła, którego został pierwszym proboszczem. Pełnił też funkcję redaktora naczelnego Duszpasterskiego Ośrodka Dokumentacji i Rozpowszechniania VIDEO. Od 1983 r., kiedy to zainicjował pierwszy zespół hospicyjnej opieki domowej, większość jego zadań dotyczyła pracy nad ugruntowaniem i rozwojem w Polsce idei hospicyjnej. Działał kolejno jako: dyrektor Hospicjum Pallottinum w Gdańsku, pierwszy Krajowy Duszpasterz Hospicjum przy Konferencji Episkopatu Polski, założyciel i prezes Ogólnopolskiego Forum Ruchu Hospicyjnego, doradca ds. opieki hospicyjnej przy Ministerstwie Zdrowia i Opieki Społecznej, inicjator i nadzorca budowy Domu Hospicyjnego w Gdańsku, współorganizator ogólnopolskich warsztatów dla kapelanów służby zdrowia i kapelanów hospicjów, współorganizator ożywienia ośrodka Duszpasterstwa Akademickiego, wykładowca na zajęciach z medycyny pastoralnej dla studentów Wyższego Seminarium Duchownego w Ołtarzewie. Ksiądz Eugeniusz zmarł nagle 11 września 2002 r. w Gdańsku. W kolejnym roku został otwarty w Gdańsku – długo oczekiwany przez inicjatora duszpasterstwa hospicyjnego – Dom Hospicyjny. Dom nosi obecnie imię ks. Eugeniusza Dutkiewicza SAC (Krakowiak, Stolarczyk 2007, s. 21–23).

W latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ksiądz Eugeniusz był często zapraszany na spotkania z osobami zainteresowanymi opieką hospicyjną na terenie całego kraju². Charyzmat kapłana okazał się bardzo czytelny i „zaraźliwy”. Jak grzyby po deszczu pojawiały się w wielu miastach Polski domowe hospicja oparte na posłudze wolontaryjnej. Dzięki staraniom Dutkiewicza w 1991 r. powstało stowarzyszenie o nazwie Ogólnopolskie Forum Ruchu Hospicyjnego. Ksiądz Eugeniusz był jego pierwszym przewodniczącym. Prowadził dni skupienia i rekolekcje dla zespołów hospicyjnych oraz spotkania formacyjne dla kapelanów hospicyjnych. Z ogromną cierpliwością i serdecznością, a jednocześnie z niezwykłą pokorą pouczał słuchaczy o właściwej postawie wobec podopiecznych. Mówił: „Zawsze patrz choremu w oczy. Rozmawiaj z nim bez pośpiechu, nawet jeśli masz mało czasu. Daj mu poczuć, że w chwili rozmowy on jest dla ciebie najważniejszy”, „Kiedy umierający będzie czuł nasze zrozumienie, ośmieli się, aby złożyć w nasze ręce swój ciężar duchowy”. Podkreślał, że umierający doznaje ukojenia dzięki mocy, która jednak nie pochodzi od człowieka: „Ja nie mam mocy. Ja mam tylko przywilej dotykania jego duszy w godzinę umierania. A mocą jest sam Jezus Chrystus. I to On przeze mnie od cierpienia uwalnia” (Krakowiak 2006, s. 11 i 27).

Kandydatów do hospicyjnej posługi przygotowywał w taki sposób, by mieli świadomość czekającego ich ogromnego wysiłku, nie tylko fizycznego, lecz także psychicznego: „Hospicyjna opieka duchowa i towarzyszenie jest przeprowadzaniem umierającego ku progom wieczności. Przeprowadzaniem ku wieczności drogą ukojenia winy i wyciszenia lęku – równie trudną dla chorego, jak i dla zespołu” (Dutkiewicz 1997a, s. 115).

Ksiądz Eugeniusz wielokrotnie podkreślał konieczność umacniania i poszerzania wpływu idei hospicyjnej. Zwracał uwagę na to, że we współczesnym świecie dochodzą do głosu dwa niepokojące zjawiska. Pierwsze z nich to działania medyczne skupiające się na leczeniu narządów chorego, co często wiąże się z niedostrzeganiem człowieka chorego jako osoby cierpiącej. Zapomina się o tym, że ból fizyczny nie jest ani jedynym, ani najbardziej dojmującym bólem dotykającym człowieka. Dehumanizacja i depersonalizacja rzucają cień na opiekę zdrowotną. Drugie groźne zjawisko to rozszerzający się krąg ludzi sięgających po eutanazję. Ruch hospicyjny stara się obu tym zagrożeniom przeciwstawić. Pragnie wartościom takim jak godność osoby cierpiącej i postawa

² We wrześniu 1988 r. ksiądz Eugeniusz Dutkiewicz został przez autorkę tej pracy zaproszony do Kielc, co stało się momentem inauguracyjnym powstanie Hospicjum Domo-
wego dla Dzieci i Dorosłych im. św. Franciszka z Asyżu (Pająk 2005; 2007).

szużby osób towarzyszących przywracać należne im miejsce w opiece medycznej (Dutkiewicz 1997b, s. 105).

Inicjatywa założyciela i jego współpraca z hospicjami, zarówno świeckimi, jak i kościelnymi, przyczyniła się do opracowania Karty Hospicjum (Kraków, Janowicz 2008, s.

17–33). Zgodnie z nią: „Hospicjum powołuje się do sprawowania wszechstronnej opieki medycznej, psychologicznej, duchowej i społecznej nad chorymi znajdującymi się w terminalnym okresie choroby, głównie choroby nowotworowej, oraz do opieki nad ich rodzinami”. Karta określiła zakres pomocy jako: „leczenie objawowe, pielęgnację oraz towarzyszenie choremu i jego rodzinie w trudnej sytuacji cierpienia”. Zgodnie z wytycznymi zawartymi w Kartce „w skład zespołu hospicyjnego wchodzi: lekarze, psychologzy, farmaceuci, socjolodzy, pielęgniarki, osoby duchowne i wolontariusze niemedycyjni przy współpracy z rodziną chorego”. Założycielowi zależało na tym, by działalność hospicyjna mogła być realizowana w różnorodnych formach: jako zespół opieki domowej, hospicjum stacjonarne, szpitalny oddział hospicyjny lub oddział opieki dziennej. Ważne też było zwrócenie uwagi na to, że patronat nad hospicjum może sprawować zarówno instytucja państwowa, organizacja społeczna, samorządowa, jak i kościelna.

W latach 1993–2002 ksiądz Dutkiewicz był członkiem Krajowej Rady Opieki Paliatywnej i Hospicyjnej przy Ministrze Zdrowia. Brał wówczas czynny udział w opracowaniu dokumentu „Program rozwoju opieki paliatywnej i hospicyjnej w Polsce”. Dzięki jego zaangażowaniu opieka paliatywno-hospicyjna została ujęta w ustawie o ubezpieczeniach zdrowotnych. Ksiądz wielokrotnie wyrażał niepokój dotyczący trudności, na jakie zaczęły napotykać hospicja w związku z reorganizacją służby zdrowia.

Wiem, jak wszystkim hospicjantom jest trudno. Bo oto po jednej stronie jest człowiek cierpiący, ze swoją niepowtarzalną godnością i swoimi potrzebami, a po drugiej stronie człowiek hospicjum ze swoim „gościnnym sercem” wobec podopiecznego. A pośrodku „rynek” kontraktów... z rzeczywistością produktów, usług, wizyt i świadczeń (Dutkiewicz 2011, s. 20–21).

Ksiądz pilnie śledził projekty ustaw i rozporządzeń oraz angażował się w dyskusje nad ich kształtem. Pytał: „Co pozostało z naszej bezinteresowności w Hospicjum?”. I apelował – „Ile sił i ducha w sercu stanie – chrońmy chorych i siebie przed rynkiem usług”.

Ksiądz Dutkiewicz wydawał pierwsze w Polsce periodyki hospicyjne – „HOSPITIUM Assistentia Palliativa et Pastoralis” oraz „Gościna Serca”. W ostat-

nich latach życia zajął się urzeczywistnianiem kolejnego marzenia – budową Hospicjum Pallottinum, którego otwarcia niestety nie doczekał. Zmarł nagle w wieku 55 lat.

Na pogrzeb przyjechali tłumnie hospicjanci z całej Polski, a także z zagranicy. Swoją wdzięczność wyrazili słowami:

Niezapomnianemu Przewodnikowi Duchowemu Księdzu Eugeniuszowi Dutkiewiczowi, Kapelanowi Hospicjów polskich. Pochylony nad umierającym w kapłańskiej posłudze, świadczyłeś miłość nadaną przez Boga. Dźwigałeś z chorym krzyż jego cierpienia, ucząc pokory wobec nieuniknionego. Zapraszałeś Współbraci do pielgrzymowania drogą dobroci, poświęcenia, cierpliwości. Dziękujemy Ci za ten drogowskaz – Hospicjanci (Zajac 2004, s. 3).

Pozostała pamięć w sercach i umysłach tych, którzy go znali, spuścizna w postaci nagranych i zapisanych konferencji, artykułów, listów. Pozostały ważne dla zrozumienia idei hospicyjnej refleksje i wskazówki. Pozostała w naszych sercach wdzięczna pamięć za kapłaństwo, będące świadectwem bliskości Boga, świadectwem miłości i nadziei, ofiarnej służby (często ponad słabe ludzkie siły), wyróżniania tych, którzy z powodu nieuleczalnej choroby bywali często odsuwani na margines, wykluczani nierzadko nawet przez służbę zdrowia (stan beznadziejny – *nihil faciendum!*) (Drażkiewicz (red.) 1989, s. 110–114).

Refleksje dotyczące idei hospicyjnej – spuścizna duchowa księdza Eugeniusza Dutkiewicza

Osoby dotknięte chorobą nowotworową przechodzą często drogę leczenia operacyjnego, chemioterapeutycznego i radioterapeutycznego. Są to więc osoby bardzo już zmęczone samym leczeniem. Do cierpienia fizycznego dołączają się cierpienia związane z poczuciem bezradności i opuszczenia. Zmęczenie może prowadzić do depresji. Pojawia się lęk przed bólem. Pojawia się też lęk o los najbliższej rodziny – zwłaszcza o los dzieci. Trudności w dotarciu do lekarza, brak fachowej, a jednocześnie serdecznej opieki w szpitalach, uciążliwość częstych hospitalizacji stanowią ogromne obciążenie dla psychiki pacjenta. Gdy brak poprawy podczas leczenia nie spotka się z zainteresowaniem i serdeczną troską rodziny oraz przyjaciół, sytuacja chorego staje się dramatyczna (Dutkiewicz 1993). Rozumiał ten ludzki dramat Jan Paweł II, kiedy podczas trzeciej wizyty duszpasterskiej w Polsce apelował o pomoc dla osób terminalnie chorych: „... wspólna posługa duszpastersko-medyczna ma szczególnie

znaczenie dla chorego, który zbliża się do kresu ziemskiego bytowania” (Jan Paweł II 1987, s. 165).

Ruch hospicyjny jest w jakimś sensie znakiem sprzeciwu wobec cywilizacji przełomu XX i XXI w., która zepchnęła umieranie i śmierć samą jakby poza progi życia. A przecież zarówno narodziny, jak i śmierć należą do życia, są przejawami życia. Co więcej, życie blisko swego początku i blisko ziemskiego końca jest najsłabsze, najbardziej kruche – a więc potrzebuje szczególnej troski. Posługa hospicyjna to służba życiu – kruchemu, delikatnemu, gdyż kończącemu się.

Człowiek dzisiejszy wkracza, często brutalnie, w akt naturalnej śmierci. Zwolennicy eutanazji tłumaczą swoje działanie troską o godną śmierć. „Ludzie hospicjum” inaczej rozumieją pojęcie godności. Są przekonani, że towarzysząc do końca umierającemu człowiekowi, uwierzytelniają godność jego śmierci, lub inaczej – godność jego życia aż do końca. Posługa hospicyjna niesie nadzieję na godną śmierć, godne przekraczanie granicy między życiem doczesnym a wiecznym.

Jan Paweł II w Encyklice *Evangelium Vitae* (punkt 67) pisał:

Prośba, jaka wypływa z serca człowieka w chwili ostatecznego zmagania z cierpieniem i śmiercią, zwłaszcza wówczas, gdy doznaje on pokusy pogrążenia się w rozpacz i jakby unicestwienia się w niej, to przede wszystkim prośba o obecność, o solidarność i o wsparcie w godzinie próby. Jest to prośba o zachowanie nadziei, gdy wszystkie ludzkie nadzieje zawodzą.

Zdaniem księdza Dutkiewicza jednym z najważniejszych zadań, a jednocześnie wyzwania wolontariusza hospicyjnego jest obrona człowieka cierpiącego i jego rodziny przed utratą nadziei. Żaden bowiem człowiek, także ermentalnie chory, nie może żyć bez nadziei. Warto zwrócić uwagę na to, że niezbyt szczęśliwe jest określenie „stan beznadziejny”. I chyba nie powinno się używać tego zwrotu w odniesieniu do człowieka nieuleczalnie, a jednocześnie terminalnie chorego. Bo określenie „stan beznadziejny” sugeruje skrajny pesymizm. Sugeruje, że nic już nie można zrobić, wszelkie próby pomocy stały się bezcelowe, nic nie ma już znaczenia, nic nie ma sensu. Jednym słowem „bez-nadzieja”. A przecież to po prostu nie jest prawdą. Można wiele zrobić, można i trzeba pomóc. Bo jest nadzieja. Nadzieja na zmniejszenie bólu fizycznego lub też nadzieja na to, że będzie jeszcze wiele dni bez bólu. Nadzieja na uśmierzenie niepokoju, wyciszenie lęku, trwogi. Nadzieja na ożywienie relacji z Bogiem, wyprostowanie, uładzenie tego, co być może stało się przyczyną udręki sumienia. Nadzieja na to, że chory raz jeszcze okaże miłość tym, których kocha i przyjmie ich znaki miłości. Nadzieja na nowe więzy bliskości i przyjaźni. Zawsze istnieje nadzieja

na to, że okres terminalny stanie się kolejnym etapem rozwoju człowieka, jego wzrostu ku pełni dojrzałości ludzkiej, chrześcijańskiej.

Nadzieja – jak ją wlać w serce drugiego człowieka? Czy w ogóle jest to możliwe? Jakimi słowami, jakim gestem nieść nadzieję? Zdajemy sobie sprawę, że nie ma tu gotowej recepty, ale są pewne wskazówki. Jedną z nich podawał nam ksiądz Dutkiewicz (1992, s. 10): „Tylko wtedy, gdy wejdzie się w sytuację chorego jako we własną, stosunki z nim są szczerze i znaczące, znajduje się właściwe słowo i adekwatny gest. Bowiem prawdziwa komunikacja między człowiekiem umierającym a nami, może dokonać się tylko na płaszczyźnie serca i wiary”.

Ksiądz Eugeniusz, chcąc przybliżyć istotę bycia z terminalnie chorym, posługiwał się następującym obrazem: trzeba jakby wziąć chorego na swoje ramiona i nieść go. „Kiedy niosę cię na plecach i jest ci dobrze, nie pytasz, dokąd idziemy. Jest ci to obojętne. Chcesz czuć moje ciepło, chcesz wiedzieć tylko to, czy cię nie opuszczę” (notatki własne autorki pracy). Osiągnięcie takiego współbrzmienia wiąże się z doświadczeniem wyjątkowej łaski. Gdyż też jest niewątpliwie dziełem łaski.

Źródłem nadziei dla terminalnie chorego może stać się przyjaźń. Nie ma takiego okresu w życiu człowieka, w którym przyjaźń nie byłaby wartością podtrzymującą siły, mobilizującą do wytrwania w dobru. Przyjaźń to, jak mówi jedna z definicji, wspólne patrzenie w tym samym kierunku. Ofiarujemy naszą przyjaźń człowiekowi stojącemu w obliczu śmierci wtedy, gdy nie tylko nie odwracamy się od niego, lecz także nie uzalamy się nad nim, a próbujemy dać mu do zrozumienia, że podążamy wraz z nim jedną drogą. I tylko on wyprzedza nas o kilka kroków.

Może czasami rodzić się pytanie: co jest przyczyną tego, że tak szybko nawiązują się więzy przyjaźni między chorym w stanie terminalnym a towarzyszącym mu wolontariuszem. Otóż istotą tych niecodziennych relacji jest czas. Jest go tak mało, że z konieczności z tym, co najważniejsze i najpiękniejsze, nie można zwlekać. Trzeba się spieszyć. Ktoś powiedział: „W hospicjum życie nie różni się od tego na zewnątrz. Tyle że czas płynie tu szybciej i widzi się wyraźniej” (notatki własne autorki artykułu).

Na płaszczyźnie przyrodzonej źródłem nadziei może więc być przyjaźń. Na płaszczyźnie nadprzyrodzonej tym „oknem nadziei” jest Ewangelia, czyli Dobra Nowina o Zbawieniu. To oczywiste, że każdy, kto usłyszy Dobrą Nowinę i przyjmie ją do serca, zaczyna żyć nadzieją na jej spełnienie. Fundamentalną misją Kościoła jest głoszenie Ewangelii. Każdy chrześcijanin, każdy ochrzczony jest niosącym Ewangelię. Ewangelizacja to nie tylko wyjaśnianie treści Ewangelii, lecz także pomoc w kształtowaniu według Ewangelii życia – całego

życia! Umieranie jest przejawem życia. Człowiek, który umiera, to człowiek, który żyje. Ma więc prawo oczekiwać od Kościoła (od ludzi Kościoła) ewangelizacji, tzn. pomocy w ewangelicznym – pełnym nadziei – przeżywaniu swego umierania.

Mało jest chwil w życiu, które tak jak chwila bezpośredniego przygotowania się do śmierci domagają się mocy Ewangelii. Na pewno nikt człowieka nie wyręczy w przygotowaniu do spotkania z Chrystusem, niemniej wiemy, że wołą Boga jest, byśmy jedni drugich brzemiona nosili (Ga 6,2) i by każdy z nas stał na straży nie tylko swojego życia (fizycznego, psychicznego, duchowego), lecz także życia drugiego człowieka. Kain nie przyznał się Bogu wprost do zabójstwa brata, ale pośrednio, stwierdzając: „Czyż jestem stróżem brata mego?” (Rdz 4,9). Gdy ktoś nie chce być stróżem drugiego człowieka, to jakby godził się na jego śmierć. Ideę hospicjum można wyrazić na wiele sposobów, można i tak: być w hospicjum, być człowiekiem hospicjum, to znaczy stać na straży drugiego człowieka, stać tak długo jak to jest możliwe, tzn. aż do granicy śmierci. Obecność wolontariusza przy łóżku chorego budzi w cierpiącym nadzieję na spotkanie miłości. Wyrażają tę myśl słowa wiersza: „Nie bój się, nie wpuścimy śmierci: drzwi zamkniemy na kłódkę, wiara na straży stanie. Nie bój się, nic się nie stanie – tylko Miłość zastąpi ci drogę, wyjdzie na spotkanie” (notatki własne autorki pracy).

Nadzieja to spodziewanie się dobra. I tak jak różne są rodzaje dobra, tak i różne odcienie nadziei. Ksiądz Eugeniusz zwracał nam często uwagę na to, że dobrem najgłębszym, niezbywalnym i stąd świadomie bądź podświadomie najbardziej oczekiwanym przez cierpiącego jest Boże miłosierdzie. I właśnie rolę wolontariusza hospicyjnego upatrywał w tym, że jest on i znakiem, i jednocześnie przekaznikiem Bożego miłosierdzia. Często cytował wypowiedź Matki Teresy z Kalkuty: „Umierający daje nam sposobność dotykania duszy, a nasza ręka, głos, uśmiech – czuły i delikatny – mogą uczynić Boże miłosierdzie bardziej prawdziwym i mogą skłonić umierającego, by zwrócił się do Boga z synowską ufnością” (Zając 2004, s. 29). Słowa te, jak mówił nam ksiądz Eugeniusz, wyraźnie odnoszą się do ludzi hospicjum. To właśnie wolontariusz hospicyjny może pomóc człowiekowi pokonującemu ostatni odcinek ziemskiego życia, znajdującemu się w sytuacji granicznej, pełniej doświadczyć Bożego miłosierdzia. Rzecz jasna, by tak się stać mogło, wolontariusz musi charakteryzować się tą piękną cechą, wspomnianą kiedyś przez Jana Pawła II – musi nosić w sercu wyobraźnię miłosierdzia.

Specyficzne cechy wolontariatu hospicyjnego wynikają ze specyficznych potrzeb osób terminalnie chorych. Cierpienie tych osób określane jest w lite-

raturze terminem *total pain*, czyli ból wszechogarniający. Obejmuje on zarówno sferę fizyczną (cielesną), jak i psychiczną, a także duchową. Bardzo szeroki zakres bólu to jednocześnie bardzo szeroki zakres potrzeb, które chory sygnalizuje (słowem, spojrzeniem, gestem), a wolontariusz pragnie zaspokoić. Ból fizyczny można na ogół w znacznej mierze wyciszyć. Znacznie trudniej wyciszyć ból w sferze psychicznej i duchowej. O takim wyjątkowym w swym wymiarze cierpieniu mówił już Seneka (rzymski pisarz i filozof, żyjący w czasach Jezusa Chrystusa, zmuszony przez Nerona do popełnienia samobójstwa). Ksiądz Dutkiewicz przytaczał nam jego słowa:

Czy znajdzie się ktoś na tym świecie, kto chciałby mnie wysłuchać? Tu jestem ja, w mojej nagości, z moimi ranami, moją sekretną żalością, moją rozpaczą, moim zwątpieniem, moim bólem, którego nie mogę wyrazić, moim zniewoleniem, moją samotnością. O, posłuchajcie mnie choć dzień, godzinę, moment. Nie chcę odejść w mojej samotności, ciszy, milczeniu. Boże, czy nie ma tu kogoś, kto by mnie wysłuchał? (notatki własne autora pracy).

Mijają pokolenia, czasy się zmieniają, ale wciąż aktualną jest skarga i wołanie wielu: Boże, czy nie ma tu kogoś, kto by mnie wysłuchał? To dlatego właśnie idea hospicyjna jest i zawsze będzie aktualna. I z tego też powodu ludzie Kościoła, będący jednocześnie „ludźmi hospicjum”, są i będą znakami wiarygodności Kościoła³, który otwiera się na Chrystusa cierpiącego w drugim człowieku.

³ Znaki wiarygodności Kościoła to fakty związane z Bosko-ludzką naturą Kościoła, świadczące o wiarygodności Kościoła jako rzeczywistości pochodzącej od Chrystusa, przekazującej i aktualizującej dzieło Objawienia oraz Zbawienia. Znaki te wskazują na znaczące aspekty istnienia i działania Kościoła (Rusecki, Kaucha, Pietrzak 2002, s. 1381–1393). W bogatej i dynamicznej rzeczywistości Kościoła ukazują się wciąż nowe znaki odpowiadające aktualnym ludzkim potrzebom. Jedną z naglących potrzeb dzisiejszych czasów jest potrzeba otaczania opieką tych, którzy znajdują się w terminalnym okresie choroby nowotworowej. Stan ten charakteryzuje się tym, że nie jest już możliwe leczenie przyczynowe, a jedynie łagodzenie najbardziej uciążliwych objawów, takich jak ból czy nudności. Konieczność opieki nad człowiekiem terminalnie chorym pociąga za sobą potrzebę towarzyszenia rodzinie umierającego oraz potrzebę opieki nad osobami osieroconymi – zwłaszcza dziećmi. Zaspokajanie wymienionych potrzeb domaga się mocy Ewangelii. Domaga się tego, by Kościół okazał się czytelnym znakiem miłości (znak agapetologiczny), nadziei (znak sperancyjny), posługi potrzebującym (znak prakseologiczny), a także znakiem wyboru opcji na rzecz ubogich. Autentyczna miłość wyraża się w bezinteresownym dzieleniu się z potrzebującymi dobrami zarówno materialnymi, jak i duchowymi. Prowadzi do obrony godności człowieka zniewolo-

Zakończenie

Świadectwo życia i posługi księdza Eugeniusza Dutkiewicza, twórcy medycznego, a jednocześnie duszpasterskiego modelu wspólnoty hospicyjnej, jest znakiem czynnej miłości i żywej nadziei, znakiem ofiarnej posługi towarzyszenia potrzebującym pomocy, znakiem zwrócenia baczonej uwagi serca ku tym, którzy w cierpieniu bywają pozbawieni wielu dóbr materialnych i duchowych, bywają niejednokrotnie odsuwani poza ramy życia społecznego, choć jeszcze żyją.

Nowy model opieki hospicyjnej, zaproponowany i zainicjowany przez księdza Dutkiewicza, jest fenomenem polskiego Kościoła. Unikalność modelu sprowadza się do trzech ważnych cech:

1. Jest to model opieki holistycznej, obejmującej w miarę możliwości wszystkie egzystencjalne potrzeby chorego, zbliżającego się do kresu swego ziemskiego życia. Opieka ta obejmuje również potrzeby towarzyszącej choremu rodziny, oraz potrzeby osieroconych – zwłaszcza dzieci. Pomoc medyczna jest dopełniona przez wsparcie psychiczne, a gdy trzeba – psychiatryczne, a także przez towarzyszenie duchowe, wyciszające lęk samotności.
2. Jest to model o charakterze teleologicznym – nie potwierdza bezsensu życia i umierania – wskazuje na cel, nie godzi się na „beznadzieję” – podpowiada **różne płaszczyzny** oczekiwania na dobro, różne odcienie ludzkich nadziei, wskazuje drogę.

nego cierpieniem, zepchniętego na margines życia z powodu nieużyteczności i braku dobrego rokowania w chorobie. Sperancyjny znak wiarygodności Kościoła wiąże się z ważnym miejscem, jakie w naszych ludzkich sercach zajmuje nadzieja – spodziewanie się dobra, oczekiwanie na dobro. Człowiek nie potrafi ani żyć, ani chorować, ani umierać bez nadziei. Prakseologiczny znak wiarygodności Kościoła wiąże się z dobrymi czynami, które uwierzytelniają głoszone orędzie. Te dobre czyny to także służba tym, których cierpienie jest szczególnie, których dotknął *total pain*, czyli wszechogarniający ból nieuleczalnej choroby. Znakiem wiarygodności Kościoła jest także troska o ubogich. Wyraża się ona wspieraniem nie tylko ludzi ubogich w sensie materialnym, lecz także tych, którzy z racji ciężkiej i nieuleczalnej choroby zostali zepchnięci na margines życia rodzinnego i społecznego. Kościół staje się wiarygodny nie tylko dzięki głoszonej nauce, lecz także dzięki wszystkim dziełom służącym człowiekowi. Jednym z takich dzieł jest duszpasterstwo hospicyjne, zainicjowane w Polsce w latach osiemdziesiątych, którego pomysłodawcą i pierwszym realizatorem był ksiądz Eugeniusz Dutkiewicz z Gdańska.

3. Jest to model niosący uwierzytelnienie najwyższych ludzkich wartości, takich jak: bezinteresowna miłość bliźniego, przyjaźń, wierność, ofiarność, cierpliwość, szacunek dla każdego człowieka – ze wszystkimi jego ułomnościami, trwanie w prawdzie, postawa głębokiego pokoju.

Misja księdza Eugeniusza się nie zakończyła. Obecnie rolę znaku ludzkiej dobroci i wierności do końca pełni duszpasterstwo hospicyjne i cały ruch hospicyjny jako ruch społeczny oparty na zasadach wolontariatu, jednoczący ludzi pragnących towarzyszyć cierpiącym, umierającym i osieroconym. Ruch uwrażliwia społeczeństwo na problemy związane ze śmiercią i sprzeciwia się eutanazji.

Osoba księdza Eugeniusza Dutkiewicza oraz jego apel o wrażliwość na ból choroby i na samotność umierania stanowi wyzwanie dla współczesnych czasów. Wyzwanie dla tych, którzy stale się spieszą, więc nie są w stanie wysłuchać potrzebującego pomocy człowieka, dla tych, którzy są tak zmęczeni opieką nad ludźmi starszymi, chorymi i umierającymi, że nie widzą możliwości towarzyszenia im w ostatnich dniach ich życia, dla tych, którzy są tak wrażliwi, że nie mogą patrzeć na ból fizyczny i duchowe cierpienie. Wyzwanie to nie jest łatwe, toteż tak ważna jest współpraca wielu ludzi dobrej woli, wzajemnie mobilizujących się do przekraczania barier własnych niekompetencji, niesprawności i duchowej niemocy. To dlatego spontanicznie w wielu polskich miastach powstają wspólnoty hospicyjne, zapewniające swoim członkom odpowiednią formację, a także klimat rodzinności. Ksiądz Dutkiewicz mówił, że wszyscy wolontariusze tworzą jedną Rodzinę Hospicyjną.

Myśl hospicyjna, podlegająca dalszym pracom badawczym⁴, wpisuje się w najszerszej rozumianą naukę o człowieku, a ruch hospicyjny i wolontariat hospicyjny – w nurt ogólnoludzkiego humanizmu.

⁴ Nad głębszym zrozumieniem i urzeczywistnieniem idei hospicyjnej pochylają się specjaliści reprezentujący wiele różnych dziedzin: medycynę (Kinghorn i Gaines (red.) 2012; Kujawska-Tenner i in. 1994; Włoch (red.) 2002), pielęgniarstwo (Kalina 2001), bioetykę (Leone 2000), psychologię (Herbert 2004; Wirsching 1994), psychiatrię (Kübler-Ross 1998, 2007; de Walden-Gałuszko 2000; de Walden-Gałuszko (red.), 2004), socjologię i pedagogikę (Górecki 2000), filozofię (Bortnowska (red.) 1984) i teologię (Zieliński 2007; Bazarnik 2007; Ravasi 2004). O doświadczeniu cierpienia choroby i umierania piszą nie tylko teoretycy, lecz także osoby dotknięte bólem najbliższych (Kanik 2008) lub bólem własnym (Durczok 2005; Grzegorzczak 2006; Kosowska (red.) 2001; Lutosławski 2006; Martin 2003; Zwierzyńska-Matzke, Matzke 2002).

BIBLIOGRAFIA

- Bazarnik J. (2007), *Cierpienie dzieci. Czy Bóg tego chce?*, Szczecinek: Fundacja „Nasza Przyszłość”.
- Block B., Otrębski W. (red.) (1997), *Człowiek nieuleczalnie chory*, Lublin: Wydział Nauk Społecznych KUL.
- Bortnowska H. (red.) (1984), *Sens choroby. Sens śmierci. Sens życia*, Kraków: Znak.
- Drażkiewicz J. (red.) (1989), *W stronę człowieka umierającego. O ruchu hospicyjów w Polsce*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski. Instytut Socjologii.
- Durczok K. (2005), *Wygrać życie. Rozmowy przeprowadził Piotr Mucharski*, Kraków: Znak.
- Dutkiewicz E. (1992), *Duszpasterstwo Hospicyjne*, „Gościna Serca. Pismo Ogólnopolskiego Ruchu Hospicyjnego”, 2.
- Dutkiewicz E. (1993), *Duszpasterstwo Hospicyjne*, w: M. Chmielewski (red.), *Kościół w Polsce wobec potrzebujących*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Dutkiewicz E. (1997a), *Filozofia opieki hospicyjnej*, w: M. Śpiewakowska, R. Szpakowski (red.), *Przed przejściem. Rozważania o opiece hospicyjnej*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Dutkiewicz E. (1997b), *Opieka duchowa nad umierającym*, w: M. Śpiewakowska, R. Szpakowski (red.), *Przed przejściem. Rozważania o opiece hospicyjnej*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Dutkiewicz E. (2011), *Ludzie Hospicjum*, w: *Międzynarodowa Konferencja: „W służbie nadziei – wolontariat hospicyjny”*, z. 1, Kraków: Forum Hospicyjów Polskich.
- Górecki M. (2000), *Hospicjum w służbie umierających*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Grzegorzczyk J. (2006), *Niebo dla akrobaty*, Kraków: Znak.
- Herbert M. (2005), *Żaloba w rodzinie. Jak pomóc cierpiącym dzieciom i ich rodzinom*, Gdańsk: GWP.
- Jan Paweł II (1987), *Do końca ich umiłował*, w: *Trzecia wizyta duszpasterska w Polsce: 8–14 czerwca 1987 roku*, Citta del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Jan Paweł II (1995), *Evangelium Vitae*, Poznań: Pallotinum.
- Kalina K. (2001), *Akuszerka dusz. Opieka duchowa nad umierającymi*, Warszawa: VERBINUM.
- Kanik B. (2008), *Trzymając śmierć za rękę*, Kraków: WAM.
- Kinghorn S., Gaines S. (red.) (2012), *Opieka Paliatywna*, Wrocław: Elsevier Urban & Partner.
- Kosowska A. (red.) (2001), *Moje doświadczenie cierpienia*, Warszawa: Wydawnictwo Księży Marianów.
- Krakowiak P. (2006), *Zdążyć z prawdą*, Gdańsk: Via Medica.
- Krakowiak P. (2008), *Dzieje Pallotyńskiego Hospicjum w Gdańsku: 1983–2008*, Gdańsk: Fundacja Hospicyjna.

- Krakowiak P., Janowicz A. (2008), *Historia i współczesność wolontariatu hospicyjnego*, w: P. Krakowiak, A. Modlińska (red.), *Podręcznik wolontariusza hospicyjnego*, Gdańsk: Via Medica.
- Krakowiak P., Stolarczyk A. (2007), *Ksiądz Eugeniusz Dutkiewicz SAC. Ojciec ruchu hospicyjnego w Polsce*, Gdańsk: Via Medica.
- Kübler-Ross E. (1998), *Rozmowy o śmierci i umieraniu*, Poznań: Media Rodzina.
- Kübler-Ross E. (2007), *Dzieci i śmierć. Jak dzieci i ich rodzice radzą sobie ze śmiercią*, Poznań: Media Rodzina.
- Kujawska-Tenner J., i in. (1994), *Zwalczanie bólów nowotworowych*, Warszawa: Nowe Techniki Nauczania.
- Leone S. (2000), *Śmiertelnie chory*, Kraków: WAM.
- Lutosławski B. (2006), *Tańcząc nad przepaścią. Moja walka z rakiem*, Kraków: WAM.
- Martin J. (2003), *W obliczu raka. Zaufałam Bożemu Miłosierdziu*, Warszawa: Wydawnictwo Księży Marianów.
- Pająk M. (2005), *Rola wolontariuszy w opiece nad chorymi terminalnie w ramach Katolickiego Hospicjum Domowego dla Dzieci i Dorosłych im. Św. Franciszka z Asyżu w Kielcach*, Praca licencjacka napisana pod kierunkiem dr n. hum. Grażyny Kowalik, Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, Wydział Pedagogiczny i Nauk o Zdrowiu.
- Pająk M. (2007), *Ocena działalności Katolickiego Hospicjum Domowego dla Dzieci i Dorosłych im. Św. Franciszka z Asyżu w Kielcach*, Praca magisterska napisana pod kierunkiem dr n. biol. Grażyny Kruk-Kupiec, Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, Wydział Nauk o Zdrowiu.
- Ravasi G. (2004), *Jak długo, Panie? Wędrowka przez tajemnicę cierpienia i zła*, Kielce: Jedność.
- Rusecki M., Kaucha K., Pietrzak A. (2002), *Znaki wiarygodności Kościoła*, w: M. Rusecki (red.), *Leksykon teologii fundamentalnej* (s. 1381–1393), Lublin: „M”.
- de Walden-Gałuszko K. (2000), *U kresu. Opieka psychopaliatywna, czyli jak pomóc choremu, rodzinie i personelowi medycznemu środkami psychologicznymi*, Gdańsk: Wydawnictwo medyczne MAKmed.
- de Walden-Gałuszko K. (red.) (2004), *Podstawy opieki paliatywnej*, Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Wirsching M. (1994), *Wokół raka*, Gdańsk: GWP.
- Włoch T. (red.) (2002), *Leczenie objawowe w stanach terminalnych*, Kraków: Wydawnictwo ELIPSA-JAIM.
- Zajac J. (red.) (2004), *Przed odejściem. Refleksje ks. Eugeniusza Dutkiewicza SAC o opiece hospicyjnej*, Płock (do użytku wewnętrznego).
- Zieliński J. (2007), *W szkole cierpienia. Trudne drogi do ważnych odkryć*, Kraków: Wydawnictwo Karmelitów Bosych.
- Zwierzyńska-Matzke T., Matzke S. (2002), *Czasami wołam w niebo*, Warszawa: W.A.B.

STRESZCZENIE

Do problemów dzisiejszych czasów trzeba zaliczyć konieczność otoczenia całościową, a jednocześnie serdeczną opieką tych, którzy zbliżają się do kresu swego ziemskiego życia.

Ludzie Kościoła, którzy na wołanie cierpiących odpowiadają czynną miłością, uwiarygodniają Kościół i Jego misję wobec świata. Jedną z takich osób był ksiądz Eugeniusz Dutkiewicz. Opracował on nowy model duszpasterskiej opieki hospicyjnej, uwzględniającej nie tylko potrzeby medyczne, lecz także duchowe. Świadectwo księdza Dutkiewicza jest czytelnym znakiem ofiarnej miłości, znakiem nadziei na zwycięstwo dobra nad złem – życia nad śmiercią, znakiem nieustrudzonego towarzyszenia cierpiącym, znakiem zwracania szczególnej uwagi serca ku tym, których zbliżająca się śmierć odsuwa na margines życia rodzinnego i społecznego.

SŁOWA KLUCZOWE: opieka podczas choroby i umierania, duszpasterstwo hospicyjne, posługa Księdza Dutkiewicza, wolontariat, samotność, nadzieja

SUMMARY

Contemporary problems also include the need to encompass people with holistic and heartfelt care, those who are close to the end of their earthly existence. People of the Church respond to the voices of the suffering by active love, making the Church and its mission credible in the eyes of the world. Father Eugeniusz Dutkiewicz was just such a person. He developed a new model of pastoral hospice care, taking into account not only medical but also spiritual needs. Father Dutkiewicz's testimony is a legible sign that makes the Church authentic. It is a sign of selfless love, a sign of hope for the victory of good over evil and life over death, a sign of his tirelessly accompanying suffering people, a sign of paying careful attention to those whose illness and impending death pushed them to the margins of family and social life.

KEYWORDS: caretaking during an illness and dying, hospice pastoral care, Father Dutkiewicz's ministry, volunteering, loneliness, hope

EWA BANASIŃSKA – Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
e-mail: ewaba3@wp.pl

Historia / Article history

Przysłano do redakcji / Received: 11.04.2019

Przysłano do redakcji po recenzjach / Received in revised form: 10.10.2019

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 15.10.2019

Dyscyplina naukowa: pedagogika



Druk i oprawa
Wydawnictwo UJK