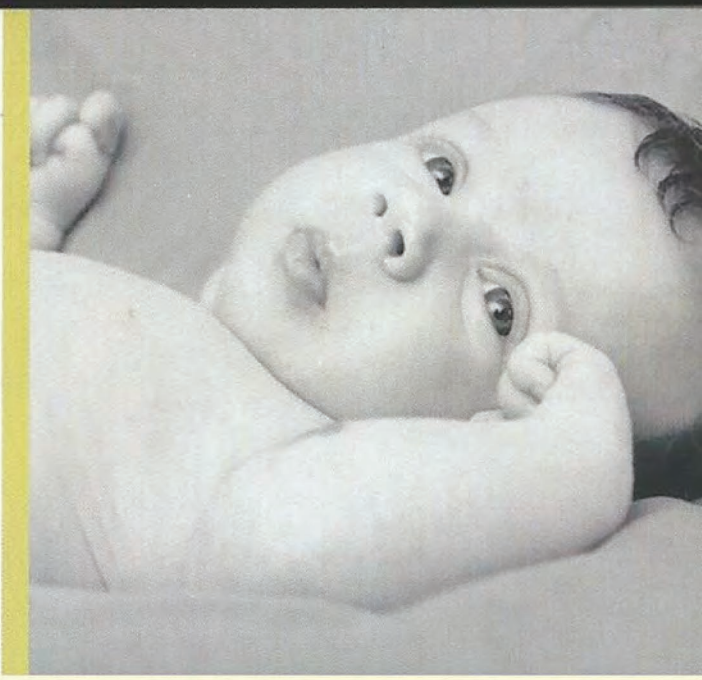
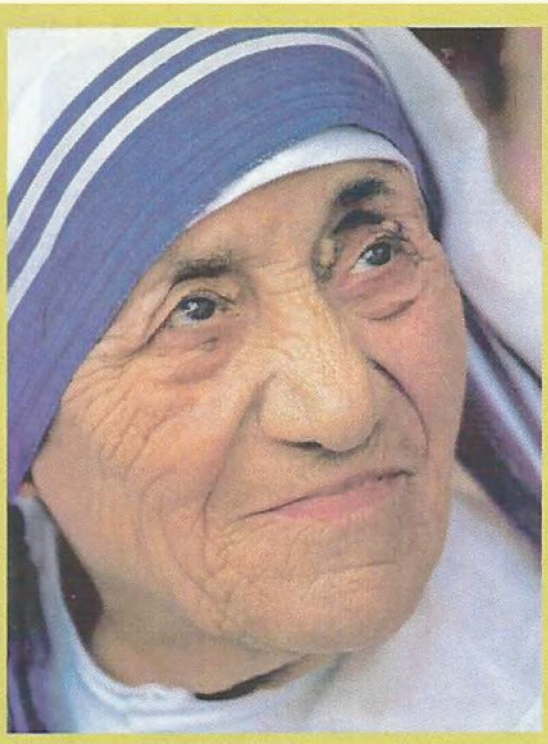




Pomoc jako wartość in concreto

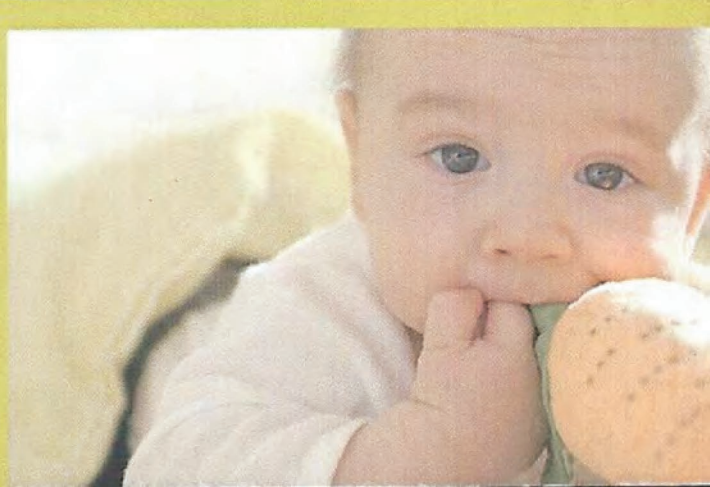
red. Barbara Nowak











Pomoc jako wartość in concreto

pod redakcją naukową Barbary Nowak

Łódź 2009

Recenzent:
Prof. dr hab. Kazimierz Dola

Redakcja naukowa:
dr Barbara Nowak

Copyright: Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

ISBN-978-83-928548-6-9

Wydanie I
Łódź 2009

Wydawca:
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Projekt okładki:
Barbara Nowak

Druk i oprawa:
www.grafprint.pl

Spis treści

Wstęp..... 5

Justyna Gola, *Rozwój instytucji domu dziecka w Polsce- próba syntezy*

1. Okres rozwoju do wybuchu II wojny światowej..... 7
2. Zmiany w powojennej strukturze i funkcjonowaniu domu dziecka..... 9

Barbara Nowak, Cezary Krawczyk, *Możliwości pomocy dziecku ubogiemu propagowane w wybranych systemach wychowawczych XX wieku.*

1. System rodzinkowy Czesława Babickiego..... 15
2. System wychowawczy ks. Bronisława Markiewicza..... 16
3. System wychowawczy Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci..... 19
4. Metody harcerskie w wychowaniu zakładowym..... 21
5. Łódzki system rodzin zastępczych..... 22
6. Działalność wychowawcza Janusza Korczaka..... 25
7. System gniazd sierocych Kazimierza Jeżowskiego..... 29

Cezary Krawczyk, *Możliwości zastosowania poglądów Filozoficzno pedagogicznych Ks. Janusza Tarnowskiego w procesie wychowania dzieci i młodzieży*

1. Zasady personalizmu chrześcijańskiego..... 35
2. Zastosowanie pedagogii Janusza Tarnowskiego w procesie resocjalizacyjnym..... 37

Agnieszka Janus, *Kuratorska służba sądowa jako forma pomocy w resocjalizacji jednostki*

1. Początki instytucji kuratorskiej na świecie..... 49
2. Powstanie i rozwój instytucji kurateli sądowej w Polsce..... 51
3. Zadania kuratorskie..... 55
4. Kuratorzy dla dorosłych..... 61

Aleksandra Szymczyk, *Możliwości pomocy wychowankom domu dziecka w niwelacji niepowodzeń szkolnych*

1. Przyczyny niepowodzeń szkolnych..... 65
2. Przejawy niepowodzeń szkolnych..... 73
3. Pomoc na rzecz uczniów poprzez profilaktykę pedagogiczną..... 74
4. Rola diagnozy w niwelacji niepowodzeń szkolnych..... 76

Janusz Machelski, *Świetlica środowiskowa konkretną forma pomocy dzieciom ubogim*

1. Funkcje świetlic środowiskowych..... 81
2. Formy pomocy świadczone dzieciom i rodzinie..... 88
3. Pomoc socjoterapeutyczna..... 89
4. Nauka ról społecznych..... 91
5. Eliminacja zachowań agresywnych i przejawów konfliktowości wśród wychowanków. 93

Katarzyna Wacławik, *Zastosowanie sztuki w procesie „uzdrawiania" jednostki*

1. Różnorodne funkcje sztuki w kształtowaniu osobowości człowieka..... 95
2. Związek pomiędzy potrzebami człowieka a sztuką..... 97
3. Rola nauczyciela-terapeuty w procesie świadczenia pomocy..... 99

Paulina Pawlas, *Socjalizacja dziecka autystycznego poprzez zabawę*

1. Możliwości nawiązania kontaktu z dzieckiem autystycznym poprzez zabawę..... 102
2. Zastosowanie metody Knilla w indywidualnym nauczaniu dziecka autystycznego..... 104
3. Program edukacyjny uczniów z autyzmem 107
4. Przygotowanie do samodzielnego życia jedną z form pomocy dziecku autystycznemu..... 113

Olga Mazanek, *Działalność opiekuńczo –wychowawcza Ośrodka Pomocy Dziecku i Rodzinie w Górze Włodowskiej*

1. Teren badań..... 115
2. Analiza wyników badań..... 116
3. Wnioski badawcze..... 125

Wstęp

Pojecie „pomocy" towarzyszy ludzkości niemal od początków jej istnienia, było zawsze nieodzownie związane z zachodzącymi procesami społeczno-politycznymi. Udzielanie pomocy innym wynika z istniejących potrzeb społecznych, które odczuwają poszczególne grupy ludzkie.

Potrzeby społeczne podlegają nieustannym zmianom na skutek ewolucji potrzeb tradycyjnych, pojawia się uświadomienie sobie nowych potrzeb a niektóre potrzeby indywidualne upowszechniają się, stając się potrzebami społecznymi.

Zanim doszło do wykształcenia się instytucji pomocy społecznej wszelka pomoc na rzecz potrzebujących przybierała charakter filantropijny-dobroczynny.

W okresie bardzo dynamicznego rozwoju kapitalizmu tak diametralnie wzrosło zapotrzebowanie na świadczenia pomocowe w szczególności wśród ogromnej rzeszy proletariackich, że zarówno rządy państw, jak również samorządy lokalne uznały za niezbędne wsparcie indywidualnych działań dobroczynnych poprzez środki publiczne.

Odtąd pomoc ta przebiegała dwukierunkowo, z jednej strony budżety resortów państwowych, jak również samorządów lokalnych udzielały towarzystwom dobroczynnym pieniężnych zapomóg, z drugiej strony pod wpływem koncepcji propagowanych przez postępowy nurt polityki społecznej państwa kapitalistyczne rozpoczęły wprowadzanie ubezpieczeń społecznych na wypadek choroby. Ta ingerencja urzędów państwowych w kwestie potrzeb drugiego człowieka, powodowała, ze pomoc, opieka rozpatrywane do tej pory jako działania dobroczynne, zaczęła przybierać postać opieki społecznej.

Współcześnie celem pomocy społecznej jest zaspakajanie niezbędnych potrzeb życiowych osób, rodzin, dzieci – sierot społecznych i naturalnych, jednostek upośledzonych umysłowo, celem zapewnienia im warunków życia odpowiadających godności człowieka.

Pomoc społeczna powinna również w miarę możliwości prowadzić do usamodzielnienia się osób, które w następstwie różnych trudnych okoliczności życiowych taką pomoc otrzymali.

Mówiąc o pomocy społecznej należy zwrócić uwagę na różnorodne rozumienie terminu „niezbędnych potrzeb życiowych", gdyż nie ma on praktycznego znaczenia, nie wskazuje zakresu tej „niezbędności", która może obejmować tylko środki minimum wystarczające do egzystencji człowieka w ujęciu biologicznym.

Udzielanie pomocy z ramienia państwa jest ściśle określone w ustawach, a więc rozmiar świadczenia, forma i jego rodzaj powinny być odpowiednia do okoliczności, które uzasadniają udzielenie pomocy.

Pomocy na zasadach określonych w ustawie udziela się więc osobom i rodzinom, dotkniętym przede wszystkim następującymi symptomami, kwalifikującymi ich do otrzymania jakiegokolwiek wsparcia, a mianowicie: ubóstwa, sieroctwa, bezdomności, wielodzietności, bezrobocia, niepełnosprawności, bezradności w sprawach opiekuńczo-wychowawczych, zwłaszcza w rodzinach wielodzietnych i niepełnych, jak również alkoholizmu lub narkomanii. Pomoc ta powinna być ukierunkowana na każdą jednostkę z osobna, bo każda z nich w odmienny przeżywa trudności życiowe i wymaga specyficzne formy wsparcia.

Stąd też poniższa publikacja próbuje przybliżyć właśnie taki rodzaj pomocy, jednostkowej i konkretnej w odniesieniu do danego przypadku dziecka sierocego, dziecka „innego" na skutek deficytów fizycznych lub psychicznych, czy też w jakikolwiek inny sposób pokrzywdzonego i wyobcowanego. Wskazuje rożne metody i formy udzielania pomocy, których głównym celem jest wzbudzenie w osobie potrzebującej przekonania o jej godności ludzkiej pomimo doświadczeń życiowych, z jakimi przyszło jej się zmierzyć.

Barbara Nowak

Justyna Gola, Rozwój instytucji domu dziecka w Polsce –próba syntezy.

1. Okres rozwoju do wybuchu II wojny światowej

Jedną z instytucji wspierającej dzieci osierocone są domy dziecka. Prototypy tych placówek powstały w Polsce już w XVII w., kiedy to w szpitalach i przytułkach za. zaczęto wyodrębniać oddziały dla dzieci oraz tworzyć zakłady opiekuńcze przy zakonach, majątkach ziemskich i gromadach włościańskich. Była to działalność oparta przede wszystkim na dobroczynności i filantropii osób prywatnych oraz grup religijnych i świeckich.

Podczas rozbiorów sytuacja zakładów opiekuńczych była zróżnicowana w zależności od polityki zaborców.[1]

W trakcie I wojny światowej wiele zakładów zlikwidowano, wzrosła natomiast liczba dzieci wymagających opieki. Po odzyskaniu niepodległości przeważały w placówkach sieroty wojenne i dzieci zagubione, z czasem zwiększyła się liczba dzieci porzuconych i bezdomnych. Grupa sierot wykazana w spisie z 1921r. wynosiła 1561,3 tys. dzieci.

W okresie dwudziestolecia międzywojennego zorganizowano wiele nowych zakładów opiekuńczych różniących się charakterem i zakresem sprawowanej opieki, sposobami działania, źródłami finansowania, liczebnością i wiekiem wychowanków, nazewnictwem itd. Były to m.in. domy matki i dziecka, domy wychowawcze, przytułki, sierocińce, ochronki tworzone i prowadzone przez zgromadzenia zakonne i związki wyznaniowe, fundacje, stowarzyszenia, państwo, samorządy i osoby prywatne. Najbardziej znane placówki były związane z nazwiskiem i działalnością takich pedagogów jak: Janusz Korczak (Dom Sierot), Maryna Falska (Nasz Dom), Czesław Babicki (system rodzinkowy), Kazimierz Jeżewski (system gniazd sierocych), ks.Gabriel Baudouin (dom małego dziecka). Duże znaczenie miały podjęte w tym okresie próby ustawowego uregulowania kwestii opieki[2].

W 1926r. ukazała się instrukcja Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej o organizacji pracy w zakładach opiekuńczych, jak również ramowy regulamin tych placówek.

Zgodnie z nim zakład miał zapewnić wychowankom prawidłowy rozwój fizyczny, umysłowy, moralno-religijny i przygotować do pracy zawodowej. Zalecano także wzajemny szacunek między wychowawcą a wychowankiem, rozważne wprowadzanie samorządu

[1] K. Kirejczyk, Ewolucja kształcenia dzieci na ziemiach polskich w latach 1830-1871, Warszawa 1967, s. 58.
[2] Ustawa o opiece społecznej z 1923r

dziecięcego, podział na grupy wychowawcze, organizowanie rekreacji, umiar w stosowaniu kar cielesnych. [3]

Ingerencja państwa w zabezpieczenie opieki nad dzieckiem następuje po odzyskaniu niepodległości po I wojnie światowej, czego wyrazem jest zawarte w artykule Konstytucji 103 1921r. stwierdzenie: „ Dzieci bez dostatecznej opieki rodzicielskiej , zaniedbane pod względem wychowawczym, mają prawo do opieki i pomocy w zakresie określonym ustawą „ Ustawa ta ukazała się 16 sierpnia 1923r. i mimo ogólnikowego charakteru wraz z innymi rozporządzeniami stanowiła podstawę prawną działalności opiekuńczej. Państwo nadal jednak w niewielkim stopniu uczestniczyło w realizacji tej opieki pozostawiając to samorządom, instytucjom i stowarzyszeniom charytatywnym.

W roku 1936/ 37 działalnością opiekuńczą wśród dzieci i młodzieży zajmowało się około 395 stowarzyszeń a poszczególne placówki opieki całkowitej miały różnych właścicieli. Biorąc pod uwagę profil działalności tych placówek można wyróżnić rozmaite ich typy: zakłady opiekuńczo-wychowawcze, kryjące się pod bardzo różnorodnymi nazwami jak dom matki i dziecka, dom wychowawczy, dom sierot, sierociniec, przytułek, dom dziewcząt, dom chłopców, bursa i inne; zakłady leczniczo-wychowawcze, zakłady specjalne i wychowawczo-poprawcze. Zakłady opieki całkowitej podlegały Ministerstwu Opieki Społecznej, z wyjątkiem zakładów wychowawczo-poprawczych, które nadzorowało Ministerstwo Sprawiedliwości.

Szukając genezy domu dziecka należy zatrzymać się przy zakładach opiekuńczo-wychowawczych, które Władysław Sala określa jako te, które dawały dzieciom całkowitą opiekę i wychowanie, zapewniały im naukę na szczeblu państwowym rzadziej w szkole średniej a wyjątkowo na wyższej uczelni. [4]

Słabą stroną pracy wychowawczej tych zakładów było oderwanie wychowanków od życia społecznego, „koszarowa" atmosfera słabe przygotowanie do pracy zawodowej, piętno sieroty wyrażające się m.in. w jednolitym umundurowaniu, powodowały, że dzieci miały trudności z przystosowaniem się wychowanka do samodzielnego życia po opuszczeniu zakładu. Na tym tle pozytywnie wyróżniają się zakłady opiekuńcze prowadzone przez robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci., które wniosło szereg ciekawych innowacji w pracy wychowawczej m.in. w zakresie samorządności dzieci.

[3] M. Balcerek, Rozwój wychowania i kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo. Zarys historyczny, Warszawa 1981, s.76.
[4] W Sala, domy dziecka w dawnej Polsce, Warszaw 1987, s. 24.

Dnia 12 czerwca 1945 roku Rada Ministrów przekazała opiekę nad dzieckiem od lat 3 do 18 Ministerstwu Oświaty, dzięki czemu działania opiekuńcze połączone zostały z oddziaływaniem wychowawczym. W ten sposób zrealizowane zostały postulaty Heleny Radlińskiej, która rozwiązanie problemów opiekuńczych widziała w organizowaniu środowiska wychowawczego. [5]

Po II wojnie światowej potrzeby w zakresie opieki całkowitej były bardzo duże, gdyż wojna pozostawiła nam w spadku duży odsetek dzieci osieroconych i samotnych. Przeprowadzony w czerwcu 1945 r. spis szkolny wykazał: dzieci ogółem 6.939.795, w tym osamotnionych 1.544.132, co stanowiło 22,2 % sierot zupełnych —111.460, półsierot 970.724, opuszczonych całkowicie- 36.248. dane te nie obejmowały miasta Warszawy.

Blisko trzy miliony dzieci i młodzieży wymagało natychmiastowej pomocy w rozmaitych formach. Jedną z tych form były właśnie placówki opieki całkowitej, które otrzymały nawą nazwę „dom dziecka", symbolizującą nowy stosunek państwa do dziecka pozbawionego opieki. Stały się one placówkami nie tylko nowymi z nazwy, lecz i w treści, bowiem w założeniach pracy opiekuńczo-wychowawczej uwzględniono postępowy dorobek pionierów wychowania zakładowego okresu międzywojennego K. Jeżewskiego, Cz. Babickiego, J.Korczaka, jak również doświadczenia radzieckich domów dziecka i założenia teoretyczne pedagogiki.

Rozpoczęty został proces coraz szerszej ingerencji państwa w tworzenie jednolitego systemu opieki nad dzieckiem, któremu towarzyszyło stopniowe przejmowanie domów dziecka i innych placówek opiekuńczo-wychowawczych przez resorty zdrowia, oświaty i sprawiedliwości.[6]

2. Zmiany w powojennej strukturze i funkcjonowaniu domu dziecka

Powojenny okres rozwoju domów dziecka jest bardzo zróżnicowany, ściśle związany z przemianami społeczno-politycznymi i polityką oświatową i opiekuńczą naszego kraju. W wyniku wojny sprawa zasięgu sieroctwa i wyrównywania jego skutków stała się jednym z najważniejszych problemów społecznych. Przeprowadzony w czerwcu 1945r. dla potrzeb szkolnictwa spis określił liczbę dzieci osamotnionych, na 1544 132, co stanowiło 22,2% ogółu dzieci. W liczbie tej były dzieci osierocone (sieroty-111,5 tys., półsieroty - 970,7tys.) i opuszczone (całkowicie -36,2 tys., częściowo -425,7 tys.) urodzone w latach 1926-1945. Biorąc pod uwagę dzieci w wieku 0 -16lat określono liczbę sierot na 908,7tys.

[5] H. Radlińska, Oświata i kultura wsi polskiej, Wybór pism, red. H. Brodowska, Warszawa 1979, s. 93.
[6] Wybrane elementy pedagogiki społecznej, red. B. Nowak, M. Kopsztejn, Sosnowiec 2009, s. 67.

Podejmowane w tym czasie działania w stosunku do dzieci to karmienie, ubieranie, leczenie, poszukiwanie zaginionych rodziców, a więc głównie ratownictwo. Podstawę prawną działalności wszelkich zakładów opiekuńczych stanowiła nadal ustawa o opiece społecznej,1923r. Zgodnie z Uchwałą Rady Ministrów z dnia czerwca 1945r. o podziale kompetencji między resortami zdrowia, oświaty, pracy i opieki społecznej, potwierdzonej następnie ustawą[7] sprawy opieki nad dziećmi i młodzieżą od lat 3 do 18 przekazano Ministerstwu Oświaty, natomiast opiekę nad dziećmi do lat 3 zlecono Ministerstwu Zdrowia.

Zarządzeniem Ministra Oświaty z 31 stycznia 1946r.utworzono Departament Opieki nad Dzieckiem obejmujący całokształt zadań opiekuńczo-wychowawczych i jego odpowiedniki w kuratoriach okręgów szkolnych i w inspektorach oświaty.

Walka z bezdomnością i opuszczeniem dzieci to najważniejsze zadanie resortu oświaty w tym okresie. W miejsce dotychczasowych sierocińców, przytułków miały powstawać domy dziecka ściśle powiązane z systemem oświatowym. W 1945r.uruchomiono sześć państwowych domów dziecka, a liczba ich stale rosła.

Państwo nie było jednak głównym i jednym organizatorem opieki nad dzieckiem osamotnionym. Spośród funkcjonujących w 1947r. domów dziecka 113 było państwowych, pozostałe były prowadzone przez organizację społeczne (422) i samorządowe (70).

Wśród organizacji prowadzących domy dziecka były m.in. Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci (23) i Caritas (183). Biorąc pod uwagę ciężką sytuację gmin i samorządów, władze państwowe pokrywały częściowo koszt utrzymania dzieci w zakładach opieki całkowitej, wypłacając tzw. stawki. Wśród wychowanków domów dziecka przeważały sieroty naturalne. [8]

Liczba wychowanków w domach dziecka wahała się od 10 do 400. Zwolennicy wielkich zakładów wychowawczych wysuwali argumenty o dużych oszczędnościach. Przeciwnicy, m.in. I. Merżan, wskazywali na anonimowość, zagubienie dziecka, ubogi świat doznań i pojęć. Pożyteczną inicjatywą były zjazdy kierowników wszystkich domów służące wymianie doświadczeń, odbywające się w ramach pracy instruktorsko-wychowawczej w domach dziecka.

Wprowadzenie w życie Ustawy o terenowych organach jednolitej władzy państwowej od 1 stycznia 1951r. wiązało się z upaństwowieniem samorządowych placówek opieki nad

[7] Dz. Ust Nr 25, poz. 175 z 1945r

[8] I. Lepalczyk, Geneza i rozwój pedagogiki społecznej, [w:] Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa 1998, s. 46.

dzieckiem[9].Centralizacja działalności opiekuńczej radykalnie ograniczyła możliwości pracy organizacji społecznych, zwłaszcza wyznaniowych. Dom dziecka stał się główną formą opieki nad dzieckiem osieroconym lub pozbawionym opieki własnej rodziny. Pierwszy statut i wytyczne wychowawcze dla domów dziecka stworzyły jednolite podstawy materialne i kadrowe, a jednocześnie uniezależniały ich istnienie od wsparcia opartego na filantropii. Zadaniem domu dziecka było "zastąpić wychowankom dom rodzinny, wychować ich na ludzi pełnowartościowych, oddanych Ludowej Ojczyźnie i sprawom socjalizmu, przygotować ich do samodzielnego życia przez zapewnienie im wszechstronnej opieki i odpowiedniego wykształcenia oraz przez stopniowe włączanie ich do procesu produkcji".

Coraz bardziej widoczne były tendencje do upolitycznienia pracy opiekuńczo-wychowawczej, co wiązało się z odrzuceniem dotychczasowych tradycji i doświadczeń, formalizacją życia w placówkach, odsunięciem od pracy znanych działaczy.

W latach 1953-1956 ujawniły się trudności związane głównie z niedofinansowaniem placówek, niskimi kwalifikacjami oraz trudnymi warunkami pracy kadry. W ocenie domów dziecka podkreślano w szczególności: brak ustalenia potrzeb w zakresie opieki nad dziećmi, perspektywicznego planu zaspokojenia tych potrzeb, nieustalone normy prawne (m.in. wadliwa instrukcja o kwalifikowaniu dzieci do placówki), niedostatek środków materialnych, (zbyt niska norma budżetowa na wyżywienie i wydatki rzeczowe), braki w zakresie przygotowania zawodowego (zbyt niskie wykształcenie i wysoki wymiar godzin pracy) oraz nieodpowiednie metody wychowawcze (wskutek braku pomocy metodycznych). [10]

13 czerwca 1956r. Sejmowa Komisja Oświaty, Nauki i Kultury podjęła decyzję o poprawie sytuacji w domach dziecka. Wydana wkrótce Uchwała Prezydium Rządu. zmieniała warunki pracy pracowników pedagogicznych, podkreślała konieczność prawidłowej selekcji i kwalifikacji do placówek opieki nad dzieckiem[11].

Przełom październikowy 1956r. przyspieszył zmiany zachodzące w polityce opiekuńczej naszego kraju. Po krytyce mechanicznego przenoszenia radzieckich doświadczeń sięgnięto do polskich tradycji i wypracowanych metod.

Można było już w tym czasie wyraźniej zauważyć zmianę w składzie wychowanków placówek, zmniejszał się odsetek sierot naturalnych a zwiększała liczba dzieci określanych mianem sieroty społeczne. W 1957r.przebywało w domach dziecka 33.500 dzieci, w tym

[9] Dz. Ust Nr 9, poz. 1103 z 1951r

[10] E. Marynowicz-Hetka, Koncepcja pracy społecznej w polskiej w polskiej tradycji pedagogiki społecznej [w:] Pedagogika społeczna i praca socjalna, Przegląd stanowisk i komentarze, red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, Katowice 1996, s. 58.

[11] Uchwała Prezydium Rządu nr 460 z 21 lipca 1956r

12.600 (38%) sierot naturalnych. 46.200 dzieci przebywało w rodzinach zastępczych, natomiast 145 tys. dzieci objętych było akcją pomocy materialnej w rodzinie. W 1965r.liczba wychowanków domów dziecka wynosiła 31.993 (łącznie z 12.379 dzieci korzystających z alimentacji placówki a pozostających w rodzinie), przy czym sieroty naturalne stanowiły 14% (6461). Zmiana proporcji między liczbą sierot naturalnych, półsierot i dzieci posiadających rodziców przyczyniła się m.in. do zmiany charakteru domu dziecka. Z placówki opiekuńczo - wychowawczej, wyspecjalizowanej w rozwiązywaniu problemów sieroctwa dom dziecka zaczął przekształcać się w placówkę wielofunkcyjną, zaspokajającą różnorodne potrzeby opiekuńcze. Wiązało się to z zaniedbaniami w zakresie rodzinnych form opieki - m.in. niskie stawki na utrzymanie dziecka spowodowały zmniejszenie liczby rodzin zastępczych.

Ukazał się nowy statut i regulamin domu dziecka, jak również zasady kwalifikacji wychowanków[12]. W okresie tym sprecyzowane zostały warunki pracy i zagadnienia związane z kształceniem i doskonaleniem kadry pedagogicznej. Ogromną zasługą ośrodków doskonalenia (centralnego i wojewódzkich) pracujących pod kierunkiem W. Dewizowej była integracja wychowawców działających w opiece nad dzieckiem. W niektórych domach dziecka decydowano się na przeprowadzenie eksperymentów pedagogicznych związanych m.in. z zastosowaniem systemu harcerskiego, przyjmowaniem dzieci poniżej 3 roku życia, włączeniem rodziców do współudziału w pracy wychowawczej czy organizacją wypoczynku dla dzieci. [13]

W latach 1966-1980 domy dziecka przestawały być stopniowo dominującą formą opieki całkowitej nad dzieckiem. Podjęto decyzje ułatwiające rozwój rodzinnych form opieki - rodzin adopcyjnych, zastępczych i rodzinnych domów dziecka. Raport o stanie oświaty z 1973r., jak również dokumenty normatywne przyjęte w 1980r. zawierały postulat tworzenia niewielkich placówek wzorowanych na układzie życia rodzinnego (Dz. Ust nr4, poz. 22). Reorganizacja administracji w 1975r. nie była korzystna dla systemu opieki nad dzieckiem, coraz bardziej widoczny był brak koordynacji działań podmiotów związanych z tym działem opieki i dezintegracja środowiska wychowawców.

W 1989r. ukazał się drugi Raport Komitetu Ekspertów z bardzo już ograniczoną problematyką w zakresie opieki nad dzieckiem. Transformacja systemu społeczno-gospodarczego po 1989r. wpłynęła znacząco na funkcjonowanie i koncepcję modelową domów dziecka. W latach 90. polityka resortu oświaty polegała na staraniach o

[12] Dz. Ust nr 10, poz.107 z 1964r; Dz. Ust nr 9, poz.87 z 1965r

[13] E. Trempała, Panorama pedagogiki społecznej, Bydgoszcz 1997, s. 86.

zagwarantowanie wystarczających środków finansowych i rzeczowych na funkcjonowanie domów dziecka.

W trudnej sytuacji społeczno - gospodarczej kraju istniało realne niebezpieczeństwo pogłębiania się rozbieżności między potrzebami w zakresie opieki a możliwościami ich zaspokajania. Wśród postulatów wskazywano na konieczność opracowania i wdrażania dwóch programów działania: o charakterze osłonowym (ratownictwo) i przebudowy systemu opieki nad dzieckiem. Przeprowadzone analizy podkreślały brak w systemie opieki m.in. placówek opieki okresowej nad dziećmi (kryzys w rodzinie), programów łącznego rozwiązywania spraw dziecka i rodziny, działań kompensacyjnych w placówkach opieki całkowitej przy wzrastającej wciąż liczbie dzieci z różnymi zaburzeniami rozwoju psychofizycznego.[14]

Przygotowane dyrektywy resortu edukacji podkreślały, iż umieszczenie dziecka w placówce opiekuńczo - wychowawczej może nastąpić dopiero po wyczerpaniu wszelkich możliwości wsparcia i pomocy rodzinie naturalnej, a ponadto nie może przerwać więzi rodzinnych. Drugim ważnym elementem było podkreślenie konieczności pomocy i opieki następczej polegającej na przygotowaniu środowiska rodzinnego i pomocy w usamodzielnieniu wychowanków placówek opieki całkowitej. Realizacja wielu postulatów była problemem w sytuacji dokonujących się przemian społecznych i trudności ekonomicznych. W okresie tym następują zmiany polegające na decentralizacji wielu uprawnień i przekazywaniu ich organom samorządowym . Ustawa z 7 marca 1990r. o samorządzie terytorialnym oraz ustawa o podziale zadań i kompetencji między organami gminy a organami administracji rządowej z 17 maja 1990r. zapoczątkowały proces decentralizacji państwa, umożliwiając samorządom lokalnym przejmowanie placówek oświatowych i opiekuńczo - wychowawczych do prowadzenia jako nieobligatoryjne zadanie własne. Kolejne dwie ważne ustawy związane z polityką opiekuńczą to Ustawa o pomocy społecznej z 29 listopada 1990r. i Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991r.

Działalność domu dziecka i innych placówek opiekuńczo - wychowawczych regulowało rozporządzenie ministra edukacji narodowej z 21 lutego 1994r z załączonymi ramowymi statutami (Dz. Ust. Nr41, poz.156.).Podkreślano, iż jest to placówka, która dzieciom i młodzieży pozbawionym trwale lub okresowo opieki rodziny własnej, zastępuje rodzinę, zapewnia opiekę i wychowanie, odpowiednie do potrzeb warunki rozwoju, przygotowuje do samodzielnego życia. Z badań przeprowadzonych w latach 1998-1999 przez Helsińską

[14] E. Tarkowska, Temporalny wymiar przemian zachodzących w Polsce, [w:] Kulturowy wymiar przemian zachodzących w Polsce, red. A. Jawłowska, M. Kempny, E Tarkowska, Warszawa 1993, s. 73.

Fundację Praw Człowieka wynika, iż domy dziecka są placówkami dysfunkcyjnymi, nie zapewniającymi dzieciom należytej opieki. Wychowankowie to osoby nieprzygotowane do podjęcia samodzielnego życia (niewykształcone, z deficytami emocjonalnymi, będącymi skutkiem wychowania zakładowego).

Od 1999r sprawy placówek opiekuńczo-wychowawczych przyjęło Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. W 2000r funkcjonowały 361 domy dziecka zapewniające opiekę przeszło 15 tys. wychowanków w wieku 3-18 (24) lat i około 2 tys. dzieci w wieku 0-3 lata. Wśród wychowanków jest tylko 3% sierot naturalnych i 21% półsierot .Analiza sytuacji domów dziecka w latach 1955-2000 wyraźnie pokazuje stopniowe zmniejszanie się wskaźnika sierot i półsierot w ogólnej liczbie wychowanków domu dziecka, jak również zwiększanie się od początku lat 90. Ogólnej liczby dzieci w tych placówkach (1990r-15.370, 1997r-17.906). W latach 1999-2000 liczba ta utrzymywała się na poziomie 17.200 wychowanków. Coraz więcej wychowanków trafia do rodzin własnych, adopcyjnych, zastępczych (od 1994r około 3 tys. rocznie). [15]

Dom dziecka jest więc jedną z form pełnej opieki nad dziećmi i młodzieżą w wieku 3-18 lat, realizowaną w ramach celowego i planowego programu polityki opiekuńczej państwa. Przez opiekę nad dzieckiem rozumiemy działalność zmierzającą do zabezpieczenia dzieciom i młodzieży sprzyjających warunków rozwoju i wychowania. O opiece pełnej można mówić wówczas, gdy placówka przyjmuje na siebie całkowitą odpowiedzialność za rozwój i wychowanie dziecka[16].

[15] Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek., red. A.Przecławska, W. Theiss, Warszawa 2001, s.95.
[16] Moskal F. Próba określenia aktualnego i przyszłościowego modelu opiekuna – wychowawcy., Warszawa 1975r, s. 69.

Barbara Nowak, Cezary Krawczyk, *Możliwości pomocy dziecku ubogiemu propagowane w wybranych systemach wychowawczych XX wieku.*

1. System rodzinkowy Czesława Babickiego

Funkcjonujący w wychowaniu zastępczym system koszarowy wzbudzał wiele krytycznych uwag w środowisku pedagogów początków XX wieku. Jednym z nich był Czesław Babicki.[17]

W swojej pracy wychowawczej dążył do wyeliminowania szkodliwych skutków wychowania w zakładach organizowanych na wzór koszar. Usiłował podzielić wielkie grupy wychowanków organizowane według wieku i płci, na grupy małe zwane kwaterami. Każda kwatera liczyła od sześciu do dziesięciu wychowanków jednej płci, ale o dużym zróżnicowaniu wiekowym. Wzorem dla niej była rodzina naturalna, a celem wytworzenie silnych związków uczuciowych między członkami kwatery. Wychowankowie mieli możność rozwoju uczuć, a starsi opiekując się młodszymi kształtowali swoją postawę opiekuńczą. Grupa miała swoją sypialnię, w której nie tylko spała, ale także odrabiała lekcje, przechowywała swoje rzeczy i spędzała wolny czas. Nie była to więc sypialnia ale mieszkanie. Życiem grupy kierował kwaterunkowy starszy wychowanek.[18]

Wychowawca miał swoim podopiecznym dyskretnie radzić i pomagać a nie kierować i nie narzucać im swoich decyzji. System ten w dużym stopniu spełniał swoje zadanie. Dawał wychowankowi oparcie w grupie i stwarzał możliwość rozwijania swojej osobowości. Dzięki temu wychowanek nie ginął w tłumie rówieśników. Ujawniły się jednak pewne wady tego systemu. Kwaterunkowi okazywali się czasem tyranami dla swoich młodszych kolegów. Pełniąc rolę wychowawcy swojej kwatery nie zawsze korzystali z rad i pomocy wychowawcy. Sami rozstrzygali trudne problemy chociaż nie mieli do tego ani pedagogicznego przygotowania ani odpowiedniego doświadczenia.[19]

System kwaterunkowy przekształcił więc Babicki w system rodzinkowy. Polegał on na tym, że grupa dzieci w różnym wieku, licząca od piętnastu do dwudziestu wychowanków otrzymywała w zakładzie wyodrębnione mieszkanie składające się przynajmniej z dwu pomieszczeń, jadalni i sypialni. W mieszkaniu tym „rodzinka" spędzała cały dzień, oprócz

[17] Z. Skalska, „Czesław Babicki jako wychowawca", „Dom Dziecka" 1957, nr 3, s. 133 - 135
[18] B. Nawroczyński, polska myśl pedagogiczna, jej główne linie rozwojowe, Warszawa 1938, s. 65
[19] K. Czajkowski, „System wychowania zakładowego i zakładowej myśli pedagogicznej", „Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze" 1963, nr 3, s. 8 - 9

ogólnej zbiórki, na którą schodziły się wszystkie „rodzinki". Dzieci do „rodzinki" dobierały się same. Rolę grupowej pełniła starsza wychowanka, która pełniła funkcję mateczki. Rodzinki zżywały się dość łatwo. Starsze dziewczynki chętnie opiekowały się młodszymi, co sprzyjało wytwarzaniu się postaw opiekuńczych. Co tydzień odbywały się zebrania mateczek i ich zastępczyń. Zebrania te były formą samorządnej władzy w zakładzie. System ten w zakładach męskich nie przyjął się.[20]

Pomimo nowatorstwa, system rodzinkowy Babickiego nie przyjął się powszechnie. Nie łatwo było znaleźć wychowawców, którzy mogli spełniać swoje zadania w stosunku do „rodzinek". Odegrał on jednak dużą rolę w okresie międzywojennym. Czesław Babicki był szeroko znany zarówno z publikacji jak również jako kierownik kursów dla wychowawców. System rodzinkowy poprzez swoją odmienność i dużą skuteczność stanowił dowód, że wady wychowania są skutkiem wadliwych systemów i niskiego poziomu pracy wychowawczej.

2. System wychowawczy ks. Bronisława Markiewicza

Zmodyfikowanym systemem salezjańskim był system księdza B. Markiewicza. Ksiądz Markiewicz założył Towarzystwo „Powściągliwość i Praca", które niemal w dziesięć lat po jego śmierci, po zatwierdzeniu w 1921r. reguły zakonnej przez władze kościelne stało się zgromadzeniem zakonnym pod nazwą Towarzystwo Świętego Michała Archanioła.

Z inicjatywy księcia Augusta Czartoryskiego ksiądz Markiewicz udał się do Turynu i w dniu pierwszego stycznia 1886r. wstąpił do nowicjatu Zgromadzenia księży Salezjanów, w którym przebywał sześć lat.

Przebywając w Turynie współpracował ze świętym Janem Bosco.[21] Po powrocie do kraju został proboszczem we wsi Miejsce pod Krosnem. W 1892 r. zapewnił opiekę pierwszemu chłopcu, sierocie.[22] W ciągu następnych lat stworzył zakład dla kilkuset dzieci.

Zakład filialny istniał w Pawlikowicach pod Krakowem. Księża Michaelici poza wymienionymi zakładami założyli na początku lat trzydziestych Zakład Ogrodniczy Świętego Józefa w Krakowie przy ulicy Karmelickiej, zakład w Berteszowie pod Lwowem i w Dziadkowicach w województwie nowogródzkim[23] a w 1937r. utworzyli zakład w Truskawcu

[20] Z. Skalska, dz. cyt., s. 131
[21] S. Szpetner. Ze wspomnień o śp. Ks. Bronisławie Markiewiczu „Powściągliwość i praca" 1925, s. 2-3, s. 31 - 32
[22] J. Tokarski, Trud ks. Markiewicza, „Ruch charytatywny", 1931, s. 270 - 272
[23] F. Sypowski, „Rzecz o wychowaniu najuboższej i opuszczonej młodzieży", Wieliczka 1931, s 15 - 16

w województwie lwowskim.[24]

Ksiądz Markiewicz zyskał w Polsce znaczny rozgłos. Był przedstawiany jako wzór opiekuna i działacza społecznego. Wielokrotnie prezentowano jego działalność w prasie. Zgromadzenie księdza Michaelitów wydawało własne pismo pt. „Powściągliwość i Praca".

Program ideowy księży Michaelitów określił bliżej profesor, dyrektor Lutosławski. Ich wychowankowie mieli realizować w życiu ideały swych duchownych ojców. Mieli kształcić się na ludzi zdrowych na ciele i duchu, wesołych, cierpliwych, radosnych, wytrwałych, sprawnych, obrotnych, umiejących dać sobie rade w każdej trudności.

Mieli być ludźmi praktycznymi i roztropnymi ale przywykłymi „czerpać z Nieba pomoc dla ziemskich przedsięwzięć".[25]

Cel ten realizowano głównie stosując wychowanie przez pracę. Ksiądz Stanisław Szpetner zwiedzając zakład księdza Markiewicza pisał „Od maleńkiego chłopczyka do najstarszego wszyscy zajęci. Wszędzie cisza, skupienie".[26] Praca była fachowa i świadoma. Wychowankowie wprowadzeni byli w sprawę budżetu zakładów, rachunku ekonomicznego, planów i zamierzeń na przyszłość.[27]

Michaelici w przeciwieństwie do Salezjanów nie dbali o to, by dać swoim wychowankom możliwość awansu społecznego. Nie starali się zapewnić im uprawnień rzemieślniczych. Ograniczali się do wyrobienia u nich cech psychicznych potrzebnych w pracy. Opiekę nad wychowankami wyprowadzali nie z obowiązku społecznego ale z zasady miłosierdzia. W związku z tym uważali, że zapewniając dach nad głową i najskromniejsze wyżywienie robią dla nich bardzo dużo.

Swoje stanowisko w tej sprawie wyjaśnili w 1925r. w artykule pt. „Program i cele Towarzystwa świętego Michała Archanioła": „.. Zakłady nasze nie są zakładami ściśle naukowymi, ale w pierwszym rzędzie zakładami wychowawczymi". Wielu jednak nas nie rozumie i wskutek tego stawia bardzo często zakładom naszym zbyt wielkie wymagania. Zdaje im się, że jak dziecko przyjdzie do zakładu, to musi jeżeli już nie zdać matury to przynajmniej zostać majstrem lub czeladnikiem w jakimś zawodzie. Tymczasem dla biednego i opuszczonego dziecka jest już nieocenionym dobrodziejstwem gdy mu się użyczy ciepłej strawy i dach nad głową a zaprawiając je do powściągliwości i pracy jakiejkolwiek przetrzyma się je w zdrowej i religijnej atmosferze przez czas dziecięcego niedołęstwa np. do szesnastu, siedemnastu lat by sobie mogło później zapracować na kawałek chleba, choćby

[24] Tamże, s. 16.
[25] W. Lutosławski prof. dr Powołanie Michaelitów, „Powściągliwość i Praca" 1928, s. 10, s. 157 - 159
[26] S. Szpetner, dz. cyt., s. 31
[27] F. Sypowski, „Powściągliwość i Praca w Pawlikowicach", Kraków 1908, druk. „Czasu", s. 25 - 30

jako robotnik rolny. Mimo to wychowankowie nasi mają możność wyuczenia się różnych rzemiosł, obok tego mogą zdobyć odpowiednie wiadomości sobie potrzebne w obranym zawodzie. Nauki średnie i wyższe, ułatwiamy tylko kandydatom na zakonników, którzy mają powołanie do stanu duchownego i którzy jako kapłani i bracia poświęcają się pracy w duchu Towarzystwa. Dzieci chorych i moralnie zepsutych nie przyjmujemy pod żadnym warunkiem...".[28]

Warunki bytowe w zakładach były trudne. Wychowankowie pracowali bardzo dużo i ciężko, np. przy wypalaniu cegły, budowie domów. Obowiązywał zakaz rozmów, co traktowano jako formę powściągliwości. W zakładach panowała cisza. Wyżywienie w myśl zasady powściągliwości było bardzo skromne, np. w zakładzie w Pawlikowicach w 1908r. obiady przyrządzano wyłącznie z jarzyn, owoców strączkowych, krup, kaszy, i potraw mącznych. Dyrektor i nauczyciele zasiadali do obiadu wspólnie z wychowankami. Po odmówieniu modlitwy jeden z wychowanków odczytywał odpowiednie fragmenty z pism o treści religijnej lub filantropijnej. Inni wychowankowie rozdzielali potrawy potem wszyscy równocześnie przy siedmiu stołach w grupach osiemnastu, dwudziestu osobowych w ciszy spożywali posiłek. Przy każdej grupie był nauczyciel lub majster. Obiad kończył się modlitwą i krótką czytanką. Potrawy mięsne pojawiały się zaledwie dwa razy do roku.[29] Dzięki pracy wychowanków i skromnym warunkom życia dzienna stawka na utrzymanie jednego wychowanka wynosiła w Pawlikowicach w 1908r. pięćdziesiąt halerzy. Autor opisu zakładu w Pawlikowicach uważał, że była to najniższa stawka w Europie i traktował te sytuację jako największy sukces.[30]

Dbałość o ubranie wychowanków również pozostawiała wiele do życzenia. Często nie wszyscy wychowankowie mieli odświętne ubranie, aby pójść do kościoła.[31]

Jak z powyższego wynika system wychowawczy księży Michaelitów różnił się znacznie od systemu salezjańskiego. Stawiano sobie za zadanie opiekę nad dziećmi w wieku od dwunastu do siedemnastu lat, ukształtowanie ich światopoglądu w duchu katolickim możliwie najmniejszym kosztem. Wychowanków w przyszłości widziano w charakterze robotników o cechach pożądanych przez pracodawców, powinni być zdyscyplinowani i mieć małe wymagania.

System ten okazał się bardzo skuteczny. Skuteczność zapewniała przede wszystkim sprawność organizacyjna i bardzo wysoka jakość personelu wychowawczego. W okresie

[28] Programy i cele Towarzystwa św. Michała Archanioła, „Powściągliwość i Praca" 1925, z. 1 –2, s. 49 - 50
[29] F. Sypowwki, dz. cyt., s. 32 - 33
[30] Tamże, s. 35
[31] Tamże, s. 22

międzywojennym był oceniany bardzo wysoko. Przede wszystkim był tani, skuteczny i właściwy pod względem ideologicznym. Przygotowywał dobrych robotników a fakt ,że nie dawał możliwości awansu społecznego mógł być w oczach przedstawicieli kręgów zachowawczych również zaletą. Wychowankowie nie stwarzali konkurencji na rynku pracy dla dzieci z wyższych klas społecznych. System ten jednak nie był przyjmowany przez inne zakłady. Przeszkodą były bardzo wysokie wymagania wobec personelu wychowawczego.

Analizując system wychowawczy księży Michaelitów wyodrębnić można jego następujące cechy:

1. Celem ideowym było ukształtowanie wychowanków na ludzi wierzących odpornych na propagandę antyreligijną.
2. Celem pedagogicznym było wychowanie robotnika o cechach pożądanych przez pracodawcę.
3. Metodą główną było wychowanie przez pracę. Kształcenie zawodowe wiązano najczęściej z doraźnymi potrzebami zakładu.
4. Organizacja wewnętrzna zakładu przypominała klasztor o sprawnej organizacji i ostrej regule: dużo pracy, skromne wyżywienie i nakaz milczenia.
5. Bardzo wysoka jakość personelu wychowawczego.
6. Duża skuteczność wychowawcza.

3. System wychowawczy Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci.

Nowoczesny system opieki stworzyło Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci. W 1919r. przy Centralnym Komitecie Wykonawczym Polskiej Partii Socjalistycznej powstał Robotniczy Wydział Wychowania Dziecka i opieki nad nim. Początkowo prowadził działalność samodzielnie. W 1925r. nawiązał kontakt z pokrewnymi organizacjami działającymi w Krakowie, Tarnowie, Lwowie i Białej. Na zjeździe 31 października 1926r. połączono te inicjatywy i utworzono jedną organizację pod nazwą Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci.

Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci prowadziło dwa zakłady: Dom Dziecka w Warszawie i Dom Dziecka im. Heleny Dłuskiej w Aninie. We wrześniu 1928r. zorganizowano w Warszawie bursę dla trzynastu chłopców w wieku od trzynastu do dwudziestu jeden lat.[32] Zbliżony do tych placówek pod względem założeń ideowych był dom wychowawczy dla dzieci więźniów politycznych, utworzony w 1929r. w Kole. Dom ten

[32] M. Kuzańska – Obrączkowa „Koncepcje wychowawcze Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci", Wrocław 1966, Ossolineum, s. 39 - 51

utrzymywany był z funduszów MOPR ale oficjalnie prowadziła go Spółdzielnia Szkolna-Wychowanie Dziecka. Zakład miał dobre warunki higieniczne. Dzieci były dobrze odżywione i zdrowe. Zakład był bezwyznaniowy. Działał krótko, dnia 7 sierpnia 1930r. został zamknięty a dzieci przeniesiono do prowadzonego przez zakonnice sierocińca w Liskowie.[33]

Głównym celem ideowym placówek Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci było wychowanie dzieci w duchu ideologii marksistowskiej: Naczelnym dążeniem wychowawczym było wyrobienie postawy ideowej poczucia przynależności do klasy robotniczej, przygotowania do pracy i walki. W codziennej pracy kształtowano u dzieci umiejętność współżycia w gromadzie, umiejętność logicznego i krytycznego myślenia, rozwijano poczucie równości i poszanowanie dla przekonań innych.[34]

Metodą wychowania był samorząd dziecięcy. Władzę ustawodawczą stanowiło ogólne zebranie wychowanków, które odbywało się raz na miesiąc lub częściej w miarę potrzeby, oraz sejm złożony z wybieralnych delegatów. Każdy delegat reprezentował pięć dzieci. Istniał również sąd koleżeński, który rozpatrywał skargi i przewinienia wychowanków. Władzę wychowawczą stanowili gospodarze wybierani na ogólnych zebraniach. Odpowiadali oni zwłaszcza za wykonywanie przez dzieci dyżurów. Dzieci same zamiatały, odkurzały, pomagały w kuchni. Zakłady były koedukacyjne.[35]

Zarówno działalność Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieciom jak i jego system wychowawczy zyskały w okresie międzywojennym bardzo wysoką ocenę. Doktor Marceli Gromski, autor wielu prac z zakresu opieki higieniczno-lekarskiej nad dzieckiem, pisał w 1929r. „Książeczkę o pracy Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci czyta się dzisiaj jak bajkę. W ciągu około ośmiu lat liczba dzieci objętych zamkniętą i półotwartą opieką wzrasta z dwudziestu trzech do przeszło siedmiu i pół tysiąca. I kiedy się przegląda sprawozdania z działalności, tych zresztą nielicznych organizacji, które wzięły ten znaczny trud na swoje barki trzeba przed nimi uchylić czoła za ich niezłomną wolę, za olbrzymią pełną poświęcenia pracę i za ich rzetelne zrozumienie obowiązku względem młodocianego obywatela kraju".[36]

Leon Dydusiak, o którego ideologicznych poglądach nic nie wiadomo, wysoko ocenił zarówno bezwyznaniowe zakłady Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci jak i zakład księży Michaelitów w miejscu Piastowym. O jednym z zakładów Robotnicze Towarzystwo

[33] Tamże, s. 67 - 68
[34] Tamże, s. 40
[35] Tamże, s. 51 - 52
[36] M. Gromski, „9 lat pracy, 9 lat walki! Społeczne wychowanie dziecka robotniczego w Polsce 1919 – 1928", „Opieka nad Dzieckiem" 1929, s. 178 - 179

Przyjaciół Dzieci pisał: „Zakład dzięki swym urządzeniom istotnie zastępuje dzieciom ognisko rodzinne a wielka swoboda w organizowaniu własnego rozkładu prac i zabaw daje im poczucie samodzielności w następstwie czego wytwarza się nastrój rodzinnego współżycia. Dzieci grupują się również zależnie od upodobań w organizacje o określonym zakresie działania, tworząc kółka społeczno-literackie, gramatyczne, zdobnicze, higieniczne, robót kobiecych, ogrodnicze i itp. Podkreślić należy, że system wychowania dzieci w wymienionych zakładach stoi na wysokim poziomie i zbliża się do systemów stosowanych na zachodzie".[37]

Mimo tej wysokiej oceny system wychowawczy upowszechnić się nie mógł. Klasa robotnicza i PPS nie dysponowały środkami finansowymi.

Szczególnie podkreślić należy następujące momenty:

1. Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci reprezentowała klasę robotniczą i opiekowała się sierotami wywodzącymi się z tej klasy.
2. Dzieci były wychowywane w duchu ideologii marksistowskiej.
3. Zakłady były bezwyznaniowe.
4. Metodą wychowania były samorządność dzieci.
5. Zakłady były koedukacyjne.

3. Metody harcerskie w wychowaniu zakładowym

Znane i powszechnie akceptowane metody harcerskie próbowano również wykorzystać w pracy wychowawczej w zakładach opieki całkowitej. Z licznych wzmianek wynika, że system harcerski stosowali z różnym skutkiem zarówno poszczególni wychowawcy jak i całe zakłady. Próby przystosowania metod harcerskich dla wychowania zakładowego podjął Aleksander Kamiński w Centralnym Ośrodku Harcerskim w Nierodzimiu a potem w Górkach Wielkich.

W systemie tym najmniejszą jednostką organizacyjną była szóstka. Na jej czele stał szóstkowy. Dwie-cztery szóstki tworzyły gromadę lub drużynę, którą opiekował się wychowawca- instruktor. Obowiązywała ceremonia i obrzędowość harcerska. Zdobywano także harcerskie sprawności, a z systemu Korczaka zapożyczono listę spraw. W założeniach ideowo- wychowawczych obowiązywała świeckość.[38]

System harcerski w zastosowaniu do wychowania zakładowego miał również swoich zdecydowanych przeciwników. Wskazywano zwłaszcza na niebezpieczeństwo

[37] L. Dydusiak, dz. cyt., s. 116 - 117
[38] K. Czajkowski, dz. cyt., s. 10

przekształcenia go w działający bezwzględnie system koszarowy.

4. Łódzki system rodzin zastępczych

Potrzeby opiekuńcze i doświadczenia praktyczne spowodowały powstanie w Łodzi całego systemu rodzin zastępczych. Łódź z dużą ilością ludności robotniczej, miała ogromne potrzeby opiekuńcze. Przed pierwszą wojną światową Łódź nie miała własnych placówek opiekuńczych. Po odzyskaniu niepodległości zaczęto szybko tworzyć sieć miejskich zakładów opiekuńczych. Mimo tych wysiłków ilość miejsc w zakładach dla sierot nie zaspokajała potrzeb a organizacja nowych placówek napotykała trudności finansowe i lokalowe. Potrzeby zmuszały władze miejskie do szukania nowych rozwiązań.

W tej sytuacji pod koniec 1925r. Wydział Opieki Społecznej zdecydował się na oddawanie dzieci sierocych i porzuconych na wychowanie do rodzin za odpowiednią opłatą. W dniu 12 lutego 1926r. Magistrat w Łodzi podjął uchwałę, że będzie się oddawało do rodzin na wychowanie te niemowlęta, które z powodu braku miejsc nie mogły być przyjęte do I Miejskiego Domu Wychowawczego dla niemowląt. Wysokość opłaty za pobyt dziecka ustalono na 1,50zł dziennie.[39]

Sprawy kontroli i instruktażu rodzin powierzono Narodowej Organizacji Kobiet. Widocznie działalność członkiń tej organizacji nie została wysoko oceniona, bo już w końcu września 1926r. Wydział Opieki Społecznej postanowił utworzyć Stację Opieki nad Dzieckiem, której powierzono kontrolę rodzin zastępczych. W dwa miesiące później Narodową Organizację Kobiet w ogóle pozbawiono prawa kontroli rodzin zastępczych.[40]

Ostatecznie system kontroli zorganizowano w 1929r. Przy Wydziale Opieki Społecznej zorganizowano dział kontroli wychowawczej i sanitarno-lekarskiej. Jego kierownictwo powierzono inspektorowi wychowawczemu, któremu podlegały również inne formy opieki nad dzieckiem. Bezpośrednią kontrolę rodzin zastępczych prowadziły dwie Stacje Opieki nad Dzieckiem, które zatrudniały pięć kontrolerek- higienistek i jednego opiekuna chłopców terminatorów.[41]

W latach 1937-1939 I Stacja Opieki przy ulicy Sędziowskiej osiemnaście sprawowała nadzór nad 167 dziećmi a II Stacja przy ulicy Napierskiego siedemdziesiąt sześć, zapewniała kontrolę nad 441 dzieciom. Stacje zatrudniały kwalifikowany, etatowy personel.

[39] J. Putenicka, „Początek działalności" w: A. Majewska „Rodziny zastępcze w Łodzi", Łódź 1948, PISS, s. 15
[40] Archiwum Państwowe w Łodzi (dalej APŁ) sygn. 18370, s. 49.
[41] APŁ, sygn. 18063, s. 76 - 89

Opłaty za opiekę nad dzieckiem w rodzinie w 1929r. wynosiły sześćdziesiąt złoty miesięcznie za dziecko poniżej czternaście lat i dziewięćdziesiąt złoty za dziecko powyżej czternastu lat.[42]

Za dziecko do 5 lat miesięcznie 35zł, za dziecko od 5 do 7 lat miesięcznie 40zł, za dziecko od 8 do 12 lat miesięcznie 45zł, za dziecko od 12 do 14lat miesięcznie 50zł, za dziecko od 14 do 16 lat miesięcznie 55zł, za dziecko powyżej 16 lat miesięcznie 60zł. W tym czasie miesięczny koszt utrzymania jednego dziecka w zakładzie wynosił od 35 do 135zł.[43]

W roku 1926 oddano do rodzin zastępczych 43 dzieci w 1927r.- 54, w 1928- 155, w 1929-187.[44] W sumie pod opieką rodzin zastępczych znajdowała się znaczna liczba dzieci. W niektórych latach więcej niż połowa dzieci pozostających pod opieką miasta przebywała w rodzinach zastępczych. W 1928r było ich 252, w 1929r.- 389, w 1930- 538, w 1931-571, w 1932-605, w 1933- 794, w 1934-774, w 1935-728, w 1936-704, w 1937-672.[45]

Rozwój opieki w rodzinach zastępczych był możliwy z dwóch względów:

1. Pracownicy nadzoru pedagogicznego stwierdzili, że dzieci w rodzinach rozwijają się lepiej niż w zakładach zatem ta forma opieki powinna być rozwijana jako korzystniejsza dla dzieci.
2. Dzięki stworzonym warunkom finansowym ilość rodziców zastępczych, zgłaszających się po dzieci znacznie przewyższała ilość dzieci oferowanych do tej opieki.

Dało to możliwość postawienia rodzicom ostrych wymagań i dobranie dla dzieci najwłaściwszych opiekunów. Stwierdzono, że najlepsze rodziny to rodziny robotnicze, rzemieślnicze, inteligencji pracującej. Rodzina powinna pragnąć dziecka a zapłaty za jego utrzymanie. O ile bowiem początkowo 90% rodziców przyjmując dziecko kierowało się względami materialnymi, to z czasem nawiązywały się więzi uczuciowe między rodzicami a dzieckiem. Związki uczuciowe wytwarzały się tym silniejsze im dziecko było młodsze, młodzież bowiem rodzinę zastępczą traktowała jako miejsce chwilowego pobytu i nie angażowała się uczuciowo.

Rodzina powinna mieć zabezpieczone warunki bytu. Oczywiście rodzina powinna być właściwa pod względem wychowawczym i reprezentować wysoki poziom moralny.

Interesujące są wnioski wyprowadzone z doświadczeń praktycznych dotyczące motywów przyjmowania dzieci: dawano dzieci na wychowanie rodzinom, które przyjmując je kierowały się pragnieniem posiadania dziecka, odmawiano natomiast

[42] Tamże, s. 76 - 89
[43] Tamże, s. 239 - 243
[44] Tamże, s. 76 - 89
[45] H. Radlińska, [w:] „Wiadomości wstępne" w: A. Majewska, „Rodziny zastępcze w Łodzi", Łódź 1948, s. 12

dawania dzieci takim rodzicom, którzy kierowali się np. litością dla sierotki. Dążąc do wytworzenia więzi uczuciowej między rodzicami a dzieckiem, pozostawiano rodzicom zastępczym prawo wyboru dziecka, uwzględniano żądania dotyczące wieku, płci, koloru włosów. Wykorzystując doświadczenie sugerowano rodzicom najlepszy wybór dziecka np. rodzicom mającym własnego chłopca sugerowano wzięcie pod opiekę dziewczynki, aby uniknąć porównań zawsze niekorzystnych dla dziecka przybranego. Poza wymienionymi świadczeniami na opiekę, władze miejskie zapewniały dziecku pewną ilość bielizny, odzieży, obuwia, książki i przybory szkolne a także opiekę lekarską połączoną z profilaktyką zdrowotną oraz kształcenie na poziomie ponadpodstawowym. W sumie dla dzieci i rodziców stworzono dobre warunki. Z akcji tej całkowicie wyeliminowano motywy filantropijnie pojętego miłosierdzia.

Łódzki system rodzin zastępczych znany był w okresie międzywojennym powszechnie i wywarł znaczny wpływ na upowszechnienie tej formy opieki. O ile w Łodzi został on oceniony wysoko i spełniał swoje zadanie, to w wykonaniu innych samorządów stał się okazją do robienia oszczędności kosztem dzieci. Obniżano stawki na utrzymanie dzieci, funkcje kontrolne zlecano filantropijnym organizacjom społecznym a nawet oddawano dzieci do rodzin bez zawierania pisemnych umów, co powodowało, że opłaty za opiekę wnoszone były nieregularnie i w dowolnej wysokości.

System Łódzki został po drugiej wojnie światowej oceniony przez Helenę Radlińską bardzo wysoko. Główną i trwałą zdobyczą tego systemu było:

1. Oparcie umieszczania dzieci w rodzinach na trwałych finansowych podstawach.
2. Właściwy i staranny dobór rodziców. Konsekwentnie kierowano się przekonaniem, że nie wolno dawać dziecka ludziom, którzy opiekę traktują jako okazję do zrobienia dobrego uczynku, okazania miłosierdzia. Dziecko przyjmowane do rodziny powinno wnosić do niej radość, obdarzać przybranych rodziców uczuciem i oczekiwać od nich odwzajemnienia uczuć tak, jak to się dzieje w rodzinie normalnej. Przy wyborze rodziców, czynnik finansowy, który był bardzo ważny, ustępował na plan drugi.
3. Zorganizowanie stałej i fachowej a nie społecznej kontroli.

Stworzony w Łodzi system kontroli w dużej mierze zadecydował o powodzeniu całej akcji. Właśnie pracownicy kontroli wypracowali kryteria doboru rodzin, gromadzili doświadczenia, określali wysokość opłat, zasady doboru rodzin. Brak systemu kontroli w innych samorządach powodował wypaczenie akcji i krzywdę dzieci.

5. Działalność wychowawcza Janusza Korczaka

Całą uwagę i cale życie poświęcił wychowaniu dzieci sierocych.

W 1903 roku ukończył studia medyczne, przez kilka lat pracował jako lekarz a od1908r. był członkiem zarządu Żydowskiego Towarzystwa Opiekuńczego „Pomoc dla Sierot". Wraz z innymi członkami zarządu przyczynił się do wybudowania zakładu dla sierot w Warszawie. Po jego uruchomieniu przyjął stanowisko dyrektora zakładu.

W dniu 7 października 1911r. przeniósł się do zakładu, gdzie mieszkał do 1940r.

Prowadził dwa zakłady: Dom Sierot, który był własnością żydowskiego towarzystwa „Pomoc dla Sierot" i „Nasz Dom" na Bielanach. [46]

W domu sierot mieszkały dzieci żydowskie istniały praktyki religijne wyznania mojżeszowego. Nasz Dom był bezwyznaniowy. Pełny głębokiej tolerancji stosunek Korczaka do problemów religii charakteryzuje zdarzenie opisane przez Igora Newerlego: Na dobrą sprawę, świecki charakter Naszego Domu został utrzymany dzięki Falskiej. Pamiętam jak Korczak w rozmowie z nią zwrócił uwagę, że jeśli dziecku jego sierocej i ludzkiej samotności, choć trochę ulży chwila modlitwy to niechże tam gdzieś będzie zaciszna kapliczka. Pani Maryna jednak była nieprzejednana.

Korczak w obydwu placówkach był raczej inspiratorem i doradcą niż kierownikiem w dosłownym znaczeniu tego słowa. Właściwym kierownikiem Naszego Domu była Maria Rogowska- Falska, Domu Sierot Stefania Wilczyńska. Ponadto przez kilka lat systemem Korczaka prowadzony był V Miejski Dom Wychowawczy im. Stefana Żeromskiego w Łodzi. Wiadomość ta jest dość istotna, dowodzi bowiem, że można było prowadzić sierociniec metodą Korczaka, bez udziału Korczaka.

Przy omawianiu systemu Korczaka należy uwagę zwrócić na dwie jego charakterystyczne cechy różniące go od innych współcześnie istniejących systemów :

a. nie zawierał żadnych celów religijnych ani ideologicznych, wyprowadzany był nie
b. wprowadzony był nie z jakichś, z góry przyjętych założeń, celów czy poglądów, ale z obserwacji dzieci, z rozumienia ich potrzeb fizycznych i psychicznych. Był zmieniany i modyfikowany.

Wprowadzenie do opieki nad sierotami metod naukowych obserwacji i eksperymentu było jedną z głównych zasług Korczaka.

Fundamentalną myślą systemu było dążenie do samorządności samowychowania podopiecznych. Cel ten był realizowany za pomocą różnych metod i środków wśród

[46] M. Braniewska, wartości ideowe systemu wychowawczego J. Korczaka, Warszawa 2007, s. 58.

których najważniejszy był Sąd Koleżeński. Każdy wychowanek, który poczuł się pokrzywdzony miał prawo zapisać na „sprawę" tego, kto go skrzywdził. Zapisać można było zarówno wychowanków jak i wychowawców. Wychowawca, który był sekretarzem Sądu spisywał zeznania. Sąd zbierał się raz w tygodniu i sądził spraw bez udziału stron. Wyroki odczytywano na drugi dzień na ogólnym zebraniu. Wychowawca, zamiast karać wychowanków za wykroczenia, również zapisywał ich na „sprawę".[47]

Sąd składał się z pięciu wychowanków, wybranych drogą na „sprawy". Sąd wyrokował na podstawie Kodeksu Sądu Koleżeńskiego. We wstępie do Kodeksu Korczak pisał: „Jeżeli ktoś zrobi coś złego, najlepiej mu przebaczyć, czekać aż się poprawi. Ale sąd musi bronić cichych, by im nie dokuczali silni, sąd musi bronić sumiennych i pracowitych, by im nie przeszkadzali niedbalscy i leniuchy, sąd musi dbać, by był porządek, bo nieład najbardziej krzywdzi dobrych, cichych i sumiennych ludzi. Sąd nie jest sprawiedliwością, ale do sprawiedliwości dążyć powinien, sad nie jest prawdą, ale pragnie prawdy. Sędziowie mogą się mylić. Sędziowie mogą karać za czyny, które popełniają sami, powiedzieć, że złe jest to, co sami też robią. Ale hańbą jest gdy sędzia świadomie wydaje wyrok kłamliwy (...)."[48]

Kodeks miał 1000 paragrafów. Zdecydowana ich większość nacechowana była wyrozumiałością i przebaczeniem. Dziewięćdziesiąt dziewięć pierwszych paragrafów, to paragrafy uniewinniające lub takie, które mówią: sąd sprawy nie rozważał... par. 100 – Sąd nie mówi, że on zawinił, nie daje nagany, nie gniewa się ale uważając paragraf sto za najmniejszą karę, wlicza ją do krzywej wyroków sądowych. Par. 200 – postąpił niesłusznie, par. 300 – on źle zrobił, par 400 – zrobiłeś bardzo źle lub postępujesz bardzo źle, par 500 – kto popełnił taki czyn, kogo tak bardzo nie obchodzą nasze prośby i żądania, ten nie szanuje siebie albo nie dba o nas. Więc i my nie mamy możności go oszczędzać. Wyrok z imieniem i nazwiskiem ogłasza się w gazecie na pierwszej stronicy., par. 600 – Sąd wywiesz wyrok na tablicy sądowej i ogłasza w gazecie, par. 700 – Prócz tego, co przynosi w skutkach paragraf sześćset – treść wyroku przesyłał się rodzinie, par800 – Sąd nie pomaga, może pomogły by kary, których używano dawniej w zakładach wychowawczych, ale u nas ich nie ma. Dajemy tydzień czasu do namysłu. Przez ten tydzień ani on podawać do sądu nie może ani jego podawać do sądu nie będziemy. Zobaczymy, czy i na jak długo się poprawi. Wyrok ogłasza się w gazetce, wywiesza na

[47] B. Bednarska, Pomagać, kochać i rozumieć. Śladami działań wychowawczych Korczaka, K. Mazur, Wrocław 2008, s. 39.
[48] J. Korczak, Wybór pism, Warszawa 1957, „Nasza Księgarnia", t.3, s343

tablicy i zawiadamia rodzinę. Par 900 – Straciliśmy nadzieję, by on mógł się sam poprawić. Wyrok ten mówi „Nie wierzymy mu" albo „Obawiamy się go". Wreszcie „Nie chcemy mieć z nim do czynienia". Innymi słowy paragraf dziewięćset wydala z zakładu. Może on jednak pozostać, jeśli ktoś weźmie go na swoją odpowiedzialność. Wydalony może powrócić jeśli znajdzie opiekuna. Opiekun odpowiada przed sądem za wszystkie jego winy. Opiekunem może być wychowawca albo jedno z dzieci. Par. 1000 – Wydalony. Każdemu wydalonemu przysługuje prawo po upływie trzech miesięcy ponownego zwrócenia się o przyjęcie."[49]

Wyroki ogłaszano na tablicy i w gazetce sadowej, prowadzono wykaz wyroków i sumowano liczby paragrafów każdego wychowanka. dla całego zakładu prowadzono wykresy paragrafów, stwierdzano wznoszenie się i opadanie krzywej wyroków.

Rada Samorządowa, zwana Radą Sądową, składała się z 10 wybieralnych członków. Kandydaci zgłaszali się sami. Rozpatrywała ona problemy natury ogólnej wynikające z wyroków Sądu Koleżeńskiego. Np. jeśli jakieś przewinienia powtarzały się często, analizowano, czy nie ma jakiejś wady w organizacji zakładu. Jedenastym członkiem Rady Samorządowej był wychowawca, który był przewodniczącym i sekretarzem.

Rada Pedagogiczna składała się z dorosłych, odpowiedzialna była za pracę i kierunek wychowawczy zakładu.

W zakładzie starano się również rozwijać kwalifikacje obywatelskie. Każdy nowo przybyły wychowanek po miesiącu miał plebiscyt. Wszyscy wychowankowie zakładu otrzymywali po trzy kartki ze znakiem plus, minus i zero. Wybraną kartkę głosujący wrzucał do puszki. Nowo przybyły otrzymywał miano „nowicjusza". Po roku plebiscyt powtarzano. Rada Samorządowa analizowała wyniki plebiscytów, sumę paragrafów, wykres spraw, sumę jednostek pracy, kategorię szkolną i na tej podstawie przyznawała miano obywatelskie. Było ich cztery: A – towarzysz, B – mieszkaniec, C – obojętny mieszkaniec, uciążliwy przybysz. Ci, którzy otrzymywali miano „obojętny mieszkaniec" lub „uciążliwy przybysz" mieli prawo do rehabilitacji. W tym czasie zainteresowany musiał znaleźć sobie opiekuna który pomagał mu w poprawie. Wspólnie prowadzili zeszyt, gdzie wpisywali uwagi o zachowaniu rehabilitującego się. Uwagi były odczytywane raz w tygodniu na zebraniu wychowanków zakładu. O wynikach poprawy decydował Sąd Rehabilitacyjny w składzie: opiekun rehabilitowanego, dwóch sędziów wybranych przez opiekuna, trzech członków Rady Samorządowej i jeden sędzia

[49] Tamże, t. 3, s. 347-349

wylosowany ze składu sądu z ostatniego tygodnia.

Wyższe kategorie obywatelskie dawały pewne przywileje, „uciążliwy przybysz" mógł być nawet zwrócony rodzinie.

W zakładzie prowadzono Gazetę, którą odczytywano raz w tygodniu. Zapisywano w niej ważniejsze wydarzenia.

Ponadto prowadzono: Kalendarz- Wspomnienia, Kalendarz- Kronikę, wykaz „Dziękuję" – „przepraszam", listę wczesnego wstawania (lista siły woli). Formą oryginalną były zakłady. Wychowanek deklarował o co się zakładał, wychowawca zapisywał, po pewnym czasie wychowanek zwracał się i mówił, czy dotrzymał słowa czy nie. Nikt tego nie kontrolował, wychowanek sprawdzał się sam. Jeśli wygrał zakład dostawał dwa cukierki. Czynności samoobsługowe podzielono na dyżury. Dyżury i różne prace rozdzielano raz w miesiącu. Poszczególne dyżury wychowankowie wybierali sobie sami. Dyżury niezajęte rozdzielano na zasadzie pertraktacji między wychowankami. Niewypełnienie dyżurów lub wypełnienie ich źle powodowało zapisanie winnego na listę spraw. Niezależnie od tego codziennie na zebraniu wieczornym zapytywano wychowanków kto nie wypełnił dyżuru lub wypełnił go źle. Odpowiedzi udzielane na zasadzie samooceny były zapisywane i brane pod uwagę przy ocenie wkładu pracy wychowanka. przy ocenie posługiwano się jednostkami pracy. Jednostka to ilość pracy, którą można było wykonać w ciągu pół godziny. Prace stałe, dyżury i prace doraźne przeliczano na jednostki pracy. Jednostki pracy sumowano, były ważnym elementem oceny wychowanka.[50]

System Korczaka był zmieniany i doskonalony przez przeszło trzydzieści lat. Poza wymienionymi zawierał wiele innych elementów. Niektóre z nich usuwano i zastępowano innymi. Podkreślić należy udział współpracowników w modyfikacji systemu. Wśród nich zwłaszcza Maria Rogowska- Falska miała wyraźny wpływ na tworzenie nowych rozwiązań.

Obie placówki prowadzone były dobrze pod względem organizacyjnym, lecz sprawność organizacyjna nie była celem lecz środkiem do osiągnięcia określonych efektów wychowawczych.

W aspekcie wychowawczym rozważano nawet drobne szczegóły organizacyjne, np. szczotkę i ścierkę Korczak polecił wynieść z komórki pod schodami i umieścić w widocznym miejscu, w celu symbolicznego podniesienie rangi pracy fizycznej. Oba domy

[50] Tamże, s. 68.

były znane w całym kraju, odwiedzali je wychowawcy i działacze towarzystw opiekuńczych. Dzięki nim Korczak wywarł bardzo duży wpływ na organizację opieki nad dziećmi w okresie międzywojennym. Poszczególne elementy jego systemu przyjmowano powszechnie. Nie wiadomo natomiast czy poza V Miejskim Domem Wychowawczym w Łodzi inne placówki przyjmowały ten system w całości. System Korczaka był bardzo trudny i wymagał ogromnego nakładu pracy. Był też bardzo silnie sformalizowany. Prowadzono dużą ilość wykazów, tabel, wykresów, niektóre z nich dla każdego wychowanka oddzielnie. Prowadzono dwie gazetki: zakładową i sądową. Poza tym niewielu wychowawców godziło się być ocenianym i sądzonym przez wychowanków. Zasada, ze dzieci mają nie tylko obowiązki ale i prawa i to prawa znaczne, porównywalne z prawami dorosłych były nie do przyjęcia dla większości wychowawców i działaczy opiekuńczych. Głęboki humanizm Korczaka znacznie wyprzedzał swoją epokę. Sąd też był często krytykowany. Zarzucano mu, że przyucza dzieci do pieniactwa, że odbierając wychowawcy prawo karania wychowanka, niszczy u dzieci poczucie hierarchii i struktury społecznej.

Dość trudno ocenić skuteczność systemu Korczaka, ponieważ „Dom Sierot" zapewniał tylko opiekę w wieku szkoły podstawowej 7 – 14 lat. Była to prawdopodobnie dziewiętnastowieczna pozostałość, kiedy to troszczono się głównie o utrzymanie sierot przy życiu, a mniej lub wcale o ukształtowanie osobowości i zapewnienie właściwego przygotowania zawodowego. Sądzić jednak należy, że skuteczność wychowawcza była bardzo duża, bo nawet przeciwnicy systemu nie zarzucali Korczakowi nieskuteczności jego metod.

6. System gniazd sierocych Kazimierza Jeżewskiego

System Kazimierza Jeżewskiego był interesujący i odmienny od innych systemów wychowania sierot. Był to system oryginalny, chociaż można odnaleźć pewne analogie w systemach wychowawczych niektórych państw europejskich.

W 1908 w Galicji zostało zalegalizowane utworzone przez niego Towarzystwo Gniazd Sierocych. Od 1908r. aż do swojej śmierci w 1948r. zajmował się opieką nad sierotami. W 1909r stworzył pierwsze gniazdo sieroce w Stanisławczyku i przez dwa lata kierował nim osobiście. W 1911r. stworzył Towarzystwo Gniazd Sierocych w Królestwie Kongresowym i gniazdo sieroce w Marianowie. W latach następnych zakłada dalsze gniazda sieroce w Tursku i Koziejówce, w województwie kieleckim, w Janoszce w województwie warszawskim oraz w Puczycach, Olesinie i Radzyniu na Podlasiu.

Jeżewski publikował artykuły i broszury propagujące ideę wychowania sierot w gniazdach sierocych. Tworzył różne projekty, z których realizacji doczekał się projekt zgrupowania gniazd sierocych w jednym miejscu jako tzw. Wioska Kościuszkowska. Wioska została utworzona w 1929r. w Rogoźnie- Zamku pod Grudziądzem. [51]

Chcąc umożliwić starszym wychowankom kształcenie na poziomie ponadpodstawowym, Jeżewski zorganizował i prowadził w Warszawie dwie bursy: przy ulicy Leszno 11 i przy ulicy Szarej 1. W czasie wojny kontynuował działalność opiekuńczą. Prowadził bursy przy ulicy Wojska Polskiego 20 i przy ulicy Brodzińskiego 13. Po powstaniu Warszawskim wyjechał razem z wychowankami na Podkarpacie. W 1945r. zorganizował bursę w Krakowie przy ulicy Krupniczej. Niedługo potem wrócił z dziećmi do Warszawy. Po drugiej wojnie światowej przystąpił do realizacji idei Wiosek Kościuszkowskich. Zmarł nagle w 1948r.

Po 1948r. szereg inicjatyw społecznych uległo likwidacji. Na tej fali rozwiązano także gniazda sieroce.

W systemie wychowawczym Jeżewskiego główną myślą było przekonanie, że naturalnym i najwłaściwszym dla dzieci środowiskiem wychowawczym jest rodzina. Dla dzieci sierocych pozbawionych rodziny naturalnej winno się tworzyć rodziny zastępcze. Ponieważ na opiekę nad sierotami zawsze było brak pieniędzy, uważał, że trzeba je tworzyć najmniejszym nakładem kosztów.

Zdaniem Jeżewskiego najwłaściwszą a zarazem najkorzystniejszą dla dzieci formą organizacyjną było gospodarstwo rolne typu farmerskiego. Podkreślał, że nie powinno to być gospodarstwo ani typu chłopskiego ani obszarniczego, ale farmy typu zachodnioeuropejskiego o powierzchni od 15 do 30 ha,[52] w zależności od jakości ziemi i warunków zbytu produktów. Zarząd Towarzystwa Gniazd Sierocych miał zakupić ziemię , zbudować obiekty inwentarskie i mieszkalne, zapewnić narzędzia i inwentarz i dopiero po spełnieniu tych warunków można było przekazać całą farmę w ręce opiekunów-gospodarzy. Jeżewski słusznie rozumował, że o powodzeniu całego przedsięwzięcia decydować będzie właściwy dobór opiekunów-gospodarzy i kontrola ich działalności. W 1924r. pisał: „ Rodzice gniazd sierocych są w organizacji Wiosek Kościuszkowskich kością pacierzową całej organizacji. Dobry ich wybór a następnie możność wywierania na nich przez Towarzystwo Gniazd Sierocych skutecznego nacisku celem wiernego

K. Jeżowski, Wioski sieroce jako żywe pomniki ku uczczeniu 200-lecia ojca ludu polskiego Tadeusza ościuszki, Warszawa 1946, s.92.
Program Towarzystwa Gniazd Sierocych, Warszawa, Druk. Synów St. Niemiry, s. 9

wykonywania przez nich programu pracy, jaki jest dla nich nakreślony, stanowić będą o przyszłości Wiosek Kościuszkowskich."[53]

Prawa i obowiązki opiekunów-gospodarzy Jeżewski określał następująco: Towarzystwo Gniazd Sierocych gwarantuje rodzicom gniazd:

a) pracę w dobrobycie
b) możność zostania po dwudziestu latach pracy właścicielem pięknego folwarku gniazdowego
c) zapewnia ich rodzonym dzieciom zawodowe studia nawet wyższe, na tych samych warunkach, na jakich kształceni są wszyscy wychowańcy Wiosek Kościuszkowskich
d) zapewnia ich dzieciom całkowitą opiekę w razie śmierci rodziców.

W zamian Towarzystwo Gniazd Sierocych wymagać miało od nich:

a) aby byli ludźmi bezwzględnie uczciwymi
b) aby umieli korzystać z pomocy fachowych instruktorów dla postawienia gospodarstwa gniazdowego na wysokim stopniu gospodarczej kultury, co przyniesie duże korzyści materialne przede wszystkim im samym
c) aby dla powierzonej sobie gromadki dziesięciorga sierot w gnieździe byli dobrymi opiekunami.[54]

Opiekunów - gospodarzy dobierał Zarząd Główny Towarzystwa Gniazd Sierocych i w ciągu pierwszych pięciu lat mógł ich usunąć. Po tym okresie decyzję o ich usunięciu mógł podjąć sąd koleżeński. Ściśle określono także zasady podziału zysków. Zakładał, że będą one na tyle wysokie, że gospodarze po dwudziestu latach pracy będą mogli spłacić wartość gospodarstwa i przejąć je na własność. „ Warunkiem ich sprawności gospodarczej jest żeby bez uszczerbku dla całości majątku gniazda co roku na rachunek zysków wpłacali do Kasy Głównej Towarzystwa Gniazd Sierocych pełne 8% wartości farmy, z czego połowa 4% idzie na rachunek fundacji posagowej, 2% do kasy przezorności na rachunek rodziców, 2% otrzymują rodzice do ręki."[55]

Gospodarzom gniazd stawiał wysokie wymagania kwalifikacyjne. „Gospodarzami-opiekunami gniazd są ogrodnicy i rolnicy mający ukończoną przynajmniej średnią szkołę zawodową i pierwszorzędne praktyki w kraju i za granicą."[56]

W gospodarstwach pracować mieli rodzice, dzieci własne i przybrane oraz nieliczna

[53] Narodowa fundacja Wiosek Kościuszkowskich według projektu Towarzystwa Gniazd Sierocych, red. W. Piekarnicka, warszawa 1924, s. 10
[54] Tamże, s. 10 - 11
[55] Tamże, s. 14 - 16
[56] K. Jeżewski, Wioski Kościuszkowskie, [w:] „Opieka nad dzieckiem", 1926, s. 225

służba.[57] Do gniazd kierowano od 10 do 14 dzieci w wieku od 3 do 18 lat. Jeżewski obiecywał opiekunom, że dobierze dzieci miłe, zdrowe, zdolne.[58] Dzieci miały być w różnym wieku i rożnej płci aby gniazdo sieroce było podobne do rodziny naturalnej. Rodzaj pracy i ilość uzależniona miała być od dojrzałości psychofizycznej dziecka. Czynnik pracy w systemie Jeżewskiego był niezwykle ważny. Praca na własne utrzymanie miała dać dzieciom poczucie godności. Zdaniem Jeżewskiego ówczesne towarzystwa opiekuńcze wyrabiały u dzieci cechy żebraków: zapewniały im utrzymanie a wymagały za to zewnętrznych objawów wdzięczności.[59]

Przekonanie, że filantropia niszczy godność dziecka i jest szkodliwa w wychowaniu akcentował Jeżewski bardzo mocna i starał się tak organizować poszczególne elementy swego systemu, aby dziecko nic nie brało za darmo. Według założeń systemu od lat najmłodszych aż do ukończenia szkolenia zawodowego wychowanek musiał współdziałać w wypracowaniu środków na swoje utrzymanie.

W wieku od szesnastu do siedemnastu lat, po ukończeniu pierwszego etapu szkolenia w zakresie szkoły powszechnej i kilku klas gimnazjum, wychowankowie rozpoczynali okres szkolenia zawodowego. W wyborze zawodu mieli całkowitą swobodę, lecz z racji wychowania na farmach najczęściej wybierali zawody związane z rolnictwem. Odchodzili z gniazd sierocych, do których jednak mogli przyjeżdżać na wakacje lub w odwiedziny, przenosili się do burs w Warszawie i do internatów szkolnych w szkołach do których uczęszczali. W tym czasie pozostawali na utrzymaniu Towarzystwa. Pomoc na szkolenie ponadpodstawowe przydzielana była w formie stypendium zwrotnego. Nie pokrywało ono potrzeb wszystkich. Część środków musiał wychowanek zdobyć pracą własną. Obliczano, że wychowankowie uczęszczający do ponadpodstawowych szkół pokrywali z własnej pracy około 50% swoich potrzeb. Wkład ten nierówny był. W pierwszym roku szkolenia wynosił 20% w drugim 40%, w trzecim 60%, a w czwartym 80% od piątego roku musieli utrzymywać się sami. Raz do roku wychowanek dokonywał rozrachunku z Towarzystwa Gniazd Sierocych i przyjmował do wiadomości wysokość swego zadłużenia wobec Towarzystwa. Po zakończeniu całkowitym szkolenia wystawiał formalne zobowiązanie, w którym zobowiązywał się w ciągu piętnastu lat zwrócić dług zaciągnięty.[60] Aby zapewnić finansowe środki na pomoc wychowankom uczącym się w budżecie Towarzystwa Gniazd

[57] System wychowawczy Gniazd Sierocych, [w:] Program Działalności Gniazd Sierocych, Warszawa 1927, s. 23
[58] K. Jeżewski, Wioski i Ogniska Kościuszkowskie, Warszawa, 1946, s. 14
[59] System wychowawczy Gniazd Sierocych, dz. cyt., s. 27.
[60] K. Jeżewski, Wioski Kościuszkowskie, dz. cyt., s. 227 - 228

Sierocych wyodrębniano fundusz szkolenia zawodowego, na który składały się dotacje Towarzystwa i dochód z gniazd sierocych. Był to fundusz stały, ponieważ zaciągnięte pożyczki wychowankowie zwracali. Aby wychowankowie po opuszczeniu gniazd, nie czuli się zagubieni i samotni, założył Jeżewski Związek Gnieździarzy, który czasopismo wydawał „Gnieździak". Związku celem było więzi uczuciowych utrzymanie wśród wychowanków byłych, zapewnienie im oparcia psychicznego i w razie potrzeby materialnej pomocy.[61]

Zebrania związku odbywały się raz w miesiącu w niedzielę w budynku bursy Towarzystwa Gniazd Sierocych w Warszawie. Roczna składka wynosiła sześć złoty. Chcąc wychowankom ułatwić usamodzielnienie zawodowe lub zagospodarowanie po założeniu rodziny, Towarzystwo Gniazd Sierocych utworzyło posagowy fundusz, który oddało do dyspozycji Związkowi Gnieździarzy. Długoterminowe pożyczki do dwóch lat mogły wynosić do 300zł a krótkoterminowe do 1000zł. Przy udzielaniu pożyczki żądano zabezpieczenia rzeczowego lub podpisów osób poręczających. W zależności od decyzji Związku, pożyczki mogły być bezprocentowe, niskoprocentowe lub wysokoprocentowe.[62] Na zawodowe kształcenie w systemie Jeżewskiego kładziono duży bardzo nacisk. W niektórych latach przebywało w gniazdach dziewięćdziesiąt dwa wychowanków a w szkołach ponadpodstawowych i innych formach szkolenia sto pięćdziesiąt sześć.[63]

Wielką ideą Jeżewskiego była budowa Wiosek Kościuszkowskich. Miały to być ośrodki kultury rolnej, które oprócz zapewnienia opieki i wykształcenia dla tysiąca sierot , prowadzić miały szkolenie młodzieży chłopskiej z okolicy w utrzymywanych w Wiosce kursach rolniczych i szkołach a nowoczesne i wzorcowe prowadzenie farm przez gospodarzy opiekunów miało być przykładem dla rolników okolicznych. Według planów Jeżewskiego Wioski Kościuszkowskie, gdyby w każdym powiecie powstała jedna, rozwiązałyby problem opieki nad sierotami jak i zarówno problem szkolenia zawodowego rolników w całym kraju. Opracował Jeżewski i propagował usilnie szczegółowe założenia programowe Wiosek Kościuszkowskich.[64] Projekt ten był przedmiotem szczegółowych analiz i dyskusji. Ustawodawczy Sejm na posiedzeniu 26 lipca 1919r. uchwalił rezolucję wzywającą rząd do opracowania projektu odpowiedniej ustawy.[65] Ustawę na ten temat Sejm uchwalił dopiero po

[61] Związek Gnieździaży, „Gnieździak", maj 1926, s. 5
[62] Fundusz Posagowy TGS, „Gnieździak", maj 1926, s. 6 - 11
[63] S. Papuziński, Geneza i rozwój koncepcji pedagogicznych Kazimierza Jeżewskiego w zarysie. Warszawa 1969, s. 53
[64] Archiwu Główne Akt Nowych w Warszawie (dalej AGAN) , akta Ministerstwa Opieki Społecznej, sygn. 321. Projekt „Wsi Kościuszkowskiej" (II 1919)
[65] Sprawozdanie stenograficzne z 78 posiedzenia Sejmu Ustawodawczego z d. 26 lipca 1919r, s. 13

dziesięciu latach 23 marca 1929r.[66]

Później nieco zatwierdzono statut fundacji pod nazwą Wieś Kościuszkowska.[67] Zarządowi tej fundacji oddano do dyspozycji ziemski duży majątek wraz z budynkami w Rogoźnie Zamku pod Grudziądzem. Jeżewski wszedł w skład zarządu fundacji i zajął się organizacją wioski. Utworzono w niej trzy gniazda. Po kilku latach państwowe władze rozwiązały zarząd fundacji i prawa dysponowania majątkiem przekazały Kuratorium Fundacji Państwowej pod nazwą Wieś Kościuszkowska. Przyczyną tej decyzji była niegospodarność zarządu, którą spowodował przypadający na ten okres kryzys ekonomiczny kraju.

Prezesem Kuratorium Fundacji został Stefan Łopatto, doświadczony działacz opieki nad dzieckiem. Na posiedzeniu Kuratorium oświadczył m.in., że „ Fundacja miała na terenie pomorskim dość ujemną opinię, tak pod względem społecznym jak i gospodarczym".[68] W tej sytuacji Wieś Kościuszkowską zlikwidowano a majątek 18 grudnia 1934r. wydzierżawiono.[69]

Jeżewskiego system wykazał praktycznie wysoką swoją efektywność wychowawczą. Przez czterdzieści lat Jeżewski, nie dysponował żadnym o\ majątkiem ani poparciem organizacji, zapewnił opiekę około 1.200 sierotom. Wszyscy uzyskali przygotowanie zawodowe, wielu wykształcenie średnie a blisko 10% wyższe.[70]

System ten jednak nigdy nie upowszechnił się, mimo usilnych i wytrwałych starań Jeżewskiego, mimo udzielonego mu poparcia przez najświatlejsze jednostki takie jak: Marię Konopnicką, Elizę Orzeszkową, Henryka Sienkiewicza i Władysława Reymonta, który w 1916r. był prezesem Towarzystwa.[71]

Istniało kilka przyczyn tego stanu rzeczy. Jedną z nich był z pewnością zbytni idealizm Jeżewskiego oparty był na założeniu, że całemu społeczeństwu tak jak jemu, leży na sercu los sierot. W 1926r. w ulotce nawołującej do tworzenia Wiosek Kościuszkowskich, pisał: „Bogaci ziemianie! Którzy możecie i chcecie swój ukochany majątek przeznaczyć na cele społeczne a szukacie formy w jakiej projektowana przez was fundacja znalazłaby najlepszy wyraz urzeczywistnienia...

Wielkie i Bogate Miasta! Twórzcie własne Wioski Kościuszkowskie, gdyż są one najlepszymi i najbardziej praktycznymi zakładami doby obecnej..."[72]

Istotną przyczyną trudności w upowszechnianiu idei Jeżewskiego były również

[66] DU RP 1929, nr 24, poz. 248.
[67] Monitor Polski z dn. 22 I 1930r, poz. 31
[68] Wojewódzkie Archiwum w Bydgoszczy (dalej WAB), sygn. nr 15037, s. 35
[69] Tamże, s. 23 - 33
[70] J. Wołczyk, Pedagogika Kazimierza Jeżewskiego w: Kazimierz Jeżewski, system wychowawczy, Warszawa 1969, s. 20
[71] K. Czajkowski, dz. cyt. s. 8.
[72] APŁ, AMŁ, WOS, sygn. 1836, s. 37 - 56

finansowe i zbyt nowatorski duch planowanych poczynań.

Cezary Krawczyk, Możliwości zastosowania poglądów filozoficzno-pedagogicznych ks. Janusza Tarnowskiego w procesie wychowania dzieci i młodzieży

1. Zasady personalizmu chrześcijańskiego

W myśl personalizmu chrześcijańskiego człowiek jest bytem jedynym i niepowtarzalnym, obdarzonym rozumem, wolną wolą, zdolnością do nieustannego doskonalenia się.[73]
Człowiek jako istota rozumna i społeczna od początku swojego istnienia poddawana jest procesowi wychowania, w efekcie czego w końcowym okresie jego życia jest odpowiednio ukształtowany, czyli wychowany.
Wychowanie jest więc jednym z podstawowych rodzajów działalności człowieka, co potwierdza M. J. Langeveld słowami: *to, że człowiek jest istotą wychowywaną, wychowaną i poddawaną*

[73] A. Zwoliński, Katolicka nauka społeczna, Kraków 1992, s. 14; patrz też J. Mounier, Wprowadzenie do egzystencjalizmu, przeł. E. Krasnopolska, Kraków 1964, s. 30.

wychowaniu, jest jednym z podstawowych cech najbardziej charakteryzujących człowieka i należących do tzw. „obrazu" człowieka.[74]

Wraz ze wzrastaniem w nim pojęć etycznych młody człowiek coraz bardziej jest świadomy doświadczanej miłości, na którą odpowiednio do swojej dojrzałości psychofizycznej, odpowiada. O konieczności doświadczania przez dziecko miłości a tym samym o doniosłej roli wychowania wspomina już Jan Władysław Dawid, kiedy to stwierdza, że w wychowaniu „..jest jakaś siła kierownicza, jakiś plan, wzór i idea tego, co się ma stać, co się stać powinno..."[75]

Biorąc pod uwagę ogromny wpływ procesu wychowania na kształtowanie osobowości młodego człowieka, twórca chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej ks. Janusz Tarnowski, stwierdza, że wychowanie powinno być nie tylko „ całokształtem sposobów i procesów pomagających istocie ludzkiej zwłaszcza przez interakcję urzeczywistniać i rozwijać swoje człowieczeństwo" ale również i przede wszystkim powinno pomóc młodemu człowiekowi rozwinąć jego sferę duchową.[76]

Naczelnym zadaniem wychowawcy jest zapewnienie interakcji opartych na zasadach współdziałania i dialogu, co jest możliwe jedynie przy całkowitym autentyzmie wychowawcy. [77]

Słowem najbardziej oddającym pełnię i bogactwo procesu wychowania jest *spotkanie,* do którego dochodzi pomiędzy wychowawcą i wychowankiem, a do którego trzeba się odpowiednio przygotować. [78]

Spotkanie mające wymiar wychowawczy powinno obejmować dwa aspekty: wertykalny, czyli odnoszący się do Boga i horyzontalny, wskazujący na kontakty między ludźmi.

Ponieważ w myśl teorii ks. J. Tarnowskiego istotnym czynnikiem podkreślającym człowieczeństwo istoty ludzkiej jest jej religijność, w procesie wychowania wyodrębnia takie czynniki jak:

-*Człowieczeństwo,* które jest podstawą wszelkiego działania wchodzącego w zakres wychowania a więc również spotkania dwóch istot ludzkich, obdarzonych właściwą im godnością

[74] M. J. Langeveld, Das Erziehungsverhältnis der Eltern zum Kind. Versuch einer phänemenologischen Studie, [w:] "International Review of Education", 1/1995, s. 67.
[75] J.W. Dawid, O duszy nauczycielstwa, oprac. E. Walewander, Lublin 1982, s. 34-37.
[76] J. Tarnowski, Edukacja dialogu [w:] Edukacja alternatywna-dylematy teorii i praktyki, red. B. Śliwerski, Kraków 1994, s. 37; por. też W. Brzezinka, Erziehung als Lebenshilfe.Eine Einführung in die pädagogische Situation, Wien-Stuttgart 1971, s. 267-272.
[77] Tamże, s. 41 ; por też K. Wojtyła. Miłość i odpowiedzialność, Lublin 1982.
[78] J. Tarnowski, Edukacja dialogu..., dz.cyt., patrz tenże, O użyteczności niektórych kategorii personalistycznych dla pedagogiki [w:] „Kultura i Edukacja" 2/1993, s. 28-33.

-*Permanencję,* wskazującą na ciągłość procesu wychowawczego niemal przez całe życie człowieka

-*Inter- i intraakcyjność*, które podkreśla obustronne oddziaływanie na siebie wychowawcy i wychowanka

-*Nieokreśloność* sytuacji, zdarzeń i wszelkich konsekwencji, jakie pojawiają się w procesie wychowawczym

-*Transgresyjność,* czyli umiejętność nieustannego przekraczania samego siebie.[79]

Według ks. J. Tarnowskiego jedną z poważnych przyczyn współczesnych „porażek wychowawczych" jest brak autorytetu rodzica, nauczyciela- wychowawcy, a więc tak mało jest tych, którymi młody człowiek może się zafascynować, których może podziwiać, wreszcie zapragnie naśladować. [80]

Jakby potwierdzeniem tych myśli ks. J. Tarnowskiego są poniższe wypowiedzi dzieci i młodzieży, poszukujących nauczycieli- wychowawców, od których można doświadczyć ciepła, zrozumienia, czyli szeroko pojętej miłości, którzy mogliby zaimponować „sztuką dialogu":

Podsumowując można wyrazić przekonanie, że działania wychowawczo-dydaktyczne inspirowane hasłami chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej ks. Janusza Tarnowskiego przyczyniają się do powstawania prawidłowych relacji pomiędzy osobami wzajemnie na siebie oddziałującymi (wychowanek-wychowawca), a to z kolei wyzwala w nich najgłębsze pragnienia „obdarowywania" drugiego człowieka własnym potencjałem twórczym.

Działania takie usuwają również wszelkie odruchy własnego egoizmu i pozwalają wychowawcy otwierać się na potrzeby wychowanka, jak również z pokorą akceptować jego własne wybory.

2. Zastosowanie pedagogii Janusza Tarnowskiego w procesie resocjalizacyjnym

Przez fakty wychowawcze zgodnie z zasadami J. Tarnowskiego rozumie się kompleksy zdarzeń, jakie zachodzą między osobami wychowującymi a wychowanymi, czyli są to wzajemne oddziaływania, wpływy, relacje, które określa się jako stosunki wychowawcze[81].

[79] Tamże, s.34.
[80] J. Tarnowski, Edukacja dialogu..., dz. cyt., s. 39; patrz tenże, Próby dialogu z młodymi, Katowice 1983; patrz też T. Gordon, Wychowanie bez porażek w praktyce, Warszawa 1994; tenże, Wychowanie bez porażek w szkole, Warszawa 1995.
[81] J. Tarnowski, Edukacja dialogu, dz.cyt., s. 65;por. też B. Urban: J. M. Stanik: „Resocjalizacja", T1., Warszawa 2008, s. 234

Proces wychowania resocjalizującego jest ciągiem następujących po sobie faktów wychowawczych, których istota polega na przywracaniu zaburzonej równowagi między dążeniem jednostki resocjalizowanej do zachowań własnej autonomii a dążeniem społeczeństwa do podporządkowania jej własnym normom zachowania, które są powszechnie akceptowane.[82]

Resocjalizacja jest odmianą procesu wychowawczego, który z jednostki wadliwie przystosowanej do wymogów życia społecznego czyni jednostkę ponownie socjalizowaną, czyli uspołecznioną, samodzielną i twórczą.

Struktura układu wychowawczego – resocjalizacji – jest wyznaczana przez cele, jakie ma realizować oraz przez wpływy wychowawcze realizowane w konkretnych sytuacjach wychowawczych, do których zalicza się: nauczanie szkolne, pracę i rekreację.
One to stają się źródłem doświadczeń osoby resocjalizowanej[83].
W pracy resocjalizacyjnej w znamienity sposób można posłużyć się wskazaniami pedagogicznymi ks. Janusza Tarnowskiego.

W procesie resocjalizacji osób nieprzystosowanych społecznie działalność układu wychowawczego powinna polegać na:

- Wywoływaniu, optymalizowaniu i doskonaleniu funkcji wychowawczych, wychowawczych, niekiedy też funkcji opiekuńczych
- Eliminowaniu dysfunkcji w procesie przystosowania społecznego jednostek pozostających w układzie
- Eliminowaniu czynności zbędnych i niepotrzebnych[84].

Według koncepcji J. Tarnowskiego należy przede wszystkim odrzucić dominowanie postawy wychowawcy jednostką podawana oddziaływaniu resocjalizacyjnemu, gdyż w przeciwnym razie pojawia się niepożądane ze społecznego punktu widzenia formy zachowania tej jednostki (np.: kłamstwo, wagary, ucieczki z domu, zachowania agresywne). Zmiana dominacji w układzie postaw, a nawet wprowadzenie partnerstwa ma doprowadzić do minimalizacji negatywnych efektów społecznego funkcjonowania jednostki. Można tego dokonać przez:

[82] B. Nowak, Dylematy-Bariery-porozumienia we wzajemnych oddziaływaniach wychowawcy i wychowanka, Sosnowiec 2009,s. 85.
[83] M. Kalinowski: „Struktura procesu resocjalizacji", [w:] B. Urban, J. M. stanik: „Resocjalizacja", Warszawa 2008, s. 234
[84] M. Kalinowski: „Struktura procesu ..." dz.cyt., s. 235

- Zmianę funkcji postaw dominujących przez kształtowanie samowychowania i motywacji do tych zachowań
- Zmianę składników postaw decydujących, tj.: przekształcanie nastawień poznawczych i emocjonalnych, tzn.: sądów, przekonań, stosunku uczuciowego do przedmiotu, postawy, i. t. p.
- Zmianę determinantów postaw dominujących, czyli eliminowanie wpływów szkodliwych i kształtowanie mechanizmów kontroli wewnętrznej, a także wzmacnianie wpływów pozytywnych

resocjalizacja obejmuje wychowanie, opiekę i psychoterapię.

Centralną zasadą wychowania resocjalizującego jest zasada wszechstronnego rozwoju osobowości wychowanka. Wyznacza ona kierunek i cel oddziaływań resocjalizującego wychowania, jakim jest wieloaspektowy i wszechstronny rozwój wychowanka pod względem intelektualnym, emocjonalnym i społeczno – kulturowym, który umożliwia nam pełnienie ról społecznych i akceptację w środowisku społecznym[85].

Również ważną zasadą wychowania resocjalizującego jest zasada redukcji, z której wynika, że czynności wyuczone przez człowieka mogą zostać wyeliminowane lub ulec modyfikacji w kierunku pożądanym przez wychowawcę lub nauczyciela dzięki zastosowaniu odpowiednich procedur odwołujących się do psychologicznych mechanizmów wzmacniania oraz wygaszania czy zapominania wyuczonych reakcji. Jednostka ludzka jest bowiem zdolna do reedukacji, czyli ponownego wyuczenia się pożądanych zachowań i odrzucenia niepożądanych[86].

Ważnym elementem wychowania resocjalizującego jest opieka. Celem działań opiekuńczych jest przywrócenie zachwianej równowagi w procesie zaspokajania potrzeb resocjalizowanej jednostki. Służą temu wartości różnych kategorii, takie jak: pożywienie, mieszkanie, otoczenie zapewniające wychowankowi bezpieczeństwo, grupa darząca go zaufaniem i. t. p. Opiekuńcza działalność resocjalizująca służy właśnie stworzeniu warunków oraz uczeniu wychowanka społecznie aprobowanych sposobów zdobywania tych wartości. Ważne jest to, by wychowankowi nie tylko udostępnić wartości, ale pomóc mu w tym, by je dostrzegał i umiał z nich korzystać, zgodnie z odczuwanymi potrzebami[87].

[85] Ibid., s. 52
[86] Ibid., s. 53 - 54
[87] B. Urban, J. M. Stanik: „Resocjalizacja" dz.cyt., s. 237 - 238

W działaniach opiekuńczych trzeba pamiętać o tym, że aktualny i przyszłościowy stan potrzeb człowieka warunkuje jego dalszy rozwój i staje się gruntem do wytwarzania się nowych potrzeb. Wzbudzając nowe potrzeby, opieka resocjalizująca powinna jednocześnie przyczyniać się do rozwoju samodzielności człowieka[88].

W resocjalizacji praktyka opiekuńcza wymaga przestrzegania kilku zasad:

- Zasada wszechstronnego i perspektywicznego opiekuństwa – oznaczająca wskazywanie wychowankowi aktualnych i potencjalnych możliwości zaspokajania jego potrzeb
- Zasada wymagań – dotyczy stosunków wychowanka z innymi ludźmi
- Zasada indywidualizacji – dostosowanie form wychowawczych do osobowości wychowanka
- Zasada kompleksowego traktowania wychowanka od strony psychologicznej, socjalnej i pedagogicznej – opieka powinna obejmować wszystkie sfery osoby wychowanka, bo tylko wtedy jest pełna i wszechstronna a jednocześnie zwiększa się jej skuteczność[89]

Ważnym elementem poza wychowaniem w procesie resocjalizującym jest psychoterapia. Jej celem jest uczynienie z wychowanka człowieka skłonnego i zdolnego do samodzielnego rozwiązywania problemów życiowych, eliminowanie egoizmu oraz wzmacnianie i inspirowanie tendencji rozwojowych i twórczych prowadzących do optymalnego rozwoju[90].

W psychoterapii resocjalizującej wyróżnia się dwie elementarne zasady:

- Zasadę akceptowania – Wychowawca powinien akceptować wychowanka takim, jaki jest i starać się uczynić z niego lepszego i bardziej wartościowego człowieka: zasada ta wymaga od wychowawcy przyjęcia wobec wychowanka postawy terapeutycznej, wyrażającej się w pełnej akceptacji wychowanka jako człowieka[91]
- Zasada respektowania – wymaga tolerancyjnego stosunku terapeuty – wychowawcy do wychowanka, czyli okazywanie życzliwości, rezygnacja z kar, z krytykowania w celu osiągnięcia efektywności resocjalizacyjnej: działania wychowawcy powinny zmierzać do zainspirowania procesu samowychowania wychowanka[92]

[88] Ibid., s. 238
[89] Ibid., s. 240
[90] L. Pytka: „Pedagogika Resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne", Warszawa 2005, s. 62
[91] Ibid., s. 63 - 64
[92] B. Urban, J. M. Stanik: „Resocjalizacja", dz.cyt., s. 239

Wśród metod oddziaływań w duch filozofii ks. J. Tarnowskiego w pracy wychowawczej młodzieży poddawanej procesowi resocjalizacji można zastosować metodę resocjalizacji przez Sport (MRS) Metoda Resocjalizacji przez Sport umożliwia wychowankom pełnienie odmiennych od dotychczasowych ról społecznych. Role te mają wszelkie cechy aktywnej i kulturowo akceptowanej formy wyrażania samego siebie przez prezentowanie społecznie swoich atutów i kompetencji. Prezentowana metoda szczególnie mobilizuje i aktywizuje chłopców – wychowanków. Jej atutem jest powszechna obecnie dostępność do bazy sportowej i duża popularność sportu wśród nieletnich. To pozwala na to, by MRS była interesującą alternatywą resocjalizacyjną, możliwą do zrealizowania zarówno w warunkach instytucji wychowawczych, jak i w warunkach środowiska otwartego[93].

Należy podkreślić to, że działania sportowe i rekreacyjne od dawna odgrywają znaczącą rolę w instytucjonalnym procesie resocjalizacji nieletnich. Dla wychowanków stanowią doskonałą okazję do wykazania się sprawnością, a przy okazji odreagowania napięć i frustracji.

Wychowanie fizyczne ma ogromne znaczenie w procesie resocjalizującym wychowanków, ale w dużej mierze zależy od autorytetu wychowawcy prowadzącego te zajęcia[94].

Wpływ czynników środowiskowych na obniżenie lub podwyższenie autorytetu wychowawcy – nauczyciela wychowania fizycznego oraz prestiż realizowanych przez niego zajęć jest uzależniony od trzech czynników:

- Jego kompetencji profesjonalnych
- Cech osobowości
- Efektywności oddziaływań

Dostrzega się to, że wychowawca prowadzący zajęcia z wychowania fizycznego może mieć bardzo duży wpływa na wychowanków. Sprzyja temu przede wszystkim bezpośrednie obcowanie z nim, oparte zwykle na bliskich i wzajemnych relacjach.

Wychowawca od zajęć sportowych powinien:

- Dążyć do poznania swoich podopiecznych poprzez lekcje wychowania fizycznego, wycieczki, obozy, i. t. p.

[93] Ibid., s. 228-229
[94] Z. Kosyrz: „Osobowość wychowawcy. Być wychowawcą w zmiennych i dynamicznych warunkach życia społecznego", Warszawa 2005, s. 49

- Kontaktować się z pozostałymi wychowawcami, nauczycielami, pedagogiem, psychologiem
- Starać się własnym przykładem w czasie ćwiczeń aktywizować wychowanków

Wychowanie fizyczne jako element dydaktyczny w resocjalizacji nieprzystosowanych społecznie, dotyczy wielu dziedzin, a szczególnie zdrowotnej i fizycznej sprawności wychowanków, oraz rozwoju psychicznego i intelektualnego oraz społecznego i estetycznego.

Ponadto na zajęciach wychowankowie powinni się przekonać, że mogą kontrolować nie tylko swoje otoczenie społeczne, ale także siebie samego. Wyuczona umiejętność samoobserwacji i samokontroli jest koniecznym elementem współżycia z innymi ludźmi, warunkiem świadomych zabiegów usprawniających, hartujących, warunkiem obiektywizmu w działaniu, w myśleniu i pełnieniu ról społecznych[95].

Ważną rolę do odegrania ma wychowawca realizujący program sportowy, bo to jego zajęcia stwarzają szczególne możliwości resocjalizacyjne. O tym decyduje specyfika treści, metod i form pracy. Istotnym czynnikiem rozwoju człowieka jest jego aktywność wyrażająca się we wpływaniu na środowisko w celu jego zmiany lub adaptacji w nim albo wyrażająca się w pośrednim zmienianiu samego siebie[96].

Metoda Resocjalizacji przez Sport daje widoczne efekty wychowawcze, które można podzielić na trzy grupy:

- Związane z uzyskaniem przez uczestników rozwojowych wzmocnień natury psychologicznej, intelektualnej i biologiczno – zdrowotnej
- Dotyczące parametrów Ja społecznego
- Dotyczące urealnienia możliwości projektowania przyszłości wychowanków

Efekty wychowawcze pozwalają modyfikować wychowankowi poczucie własnej wartości, wyrównywania poziomu wartości, wyrównywania poziomu pobudliwości, przyjmowania perspektywy oraz obniżania stopnia podatności emocjonalnej i obniżania poziomu luminacji.

„Ja" społeczne wychowanków wiąże się z publicznymi występami uczestników przedsięwzięcia i mają charakter zewnętrzny. Jest społecznym potwierdzeniem wielomiesięcznego wysiłku. Nagroda psychologiczna, jaką od swoich partnerów sportowych

[95] Ibid., s. 243
[96] M. Przetacznik – Gierowska: „Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki", Warszawa 2000, s. 112

oraz od widowni otrzymują wychowankowie, ma charakter motywacyjny i pozwala na utrwalanie się społecznych parametrów ich odmiennej tożsamości.

Innym efektem oddziaływań resocjalizacyjno – sportowych jest urealnienie możliwości projektowania przyszłości wychowanków, szczególnie tych, którzy posiadają określone potencjały twórcze, które uzewnętrzniały się w trakcie stosowania MRS. Należy pomóc im, by mogli dalej rozwijać te potencjały w środowisku otwartym. Tego typu zabiegi – pedagodzy organizujący oddziaływania resocjalizacyjno – sportowe powinni podjąć i kierować tak, by prezentacje sportowe wychowanków były kontynuowane również po zakończeniu pobytu wychowanka w placówce.

Można sądzić, że resocjalizacyjna działalność sportowa jest jedną z najbardziej komplementarnych metod twórczej resocjalizacji, ponieważ obejmuje ona swoim zasięgiem stymulowanie większości struktur poznawczych i twórczych wychowanków nieprzystosowanych społecznie.

Praca resocjalizacyjna w ośrodkach szkolno-wychowawczych rozumiana jest bardzo szeroko, bo jako:

- Oddziaływanie opiekuńcze, którego celem jest zaspokajanie potrzeb nieletnich oraz kompensowanie deficytów rozwojowych. Chodzi tu nie tylko o podstawowe potrzeby, ale także o potrzeby wyższego rzędu, jak na przykład: kształtowanie poczucia bezpieczeństwa emocjonalnego, dodatniej samooceny, samourzeczywistnienia się i. t. p.
- Oddziaływanie ściśle wychowawcze, polegające na odbudowaniu własnej podmiotowości wychowanka oraz zinternalizowaniu przez niego pożądanego systemu wartości, a także ukształtowaniu psychologicznej kontroli wewnętrznej (samokontroli) autonomizującej jego zachowania nawet w sytuacjach pokusy i dużej presji niekorzystnych czynników określających jako kryminogenne.
- Oddziaływanie terapeutyczne, przez które należy rozumieć zastosowanie bardziej wyrafinowanych technik terapeutycznych, treningów interpersonalnych, terapii przez sztukę, terapii zajęciowej (relaksującej) oraz, w razie potrzeby, podjęcie leczenia (chodzi tu zarówno o zdrowie somatyczne, jak i psychiczne)[97].

Należy podkreślić to, że pedagogiczne zasady i reguły funkcjonowania ośrodka dla nieletnich w pewien sposób porządkują ukryte i jawne standardy postępowania wobec wychowanków. Ośrodek bowiem dysponuje nie tylko regulaminem organizacyjnym

[97] M. Konopczyński: „Metody...", dz.cyt., s. 161

dotyczącym zasad pobytu nieletnich w zakładach szkolno-wychowawczych (poprawczych), ale ma również opracowany statut pedagogiczny, czyli dokument opisujący główne intencje, cele działania, typy oddziaływań oferowane wychowankom, standardowe procedury wychowawcze, dydaktyczne, szkoleniowe, terapeutyczne, które dostosowane są do potrzeb, do poziomu rozwoju i dojrzałości intelektualnej, emocjonalnej i społecznej.

Podstawowym celem ośrodka powinno być:

- Uzupełnianie zaniedbań szkolnych i wyrównanie poziomu wiedzy
- Optymalny rozwój nieletniego w zakresie życia osobistego, osobistego tym kontroli własnego zachowania, kontroli i ekspresji emocji, zdolność umiejętnego (nieszkodliwego dla innych i jego samego) funkcjonowania w społeczności, podwyższenie samooceny, ukształtowanie motywacji do zmiany negatywnie ocenianych skłonności, nawyków, przyzwyczajeń
- Korygowanie i modyfikowanie zachowań i postaw autagonistyczno - destruktywnych przynoszących szkody i krzywdzących innych
- Zaspokojenie specyficznych potrzeb wynikających z wadliwej socjalizacji i braków środowiskowo – kulturowych
- Ochrona społeczności przed działaniem antyspołecznym i przestępczym – eliminowanie zagrożenia spowodowanego aktywnością przestępczą, chuligańską i wandalizmem nieletnich
- Powstrzymywanie działań i motywacji przestępczych oraz wyuczenie kontrolowania tego typu zachowań, impulsów i motywacji poprzez możliwość zastosowania przejściowej izolacji i przymusu bezpośredniego[98].

W realizacji funkcji wychowawczych, opiekuńczych i terapeutycznych należy dążyć do tego, by nastąpił wielostronny rozwój osobowości wychowanka oraz jego reedukacja, polegająca na wygaszaniu zachowań nagannych.

Jedną z form działań wychowawczych w ośrodkach jest indywidualny program resocjalizacji, który stanowi podstawę projektowanych zmian w zachowaniu i motywacjach nieletniego, stosownie do istniejących potrzeb, na podstawie uprzedniego rozpoznania diagnostycznego. Określone zostają w nim podstawowe cele operacyjne, etapy pracy resocjalizacyjnej, przewidywane konsekwencje każdego etapu, zmiany zachowania oraz ich zakres.

[98] B. Urban: „Profilaktyka społeczna i resocjalizacja młodzieży", Mysłowice 2004, s. 137

Indywidualny program resocjalizacji powinien obejmować podstawowe płaszczyzny funkcjonowania nieletniego, jak:

- Społeczne funkcjonowanie, czyli umiejętność wchodzenia w interakcje, prawidłowe funkcjonowanie w rolach, dojrzałość interpersonalna
- Funkcjonowanie w roli ucznia realizującego stosowny program wykształcenia ogólnego i przysposobienia zawodowego
- Funkcjonowanie zdrowotne – stan zdrowia i jego poprawa[99]

Ważnym jest to, by w planowaniu oddziaływań indywidualnych korzystać z istniejących opracowań metodycznych, takich jak na przykład ekonomia punktowa, mająca na celu modyfikację zachowań niepożądanych i wzmocnienie zachowań akceptowanych społecznie, na przykład w odniesieniu do osobników agresywnych ze skłonnościami do manipulowania innymi.

Indywidualny program resocjalizacji powinien być na tyle szczegółowy, aby określał typy aktywności w zakresie kształcenia ogólnego, zgodność z wymaganiami dydaktycznymi i rozwojowymi oraz kształcenia lub szkolenia, a także zakres zmian dotyczących zachowania, postaw, motywacji, przyzwyczajeń i nawyków oraz kierunku rozwoju osobowości nieletnich.

Młodzieżowy ośrodek adaptacji społecznej zapewnia wszystkim jego wychowankom stosownie do wieku, zainteresowań, poziomu wiadomości i umiejętności oraz rodzajów przejawianych przez nich zaburzeń – zróżnicowane, indywidualne formy kształcenia. Kształcenie realizowane w ośrodku powinno zapewniać możliwość kontynuowania nauki po opuszczeniu instytucji resocjalizującej, być spójne, jeśli chodzi o treści programowe, z wymogami ogólnopolskimi.

Indywidualizacja nauczania jest podstawowym wymaganiem w realizacji obowiązku szkolnego, dlatego powinna być zaprojektowana przy uwzględnieniu następujących postulatów organizacyjno – pedagogicznych:

- Należy bazować na aktualizowanej diagnozie – rozpoznaniu zainteresowań, poziomu wiadomości i umiejętności z poszczególnych dziedzin wiedzy u wychowanka

[99] M. Konopczyński: „Metody...", dz.cyt., s. 174

- Cele dydaktyczne powinny być sformułowane w kategoriach „zachowaniowych", to jest w kategorii zaleceń i zadań do wykonania, wspólnie z nauczycielem, wychowawcą i samodzielnie przez ucznia
- Cele powinny być zsynchronizowane z możliwościami i uzdolnieniami indywidualnymi wychowanka – czyli powinny być realistyczne, nie przerastać możliwości wychowanka, zarówno ze względu na treści, jak i formę nauczania
- Cele indywidualizacji powinny podlegać okresowej korekturze ze względu na osiągane postępy lub zahamowania w nabywaniu i stosowaniu wiedzy przez wychowanka[100]

Ośrodek szkolno-wychowawczy powinien zapewnić realizację najbardziej stosownego kierunku kształcenia i przygotowania zawodowego zgodnie z uzdolnieniami i zainteresowaniami wychowanka. Kształcenie zawodowe powinno być pomyślane oraz realizowane jako integralna część programu kształcenia i resocjalizacji nieletniego. Ponadto ośrodek powinien pomóc wychowankowi w usamodzielnieniu się zawodowym i stabilizacji życiowej.

Wychowankowie w ośrodkach szkolno-wychowawczych mają czas wolny, który powinien być wykorzystywany zgodnie z ich potrzebami i zainteresowaniami, zwłaszcza poprzez rozwijanie aktywności kulturotechnicznych, hobbystycznych, czy w kółkach zainteresowań. Celem stosowanych form wychowawczych w czasie wolnym jest stworzyć wychowankom szanse do regeneracji ich sił fizycznych i psychicznych. Pyzatym organizacja czasu wolnego wychowanków powinna podlegać ogólnym założeniom wychowawczym, opiekuńczym i terapeutycznym, uwzględniającym preferencje osobiste wychowanków.

Aby w sposób właściwy zagospodarować czas wolny wychowanków warto wprowadzić metody twórczej resocjalizacji.

Pozwalają one na wprowadzenie różnorodnych form działań wychowawczych w zakładach szkolno-opiekuńczych.

Wychowankowie uczestniczą w zajęciach głównie:

- Kulturalnych, jak: wieczorki, dyskoteki, apele
- Artystycznych, jak: zajęcia plastyczne, muzyczne, teatralne
- Sportowe – głównie piłka nożna, siatkówka, koszykówka, tenis stołowy, siłownia[101]

[100] L. Pytka: „Pedagogika...", dz.cyt., s. 214-216
[101] L. Pytka, T. Zacharuk: „Pedagogika specjalna", Siedlce 1997, s. 75

Szczególnie powinno się zwracać uwagę na prowadzenie zajęć sportowych i artystycznych, bo te dwa rodzaje oddziaływań spełniają kryteria metodycznej pracy resocjalizacyjnej. Ważna jest metodyczna wartość prowadzonych zajęć i oddziaływań. Wychowankowie chętnie uczestniczą w zajęciach plastycznych, muzycznych, teatralnych (kabaretowych) i ogólnie artystycznych.

Różnorodność tematyczna zajęć pozwala wychowankom wybrać te zajęcia, które pozwalają im się samorealizować i rozwijać ich uzdolnienia.

Chętnie uczestniczą też wychowankowie w zajęciach sportowych. Najbardziej jest popularna piłka nożna, siatkówka, tenis stołowy, koszykówka, co potwierdziły prowadzone badania w wielu wybranych ośrodkach opiekuńczo-wychowawczych.

W ośrodkach tych wprowadza się inne formy działań wychowawczych w formie działań takich, jak na przykład: komputerowe – informatyka, warsztatowe, wycieczki, edukacyjne, kulinarne – cukiernicze, wychowawcze i.t.p.

Wszystkie rodzaje zajęć powinny odbywać się systematycznie i regularnie, bo wtedy przyjmują formę zajęć metodycznych o charakterze wychowawczym. Ich celem jest wyuczenie określonych rozwiązywania problemów, uzyskiwania umiejętności i kompetencji oraz posługiwania się nowymi, wyuczonymi umiejętnościami.

Takie rodzaje i formy zajęć metodycznych rozwijają strukturalne czynniki procesów poznawczych i twórczych nieprzystosowanych społecznie wychowanków oraz umożliwiają im uczenie się nowych sposobów rozwiązywania sytuacji problemowych i kreowania w ten sposób nowych parametrów osobowych[102].

Warto podkreślić to, że działalność placówki resocjalizującej powinna być rozpatrywana jako działanie zarówno kształtujące, jak i korygujące. Dlatego ważne jest, aby obok kształcenia i wychowania w placówce realizowane było także swego rodzaju „oduczanie".

W zakresie działalności wychowawczej placówka powinna realizować zadania zmierzające do:

- Udrażniania wychowanków do aktywnego udziału w życiu społecznym
- Kształtowania kultury osobistej, szacunku dla siebie i społeczeństwa
- Przygotowania wychowanków do wyboru zawodu
- Kształtowania postawy odpowiedzialności za swoje postępowanie
- Wdrożenie do prowadzenia higienicznego trybu życia

[102] M. Konopczyński: „Metody...", dz.cyt., s. 292

- Kultywowanie tradycji kulturowych, regionalnych[103]

Współczesna teoria naukowa i praktyka resocjalizacyjna potwierdzają, że u podłoża niedostosowania społecznego często tkwi deprawacja niektórych potrzeb jednostki, przede wszystkim zaś potrzeby stymulacji, poczucia bezpieczeństwa, społecznego uznania, emocjonalnej wzajemności, posiadania własnej tożsamości[104].

Stąd też naczelnym zadaniem i celem wychowania powinien być szeroko rozumiany rozwój wychowanka, wynikający zarówno z własnego potencjału osobowościowego jednostki, jak i podporządkowania się określonym zewnętrznym wzorom.

Wychowanek przybywający do ośrodka szkolno-wychowawczego, ma już w dużej mierze ukształtowany system wartości, który jest efektem wychowania w rodzinie, środowisku rówieśniczym i w szkole. Dlatego praca wychowawcza na tym etapie pobytu wychowanka w placówce powinna polegać przede wszystkim na przygotowaniu do dorosłego życia i powrotu do społeczeństwa.

[103] L. Pytka: „Pedagogika...", dz.cyt., s. 212
[104] T. Gordon: „Wychowanie bez porażek", Warszawa1991, s. 272

Agnieszka Janas, *Kuratorska służba sądowa jako forma pomocy jednostce w powrocie do normalności*

1.Początki instytucji kuratorskiej na świecie

Historyczny początek instytucji kuratora sądowego sięga roku 940 n.e., kiedy to przez angielskiego Anthelsona została wydana ustawa, która mówiła o tym, że dzieci poniżej 15 roku życia nie można skazywać na śmierć, jedynie oddawać pod opiekę biskupa.[105]

Nowożytna forma kurateli powstała w XIX-wiecznej Anglii, skąd doświadczenia przeniosły się do Stanów Zjednoczonych. Tam w 1841 roku szef
z Bostonu w stanie Massachusetts – Jan Augustus, jako pierwszy złożył w sądzie kaucję za skazanego na więzienie przestępcę, zobowiązał się do wzięcia go pod opiekę, gwarantując, że skazany nigdy już nie wróci na drogę przestępstwa. Zapisy źródłowe wskazują na to, że Augustus w ciągu całego życia miał pod opieką około dwa tysiące przestępców i tylko w stosunku do dziesięciu nie udało się ostatecznie poręczyć.

W 1878 r. w tym samym stanie została wydana ustawa powołująca kuratorów zawodowych. Ich zadaniem miała być opieka nad przestępcami, którym ze względu na pomyślne prognozy kryminologiczne, nie zastosowano kary pozbawienia wolności. Ów system stał się instytucją samodzielną i zaczął obowiązywać w niemal wszystkich stanach Ameryki. Do obowiązków kuratorskich w systemie amerykańskiej probacji należało: uczestnictwo w rozprawie sądowej, przeprowadzanie wywiadów środowiskowych, składanie wyjaśnień przed sądem w sprawie celowości stosowania dalszego dozoru, składanie okresowych sprawozdań ze stosowanych dozorów, a także prowadzenie działalności resocjalizacyjnej w środowisku otwartym. Z czasem system ten stał się resocjalizacyjnym systemem kurateli sądowej na całym świecie.

Podstawą prawną działania kuratorów w Anglii była ustawa z 1907 r., w tym samym roku po raz pierwszy wprowadzono nazwę kurator sądowy. Dalszy rozwój instytucji kuratorskiej przebiegał dwutorowo, osobno dla dorosłych i dla nieletnich. Poszukiwanie nowych rozwiązań w sprawie postępowania z dziećmi i młodzieżą wykolejoną głosiło pogląd, iż walki z przestępczością nieletnich nie można prowadzić metodą kary i odwetu, ale
w drodze profilaktyki, czyli stwarzania dzieciom takich warunków, które wykluczałyby, a przynajmniej minimalizowały zachowania przestępcze.[106]

[105] K. Gromek, *Probacja czy kuratela albo środki alternatywne – próba optymalizacji systemu w ujęciu ewolucyjnym*; w: *Probacyjne środki polityki karnej – stan i perspektywy*, s. 228-229
[106] K. Gromek, *Komentarz do ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*, s. 16-18

Na przełomie XIX/XX wieku wyodrębniło się specjalne sądownictwo dla nieletnich. W 1886 roku rząd austriacki utworzył Radę Dzieci Państwa. Jej celem miała być opieka nad dziećmi opuszczonymi, zaniedbanymi i popełniającymi przestępstwa. Po pewnym czasie podobne organy powstały w Anglii, Stanach Zjednoczonych oraz Indiach. W Europie prym wiodła Norwegia, gdzie w 1869 r. uchwalono ustawę
o ochronie zaniedbanej młodzieży. Ustawa ta umożliwiała lokalnym organom administracji tworzenie Komisji z udziałem lekarzy i pedagogów oraz działaczy społecznych, w celu sprawowania opieki i ochrony nad nieletnimi. Społeczeństwo Chicago poruszone zostało informacjami o warunkach, w jakich amerykańskie dzieci odbywały karę więzienia. Od tego momentu domagano się odrębnych zasad odpowiedzialności i form postępowania z nieletnimi. W 1899 r. Parlament stanu Illinois uchwalił ustawę o dzieciach opuszczonych i występnych, która nakazywała utworzenie pierwszego na świecie sądu dla nieletnich. W kompetencjach tego sądu leżało zajmowanie się dziećmi pozostawionymi bez opieki, porzuconymi, włóczęgami
i dziećmi popełniającymi przestępstwa. Sędzia tego sądu rozstrzygał wyłącznie sprawy nieletnich. Wszystkie posiedzenia sądu odbywały się w wydzielonych salach. Pomocniczymi pracownikami sądu byli kuratorzy sądowi, którzy wykonywali szereg czynności zarówno przed, jak i po wydaniu orzeczenia. Beniamin Lindley na podstawie ustawy z dnia 12 kwietnia 1899 r. o sądach dla nieletnich został powołany na stanowisko sędziego dla Sądu dla Nieletnich i Spraw Rodzinnych w Denver. Sąd ten stał się wzorem dla powstających w późniejszym czasie sądów europejskich. Pierwszy w Europie sąd dla nieletnich utworzono w 1905 r. w Birmingham w Anglii, kolejny
w Danii. W 1908 roku w Anglii ogłoszono Kartę Wolności Dziecka, miała ona na celu ujednolicenie dotychczasowego ustawodawstwa nieletnich. Stała się ona pierwszą na świecie kodyfikacją praw dziecka, z uwagi na fakt, iż regulowała ona tryb postępowań
i środki stosowane wobec nieletnich. W 1908 roku powstały też sądy dla nieletnich na Węgrzech, w Austrii i w Niemczech, następnie w Rosji, Portugalii, Belgii, Francji
i Szwajcarii. Ewolucja postępowania z nieletnimi przestępcami zrodziła przekonanie, że przestępczość i demoralizacja nieletnich wiążą się ściśle z patologią rodziny, więc coraz większe uznanie zdobyła koncepcja sądów rodzinnych. Pierwszy sąd rodzinny powstał w 1914 r. w Cincinnati Ohio za sprawą sędziego Charlesa Hoffmana, który został jego prezesem.[107]

[107] K. Gromek, *Kuratorzy sądowi, Komentarz do ustawy z 27 lipca 2001 r.*, s. 12-15

2.Powstanie i rozwój instytucji kurateli sądowej w Polsce

Unormowanie postępowania z nieletnimi przestępcami w Polsce było dużo bardziej skomplikowane, wiązało się to z warunkami politycznymi i ekonomicznymi kraju. W czasie zaborów ustawodawstwo polskie uzależnione było ustawodawstwem zaborców. Warunki organizacyjne i prawne w okresie zaborów podporządkowane były aktualnym prądom oświatowo – kulturalnym, a także aktualnej sytuacji ekonomicznej i politycznej zaborczych krajów.[108] Zmiany w tej dziedzinie mogły nastąpić dopiero po odrodzeniu się niezależnego państwa. Po wydaniu dekretu o utworzeniu sądów dla nieletnich oraz po wydaniu rozporządzenia w przedmiocie urządzenia sądów dla nieletnich, pierwsze sądy dla nieletnich w Polsce utworzono w trzech miastach: Warszawie, Łodzi i Lublinie. W tym okresie wprowadzono zawodowy model oddziaływań. Społeczny wymiar kurateli dla nieletnich utrwaliły dwa rozporządzenia:

- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 30 marca 1951 roku o kuratorach sądowych dla nieletnich. Paragraf 11 brzmiał: „Pełnienie obowiązków kuratora sądowego dla nieletnich jest funkcją społeczną. W związku ze sprawowaniem przez kuratora jego funkcji może on otrzymywać ryczałt miesięczny, którego wysokość powinna być uzależniona od ilości i rodzaju czynności wykonywanych na zlecenie sądu. Ryczałt ten nie może przekraczać zasadniczego uposażenia pracownika państwowego w najniższej grupie."
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 3 lipca 1956 roku o inspektorach społecznych przy sądach powiatowych. W § 1 określone zostało pojęcie inspektora społecznego, a mianowicie: „Inspektorzy społeczni stanowią organ pomocniczy władzy opiekuńczej. Pełnienie obowiązków inspektora społecznego jest funkcją społeczną." Wykonywali oni zadania podobne do współczesnych kuratorów sądowych. Inspektor społeczny otrzymywał ryczałt na pokrycie wydatków związanych z pełnieniem czynności. Wysokość ryczałtu uzależniona była od ilości i rodzaju czynności wykonywanych za zlecenie sądu.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 3 maja 1973 roku w sprawie kuratorów dla nieletnich zachowało dwoistość kurateli. Kuratorami dla nieletnich byli kuratorzy zawodowi i kuratorzy społeczni. Zarówno kuratorom społecznym, jak i zawodowym przysługiwał ryczałt miesięczny tytułem zwrotu kosztów ponoszonych w związku ze sprawowanymi przez nich czynnościami. Wysokość tego ryczałtu uzależniona

[108] K. Gromek, *Komentarz...*, dz. cyt., s. 31

była od ilości i rodzaju czynności wykonywanych na zlecenie sądu lub sędziego dla nieletnich.[109]

Odrębnie kształtowała się kuratela dla dorosłych. Rozwój instytucji kuratora dla dorosłych dzielił się na dwa etapy. Kodeks karny z 1932 r. przewidywał stosowanie dozoru w stosunku do skazanych, którym warunkowo zawieszono wykonanie kary pozbawienia wolności, nie był to jednak ówczesny dozór policji. Dozór ochronny na czas zawieszenia wykonania kary miał charakter wyłącznie społeczny.[110] Kurator sądowy dla dorosłych pojawił się w polskim ustawodawstwie dopiero w 1957 roku, co związane było z pełnieniem nadzoru nad warunkowo zwolnionymi.[111]

Kodyfikacja prawa karnego z 1969 roku wprowadziła nowe środki oddziaływania na skazanego. Tym samym wzrosła rola kuratora jako odpowiedzialnego organu sądowego. Kurator sądowy zawodowy i społeczny został organem sądu o ściśle określonej roli i zadaniach, wiązał się on z warunkowym przedterminowym zwolnieniem, warunkowym zawieszeniem wykonania kary, nadzorem ochronnym i karą ograniczenia wolności.[112]

Przepisy dawnego kodeksu karnego oraz kodeksu karnego wykonawczego, a także Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 2 kwietnia 1971 roku w sprawie dozoru i nadzoru ochronnego stały się podstawą do szerokiej działalności kuratorskiej w obszarze resocjalizacji skazanych na długie lata. Przepisy te dawały duży zakres swobody w doborze metod postępowania z osobą poddaną probacji. Szeroki zakres zadań, jakie stały wówczas przed kuratorami sądowymi dla dorosłych, uzależniony był od różnorodności osób występujących w roli probanta oraz od wielu problemów na odcinku resocjalizacji.

Rozwój instytucji kurateli sądowej dla dorosłych wskazuje na to, że w początkowym okresie funkcjonowania tej kurateli, tj. do 1965 roku, w stosunku do osób dorosłych praktykowany był wyłącznie model kurateli społecznej. Ten typ kurateli dominował i utrzymywał się również po powołaniu w 1965 roku kuratorów zawodowych. Z biegiem lat wytworzył się system kurateli społeczno – profesjonalnej. Była to kuratela mieszana. Pod wpływem reformy kodeksu karnego, w 1978 roku zmodyfikowano dotychczasowe sądy dla nieletnich i utworzono wydziały rodzinne i nieletnich przy sądach rejonowych, zwane sądami rodzinnymi. [113]

[109] K. Gromek, *Kuratorzy...*, dz. cyt., s. 15-19
[110] M. Siewierski, *Kodeks karny i prawo o wykroczeniach – Komentarz*, s. 118
[111] A. Suska, Z. Puszkarski, *Raport o kurateli w sprawach karnych osób dorosłych*, s. 6-8
[112] S. Walczak, *Prawo penitencjarne, Zarys systemu*, s. 417
[113] K. Gromek, *Postępowanie z nieletnimi w ujęciu ewolucyjnym*, w: *Okrucieństwo i zbrodnia dziecięca. Incydent, czy znak czasu?*, Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego, s. 41

W 1980 roku sami kuratorzy sądowi podjęli próby przekształcenia modelu kurateli sądowej. Na pierwszej konferencji kuratorów zawodowych zaprezentowano pożądane kierunki reform, które do dziś są aktualne. Wg tej koncepcji:

- kuratela kontrolno – represyjna miała być przekształcona w kuratelę wychowującą,
- kuratela społeczno – zawodowa miała stać się kuratelą zawodowo – społeczną,
- miało się przejść od kurateli będącej pomocniczym organem sądu, do kurateli jako merytorycznego i autonomicznego pionu sądownictwa.[114]

Dominował nadzorczy styl pełnienia dozoru, charakteryzujący się formalną kontrolą nieletniego oaz spełnianiem formalnych wymagań stawianych przez sąd, a także przewagą gróźb, straszeniem konsekwencjami, formułowaniem ocen nad innymi metodami wpływu. Zmiany w społecznym i psychicznym funkcjonowaniu nieletnich, którzy znajdowali się pod nadzorem kuratora były bardziej istotne, niż w przypadku nieletnich znajdujących się zakładach poprawczych, w których rozwijał się proces dojrzewania przestępczego.

Dziś zwiększa się rola kurateli sądowej w profilaktyce i zaburzeniach socjalizacji. Przed kuratelą postawione zostało kolejne wyzwanie – zwiększenie profesjonalnej pomocy i zróżnicowanie w stosunku do potrzeb dzieci i młodzieży. Model kurateli wychowującej mógł być realizowany przede wszystkim przez kuratorów zawodowych wspieranych kuratorami społecznymi, w społeczności lokalnej.

Tabela.1.Nieletni wobec wykonywanych środków wychowawczych lub poprawczych

Rodzaje środków	2000 rok	2005 rok	2006 rok
nadzór: kuratora.....	39389	48084	46143
w tym społecznego	22914	30650	29408
.....	15706	14662	14254
rodziców			
.....			

Źródło: Mały Rocznik Statystyczny Polski 2007

Wprowadzane przepisy rozporządzenia jedynie uzupełniały zapisy ustawowe, precyzowały funkcje kuratorów sądowych, a nie zaspakajały w pełni zarówno ambicji zawodowych, jak i oczekiwań społecznych. Podstawowy zarzut kurateli sądowej stawiany był

[114] K. Sawicka, *Raport: Model kurateli sądowej, nie publikowany materiał Ministerstwa Sprawiedliwości*, s. 4-5

w kierunku społeczno – zawodowego modelu jej funkcjonowania. Praca kuratorów zawodowych sprowadzana była jedynie do wykonywania wyłącznie zadań organizacyjnych i kontrolnych.[115] Zadania wychowawczo – resocjalizacyjne wykonywane były w niewielkim zakresie. Utrudniona była funkcja związana ze szczególną odpowiedzialnością kuratorów za ochronę porządku i bezpieczeństwa publicznego w celu resocjalizacji i wychowania podopiecznych. Od wielu lat trwały prace nad zmianą owego systemu w celu zwiększenia jego efektywności społecznej, w stosunku do aktualnych potrzeb. Zmierzano do zmiany wadliwego profilu kurateli poprzez wprowadzenie wykwalifikowanej kadry kuratorów zawodowych, którzy mieli przywrócić poczucie bezpieczeństwa społecznego w drodze racjonalnych oddziaływań profilaktycznych i resocjalizacyjnych w środowiskach zdemoralizowanych. Wobec powyższego Ministerstwo Sprawiedliwości przystąpiło do opracowania strategii działań i etapów realizacji reformy. W marcu 1992 roku władze resortu sprawiedliwości zmieniły model kurateli sądowej ze społeczno – zawodowej na zawodowo – społeczną, w celu prowadzenia działalności resocjalizacyjnej przez wykwalifikowaną kadrę kuratorów zawodowych przy ograniczonym wpływie kuratorów społecznych. Kolejne etapy prac i dalsze kierunki zmian w kurateli uzależnione były od pozyskania niezbędnych środków finansowych, a także od zakończenia etatyzacji reform we wszystkich okręgach w Polsce. Tempo wprowadzania reformy opóźniały trudności finansowe i obowiązujące wówczas przepisy. W warunkach polskich rozwinął się specyficzny system reedukacji w środowisku otwartym, znany w języku polskim pod nazwą kurateli sądowej, a w języku angielskim pod nazwą probacji. Probacją nazywa się pozostawienie sprawcy przestępstwa na próbę w warunkach wolnościowych pod dozorem wyspecjalizowanego organu władzy publicznej, powszechnie zwanego kuratorem sądowym.

Kuratela w Polsce tworzy dynamiczny układ społeczny w postaci resocjalizacji w warunkach wolnościowych i obejmuje działania organizacyjno – biurowe, a także opiekuńczo – wychowawcze. Obok mediacji i kary ograniczenia wolności, jest ona zaliczana do najczęściej stosowanych środków przeciwstawnych izolacji. oparta na systemie kontroli, drugą stanowi kuratela nawiązująca do metody *caseworku*, czyli metody pracy z indywidualnym przypadkiem.[116]

Kuratela sądowa jest metodą indywidualnego i społecznego działania wychowawczego w warunkach naturalnego środowiska podopiecznego, a więc w jego domu, szkole, instytucjach rekreacyjnych, zakładach pracy, w celu doprowadzenia do jego poprawy i

[115] K. Gromek, *Kurator sądowy – Nowe uregulowania prawne*, s. 117-126
[116] M. Heine, *Wprowadzenie do metodyki pracy kuratora sądowego dla nieletnich*, s. 34

ukształtowania u niego prawidłowych cech charakteru, pożądanych z indywidualnego i społecznego punktu widzenia. Rola kuratora zawodowego polegała na organizowaniu i kontroli działalności kuratorów społecznych, organizowaniu szkoleń oraz udzielaniu im pomocy.[117]

Różnice w liczbie dozorów i nadzorów wynikały z dodatkowych obowiązków kuratorów rodzinnych w postępowaniu rozpoznawczym przed sądem w zakresie przeprowadzania wywiadów środowiskowych oraz specyfiki działań resocjalizacyjnych w obu sferach. Praca z dorosłym skazanym opiera się głównie na elementach dyscyplinujących i kontrolowaniu realizacji obowiązków nałożonych przez sąd. Praca kuratora rodzinnego ma na celu także kształtowanie osobowości dziecka, poczucia jego odpowiedzialności. W styczniu 1995 roku Ministerstwo Sprawiedliwości powołało Zespół do Spraw Reformy Kurateli Sądowej. Prace zespoły zakończyły się na początku 1996 roku wydaniem 94 – stronnicowego Raportu, który objął całokształt zagadnień związanych z kuratelą sądową i obejmował m.in. propozycję usytuowania kuratorów zawodowych w strukturze organizacyjnej sądu, propozycje określenia roli zawodowej kuratora sądowego oraz propozycje zadań i uprawnień kuratorów na poszczególnych stanowiskach pracy.

3. Zadania kuratorskie

-Wywiady środowiskowe

Źródłem informacji o warunkach bytowych, materialnych, relacjach rodzinnych, warunkach środowiskowych i wychowawczych dla sędziego rodzinnego są kuratorzy sądowi. Dzięki ich informacjom sąd rodzinny zmierza do ochrony praw dziecka, które zagrożone zostało przez działania lub zaniechanie działań rodziców lub opiekunów, a także dąży do reagowania na oznaki demoralizacji nieletnich. Kurator sądowy dla potrzeb sądu rodzinnego przeprowadza odpowiednie czynności w miejscu zamieszkania i w środowisku życiowym osób, których postępowanie dotyczy. Najczęstszą taką czynnością jest przeprowadzanie wywiadu środowiskowego. Wywiad środowiskowy jest to rozmowa celowa i kierowana, która łączy się z obserwacją warunków materialnych i bytowych oraz relacji zachodzących pomiędzy stronami postępowania. Ze względu na rodzaj i okoliczności sprawy kurator w wyniku przeprowadzenia wywiadu środowiskowego jest w stanie uzyskać szerokie informacje o osobach będących przedmiotem postępowania sądowego, a także o przyczynach ingerencji sądu. Orzekanie sądu rodzinnego w sprawach nieletnich i rodzinnych odbywa się głównie w oparciu o wywiady środowiskowe. Różne są cele przeprowadzania wywiadów

[117] K. Gromek, *Probacja...*, dz.cyt., s. 236-239

środowiskowych, które określone są w przepisach stanowiących podstawę do ich zlecania. Celem tym może być np. ustalenie warunków, w jakich żyją i wychowują się dzieci – w postępowaniu w sprawach małżeńskich, ustalenie warunków w jakich żyją osoby ubiegające się o udzielenie zezwolenia – w postępowaniu o zezwolenie na zawarcie małżeństwa, ustalenie danych dotyczących małoletniego i jego środowiska – w sprawach opiekuńczych małoletnich, a także zebranie informacji w celu określenia kwalifikacji moralnych i wychowawczych – w sprawach o przysposobienie.[118] We wszystkich tych przypadkach bardzo istotne jest, aby kurator zebrał możliwie jak najbardziej obszerny materiał, który pozwala sądowi na rozpoznanie lub ukierunkowanie sprawy, na przykład poprzez zażądanie dodatkowych opinii lub badań. Wywiad środowiskowy, powinien być przeprowadzany przez kuratora zawodowego, posiadającego merytoryczne przygotowanie do pełnienia tak ważnego i odpowiedzialnego zadania diagnostycznego, rzadziej przez kuratorów społecznych.

Przeprowadzanie wywiadu środowiskowego reguluje Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 16 sierpnia 2001 r. w sprawie szczegółowych zasad i trybu przeprowadzania wywiadów środowiskowych o nieletnich, Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 11 czerwca 2003 r. w sprawie regulaminu czynności w zakresie przeprowadzania wywiadu środowiskowego oraz wzoru kwestionariusza tego wywiadu, a także Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 12 czerwca 2003 r. w sprawie szczegółowego sposobu wykonywania uprawnień i obowiązków kuratorów sądowych. Zlecenie przeprowadzenia wywiadu przybiera formę zarządzenia. Istnieją odrębne sposoby postępowania w przypadku wykonywania wywiadów o nieletnich i pozostałych wywiadów środowiskowych. Katalog zadań i obowiązków kuratora związanych z przeprowadzeniem wywiadu został szeroko i precyzyjnie określony w Ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich oraz w rozporządzeniu o wywiadach w sprawach nieletnich. Zarządzenie polecające przeprowadzenie wywiadu środowiskowego wobec nieletnich zawiera zakres i termin jego przeprowadzenia. Przed przeprowadzeniem wywiadu kurator sądowy powinien zapoznać się z aktami sprawy nieletniego. Czas przeprowadzania wywiadów określony został na porę dzienną, w godzinach od 7 do 21. Miejscem przeprowadzania wywiadu może być natomiast miejsce zamieszkania lub pobytu nieletniego, jego rodziców lub opiekunów, a także szkoła lub zakład pracy. Kurator w ramach czynności wstępnych powinien przedstawić się oraz poinformować nieletniego i jego otoczenie o nazwie i adresie sądu, który zlecił przeprowadzenie wywiadu. Kurator sądowy ma również prawo zażądać okazania dokumentu,

[118] T. Jedynak, K. Stasiak, *Funkcjonowanie ...*, dz.cyt., s. 46-47

który pozwala stwierdzić tożsamość. Podczas wywiadu kurator ustala okoliczności dotyczące nieletniego i jego rodziny, np. imię i nazwisko, datę i miejsce urodzenia, miejsce zamieszkania, warunki wychowawcze, stan zdrowia, przebieg nauki szkolnej, sposób spędzania wolnego czasu, kontakty w środowisku rówieśniczym, konflikty w rodzinie, sytuację materialną itp.[119] Wywiad środowiskowy powinien zostać przeprowadzony w terminie 14 dni od dnia otrzymania zlecenia lub terminie wyznaczonym przez sąd.[120] Sprawozdanie z przeprowadzenia wywiadu powinno być sporządzone w formie pisemnej, włącza się go do akt sprawy w jedynym egzemplarzu. Powinno ono spełniać określone wymagania formalne oraz merytoryczne, a także powinno być zakończone wnioskami, wraz z sugestiami i propozycjami pod adresem sądu, co do sposobu rozwiązania sytuacji nieletniego i zastosowania odpowiedniego rodzaju środka. Rozporządzenie w sprawie wywiadów o nieletnich nakazuje kuratorom zachowanie w tajemnicy wszystkich okoliczności, o których dowiedziały się w związku z przeprowadzeniem wywiadu. Dodatkowo na żądanie kuratora - policja w wyjątkowo trudnych sytuacjach zobowiązana jest udzielić pomocy w wykonywaniu zadań związanych z przeprowadzaniem wywiadu środowiskowego.

W sprawach innych niż sprawy nieletnich, czyli w sprawach małżeńskich i opiekuńczych, a także w sprawach w postępowaniu wykonawczym nieobjętych nadzorem kuratora stosuje się inne procedury. Wywiady w tych sprawach można wykonywać między godziną 6 a 22. W ramach czynności wstępnych kurator ma obowiązek także okazać legitymację służbową. Termin przeprowadzenia wywiadu, a także wymagania merytoryczne i formalne określone zostały identycznie jak do wywiadów o nieletnich. Wywiad środowiskowy kuratora jest dowodem o charakterze zbliżonym do dowodu z opinii biegłego.[121]

Wywiad środowiskowy jest dowodem, z tym, że w postępowaniu innym niż postępowanie w sprawach małżeńskich, wymienione tu postępowania nieprocesowe lub postępowanie z ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich, wywiad środowiskowy jest tzw. dowodem nienazwanym.[122] Pisemne sprawozdanie z wywiadu jest dokumentem urzędowym, lecz dokument ten niczego nie zaświadcza, lecz przedstawia ustalenia

[119] A. Korpanty, *Metodyka pracy kuratora w zakresie czynności związanych z przeprowadzaniem wywiadów środowiskowych do spraw*, s. 12
[120] T. Jedynak, K. Stasiak, *Funkcjonowanie ...*, dz.cyt., s. 48-49
[121] H. Dolecki, *Ingerencja sądu opiekuńczego w wykonywaniu władzy rodzicielskiej*, s. 94
[122] H. Haak, *Ochrona prawna udzielana przez sąd opiekuńczy*, s. 244-250

poczynione przez osobę przeprowadzającą wywiad oraz ewentualnie analizę tych ustaleń oraz wynikające stąd wnioski.[123]

-Nadzory i inne zadania

Nadzór w sprawach opiekuńczych przybiera charakter ochronny i zabezpieczający, w sprawach nieletnich - staje się samoistnym środkiem wychowawczym, środkiem o charakterze probacyjnym i środkiem tymczasowym, w sprawach osób zobowiązanych do przymusowego leczenia odwykowego przybiera on charakter wspierająco - terapeutyczny. Różna jest specyfika poszczególnych nadzorów i zakres wykonywanych w nich czynności.

➢ Postępowanie opiekuńcze

Ingerencja sądu w wykonywanie władzy rodzicielskiej w sprawach opiekuńczych polega na stosowaniu nadzoru kuratora na podstawie art. 109 § 1 kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, w sytuacji, gdy dobro dziecka jest zagrożone, czyli w przypadku, gdy zbiór warunków niezbędnych do prawidłowego rozwoju fizycznego i psychicznego jednostki, do rozwoju jej osobowości i uzdolnień, w celu samodzielnego i odpowiedzialnego uczestnictwa jednostki w życiu społecznym zostaje naruszony.[124] Istotą tego nadzoru jest ochrona dobra dziecka poprzez nadzorowanie przez kuratora sposobu, w jaki rodzice dziecka likwidują przyczyny, które doprowadziły do zagrożenia dobra dziecka. Jeśli do naruszenia dobra dziecka nie doszło, wówczas nadzór kuratorski pełni funkcję profilaktyczną, której celem jest usprawnienie rodziców przed naruszeniem dobra dziecka. Jeśli dobro to zostało naruszone, to celem tych działań w okresie nadzoru będzie doprowadzenie przez kuratora do usunięcia przez rodziców skutków uchybień w zakresie wykonywania władzy, a także przygotowanie ich do skutecznego unikania podobnych sytuacji w przyszłości.[125] Nadzór realizowany jest systematycznie, dopóki trwa stan zagrożenia lub naruszenia dobra dziecka. Z przeprowadzonych czynności kurator składa sądowi sprawozdanie. Gdy kurator zawodowy stwierdzi, że dobro dziecka jest nadal zagrożone lub naruszone, ma obowiązek złożenia do sądu stosownego wniosku w sprawie, w celu zabezpieczenia owego dobra. W przypadku, gdy nastąpiła poprawa sytuacji opiekuńczej i wychowawczej, kurator powinien złożyć do sądu wniosek o umorzenie postępowania opiekuńczego wraz z odpowiednim uzasadnieniem.

[123] A. Gaberle, M. Korcyl – Wolska, *Komentarz do ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*, s. 132
[124] J. Zmarzlik, E. Piwnik, *Dzieci pod parasolem prawa. Poradnik dla osób pomagających dzieciom*, s. 29
[125] H. Haak, *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Władza rodzicielska. Komentarz*, s. 150-155

➢ Postępowanie z nieletnimi

Nadzór kuratora wobec nieletniego jest stosowany w sytuacji uchylania się nieletniego od obowiązku szkolnego, używania alkoholu lub innych środków odurzających, prostytucji, włóczęgostwa, udziału w grupach przestępczych oraz naruszenia zasad współżycia społecznego, głównie natomiast w przypadku popełnienia przez niego czynu karalnego.[126] W tych przypadkach nadzór kuratora sądowego polega na stosowaniu wobec nieletniego wybranych oddziaływań o charakterze resocjalizacyjnym i wychowawczym. Wraz z oddziaływaniem na nieletniego kurator oddziałuje także na jego rodziców, tak, aby wzmocnić ich funkcje opiekuńczo-wychowawcze i poczucie odpowiedzialności rodziny za wychowanie nieletniego. Nadzór kuratora może zostać zastosowany jako samoistny środek wychowawczy i wykonywany jest do 21 roku życia nieletniego, później ustaje z mocy prawa.[127]

Nadzór kuratora wobec nieletnich może być również stosowany na podstawie kodeksu karnego oraz kodeksu karnego skarbowego. Sąd karny stosuje go wobec sprawców, którzy popełnili występek po ukończeniu lat 17, lecz przed ukończeniem lat 18 oraz wobec sprawców w tym samym przedziale wieku, którzy popełnili przestępstwo skarbowe lub wykroczenie skarbowe. W obu tych wypadkach sąd decyduje się na takie rozwiązanie wówczas, gdy okoliczności sprawy oraz stopień rozwoju sprawcy, jego właściwości i warunki osobiste za tym przemawiają. Praca kuratora w tego rodzaju nadzorze, oprócz osiągnięcia efektów wychowawczych, ma doprowadzić do wypełnienia przez nieletniego zobowiązań nałożonych na niego przez sąd.[128]

➢ Postępowanie z osobami zobowiązanymi do leczenia odwykowego

Sprawowanie nadzoru nad osobami zobowiązanymi przez sąd do leczenia odwykowego ustanawia sąd na podstawie art. 31 ustawy z dnia 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi. Nadzór ten powinni wykonywać kuratorzy rodzinni, zarówno zawodowi i społeczni, którzy posiadają odpowiednie przygotowanie w zakresie postępowania z osobami uzależnionymi od alkoholu. Do obowiązków kuratora sprawującego nadzór nad osobami, które mają obowiązek poddać

[126] B. Stando-Kawecka, *Prawne podstawy resocjalizacji*, Warszawa 1996., s. 236
[127] B. Nowak, M. Kopsztejn, Wizja „szklanych domów" w marzeniach i przestępczej działalności młodzieży gimnazjalnej dotkniętej zjawiskiem biedy- współpraca placówek oświatowych i policji nad likwidacją zachowań patogennych wśród nieletnich miasta Bytomia [w:] Wspólnotowa odmiana prewencji kryminalnej, red. A. Jaworska, G. Durka, Gdańsk 2009, s. 126.
[128] T. Jedynak, K. Stasiak, *Funkcjonowanie* ..., dz.cyt., s. 55

się leczeniu, należy m.in.: podejmowanie starań, aby osoba zobowiązana do poddania się leczeniu zastosowała się do orzeczenia sądu; udzielanie tej osobie niezbędnej pomocy w rozpoczęciu i kontynuowaniu leczenia; współdziałanie z zakładem lecznictwa odwykowego. Postępowanie wykonawcze w sprawie obowiązku leczenia odwykowego prowadzone jest przez okres 2 lat i po tym terminie sąd wydaje postanowienie o umorzeniu postępowania.

➢ Inne zadania

Oprócz wywiadów środowiskowych i nadzorów kuratorzy rodzinni wykonują także inne zadania, które nie są ani nadzorami, ani dozorami, ani wywiadami, są to sprawy dotyczące:

- umieszczenia małoletniego w rodzinie zastępczej lub placówce wychowawczej,
- ustanowienia opieki nad małoletnim,
- ustanowienia opieki nad osobą ubezwłasnowolnioną,
- przymusowego odebrania osoby podlegającej władzy rodzicielskiej lub pozostającej pod opieką.

Do innych zadań należy również obowiązek polegający na obecności kuratora przy kontaktach rodziców z dziećmi. Celem tego zadania jest zapewnienie harmonijnego kontaktu rodzica z dzieckiem. Rolą kuratora jest z jednej strony czuwanie, aby rodzic, który sprawuje opiekę nad dzieckiem nie wpływał na jego kontakt z drugim rodzicem, a równocześnie, żeby rodzic, który domaga się kontaktu nie naruszał dobra dziecka, nie manipulował nim i nie nastawiał przeciwko drugiemu rodzicowi. Zadaniem kuratora jest także doprowadzenie do możliwie najszybszego uregulowania relacji pomiędzy rodzicami. [129] Do innych zadań należą także działania związane z odebraniem osoby podlegającej władzy rodzicielskiej, a także działania w charakterze mediatora w sprawach małżeńskich i opiekuńczych. Mają one najczęściej charakter incydentalny, nie są one jednak mniej obciążające dla kuratorów, należą one do zadań najtrudniejszych i najbardziej obciążających kuratora, zarówno fizycznie, jak i psychicznie.[130]

[129] T. Jedynak, K. Stasiak, *Funkcjonowanie ...*, dz.cyt., s. 60-61
[130] R. Cebula., *Mediacja w polskim prawie cywilnym*, s. 24

4.Kuratorzy dla dorosłych

Dozory prowadzone przez kuratorów

Sprawowanie dozorów przez kuratorów dla dorosłych jest jednym z najbardziej absorbujących czasowo zadań w ramach ustawowo określonych obowiązków. Istnieje kilka rodzajów dozorów, każdy z nich posiada określoną specyfikę i wynika z konkretnych przyczyn. Dozory te mimo wielu różnic, mają także wiele cech wspólnych, takich jak np. cel orzekania dozorów i sposób ich przeprowadzania.

➢ Warunkowe zawieszenie kary pozbawienia wolności

Najczęściej spotykanym rodzajem dozoru orzekanym przez sąd jest dozór przy warunkowym zawieszeniu kary pozbawienia wolności. Kara pozbawienia wolności wymierzana jest w przedziale od 1 miesiąca do 15 lat. Sąd wymierzając karę, bierze pod uwagę różne czynniki, takie jak np. motywację i sposób zachowania sprawcy, rodzaj i wysokość szkody, warunki osobiste sprawcy i wiele innych. Sąd wymierzając wobec oskarżonego karę pozbawienia wolności, może ją warunkowo zawiesić, jeżeli nie przekracza ona dwóch lat, i jeżeli jest to wystarczające dla osiągnięcia wobec sprawcy celów kary, a w szczególności zapobiega to powrotowi do przestępstwa. Zawieszenie wykonania kary następuje na okres próby i wynosi on od dwóch do pięciu lat. Zawieszając karę, sąd może, ale nie musi w okresie próby oddać skazanego pod dozór kuratora lub osoby godnej zaufania, stowarzyszenia, instytucji albo organizacji społecznej, do której działalności należy troska o wychowanie, zapobieganie demoralizacji lub pomoc skazanym. Dozór jest jednak obowiązkowy wobec młodocianego sprawcy przestępstwa umyślnego. Zawieszając wykonanie kary sąd może także zobowiązać skazanego do m.in.: przeproszenia pokrzywdzonego, wykonywania ciążącego na nim obowiązku łożenia na utrzymanie innej osoby, wykonywania pracy zarobkowej, do nauki lub przygotowania się do zawodu, powstrzymywania się od nadużywania alkoholu lub używania innych środków odurzających.[131]

➢ Warunkowe umorzenie postępowania karnego

Jeśli wina i społeczna szkodliwość czynu nie są znaczne, okoliczności jego popełnienia nie budzą wątpliwości, a postawa sprawcy niekaranego za przestępstwo umyślne, jego właściwości i warunki osobiste oraz dotychczasowy sposób życia uzasadniają przypuszczenie, że pomimo umorzenia postępowania, będzie przestrzegał porządku

[131] T. Jedynak, K. Stasiak, *Funkcjonowanie ...*, dz.cyt., s. 70

prawnego, w szczególności nie popełni przestępstwa, Sąd zamiast orzekać o karze może warunkowo umorzyć postępowanie karne. Warunkowe umorzenie stosuje się na okres próby, który wynosi od roku do dwóch lat. W tym czasie sąd może także oddać sprawcę przestępstwa pod dozór kuratora.

- Kara ograniczenia wolności i zawieszenie wykonania kary ograniczenia wolności

Skazany na karę ograniczenia wolności również może zostać oddany pod dozór kuratora lub osoby godnej zaufania, stowarzyszenia, instytucji albo organizacji społecznej, do której działalności należy troska o wychowanie, zapobieganie demoralizacji lub pomoc skazanym wynika. Dozór taki może być również orzeczony przy zawieszeniu wykonania kary ograniczenia wolności. W takim przypadku niezbędne jest aby sąd określił okres próby, w którym dozór może być wykonywany. Dozór przestaje obowiązywać z mocy prawa po wykonaniu kary ograniczenia wolności lub z upływem okresu próby, na który karę sąd zawiesił. Jeżeli względy wychowawcze za tym przemawiają, sąd może oddać skazanego na karę ograniczenia wolności pod dozór lub od tego dozoru zwolnić.

- Dozór na wniosek skazanego

Przed zwolnieniem z zakładu karnego skazany ma prawo zwrócić się do sądu penitencjarnego z wnioskiem o zastosowanie wobec niego dozoru sądowego kuratora zawodowego, zwłaszcza gdy oczekujące go warunki życia po zwolnieniu z zakładu karnego mogą utrudniać społeczną readaptację. Sąd oddając skazanego pod dozór może, za zgodą skazanego, nałożyć na niego obowiązki. Skazanemu w takim przypadku zapewnia się w miarę możliwości tymczasowe zakwaterowanie i udziela pomocy w otrzymaniu zatrudnienia. Czas trwania tego dozoru nie zostaje określony z góry, jednak nie może on przekraczać dwóch lat.

- Czynności związane z wykonywaniem dozorów

Podstawowym aktem prawnym, który reguluje czynności kuratora sądowego związane z wykonywaniem dozoru jest Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 7 czerwca 2002 r. w sprawie zakresu praw i obowiązków podmiotów sprawujących dozór, zasad i trybu wykonywania dozoru oraz trybu wyznaczania przez stowarzyszenia, organizacje i instytucje swoich przedstawicieli do sprawowania dozoru. Dozór może być

wykonywany przez kuratora zawodowego osobiście lub też może być powierzony kuratorowi społecznemu. Dozór może również być wykonywany przez osoby godne zaufania, stowarzyszenia, instytucje albo organizacje społeczne, do których działalności należy troska o wychowanie, zapobieganie demoralizacji lub pomoc skazanym. Dozór powinien być powierzony bezzwłocznie, nie później jednak niż w ciągu 14 dni od dnia uprawomocnienia się orzeczenia albo od dnia zwrotu akt sądowi I instancji, lub otrzymania orzeczenia do wykonania.

Kurator sądowy po objęciu dozoru powinien:

1) zaznajomić się z aktami sprawy karnej i innymi niezbędnymi źródłami informacji o skazanym,
2) zaznajomić się z przebiegiem dotychczasowych dozorów i nadzorów wykonywanych przez kuratorów rodzinnych,
3) nawiązać pierwszy kontakt ze skazanym nie później niż w terminie siedmiu dni od daty wpływu prawomocnego orzeczenia do zespołu kuratorskiej służby sądowej,
4) pouczyć skazanego o prawach i obowiązkach wynikających z okresu próby oraz omówić sposób i terminy ich realizacji,
5) udzielić skazanemu pomocy w rozwiązaniu problemów adaptacyjnych i życiowych,
6) nawiązać kontakt z rodziną i środowiskiem skazanego.[132]

Do dozoru wykonywanego przez osobę godną zaufania, stowarzyszenie, organizację i instytucję stosuje się takie same zasady, jak do dozorów wykonywanych przez kuratorów społecznych. Kurator sądowy w związku z pełnieniem dozoru jest zobowiązany:

1) złożyć pierwsze sprawozdanie z objęcia dozoru nie później niż 14 dni od nawiązania kontaktu ze skazanym. W sprawozdaniu tym należy przedstawić diagnozę środowiskową, zamierzenia readaptacyjne, metody prowadzenia dozoru i kontroli zachowania skazanego, warunki osobiste i bytowe skazanego oraz jego stosunek do dozoru i obowiązków okresu próby, a także określić możliwości i przeszkody ich realizacji oraz podać źródła informacji o skazanym;
2) prowadzić kartę czynności, w której na bieżąco opisuje przebieg dozoru i podejmowane czynności. Karta ta jest prowadzona oddzielnie dla każdego dozorowanego i są tam zapisywane takie informacje, jak: data i miejsce czynności,

[132] T. Jedynak, K. Stasiak, *Funkcjonowanie* ..., dz.cyt., s. 74

rodzaj czynności, w tym uzyskane dokumenty, źródła informacji oraz własne uwagi i zamierzenia w zakresie sprawowania dozoru;

3) złożyć sprawozdanie z przebiegu dozoru na każde żądanie sądu;
4) złożyć sprawozdanie z zakończenia dozoru. W sprawozdaniu tym należy opisać przebieg dozoru, ze szczególnym uwzględnieniem realizacji planu pracy z dozorowanym, oceny wykonania obowiązków i postawy dozorowanego.

➢ Zadania kuratora dla dorosłych

Do obowiązków kuratora zawodowego należy ponadto:

1) kontrolowanie prawidłowości i efektywności sprawowania dozorów oraz innych czynności zleconych kuratorom społecznym, przedstawicielom stowarzyszeń, organizacji i instytucji oraz osobom godnym zaufania;
2) udzielanie pomocy kuratorom społecznym i innym osobom sprawującym dozory, zwłaszcza poprzez udzielanie instruktażu w zakresie metod i form pracy oraz organizowanie szkolenia dla tych osób;
3) pozyskiwanie osób do sprawowania funkcji sądowego kuratora społecznego;
4) przygotowanie odpowiednio uzasadnionych wniosków w sprawie zmiany orzeczenia sądu i dołączenia do nich akt dozoru i innych stosownych dokumentów;
5) informowanie kierownika zespołu kuratorskiej służby sądowej o nieprawidłowym sprawowaniu funkcji przez sądowego kuratora społecznego oraz organów nadrzędnych stowarzyszeń, organizacji i instytucji;
6) uczestnictwo w posiedzeniu sądu, dotyczących osób znajdujących się pod dozorem;
7) zawiadomienie sądu o przestrzeganiu przez skazanego porządku prawnego uzasadniającego rozważenie celowości uznania orzeczonych środków karnych za wykonane;
8) sygnalizowanie jednostkom nadrzędnym organów i instytucji państwowych, organów samorządu terytorialnego oraz organom statutowym stowarzyszeń i organizacji przypadków bezzasadnej odmowy udzielenia kuratorowi sądowemu żądanej pomocy;
9) sprawowanie dozorów w sprawach wymagających bezzwłocznego podjęcia czynności;
10) bezzwłoczne powiadamianie sądu o zaistnieniu okoliczności uzasadniających rozważenie celowości ponownego umieszczenia w zakładzie leczenia odwykowego lub w zakładzie karnym skazanego skierowanego uprzednio na leczenie ambulatoryjne lub rehabilitacyjne.

Aleksandra Szymczyk, *Możliwości pomocy wychowankom domów dziecka w niwelacji niepowodzeń szkolnych.*

1. Przyczyny niepowodzeń szkolnych

Problem niepowodzeń szkolnych jest nie tylko problemem dziecka i jego rodziców bądź opiekunów, ale również nauczycieli i szkoły, dlatego wiele działań skierowanych jest na poszukiwanie przyczyn i sposobów zapobiegania tym problemom.

Można powiedzieć, że przyczyny niepowodzeń szkolnych są rozmaite i skomplikowane, pedagodzy dzielą je na różne kategorie, a najbardziej ogólnie na:

- czynniki względnie zależne od dzieci i młodzieży – np. lenistwo, złe zachowanie, niechęć do nauki, nauczycieli i szkoły, itp.,
- czynniki od uczniów względnie niezależne – np. choroba, błędy dydaktyczno-wychowawcze, nieodpowiednia atmosfera w domu, patologie w rodzinie, itp.[133]

Jan Konopnicki wyróżnia przyczyny:

- intelektualne
- emocjonalne
- społeczne
- szkolne.[134]

Natomiast Halina Filipczuk dzieli przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych na:

- **wewnętrzne** – związane z rozwojem fizycznym i psychicznym dziecka, z jego indywidualnymi właściwościami,
- **zewnętrzne** – do których należą warunki życia dziecka, oddziaływanie bliższego i dalszego otoczenia, opieka i praca wychowawcza, jaką zapewniają mu rodzina i szkoła.[135]

Większość naukowców zajmujących się problemem niepowodzeń szkolnych wymienia za Czesławem Kupisiewiczem następujące przyczyny tego zjawiska:

-przyczyny ekonomiczno-społeczne- rozumiane szeroko, jako brak warunków dla optymalnego rozwoju, a nie tylko jawne zaniedbania bytowe,

-przyczyny biopsychiczne (biologiczno-psychologiczne) - to właściwości ucznia, decydujące o obniżonym poziomie jego funkcjonowania,

-przyczyny pedagogiczne - to różnorodne błędy dydaktyczne, które powodują powstawanie trudności i niepowodzeń szkolnych.

---

[133] Cz. Kupisiewicz, dz. cyt., s. 259.
[134] J. Konopnicki, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1966, s. 26.
[135] H. Filipczuk, *Zapobiegamy trudnościom i niepowodzeniom szkolnym*, Warszawa 1985, s. 11.

Przyczyny te mają zazwyczaj charakter kompleksowy, występujące trudności powodowane są nie przez pojedyncze czynniki, lecz przez złożone ich układy. Dlatego też problemem niepowodzeń szkolnych zajmują się nie tylko pedagodzy, lecz także przedstawiciele innych dyscyplin naukowych, np.: psycholodzy, socjolodzy i lekarze.[136] Mając na względzie dobro i pomoc dziecku z trudnościami współdziałają, by stworzyć optymalny plan naprawczy.

Skomplikowany charakter przyczyn niepowodzenia uczniów w nauce szkolnej, oraz ścisłe ich powiązanie podkreślają wszyscy badacze. To, co ich różni, to dylemat, które z przyczyn są wiodące i mają większy wpływ na uwarunkowania szkolne dziecka.[137].

W Polsce w 1937 roku Helena Radlińska przeprowadziła badania, które wykazały, że podstawowym źródłem niepowodzeń szkolnych dzieci z niektórych środowisk społecznych były złe warunki materialne, a w konsekwencji zły stan zdrowia, brak odzieży, obuwia, podręczników i materiałów szkolnych oraz brak właściwej opieki i pomocy ze strony rodziców. Dzieci te były również od wczesnych lat obarczane pracą domową i zarobkową, a nieżyczliwość rodziców do szkoły i ich niski poziom kulturalny były dodatkowym czynnikiem niepowodzeń szkolnych dzieci.[138]

Wśród przyczyn społeczno–ekonomicznych bardzo duży wpływ na rozwój i późniejsze efekty dziecka w nauce odgrywa środowisko, a zwłaszcza to najbliższe-rodzinne. Rodzice lub opiekunowie powinni się troszczyć zwłaszcza o tryb życia dziecka, organizację zajęć dnia codziennego, odrabianie lekcji i naukę oraz rozwój zainteresowań. Ważna jest też atmosfera panująca w domu. Rodzina skonfliktowana, patologiczna, niedająca dziecku poczucia bezpieczeństwa, niespełniająca jego podstawowych potrzeb, nie jest w stanie stworzyć warunków dla jego prawidłowego rozwoju. Większość dzieci mających trudności szkolne i wychowawcze wywodzi się z rodzin rozbitych, o kiepskiej atmosferze wychowawczej, bardzo niskim poziomie kultury, niskim standardzie mieszkaniowym i statusie majątkowym.[139]

Z punktu widzenia możliwości szkolnych dziecka najgroźniejszym skutkiem zaniedbania wychowawczego jest ogólne opóźnienie rozwoju umysłowego ucznia, które w ekstremalnych przypadkach może przypominać oligofrenie. W tych niekorzystnych warunkach często obserwowana jest ociężałość umysłowa wraz z ubóstwem mowy i spadkiem poziomu myślenia słowno-pojęciowego. Jednak nawet bardzo trudne warunki rodzinne nie powodują

[136] M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1994, s. 347.
[137] Cz. Kupisiewicz, dz. cyt., s. 255.
[138] Tamże, s.256.
[139] H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1981, s. 285.

tak znacznych opóźnień rozwojowych w sytuacji, gdy są jedynymi przyczynami niepowodzeń szkolnych.[140]

Biopsychicznych przyczyn niepowodzeń szkolnych trzeba poszukiwać w zadatkach wrodzonych, takich jak inteligencja, zdolności, temperament, cechy charakteru, niesprawnie lub wadliwie funkcjonujące narządy zmysłów (słuchu, wzroku), niestałość emocjonalna, zły stan zdrowia i zaburzenia w funkcjonowaniu procesów poznawczych (myślenia, uwagi, spostrzegania, uogólniania).

Wśród zaburzeń procesów poznawczych uczniów możemy wyróżnić (J. Pieter):
- powolne tempo myślenia,
- brak motywów uczenia się,
- szybkie męczenie się pracą umysłową,
- skłonność do powierzchownego uogólniania,
- niestałość uwagi (nadpobudliwość psychoruchowa, postawy depresyjno-lękowe).

M. Tyszkowa dodaje jeszcze:
- problemy z analizą i syntezą większych partii danych
- uogólnianie i pośpiech w odpowiedziach, w celu oddalenia sytuacji trudnej
- niezrozumienie znaczenia wyrazów i ubogie słownictwo
- mała odporność na frustracje i niska samoocena możliwości
- trudności w kontaktach interpersonalnych
- mała odporność na dezaprobatę w stosunku do własnej pracy
- zbyt duże napięcie psychiczne (drobne ruchy wegetatywne- drżenie rąk, blednięcie, czerwienienie).[141]

Badania wykazują, że zły stan fizyczny dzieci wpływa negatywnie na ich aktywność szkolną. U dzieci mających trudności w szkole częściej można obserwować niektóre schorzenia lub jednostki chorobowe, uczniowie ci mają też niższe, niż wskazuje norma, wskaźniki wagi ciała i wzrostu. Wpływ odchyleń stanu zdrowia na powstawanie trudności i niepowodzeń szkolnych bywa bardzo różny i związany jest z właściwościami tych odchyleń, może być ogólny lub bezpośredni. Pewne wady, np. wzroku czy słuchu wręcz utrudniają odbiór lub przepływ informacji, inne są przyczyną obniżenia ogólnej wydolności uczniów

[140] H. Spionek, dz. cyt., s. 286.

[141] B. Gordzelewska, Cz. Malinowska-Kenyeres, *Przyczyny niepowodzeń szkolnych* [w] *Terapia pedagogiczna, tom I, Zaburzenia rozwoju psychoruchowego dzieci*, red. E. M. Skorek, Kraków 2005, s. 14-15.

(np. schorzenia powodujące szybsze męczenie się), a jeszcze inne mogą wręcz utrudniać obecność dziecka w szkole.[142]

Zaburzenia dynamiki procesów nerwowych jest dość częste u uczniów z niepowodzeniami szkolnymi, a najczęściej występującą ich formą są nadpobudliwość psychoruchowa i zahamowanie.

Nadpobudliwość psychoruchowa u dzieci cechuje się zwiększoną ruchliwością, natychmiastową reakcją na bodziec, niepokojem, problemami w koncentracji uwagi, osłabioną zdolnością analizy, syntezy, planowania, brakiem systematyczności, nasiloną emocjonalnością. Dzieci takie, zwłaszcza w początkowych latach nauki szkolnej, mają problem z dostosowaniem się do porządków panujących w klasie, szybko nudzą się aktualnym tematem, działają metodą prób i błędów, pracują nierównomiernie i niesystematycznie.[143]

U dzieci zahamowanych zaburzenia występują przeważnie w kliku formach: uczniowie są powolni ruchowo i poznawczo, mają utrudniony kontakt z otoczeniem i problemy z odbiorem informacji, porozumiewaniem się i myśleniem. Środowisko szkolne i pozaszkolne odbiera ich jako nie zainteresowanych otoczeniem, mało spostrzegawczych, gapowatych. Dzieci w związku z powolnością nie nadążają za tokiem lekcji, mają problemy nawet, gdy są przygotowani. Często mają opinie niezdolnych, co pogłębia ich zahamowanie.

Istotnym zaburzeniem jest też niestałość procesów nerwowych, która charakteryzuje się przesadną labilnością pobudzenia i hamowania, powodującą szybkie zmęczenie. Uczeń łatwo się męczy i ma problemy z działaniem sprawnym, systematycznym i jednokierunkowym.[144]

Kolejnym czynnikiem wpływającym na niepowodzenia szkolne jest zaburzenie lateralizacji, czyli czynnej dominacji jednej strony ciała nad drugą. W sytuacji szkolnej problem związany jest zwłaszcza z funkcjami ręki i oka. Trudności w nauce obserwowane są głównie u dzieci leworęcznych, lewobocznych i z osłabioną lateralizacją.

Zaburzenia te, choć często występujące, nie zawsze są przyczyną trudności i niepowodzeń szkolnych. By owe trudności nastąpiły, stopień ich nasilenia musi być znaczny i muszą towarzyszyć im inne przyczyny (np. pedagogiczne lub społeczno-ekonomiczne).[145]

Kolejną biopsychiczną przyczyną niepowodzeń szkolnych są wady narządów zmysłowych, w szczególności wzroku i słuchu. Nie dostrzeżenie we właściwym momencie tych wad, szczególnie u najmłodszych uczniów, może powodować ogromne szkody i

[142] M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, dz. cyt., s. 350-351.
[143] Tamże, s. 351-352.
[144] Ibidem, s. 352.
[145] Tamże, s. 351-353.

stanowić o dalszych losach szkolnych dziecka. Zaburzenia w obrębie narządu wzroku przeszkadzają dzieciom w młodszym wieku szkolnym w rozpoczęciu nauki pisania i czytania opartej na właściwym spostrzeganiu znaków graficznych. Natomiast dzieci z zaburzeniami funkcji słuchu mają problemy z prawidłowym kształtowaniem się mowy, czytaniem, pisaniem ze słuchu, oraz myśleniem słowno-pojęciowym. Często z tego powodu mają problem ze zrozumieniem polecenia podanego przez nauczyciela.

Poważnym źródłem niepowodzeń szkolnych jest też obniżona sprawność manualna, polegająca na zbyt powolnym i nieprecyzyjnym wykonywaniu ruchów dłoni i palców, powodująca problemy przy pisaniu, rysowaniu czy wycinaniu. [146]

Istotną też przyczyną biopsychiczną jest dysleksja, czyli specyficzna trudność w czytaniu u pisaniu, która może ujawniać się u dzieci o normalnym poziomie inteligencji, a jej przyczyną jest nieprawidłowo funkcjonujący układ nerwowy. Dziecko popełnia błędy w czytaniu i błędy czasowe związane z zacinaniem się (nie robi tego w mowie potocznej). Trudności w pisaniu i czytaniu powodują także dysortografia-czyli trudności z opanowaniem poprawnej pisowni, oraz dysgrafia-czyli niski poziom graficzny pisma.[147]

Współcześni badacze kwestii niepowodzeń szkolnych pedagodzy i psycholodzy są przeciwni wyolbrzymianiu wpływu czynników biopsychicznych i społeczno-ekonomicznych na trudności w nauce, ponieważ takie ujęcie problemu powoduje ograniczenie odpowiedzialności rodziny i szkoły za wychowanie młodego pokolenia oraz niedocenia pedagogiki jako nauki. Decydujący, według nich, wpływ na przebieg edukacji ucznia ma praca dydaktyczno-wychowawcza, świadomy i celowy wysiłek pedagogiczny.

Czynniki dydaktyczne możemy pogrupować na względnie niezależne oraz względnie zależne od nauczyciela. Pierwszą grupę stanowią przyczyny związane z niewłaściwymi zewnętrznymi uwarunkowaniami pracy dydaktyczno-wychowawczej, a mianowicie: [148]

- niedoskonałości systemu szkolnego, np. niewystarczające powiązanie różnych typów szkół, nieprzystosowanie szkoły do postępu nauki i techniki, nieprzystosowanie procesu nauczania do możliwości intelektualnych ucznia, jego zainteresowań i potrzeb, zbyt sztywny, podający tok nauczania, przesadny dydaktyzm[149],
- trudne, przeciążone programy, nieodpowiednie podręczniki,
- niedostateczne wyposażenie szkół i pracowni w niezbędny sprzęt i pomoce naukowe,

[146] H. Spionek, dz. cyt., s. 128-138.
[147] B. Kaja, *Zarys terapii dziecka*, Bydgoszcz 2001, s.111-112.
[148] Cz. Kupisiewicz, dz. cyt., s. 258.
[149] M. Łobocki, *Trudności wychowawcze w szkole (Zapobieganie i przeciwdziałanie)*, Warszawa 1989, s. 58-59.

- dwu- i wielozmianowość nauczania, zbyt duża liczba uczniów w klasach,
- niedociągnięcia w dziedzinie systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Drugą grupę tworzą czynniki, wiążące się bezpośrednio z pracą dydaktyczno-wychowawczą nauczycieli. Należą do nich:

- błędna działalność dydaktyczna nauczyciela wynikająca z nieznajomości współczesnych teorii pedagogicznych lub niewykorzystania ich w praktyce,
- błędy metodyczne i wychowawcze powodowane niedostateczną znajomością uczniów, np.: niedostosowanie treści, metod i środków nauczania do poziomu rozwoju uczniów,
- brak właściwego zainteresowania uczniami zaniedbanymi i opóźnionymi w nauce[150]
- brak lub błędne aktywizowanie uczniów do pracy w szkole i poza nią,
- stwarzanie niewłaściwej atmosfery w klasie,
- nieprzygotowanie do lekcji, zaniedbywanie samokształcenia i podnoszenia kwalifikacji.[151]

Istnieją ponadto przyczyny związane już z samym uczniem, z jego wadliwą pracą i postawą szkolną. Do grupy tej zaliczymy: lenistwo, niechęć do nauki, lekceważenie obowiązków szkolnych, niewłaściwe sposoby uczenia się i bierny udział w lekcji.

Każdy przypadek niepowodzenia szkolnego należy rozpatrywać indywidualnie, odrębnie dla każdego ucznia, ponieważ każdy ma swoją historię, która zapewne jest następstwem wielu różnych czynników tkwiących zarówno w samej szkole, jak i poza nią.

Rezultaty badań różnych autorów nad dydaktycznymi przyczynami niepowodzeń szkolnych są podstawą do dalszych poszukiwań w tym obszarze. Pomocne w tym mogą być wnioski i uogólnienia uznane przez większość za bezsporne:

- dydaktyczne przyczyny niepowodzeń występują wraz z innymi przyczynami i są od siebie zależne,
- dominującą przyczyną niepowodzeń szkolnych (w sensie dydaktycznym) jest niewłaściwa praca nauczyciela oraz niekorzystne „warunki zewnętrzne" lub też nieodpowiednie "narzędzia" tej pracy,
- przyczyny niepowodzeń szkolnych stale zmieniają się, dlatego istnieje potrzeba kompleksowych ich badań, w celu doboru właściwych środków i metod walki,
- zachodzi potrzeba dodatkowych badań koniecznych do zweryfikowania spornych wniosków i spraw dyskusyjnych, np. wpływ liczebności klas szkolnych na postępy w nauce.[152]

[150] M. Łobocki, dz. cyt., s. 61.
[151] Cz. Kupisiewicz, *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny oraz niektóre środki zaradcze*, Warszawa 1965, s. 50-65.
[152] Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka...*, dz. cyt , s.262

1. Przyczyny niepowodzeń szkolnych wychowanków domu dziecka

Sytuacja ucznia- wychowanka domu dziecka jest szczególna. Dziecko trafiające do placówki jest już przeważnie zaniedbane pod względem wychowawczym i ma na swym kącie problemy i trudności szkolne. Wg badań około 80% opóźnień realizacji obowiązku szkolnego ma miejsce już przed umieszczeniem dziecka w ośrodku.[153] W pierwszym okresie pobytu w placówce niepowodzenia szkolne wychowanków są największe. Ich zaległości wychowawcze i edukacyjne są znaczne, a nowa sytuacja nasila stres i ujemnie odbija się na efektach nauki. W większości przypadków niepowodzenia występują niestety przez cały okres nauki, lecz zdarza się też tak, że po kilku latach regularnej pracy dydaktycznej i wychowawczej z dzieckiem trudności i niepowodzenia szkolne słabną.[154]

Wśród niepowodzeń szkolnych wychowanków domów dziecka prawidłowością jest to, że ich przyczyny są złożone i rozliczne. Swe źródła mogą mieć w indywidualnych właściwościach biopsychicznych dzieci, popełnianych dotychczas wobec nich błędach wychowawczych w środowisku, w którym żyli wychowankowie przed przybyciem do placówki. Trudno jest też ustalić, które z tych przyczyn miały charakter pierwotny, a które wtórny. Znaczący jest fakt, że najczęściej powiązane są za sobą:

- trudności sprawiane przez dziecko i niewydolność wychowawcza rodziny; orientacyjnie połowa tych środowisk miała również problemy materialne,
- patologia społeczna rodziny (alkoholizm, prostytucja, rozboje), zaniedbywanie dziecka, naruszanie prawa przez dziecko i ciężka sytuacja finansowa.[155]

Z reguły wychowankowie mają negatywny stosunek do szkoły jako instytucji i problemy z funkcjonowaniem w roli ucznia. Przyczyn takiego stanu jest wiele: niepochlebne informacje o szkole przekazywane dziecku przez najbliższe otoczenie, zaburzenia emocjonalne, problemy w podołaniu wymogom szkolnym, problemy kontaktów z rówieśnikami, a także błędy pedagogiczne, jakich dopuszczają się nauczyciele.

Kolejną przyczyną problemów wychowanków na gruncie szkolnym stanowią zaburzenia stanu zdrowia. Do najczęstszych należą: choroby układu nerwowego, opóźnienia rozwoju somatycznego, wady wzroku, schorzenia laryngologiczne, choroby skóry i niedokrwistość oraz znamienne dla dzieci wychowujących się w dużych grupach choroby zakaźne (np.

[153] R.Szczepanik, *Niepowodzenia szkolne w opinii wychowanków domu dziecka [w] „Opieka, wychowanie terapia"*, 3/ 2000, s. 31.
[154] I. Żeromska, M. Fiks, dz. cyt., s. 32.
[155] *Wprowadzenie do metodyki...*, dz. cyt., s. 123-124.

angina, ospa, świnka), powodujące nie tylko zaburzenia w funkcjonowaniu organizmu dziecka, ale także dłuższe nieobecności w szkole.

Przyczyny trudności szkolnych mogą powstawać też z powodu różnego rodzaju mikrodefektów rozwojowych, a w szczególności: niższego poziomu funkcji wzrokowych, słuchowych i kinestetyczno-ruchowych, zaburzeń procesu lateralizacji oraz zaburzeń dynamiki procesów nerwowych. Ponieważ szkoły dostosowane są programowo, organizacyjnie i dydaktycznie do dzieci o przeciętnym i harmonijnym rozwoju, wychowankowie posiadający mikrodefekty rozwojowe mają problem ze sprostaniem wymaganiom edukacyjnym.[156]

Ważną przyczyną niepowodzeń szkolnych jest także stan emocjonalny wychowanka, który utrudnia mu skupienie się na nauce. Nękające go problemy psychiczne, stany lękowe i ciągły niepokój nie wytwarzają atmosfery sprzyjającej nauce, a wręcz są przyczyną kolejnych niepowodzeń, konfliktów z nauczycielami i wychowawcami. Brak powodzenia szkolnego i akceptacji ze strony szkoły, zwiększające się opóźnienia, brak wiary we własne siły oraz uczucie braku panowania i kontroli nad sytuacją są głównymi podstawami wycofania się z życia szkoły- wagarów. Wagary to przejaw postawy unikającej wychowanka powodowanej lękiem, poczuciem bezradności, brakiem zainteresowania szkołą, lenistwem i negatywnym stosunkiem do nauczycieli.[157]

Ciekawe są też opinie samych wychowanków domów dziecka na temat przyczyn opóźnień i niepowodzeń szkolnych. Zdania są często podzielone a opinie zróżnicowane, lecz najczęściej wymieniają oni:

- swoje cechy i postawy wobec szkoły - lenistwo i niechęć do szkoły,
- zły wpływ kolegów i koleżanek,
- zaległości w wiadomościach,
- wagary jako podstawowy sposób radzenia sobie z trudnościami szkolnymi,
- niewłaściwą atmosferę nauki szkolnej w domu dziecka: odrabianie lekcji w grupach, niszczenie przez współmieszkańców przyborów szkolnych i podręczników, zbyt mała liczba wychowawców do pomocy w czasie odrabiania lekcji,
- zły stosunek nauczyciela do dziecka: obniżanie wymagań, pobłażliwe traktowanie powodujące wizerunek „innego" na tle klasy,

[156] Tamże, s. 125.
[157] R.Szczepanik, dz. cyt., s. 31.

- brak umiejętności nauki i odrabiania lekcji- dzieci nie widzą nawet takiej potrzeby, przeważnie wcześniej nikt w domu rodzinnym tego od nich nie wymagał.[158]

Wśród przyczyn niepowodzeń szkolnych na pierwszy plan wysuwa się krytyczna, często mylna i niesprawiedliwa ocena własna możliwości i osobistych cech wychowanka. Dzieci wymieniają tu: brak silnej woli, wytrwałości, zdolności, pomocy ze strony otoczenia i wypadki losowe.[159] Często nie wierząc we własny siły i możliwości poddają się presji, przyjmują nalepkę „dzieci z bidula" i pozostają bierni na wszelkie próby pomocy zarówno ze strony szkoły, jak i ze strony placówki opiekuńczo-wychowawczej, w której mieszkają i żyją.

2. Przejawy niepowodzeń szkolnych

Wszelkie niepowodzenia szkolne, a zwłaszcza drugoroczność i odsiew szkolny, czyli całkowite przerwanie przez ucznia nauki w szkole przed jej ukończeniem, są niepożądane ze względów społecznych, pedagogicznych i psychologicznych. Biorąc pod uwagę aspekt społeczny odsiew uczniów szkół podstawowych prowadzi w konsekwencji wielu z nich do wtórnego analfabetyzmu, co ze społecznego punktu widzenia jest po prostu groźne.

Ze względów pedagogicznych i psychologicznych niepowodzenia szkolne i ich konsekwencje mają także poważne skutki: wywierają ujemny wpływ na zdecydowaną większość uczniów, tłumią zainteresowanie nauką, zniechęcają do pracy, wpływają negatywnie na stosunek do otoczenia, wywołują kompleksy i zaburzenia w zachowaniu, a w skrajnych sytuacjach mogą prowadzić do zahamowania prawidłowego dotąd rozwoju umysłowego dziecka. Uczniowie drugoroczni często wpływają negatywnie na pozostałą część klasy, utrudniając prowadzenie pracy dydaktyczno-wychowawczej. Jako „lepiej doświadczeni" negują u kolegów zainteresowania szkołą i nauką, a często też przewodzą niewłaściwym zachowaniom. Nawet, gdy klasa nie ulega tej szkodliwej presji drugorocznych i „wyrzuca" ich poza życie klasy, sytuacja jest trudna wychowawczo. Taki izolowany lub odrzucony uczeń szuka kontaktów i akceptacji poza środowiskiem szkolnym, co powoduje jeszcze większe oddalenie się od szkoły.[160] Znamienne jest, iż „drugoroczni" wcale nie uczą się lepiej, powtarzanie klasy nie wyrównuje braków w wiadomościach i umiejętnościach, czyli nie ułatwia im dalszej edukacji szkolnej. Wpływa natomiast niekorzystnie na ich stan psychiczny i pogłębia zaburzenia w zachowaniu.

[158] Tamże, s. 34-36.
[159] A. Maciarz, dz. cyt., s. 128.
[160] Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka* ..., Warszawa 2000, s. 254-255.

Kolejnym przejawem niepowodzeń szkolnych dziecka są **wagary** -„zjawisko z dziedziny patologii życia szkolnego, polegające na samowolnym opuszczaniu przez uczniów zajęć szkolnych i spędzaniu poza domem i szkołą czasu przeznaczonego na naukę."[161] Uczeń nie ucieka z miejsca gdzie czuje się dobrze i bezpiecznie; brak tego poczucia stanowi dla dziecka zagrożenie. Przyczyna wagarów może tkwić nie tylko w samym środowisku (szkolnym i pozaszkolnym), ale też w nieumiejętności dostosowania się do warunków środowiskowych, co prowadzi do niepowodzeń dydaktycznych. Jeżeli jednak uczeń potrafi się prawidłowo adaptować wagary są wyrazem złego planowania pracy szkoły.[162]

Wagary są jednym z sygnałów dającym dorosłym informacje o problemach dziecka. Ich przyczyny tkwią głównie w szkole i stosunku dziecka do nauki, lecz mogą mieć także podłoże niezwiązane ze szkołą (np. osiągnięcie określonego celu).

Grupą sprawiającą największe trudności są uczniowie, którzy nie tylko mają znaczne braki i niepowodzenia szkolne, ale równocześnie przejawiają negatywne zainteresowania i skłonności. Nie potrafią systematycznie pracować i uczyć się. Często łamią wszelkie regulaminy, nie są zainteresowani szkołą, są źle nastawieni do nauczycieli i kolegów szkolnych, mają zdecydowanie złą opinie. Przejawiają też potrzebę przynależenia do różnych grup chuligańskich czy nawet przestępczych.[163]

3. Pomoc na rzecz uczniów poprzez profilaktykę pedagogiczną

Jednym z podstawowych środków dydaktycznych zapobiegania i likwidowania niepowodzeń szkolnych jest profilaktyka pedagogiczna.

Profilaktyka pedagogiczna- to według Wincentego Okonia „ogół działań zapobiegających niepożądanym zjawiskom w rozwoju i zachowaniu się ludzi."[164]

W pedagogice profilaktyka zapobiega „powstawaniu u dzieci niepożądanych przyzwyczajeń i postaw, błędów w uczeniu się lub wad postawy ciała; w pewnym znaczeniu każde pożądane oddziaływanie pedagogiczne jest jednocześnie działaniem profilaktycznym, wytwarzając, bowiem jakieś wartościowe cechy, jednocześnie zapobiega powstawaniu cech niepożądanych lub ich utrwaleniu."[165]

[161] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s.447.
[162] K. Kuberska-Gaca, A. Gaca, *Profilaktyka niedostosowania społecznego dziecka w szkole*, Warszawa 1986, s. 37.

[163] K. Kuberska-Gaca, A. Gaca, dz. cyt., s. 28-29.

[164] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 330.
[165] W. Okoń, dz. cyt. s. 330.

Aby redukować liczbę dzieci z niepowodzeniami szkolnymi należy prowadzić wielostopniową profilaktykę:

Profilaktyka I stopnia- działania skierowane na dzieci, które mogą być zagrożone trudnościami. Działając- wyprzedzamy powstanie niepowodzeń szkolnych. W zakres działań wchodzą: kształtowanie umiejętności dotyczących życia codziennego, uczenia się i radzenia sobie z kłopotami w toku edukacji. Działania polegają nie bezpośrednio na pracy z dzieckiem, lecz aktywizowaniu środowiska (pomoc pedagogom, nauczycielom, animatorom oraz organizowanie szkoleń).

Profilaktyka II stopnia-działania obejmujące dzieci będące w grupie wysokiego ryzyka wystąpienia niepowodzeń szkolnych. Dziecku udzielamy wsparcia, motywujemy do nauki, oraz poprzez działania dydaktyczno-wychowawcze pomagamy opanować wiadomości i umiejętności odpowiednie do jego wieku. Praca z rodzicami polega na określeniu problemu i budowaniu właściwej relacji z dzieckiem.

Profilaktyka III stopnia- działania zapobiegające pogłębianiu się już powstałych niepowodzeń szkolnych i pojawieniu się u tych dzieci patologii. Podejmowane są działania na wielu poziomach, to wielofunkcyjna i wysoko wyspecjalizowana pomoc pedagogiczna i psychologiczna. Udzielamy wsparcia dzieciom, rodzicom oraz nauczycielom. Nauczyciel otrzymuje wskazówki dotyczące rozpoznania i określenia społecznych potrzeb edukacji dziecka i kierowania indywidualnym programem edukacji.[166]

Rezultaty osiągane w procesie nauczania w znacznym stopniu zależą od wykorzystywanych przez nauczycieli metod i form pracy dydaktyczno-wychowawczej. Do najbardziej skutecznych należy nauczanie problemowe. Uczniowie pracują na lekcji w kilkunastoosobowych zespołach nad konkretnymi problemami o charakterze teoretycznym bądź praktycznym. Daje im to możliwość wspólnego szukania rozwiązań, wymiany poglądów, uczy racjonalnego planowania i organizacji pracy, powoduje wzrost zainteresowania nauką.

[166] J. Lenkiewicz, *Profilaktyka niepowodzeń szkolnych* [w] „*Edukacja i dialog*", 2/1994, s. 19-22.

4. Rola diagnozy w niwelacji niepowodzeń szkolnych

Diagnoza jest w pedagogice podstawą wszelkiej działalności i warunkiem rzeczowego i sensownego działania. Stosuje się ją w bezpośredniej pracy wychowawczej, profilaktycznej, terapeutycznej, korekcyjno-wyrównawczej i resocjalizacyjnej. Wykorzystuje się ją również w poradnictwie pedagogicznym, doradztwie, sporządzaniu ekspertyz. Jest też często podstawą decyzji o kierunku i środkach działań, które będą podejmowane wobec osób, procesów lub zjawisk.

Według Stefana Ziemskiego diagnoza to rozpoznanie danego stanu i jego tendencji rozwojowych w oparciu o objawy i znajomość ogólnych prawidłowości. Wyróżnił on diagnozę rozwiniętą mającą na celu wyjaśnienie szeregu problemów w obrębie danego stanu rzeczy. Składają się na nią diagnozy cząstkowe: identyfikacyjna (typologiczna), genetyczna (kauzalna), znaczenia, fazy i prognostyczna. [167]

Zadania diagnozy w oparciu o tą definicje, zdaniem autora, są następujące:

1. przyporządkowanie zjawiska, które badamy do tzw. jednostki diagnostycznej (typu, gatunku), czyli diagnoza typologiczna lub klasyczna.
2. wyjaśnienie przyczyn badanego zjawiska (diagnoza genetyczna). Rozkładamy badane, złożone zjawisko na składniki proste i wyjaśniamy uwarunkowania przyczyn stwierdzonych objawów w oparciu o dane o rozwoju tego zjawiska oraz przy wykorzystaniu posiadanej wiedzy teoretycznej.
3. wyjaśnianie znaczenia uwidocznionych objawów danego stanu dla nadrzędnej całości (diagnoza znaczenia). Diagnoza ta jest konieczna zwłaszcza w odniesieniu do zjawisk, które dotyczą systemów lub układów mających własność samoregulacji (ludzie bądź zespoły ludzkie).
4. ustalenie fazy rozwoju danego zjawiska (diagnoza fazy)
5. przewidywanie, w jaki sposób zjawisko, które badamy może lub powinno rozwijać się (diagnoza prognostyczna)[168]

Diagnostyka edukacyjna – jest wyodrębnionym obszarem diagnostyki pedagogicznej, zajmującym się diagnozą osiągnięć i niepowodzeń szkolnych. Jej współczesnym przedstawicielem jest Bolesław Niemierko, mówiący, iż diagnostyka edukacyjna to systematyzowanie danych o przebiegu i wynikach uczenia się, stanowiąca „instrumentarium

[167] E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna, podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006, s. 23.
[168] K. Kuberska-Gaca, A. Gaca,dz.cyt., s. 46-47.

badawcze". Określa także, że „jako dyscyplina naukowa jest metodologią diagnozy edukacyjnej, to jest rozpoznawania przebiegu, wyników i uwarunkowań uczenia się. Jako dyscyplina praktyczna dokonuje opisu i wyjaśnienia sytuacji dydaktyczno- wychowawczej uczniów, oraz zmian, jakie w nich zachodzą pod wpływem działania edukacyjnego"[169]

Obecnie proponuje się model diagnozy edukacyjnej dotyczący rozpoznania:

1. wstępnego przygotowania ucznia- w skład których wchodzą osiągnięcia poznawcze potrzebne w procesie uczenia się danych treści
2. wstępnej motywacji- na którą składają się chęć uczenia się danych określonych treści i cechy osobowościowe utrzymujące tą chęć (pilność, wytrwałość)
3. treści kształcenia- układ celów, materiałów i wymagań kształcenia
4. warunków kształcenia – społeczne i materialne otoczenie dziecka, ze szczególną rolą jakości nauczania (metody i środki, wskazówki, zachęty, wzmocnienia)
5. osiągnięć poznawczych- w określonym zakresie treści
6. osiągnięć motywacyjnych- stosunek dziecka do konkretnych treści, po próbie opanowania ich.

Zakres diagnozy edukacyjnej dziecka obejmuje, więc całokształt zjawisk związanych z procesem uczenia się. Niemierko uważa, że diagnoza edukacyjna powinna mieć charakter diagnozy rozwiniętej. Powinna nie tylko sprawdzać stan osiągnięć ucznia, ale wyjaśnić przyczyny istniejącego stanu, oraz przewidywać dalszy rozwój dziecka. Uwzględnić zatem należy programy, metody, warunki pracy ucznia, czynniki motywacyjne i wymagania. [170]

Podstawą diagnozy pedagogicznej są przeprowadzane rozmowy nauczycieli z uczniami, ich rodzicami lub opiekunami, oraz stałe obserwacje uczniów, wywiady środowiskowe, badania testowe, a także zebrania klasowe. W celu prawidłowej diagnozy wychowawca winien prowadzić dziennik obserwacji pedagogicznych dotyczących poszczególnych wychowanków, współpracować z innymi nauczycielami, i opiekunami dziecka. Daje to możliwość dokładnego poznania każdego dziecka, jego pozycji, warunków życia, zainteresowań, itp. Uzyskane informacje pozwalają nauczycielom na indywidualizację pracy dydaktyczno – wychowawczej na lekcji i poza jej obszarem.

Istotnym elementem diagnozy jest także kontrola i ocena postępów w nauce, która powinna być przeprowadzana po skończeniu każdego bloku programowego. Pozwala to na

[169] E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza*..., dz. cyt., s. 205.
[170] Tamże, s. 205-207.

wczesne wychwycenie braków i luk w wiadomościach ucznia, a następnie w celu ich zniwelowania skierowaniu dziecka do odpowiedniej grupy wyrównawczej.[171]

Wśród sposobów dokonywania oceny dydaktycznej dziecka największym powodzeniem wśród nauczycieli cieszą się testy sprawdzające. Specjaliści dziedziny (np. Niemierko) twierdzą, że metodą oceny obiektywnej jest pomiar sprawdzający (dydaktyczny), w którym wyniki badanego dziecka przyporządkowane są skali pomiarowej, dającej możliwość zinterpretowania wyniku według wymagań programowych.

Zgłębiając temat niepowodzeń szkolne dziecka należy je ujawnić i określić, biorąc pod uwagę całokształt objawów, poziom i dynamikę rozwoju ucznia oraz specyfikę środowiska, w którym żyje i funkcjonuje. Nie wystarczy jednak tylko ujawnienie czy ustalenie rozmiarów braków w wiadomościach szkolnych, trzeba też poznać ich przyczyny, badając zarówno cechy rozwojowe dziecka, jak i środowisko, w którym się wychowuje. Daje nam to możliwość określenia przyczyn zaistniałych trudności. Niepowodzenia szkolne należy, bowiem rozpatrywać nie tylko poprzez pomiar umiejętności czy wiadomości ucznia, lecz także przez obserwacje i analizę jego zachowania. Dostrzeżenie i interpretacja tych zmian umożliwia wychwycenie procesu obniżania się zdolności aklimatyzacji dziecka do wymagań szkoły.[172]

5.Terapia pedagogiczna jako skuteczna metoda pokonywania trudności w nauce

Na terapię pedagogiczną składa się przede wszystkim wyrównywanie wykrytych zaległości w zakresie materiału programowego opanowanego przez uczniów poprzez indywidualizację nauczania na lekcji, oraz za pomocą organizowanych przez szkołę zajęć pozalekcyjnych w grupach wyrównawczych.[173]

Czesław Kupisiewicz dzieli terapię pedagogiczną na:

1. szczegółową- mającą na celu likwidację braków w umiejętnościach i wiadomościach w zakresie jednego, konkretnego przedmiotu nauczania,
2. ogólną- likwidującą braki w umiejętnościach i wiadomościach w obrębie dwóch lub więcej przedmiotów,
3. indywidualną- odnoszącą się do poszczególnych uczniów,
4. zbiorową- stosowaną w terapii opóźnień większej liczby uczniów,

[171] Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka*....., dz. cyt., s. 265.
[172] E. Jarosz, dz. cyt., s. 106.
[173] B. Nowak, Wybrane elementy pedagogiki społecznej, Sosnowiec 2009, s. 73.

5. wycinkową- obejmującą stosunkowo wąskie i nieskomplikowane zagadnienia. Pozwala określić, czy uczeń może sam poradzić sobie z powstałymi brakami, czy też należy objąć go specjalnymi formami opieki. Jest bezpośrednim następstwem diagnozy pedagogicznej i jeżeli podejmowane działania nie przynoszą efektów- pierwszym etapem terapii całościowej
6. całościową- dotyczącą poważnych opóźnień, eliminacja których wymaga poznania przyczyn ich powstania.[174]

Świadoma, skierowana na potrzeby i możliwości dziecka pomoc powinna opierać się na ogólnie przyjętych zasadach terapii pedagogicznej, do sformułowania których przyczyniły się również doświadczenia terapeutów- praktyków:

-Zasada indywidualizacji środków i metod oddziaływania korekcyjnego- dla każdego dziecka stwarzamy indywidualny program, oraz metody dydaktyczne i wychowawcze. W toku zajęć kontrolujemy ich przebieg, postępy dziecka, oraz pomagamy w pokonywaniu trudności. Po przeanalizowaniu stopnia, rodzaju i zakresu trudności lub dysfunkcji wprowadzamy środki i metody oddziaływań wychowawczych i terapeutycznych.

- Zasada powolnego stopniowania trudności w nauce czytania i pisania, uwzględniającego złożoność tych czynności i możliwości percepcyjne dziecka- stosujemy stopniowanie trudności, początkowo pracujemy w oparciu o mały zakres materiału i po zadawalającym wykonaniu przez dziecko zadań na niższym poziomie przechodzimy do zadań trudniejszych. Stopniujemy trudność i objętość materiału, na którym pracujemy z dzieckiem, bez wyznaczania rygorów czasowych.

-Zasada korekcji zaburzeń- ćwiczenia, które wykonujemy powinny być oparte naprzemiennie o korektę funkcji bardziej i mniej sprawnych, by nie doprowadzić do przetrenowania bądź przemęczenia ucznia. W ćwiczeniach czytania i pisania korekta zaburzeń powinna być zawarta w jednym zadaniu i oparta na wykorzystaniu spostrzeżeń zarówno wzrokowych, jak i słuchowych. By nie doszło do przeciążenia stosujemy przerwy.

-Zasada kompensacji zaburzeń- czyli łączenie ćwiczeń funkcji mniej zaburzonych z ćwiczeniami funkcji bardziej zaburzonej, co prowadzi do wytworzenie mechanizmów kompensacyjnych. Ćwiczenia te usprawniają integrację psychomotoryczną i pomagają w zdobyciu trudnych dla ucznia umiejętności (np. czytania i pisania).

[174] B. Kaja,dz. cyt., s. 18.

- Zasada systematyczności- to częste i systematyczne prowadzenie zajęć, oraz racjonalne rozłożenie ich w ramach czasowych. Wpływa to pozytywnie na zdobyte wiadomości i umiejętności. Długie przerwy w ćwiczeniach powodują regres.

-Zasada ciągłości oddziaływania psychoterapeutycznego - to łączenie zabiegów dydaktycznych z działaniami wychowawczymi o charakterze psychoterapeutycznym. Zdarza się często, że dzieci z powodu niepowodzeń szkolnych mają również zaburzenia nerwowe i negatywne postawy wobec nauki i szkoły. [175]

Terapia pedagogiczna jest swego rodzaju interwencją wychowawczą, która próbuje wywołać pozytywne zmiany w zakresie wiedzy i umiejętności szkolnych dziecka, jego sferze poznawczej i emocjonalno-motywacyjnej. Istotnym elementem pracy z dziećmi posiadającymi niepowodzenia szkolne jest likwidacja zaburzeń w sferze motywacyjno-osobowościowych warunków uczenia się i powinna być początkiem do wyrównywania braków w wiadomościach i umiejętnościach. Wewnętrzny opór przed nauką i blokada emocjonalna często bowiem towarzyszą uczniom długotrwale borykającymi się z trudnościami szkolnymi.[176]

Formą pracy z dziećmi osiągającymi niepowodzenia szkolne jest praca w grupach wyrównawczych odbywająca się na terenie szkoły po zakończonych lekcjach, mająca na celu likwidację opóźnień w nauce. Uczniowie pracują samodzielnie pod kierunkiem nauczyciela, a zajęcia powinny być tak dopasowane do poszczególnych uczniów, by mogli wyrównać posiadane braki i powrócić do czynnego udziału w lekcjach. Skład grup powinien ulegać zmianie; poszczególni uczniowie powinni uczestniczyć w nich tylko do czasu wyrównania braków, a terminy zajęć dzieci uczestniczących w kilku grupach wyrównawczych (np. z j. polskiego i matematyki), odpowiednio dopasowane.

Inną formą pracy z dziećmi mającymi niepowodzenia szkolne, będące uzupełnieniem pracy w grupach wyrównawczych, są testy programowe dotyczące zagadnień w zakresie których dziecko przejawia braki w wiadomościach lub umiejętnościach. Pozwalają też na samodzielną pracę w tempie odpowiednim dla każdego ucznia, wymuszają systematyczną samoocenę i samokontrolę.[177]

[175] I. Czajkowska, K. Herda, Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole, Warszawa 1996, s.75-76.
[176] B. Kaja,dz. cyt., s. 19.
[177] Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka*....., dz. cyt., s. 266.

Janusz Machelaski, *Świetlica środowiskowa konkretną formą pomocy dzieciom ubogim.*

1. Funkcje świetlic środowiskowych

Świetlice środowiskowe, na co dzień pełnią funkcje: społeczne, opiekuńcze, dydaktyczne oraz wychowawcze.

Każda świetlica wykonuje szereg zadań takich jak pobudzanie rozwoju osobowości między innymi przez wszelkiego rodzaju gry, zabawy oraz spędzaniu aktywnego wypoczynku, pomocy w nauce, pokazywaniu właściwego i należytego nawiązywania kontaktów dziecka z jego rodziną, a także i otoczeniem, gdzie mogłoby znaleźć dla siebie właściwe miejsce. Wyznacznikami funkcji świetlic środowiskowych są przede wszystkim potrzeby społeczne, które wynikają z prawidłowości psychologicznych oraz socjologicznych, jak również i z obowiązujących przepisów i teorii wychowania.[178]

Funkcje świetlicy środowiskowej to nie tylko opieka, do której możemy zaliczyć wypoczynek, zapewnienie dzieciom i młodzieży posiłków oraz miejsce do odrabiania lekcji jest to również wychowanie, troszczenie się, sprawowanie nadzoru.

Wszystkie funkcje świetlicy środowiskowej są ściśle powiązane z samym procesem kształcenia wszechstronnego, a także wspólnie się uzupełniają. Wyznacznikami funkcji świetlicy są przede wszystkim: potrzeby społeczne wynikające z prawidłowości socjologicznych i psychologicznych, jak również same podstawowe potrzeby dzieci i młodzieży.[179]

Świetlice pełnią, więc następujące funkcje:

społeczne
opiekuńcze,
dydaktyczne,
wychowawcze.

Te cztery funkcje stanowią nierozerwalną całość, która jest wyrażana w metodach i formach działania świetlicy środowiskowe.

[178] M.Honisz, Rola świetlic w systemie pomocy dzieciom. Z doświadczenia pedagoga [w] Opieka, Wychowanie, Terapia. 2004 nr 1 / 2, s. 22.
[179] Opracowanie własne w oparciu o doświadczenie pedagogiczne – praca w Świetlicy Środowiskowej w Zawierciu.

Funkcja społeczna

Świetlica środowiskowa jest przede wszystkim środowiskiem wychowawczym, które wywiera bardzo duży wpływ na dzieci i młodzież do niej uczęszczających. Efektywność oddziaływania wszelkich działań wychowawczych powiększa się, gdy obejmuje ono również problemy, z którymi niejednokrotnie stykają się w swoim życiu codziennym podopieczni Świetlicy Środowiskowej. Można użyć tutaj stwierdzenia, iż działalność placówki wykracza bardzo często poza kompetencje szkoły, a wszystko to właśnie dzięki zespołowym pracom czy też imprezom okolicznościowym. Przez organizację tego typu oddziaływań Świetlica Środowiskowa staje się centrum, skupiskiem życia towarzyskiego, artystycznego i kulturalnego.

Funkcję społeczną Świetlicy Środowiskowej należy rozumieć jej uczestnictwo w życiu środowiska społecznego przy jednoczesnym zespalaniu przeróżnych symptomów, działań społecznych na rzecz dzieci. Do najbardziej powszechnych potrzeb psychicznych dzieci i młodzieży, w wieku szkolnym zalicza się: potrzebę kontaktu uczuciowego, emocjonalnego, potrzebę działania i aktywności, akceptacji, zrozumienia, szacunku, przynależności do danej grupy rówieśniczej, a także zdobycie w niej uznania, potrzebę samorealizacji oraz sukcesu, jak również i potrzeby poznawcze.[180] Niestety w szkole nie wszystkie dzieci są w stanie zaspokoić swoje rozmaite potrzeby, a także nie wszyscy są w stanie zdobyć aprobatę oraz szacunek i poważanie swoich rówieśników. Świetlica Środowiskowa ze względu na swoje bardzo duże możliwości wywierania wpływu na dzieci i młodzież poprzez rozmaite formy zabawy i pracy staje się takim miejscem, które przede wszystkim sprzyja i jest przychylne ogólnemu rozwojowi podopiecznych. Jest to szczególne miejsce, które zaspokaja ich wewnętrzne potrzeby emocjonalne, psychiczne, a także społeczne.

Placówka daje bardzo duże możliwości w zaspokojeniu potrzeb samorealizacji, jak również wykazania się oraz pokazania się z jak najlepszej strony w różnych dziedzinach. Wykorzystując na zajęciach metodę zabawy zaspakaja się tym sposobem potrzebę działania i aktywności, natomiast dzięki braniu udziału w świetlicowych imprezach, różnego rodzaju zajęciach, inscenizacjach czy też przeróżnych konkursach podopieczni w znacznym stopniu zwiększają swoją szansę na pokazanie się oraz mają szansę na zaistnienie w grupie rówieśniczej.

Można, więc stwierdzić, iż funkcja ta sprowadza się do tego, aby wśród dzieci oraz młodzieży

[180] Opracowanie własne w oparciu o doświadczenie pedagogiczne – praca w Świetlicy Środowiskowej w Zawierciu.

uczęszczającej do Świetlicy Środowiskowej upowszechniać zajęcia zespołowe, a także wdrożyć je do współdziałania dla ogólnego dobra. .

Podstawowym i głównym założeniem istnienia ludzkiego jest przecież działanie na rzecz innych osób, a także i samego siebie. To właśnie w trakcie rozwoju społecznego zmierza się do prawidłowego funkcjonowania dzieci i młodzieży w rozmaitych rolach, jak i zadaniach, a także i grupach społecznych.[181]

Funkcja opiekuńcza

Funkcja opiekuńcza to nie tylko opieka nad dziećmi i młodzieżą, jest to również w szeroko rozumianym pojęciu ponoszenie odpowiedzialności za samych podopiecznych korzystających z opieki Świetlicy Środowiskowej oraz za troszczenie się o ich ogólny rozwój. Oprócz tego, jest to także dostarczanie potrzebnych środków mających na celu zaspokojenie podstawowych i koniecznych potrzeb materialnych.

Świetlica pełniąc funkcję opiekuńczą zobowiązuje się do: pielęgnowania i troszczenia się o fizyczne zdrowie swoich podopiecznych, a także ich należyty oraz prawidłowy rozwój społeczny, jak również zaspakajanie podstawowych uczuciowych, emocjonalnych potrzeb, które tak naprawdę są niezbędne dla ich zdrowia psychicznego, utrzymania ich wewnętrznej równowagi, równocześnie dbając o to, aby dzieci i młodzież uczyły się właściwego stosunku dla otaczającego ich świata, ale przede wszystkim dla nich samych. Funkcja opiekuńcza ma także na celu zaspokajanie ogólnych potrzeb wynikających z zaniedbań i niewydolności opiekuńczych rodziny. Przejawia się ona między innymi pomocą materialną, czyli dożywianiem, równocześnie interesując się warunkami domowymi jak i postępami podopiecznych w szkole. Jest to funkcja, która we wszystkich świetlicach koncentruje się na zaspakajaniu potrzeb powstających na skutek ignorowania, braku poszanowania, niedocenienia, a także zaniedbywania wychowawczego jak i opiekuńczego w samych domach rodzinnych.[182]

Funkcja ta sprowadza się przede wszystkim do:

- udzielania rad oraz niesienia pomocy dzieciom i młodzieży w sytuacjach spowodowanych wszelkimi udrękami, trudnościami czy też zmartwieniami,
- zapewnieniu poczucia bezpieczeństwa między innymi po to, aby dzieci i młodzież miały dobre samopoczucie,

[181] A.Kelm, Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej, Warszawa 2000, s.. 139.
[182] Tamże, str. 139.

- organizowaniu zarówno odpoczynku biernego w samej placówce jak i czynnego na świeżym powietrzu,
- dożywiania dzieci i młodzieży,
- rozwijania, dojrzewania oraz ewoluowania zainteresowań i talentów.

Funkcja dydaktyczna

Ta funkcja w Świetlicy Środowiskowej polega na wsparciu oraz pomaganiu dzieciom i młodzieży w systematyczności, dokładności oraz skrupulatności przy nauce, a także we wspieraniu przy odrabianiu ćwiczeń zadawanych do domu. Wychowawcy w Świetlicy wykorzystują w pracy z podopiecznymi przeróżne metody pracy. Zmierzają one w kierunku przyzwyczajania do samodzielnego rozumowania, które to z kolei jest podstawowym warunkiem przy opanowywaniu nowych zasobów wiedzy, a także uczy się dzieci i młodzież koncentracji oraz tego jak korzystać z różnych źródeł wiedzy takich jak encyklopedie, słowniki, internet. Ponadto uświadamia się podopiecznym, iż opanowanie materiału powinno leżeć w ich gestii.[183]

Funkcja dydaktyczna powinna być urzeczywistniana przy wykorzystaniu różnorodnej oferty zajęć, aby zachęcić wszystkich podopiecznych na przykład do wspólnej zabawy. Świetlica nie tylko uczy, przekazuje wiedzę, kształtuje, ale i opiekuje się, dba o rozwój, a także wychowuje. Prawidłowo skonstruowane ćwiczenia i zajęcia powinny przede wszystkim rozbudzać zaciekawienie oraz zainteresowania dzieci i młodzieży, poszerzać ich już zdobytą dotychczas wiedzę, ujawniać oraz rozwijać ich talenty, zdolności, zamiłowania, uzdolnienia i umiejętności. Bardzo ważne jest, aby nauczyć podopiecznych przygotowywania się do samodzielnego planowania swoich zadań przy wykorzystaniu tak bardzo prostych form zabawy, jakimi są na przykład wszelkiego rodzaju konkursy i tym podobne. Jak również wpaja się dbanie o higienę pracy umysłowej w taki sposób, aby racjonalne dozować wysiłek umysłowy przy jednoczesnym niedopuszczeniu do zmęczenia czy też znużenia oraz stosuje się krótkie przerwy na gry i zabawy ruchowe czy też różne ćwiczenia. Dąży się także do wykształcenie nawyku prawidłowej postawy przy czytaniu i pisaniu. Działalność Świetlicy Środowiskowej dotyczy takich dziedzin jak wychowania: umysłowego, społeczno-moralnego, zdrowotnego, estetycznego i technicznego. Zadania, które dotyczą skrupulatnego oraz dokładnego kształtowania w ramach każdej z tych dziedzin powinny sprowadzać się do jednego wspólnego celu, a jest nim dostosowanie dzieci i

[183] Opracowanie własne w oparciu o doświadczenie pedagogiczne – praca w Świetlicy Środowiskowej w Zawierciu.

młodzieży do życia w społeczeństwie, a oprócz tego umożliwienie im startu oraz prawidłowego funkcjonowania w szkole.[184]

Funkcja wychowawcza

Poprzez funkcję wychowawczą Świetlicy Środowiskowej natomiast należy rozumieć ogół postępowań, które podążają w kierunku formowania charakteru, usposobienia, indywidualności, jednym słowem osobowości dzieci i młodzieży. Urzeczywistnianie funkcji wychowawczej w Świetlicy polega na zaspokajaniu potrzeb podopiecznych w sferze działalności twórczej, czyli jest to tak zwana działalność kreatywna przy równoczesnym zaspakajaniu sfery związanej z rozrywką oraz z wypoczynkiem, czyli tak zwaną działalnością rekreacyjną.

Ta pierwsza polega na: rozwijaniu, kształtowaniu i wzbogacaniu pasji, zamiłowań czy też zainteresowań, a także rozbudowywaniu postawy twórczej i aktywności społecznej, która to znajduje wyraz w praktycznym działaniu, uczeniu jak wzbogacić umiejętności współpracowania, koegzystowania i utrzymywania kontaktów w zespole, jak również wykrywaniu zdolności i predyspozycji oraz stwarzaniu warunków do ich rozwoju. Natomiast działalność rekreacyjna polega na przestrzeganiu zasad kultury życia codziennego, formowaniu umiejętności wartościowego, odpowiedniego i słusznego spędzania wolnego czasu.

Zatem Świetlica Środowiskowa powinna być miejscem dobrej, korzystnej, wartościowej i kształcącej rozrywki.

Funkcja wychowawcza zasadniczo ma na celu:

- wpajanie wzajemnego szacunku,
- nauczanie oraz wyrabianie wśród dzieci i młodzieży postaw tolerancyjnych,
- utrwalanie zwyczajów dysponowania czasem wolnym,
- wykorzystywanie wdrożonych reguł do świadomości życia codziennego,
- kształtowanie postaw twórczych w celu dostosowania ich do niezależnego i indywidualnego podejmowania wszelkich inicjatyw.[185]

[184] Opracowanie własne w oparciu o doświadczenie pedagogiczne – praca w Świetlicy Środowiskowej w Zawierciu.

[185] A.Kelm, Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej, Warszawa 2000, str. 139.

Funkcja wychowawcza opiera się na planowych oddziaływaniach, które mają za cel formować charakter, indywidualność, zachowania dzieci i młodzieży, które są niezbędne w życiu społecznym. Również funkcja ta przejawia się w zaspokojeniu konieczności dzieci oraz młodzieży w dziedzinie działalności kreatywnej. Formy relaksu czy też wypoczynku wiążą się z dbaniem o rozwój w taki sposób, aby dzieci oraz młodzież we właściwy sposób spędzały czas wolny, ponieważ to właśnie podczas takich zajęć precyzują oraz konkretyzują w sobie różnorodne indywidualne, charakterystyczne, ale i szczególne zamiłowania, pasje czy też cechy, które w późniejszym dorosłym życiu będą uzewnętrzniać się jako przyzwyczajenia oraz nawyki.[186]

2. ZADANIA ŚWIETLICY ŚRODOWISKOWEJ

Świetlice środowiskowe są placówkami oświatowo – wychowawczymi, które to świadczą pomoc dzieciom i młodzieży wychowującym się w nieodpowiednich warunkach dla rozwoju, wywodzących się z rodzin wielodzietnych, ubogich, niewydolnych wychowawczo, patologicznych, rodzin niepełnych na skutek rozwodu bądź śmierci jednego z rodziców, jak również i rodzin o niskich dochodach oraz z problemem alkoholowym jednego lub obojga rodziców.

Świetlice zobowiązane są do zapewnienia specjalistycznego dbania o wychowanków zarówno pod względem psychologicznym jak i pedagogicznym, ale i dbania o nich również pod względem pielęgniarskim. Placówki te są nieocenione, jeśli chodzi o prowadzenie przez nie wszechstronnej działalności przystosowanej do zainteresowań jak i potrzeb dzieci oraz młodzieży i zapewniają one przede wszystkim:

- opiekę po zajęciach szkolnych,
- udział w zajęciach specjalistycznych,
- skoordynowane oddziaływania pedagogiczne na rzecz rozwoju osobowości i wdrażania do zasad współżycia społecznego,
- pomoc w rozwiązywaniu trudnych sytuacji życiowych oraz pomoc w organizowaniu czasu wolnego,
- pomoc w nauce,

[186] K.Socha-Kołodziej, red. J.Bragiel, S.Badora, Formy pracy opiekuńczo – wychowawczej. Częstochowa 1997, s.. 90.

- wyżywienie.[187]

Świetlice środowiskowe zapewniają opiekę podopiecznym w myśl zasady: „nie odsuwać dzieci od ich domów rodzinnych". Placówki te sprawują rolę „drugiego domu", ale nie odbierają wszystkich zadań wychowawczych rodziny, a wyłącznie wspierają rodziców w ich problemach związanych z opiekowaniem się swoimi dziećmi. Priorytetowym zadaniem świetlic środowiskowych jest pomaganie dzieciom i ich rodzinom w ciężkich sytuacjach życiowych, w których to rodzice nie mają szansy zagwarantować swoim dzieciom warunków sprzyjających rozwojowi fizycznemu i psychicznemu.

Głównym zadaniem socjoterapii jest wychowywanie wraz z kształtowaniem umiejętności na temat zachowania się w przeróżnych okolicznościach życiowych związanych z wyeliminowaniem źródeł oraz oznak utrwalonych u dzieci i młodzieży zaburzeń w zachowaniu, które powstały na skutek oddziaływań czynników środowiskowych.[188]

W trakcie zajęć dzieci i młodzież ćwiczą umiejętności komunikacyjne różnych sytuacji społecznych. I to właśnie w taki oto sposób przyswajają i nabywają sobie pewność siebie, potrzebną między innymi w sytuacjach pełnych presji, nacisku na przykład wtedy, gdy ktoś proponowałby się napić czy zażyć narkotyki.

Poprzez odgrywanie różnego rodzaju scenek, a także dyskusję, pracę w zespołach i w parach, w atmosferze zaufania, akceptacji i zrozumienia podopieczni mogą ćwiczyć i rozwijać swoje umiejętności komunikacyjne.

Trudności w wyrażaniu własnych poglądów, wartości i zainteresowań w kontaktach z rówieśnikami, jak również w przeciwstawianiu się wszelkim naciskom grupy, a także uczucia takie jak: onieśmielenie, zażenowanie, niepewność siebie, zakłopotanie czy też zmieszanie w różnych sytuacjach społecznych mogą doprowadzić młodego człowieka do zainteresowania się narkotykami bądź alkoholem. Branie narkotyków lub picie alkoholu najczęściej staje się powszechną metodą tak zwanego radzenia sobie w złożonych sytuacjach społecznych. Wspólny papieros nierzadko sprawia, że jest właściwym sposobem na przynależność do danej grupy, natomiast alkohol sprawia, iż kontakty z innymi osobami są w bardzo dużej mierze ułatwione. Dzięki umiejętności porozumiewania się ćwiczonej na

[187] E.Czekaj, O.Napolska-Kolarz, D.Sołtys, A.Weyssenhoff, Mierzenie jakości pracy placówki wychowania pozaszkolnego. Poradnik, Kraków 2002, str. 5.

[188] J.Strzemieczny, Program zajęć terapeutycznych dla dzieci szkół podstawowych, Warszawa 1988, s.61. Tamże, s. 21.

zajęciach w Świetlicy Środowiskowej dzieci i młodzież przyswajają sobie właściwe przekonanie, iż są same w stanie poradzić sobie w kontaktach interpersonalnych bez uciekania się do alkoholu czy też narkotyków.

2. Formy pomocy dzieciom i rodzinie

Rodziny dzieci i młodzieży uczęszczającej do Świetlicy Środowiskowej w Zawierciu otrzymują pomoc zarówno materialną, jak i niematerialną. *Do pomocy materialnej możemy zaliczyć:* posiłki wydawane w Świetlicy, zapewnienie pomocy naukowych niezbędnych do odrabiania lekcji w postaci: lektur szkolnych, encyklopedii, jak również umożliwienie korzystania z hali sportowej Ośrodka Sportu i Rekreacji. Placówka przygotowuje świąteczne paczki, zapewnia także wypoczynek w czasie ferii zimowych, wyjścia na lodowisko. W okresie letnim organizuje wyjazdy kolonijne, wycieczki i rajdy. Ponadto przez cały rok zapewnia wyjścia na siłownię, wyjazdy do „aquaparku", wyjścia do kina, wyjazdy do teatrów, wystawy, wycieczki krajoznawcze. Placówka posiada na swoim wyposażeniu i udostępnia dzieciom i młodzieży sprzęt sportowy w postaci: stołu do ping - ponga, piłek, badmintona, mini atlasu, stacjonarnego roweru treningowego, stołu stacjonarnego do gry w
„piłkarzy ki", a także sprzętu radiowo – telewizyjnego i gier planszowych. Dzieci mają szansę świetnie się bawić, wypocząć, a także zwiedzać różne bardzo pasjonujące miejsca.
Świetlica Środowiskowa jest również organizatorem dyskotek świetlicowych, festynów, ogólno miastowych zawodów sportowych oraz corocznych uroczystości okolicznościowych między innymi, takich jak: Śniadanie Wielkanocne, Wigilia, czy też Dzień Matki.[189] Święta okolicznościowe, które odbywają się w placówce przebiegają zawsze w bardzo przyjemnym i uroczystym rodzinnym nastroju, jednocześnie zawsze mają podniosły charakter z racji tego, iż zapraszani są wychowankowie wraz z rodzicami, ale przede wszystkim, iż przybywają znane i ważne osobistości miasta Zawiercie na czele Prezydentem miasta Zawiercia oraz Dyrektorem Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Zawierciu. Każde wyjście, wycieczka, wyjazd czy też uroczystość jest dla dzieci i młodzieży bardzo dużą atrakcją i w związku z tym personel placówki stara się w miarę możliwości finansowych przygotowywać wiele interesujących oraz fascynujących tego rodzaju przedsięwzięć.

[189] Opracowanie własne w oparciu o doświadczenie pedagogiczne – praca w Świetlicy Środowiskowej w Zawierciu.

Uroczystości świetlicowe zawsze odbywają się w bardzo przyjemnej atmosferze, co z kolei wpływa bardzo pozytywnie na wzmacnianie, ugruntowywanie oraz na utrwalanie więzi rodzinnych. To właśnie dzięki takim uroczystościom jak Wigilia czy Dzień Matki Świetlica Środowiskowa podtrzymuje i zarazem pielęgnuje tak bardzo ważne kontakty z rodzicami z zamiarem nieustannego umacniania poczucia odpowiedzialności za swoje dziecko.
Świetlica Środowiskowa w Zawierciu jest organizatorem corocznych imprez cyklicznych takich jak: Rodzinny Bieg Uliczny, Kulturalny Przegląd Świetlic Środowiskowych, Miejska Wystawa Psów Nierasowych, Podaruj Dzieciom Święta, Przedstawienie Świąteczno – Mikołajkowe pod hasłem „Dzieci dzieciom", z okazji Dnia Dziecka impreza pod hasłem „Nie tylko dla komandosów". W roku 2007 dzieci i młodzież uczestniczyły w warsztatach plastycznych w ramach projektu „wyjdź z cienia", 11 – 12 października 2007 roku odbyły się dni otwarte Świetlicy Środowiskowej w Zawierciu.
Do pomocy niematerialnej z kolei zaliczyć możemy: pomoc psychologa lub wychowawców, do których to rodzice, bądź opiekunowie prawni mogą przyjść i porozmawiać o swoich dzieciach, a także o problemach dnia codziennego. Ponadto tworzy się grupy terapeutyczne dla rodziców o podobnych problemach wychowawczych. Współpraca z rodzicami bądź opiekunami prawnymi polega na: spotkaniach z wychowawcami Świetlicy, wizyty wychowawców w domach rodzinnych dzieci i młodzieży uczęszczającej do placówki, prowadzenie poradnictwa dla rodziców bądź opiekunów z zakresu problemów
rodzinnych i innych.[190]

3. Pomoc socjoterapeutyczna

Bardzo istotne znaczenie w działaniach pomocowych na rzecz dzieci uczęszczającej do świetlicy środowiskowej ma socjoterapia. Jest to na tyle elastyczna forma, która pozwala na pracę z dziećmi i młodzieżą zarówno tą dotkniętą w różnym stopniu zaburzeniami, jak i może być wykorzystywana do pracy z dziećmi i młodzieżą nie dotkniętą żadnymi zaburzeniami.
A zatem można stwierdzić, iż socjoterapia posiada nadzwyczajną zaletę, która to umożliwia jednoczenie i integrowanie dzieci i młodzieży.[191] Dlatego na ćwiczeniach w świetlicy środowiskowej są urzeczywistniane trzy podstawowe cele:

[190] Opracowanie własne w oparciu o doświadczenie pedagogiczne – praca w Świetlicy Środowiskowej w Zawierciu.
[191] E.Kozdrowicz, Działania profilaktyczne wśród dzieci i młodzieży – cele, strategie, programy. w Pedagogika społeczna kręgi poszukiwań. Pod redakcją A.Przecławskiej, Warszawa 1996, s. 216 – 217.

Cele edukacyjne

Poprzez wprowadzanie w życie celów edukacyjnych dzieci mogą uczyć się rozwiązywać rozmaite problemy, które to z kolei pozwalają im na odnalezienie się w zbiorowości szkolnej, a także umożliwiają im różnorodne wykorzystanie zdobytej wiedzy w celu lepszego oraz bardziej twórczego i konstruktywnego radzenia sobie z wszelakimi zagadnieniami.

Na tak dostosowanych w zależności od umiejętności i możliwości zajęciach dzieci uczą się jak: być asertywnym, właściwie i poprawnie porozumiewać się, jak również prawidłowo rozpoznawać emocje oraz jak dawać sobie z nimi radę. Są one kształcone i instruowane w kierunku poznawania zasad działania od wszelkich uzależnień. Cele edukacyjne wspierają rozwój i przebieg zdobywania oraz przyswajania zasobu wiadomości na temat procesów pojmowania, interpretowania i odbierania rzeczywistości, a przede wszystkim pokazują dzieciom jak zrozumieć samych siebie oraz innych ludzi, aby zapewnić sobie w miarę możliwości spokojne funkcjonowanie wśród otaczających ich osób. Zajęcia edukacyjne mają również na uwadze wprowadzanie przekształcenia postępowania w taki sposób, aby to samo dziecko umiało się chociaż w najmniejszym stopniu samo strzec czy też nawet unikać często niepotrzebnych konfliktowych sytuacji.

Realizacja celów terapeutycznych opiera się głównie na próbach wprowadzania „poprawek". I tak na przykład prowadzący starają się pokazać dzieciom, co należałoby poprawić w swoim zachowaniu, aby nie doprowadzać do wielu cyklicznych sytuacji konfliktowych. Na tych zajęciach wychowawcy starają się również zrekompensować częsty brak lub zły kontakt z rodzicami czy nawet z rówieśnikami, a niejednokrotnie i odtrącenie z ich strony poprzez wspólne rozwiązywanie problemu, poprzez wspólną szczerą rozmowę. W ten oto prosty, aczkolwiek bardzo skuteczny i dobroczynny sposób pokazują swoim podopiecznym mądre, życiowe oraz przydatne rozwiązania. To właśnie na tych ćwiczeniach dzieci i młodzież poprzez wspólne zrozumienie samych siebie i innych bardzo często starają się zapomnieć, a nawet wymazują z pamięci złe przeżycia i doznania. To tutaj nabywają wprawy w miarę skutecznym przeciwdziałaniu, a także unikaniu wszelkich wzburzeń uczuciowych, które to doprowadzają bardzo często do sytuacji przepełnionych między innymi agresywnością.[192]

Mówiąc o celach rozwojowych musimy mieć na uwadze to, iż forma, technika, metoda oraz sama problematyka bezwzględnie musi się łączyć z wiekiem dzieci i młodzieży.

[192] Opracowanie własne w oparciu o doświadczenie pedagogiczne – praca w Świetlicy Środowiskowej w Zawierciu.

Na podstawie oceny indywidualnej wychowawcy są w stanie dokładnie i starannie ocenić różnorakie potrzeby na poszczególnych etapach życia dzieci, co z kolei prowadzi do lepszego zrozumienia każdego z osobna. I to właśnie dzięki takim narzędziom pracy jesteśmy w stanie pomóc swoim wychowankom oraz mamy możliwość lepszego skupienia uwagi nad ich codziennymi problemami.

Dzieci i młodzież biorące czynny udział w tego typu warsztatach są w stanie zaspokoić podstawowe konieczności między innymi takie jak: współdziałanie ze swoją grupą rówieśniczą jak również i ze wszystkimi uczęszczającymi do świetlicy środowiskowej. A także mogą oczekiwać pełnego wsparcia ze strony wychowawców, mogą również tutaj zdobywać tak potrzebną im wiedzę oraz bawić się, uczyć się jak być twórczym, pełnym inicjatyw, zaradnym, aktywnym, samodzielnym i niezależnym.

Jeśli chodzi o efektywne, owocne i wydajne urzeczywistnianie celów rozwojowych muszą być spełnione między innymi następujące warunki: odpowiednie poznanie i zgłębienie potrzeb indywidualnych dziecka, a także rozpoznanie ogólnych warunków społecznych, wychowawczych oraz rodzinnych.

Natomiast, jeśli chodzi o samych uczestników zajęć, to niejednokrotnie muszą oni sami w sobie przełamać własne zahamowania, własne blokady czy też bariery po to, aby mogli w pełni się otworzyć, zdobyć nowe doświadczenia i dzięki temu zacząć lepiej rozumieć siebie i otaczający ich świat.[193]

4. Nauka ról społecznych

Zachodzące w Polsce przemiany społeczno – ekonomiczne doprowadziły do szeregu dysfunkcji w wielu rodzinach borykających się różnorodnymi problemami. W znaczący sposób zostały zredukowane czynności opiekuńczo – wychowawcze, pomimo iż zapotrzebowanie na tego typu działalność nieustannie wzrasta. Do świetlicy środowiskowej trafiają dzieci i młodzież, które w tak młodym wieku zostały doświadczone przez życie. Pochodzą z rodzin bardzo ubogich oraz patologicznych. Mieszkają niejednokrotnie w szarych, brudnych blokach często pozostawione są same sobie. Dzieci te posiadają pełen bagaż złych doświadczeń, takich jak: nieprzestrzeganie norm społecznych, przemoc,

[193] K.Dziewięcka, Formy i metody pracy w świetlicy środowiskowej. [w] Wychowanie na co dzień. 2004 nr 1 – 2, wkładka metodyczna, str. IX.

używanie brzydkich słów, jak również są w większości przypadków uzależnione od papierosów czy alkoholu. Wtedy, kiedy mają chęć oraz czas zjawiają się w świetlicy.[194]

Są to w większości przypadków dzieci i młodzież, które zachowują się bardzo głośno, krzyczą, a także biją się, wszczynają kłótnie, stwarzają sytuacje konfliktowe, dokuczają innym.[195]

Niestety dzieci te już dawno zaznały co to znaczy przebywać większość czasu poza domem bez jakiegokolwiek nadzoru ze strony rodziców. Przyzwyczaiły się, że w swoich rodzinnych domach nie mogą i nie mają na kogo liczyć, nie mówiąc już o zaufaniu. Te dzieci niestety przyzwyczaiły się do myśli, że nic nie jest pewne.

Do świetlicy środowiskowej przychodzą po to, aby spędzić czas wraz ze swoimi rówieśnikami, odrobić lekcje, porozmawiać z wychowawcą, zjeść ciepły posiłek.[196] Zdarza się i tak, że przychodzą tylko i wyłącznie po to, aby wyrzucić z siebie wszystkie zmartwienia, udręki oraz cierpienia, które spotykają ich zarówno w domu rodzinnym jak i na swoim podwórku. To właśnie w owej świetlicy te dzieciaki mogą poznawać głębiej samych siebie. To tutaj zaczynają poznawać swoje silne oraz słabe strony. Zaczynają zgłębiać to, czym tak naprawdę jest koleżeństwo, przyjaźń, a czasami i pierwsza miłość. Uczą się jak zaakceptować drugą, ale jakże inną i odmienną osobę. A także uczą się takich przyziemnych spraw jak pomaganie sobie nawzajem. To właśnie świetlica próbuje pokazać swym wychowankom jak uwierzyć w bezinteresowną sympatię, a nawet i miłość. Po prostu wychowawcy starają się ze wszystkich sił pokazać jak zacząć przeżywać radość życia. Odpowiednio działająca świetlica środowiskowa dostarcza sporo opcji i dróg przeciwdziałania potęgujących się patologii w domach rodzinnych, a także przemocy czy zaburzeń w zachowaniu u dzieci i młodzieży, jak również i agresji, konfliktowości oraz napastliwości, zaczepności, zadziorności i kłótliwości. Personel świetlicy stara się ze wszystkich sił, aby nie dopuścić do wyżej wymienionych zjawisk poprzez należyte, prawidłowe i odpowiednio dostosowane kierowanie programami profilaktycznymi, a także kształtowanie zamiłowań, zainteresowań oraz umiejętne gospodarowanie wolnym czasem dzieci i młodzieży. Aby oddziaływania socjoterapeutyczne dawały oczekiwane rezultaty muszą być właściwie dobrane treści wraz z odpowiednio dobranymi metodami realizacyjnymi, które są dostosowane do potrzeb oraz wieku dzieci i młodzieży.

[194] B.Urban, Zachowania dewiacyjne młodzieży, Krków 1999, str. 109 – 110.
[195] P.Huget, Rodzinne uwarunkowania zaburzeń w zachowaniu u dzieci. w Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka, red. B.Urban, Kraków 2001, str. 194 – 195.
[196] K.Dziewięcka, Formy i metody pracy w świetlicy środowiskowej. [w] „Wychowanie na co dzień., 1/2004 wkładka metodyczna, str. VIII.

Do świetlicy środowiskowej uczęszczają dzieci i młodzież, które sprawiają problemy wychowawcze, mające kłopoty w nauce jak również i takie, które są nerwowe, nadpobudliwe, lękliwe oraz impulsywne.[197] Wykazują one niejednokrotnie swoim postępowaniem postawy zaczepne, agresywne, konfliktowe, które to tak naprawdę czynią sporo zła. Do bardzo częstych źródeł wymienionych trudności dochodzi w wyniku wielu czynników środowiskowych, na które składają się między innymi: nieprawidłowe zależności pomiędzy rodzicem i dzieckiem, a także dzieckiem i rodzicem oraz to, że dzieci i młodzież uczęszczające do świetlicy środowiskowej tak naprawdę wywodzą się z biednych, nieszczęśliwych, a nie rzadko i zniszczonych rodzin.

Niestety tak się składa, iż rodziny te dźwigają ciężar ogromnych problemów związanych z: uzależnieniem od alkoholu, narkotyków czy leków, a także naruszaniem prawa oraz źle funkcjonującym domem rodzinnym i niewydolnością wychowawczą rodziców.[198] Te czynniki mają bardzo zły wpływ na dzieci i młodzież, ponieważ składają się one na ciężkie, bolesne i dotkliwe przejścia. Takie dzieci charakteryzują się obniżonym poczuciem własnej godności, zaburzonym poczuciem tożsamości oraz bezpieczeństwa własnej osoby oraz mają wyrobione niejednokrotnie wypaczone zdanie na temat samych siebie, innych ludzi i otaczającej ich rzeczywistości. Jest to niestety najkrótsza droga, która prowadzi do nieufności, wycofania oraz trudności w codziennych kontaktach międzyludzkich. [199]

5. Eliminacja zachowań agresywnych i przejawów konfliktowości wśród wychowanków.

Poprzez metody prowadzenia zajęć w świetlicy należy rozumieć sposoby organizowania wychowawczej działalności z dziećmi i młodzieżą pozostających w zasięgu oddziaływania świetlicy.[200]

Metoda pracy z dziećmi i młodzieżą ma za zadanie wprowadzić w czyn trzy zasadnicze cele:

1. pobudzać działanie oraz twórcze myślenie ukierunkowując dalszy przebieg rozwoju intelektualnego oraz wychowawczego dzieci i młodzieży,
2. przyczyniać się do postępu, dojrzewania, jak również rozwoju osobowości dzieci i młodzieży,
3. angażować całą osobowość podopiecznych to znaczy ich: emocje, odczucia, doznania, więzi emocjonalne, przywiązanie, wrażliwość, miłość, sympatię, wzruszenie, a także

[197] K.Kamieniarz, Identyfikacja z rolą „podopiecznego – szansa na rozwój czy regres? w Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu. Pod redakcją B.Urbana, Kraków 2001, str. 129 – 133.
[198] F.Adamski, Rodzina. Wymiar społeczno – kulturowy. Kraków 2002, str. 15.
[199] I.Jundził, Trudności wychowawcze w rodzinie. Warszawa 1989, str. 56 – 69.
[200] J.Podlaski, Formy i metody pracy świetlicowej, Warszawa 1972, str. 22.

myślenie, predyspozycje, wyczucie, proces poznawczy oraz działania umysłowe jak i fizyczne.[201]

Jeżeli chodzi o niezawodne i efektywne wprowadzanie w życie celów socjoterapeutycznych niezbędne jest do tego celu wykorzystanie skonkretyzowanych technik bądź metod, z których to robi się użytek w zależności od konieczności.

Do najczęściej stosowanych metod pracy z dziećmi i młodzieżą w świetlicy środowiskowej należy zaliczyć: metody werbalne, w których to możemy z kolei wyodrębnić: pogadanki kierowane, swobodne, samodzielne, niewymuszone i nieskrępowane wypowiedzi wychowanków oraz wspólna rozmowa, a także zespołowe czytanie na przykład książek.

Rozmowa zajmuje bardzo ważne miejsce wśród metod pracy z dziećmi i młodzieżą, ponieważ aktywizuje procesy: umysłowe, emocjonalne, duchowe, mentalne oraz wewnętrzne, jak również polepsza spostrzeganie oraz porównywanie zjawisk.

- Metody oglądowe są najczęściej uzupełnieniem metod werbalnych i są to między innymi zbiorowe oglądanie filmów, albumów oraz ich wspólne omawianie.
- Metoda oparta na działaniu dziecka, czyli tak zwana arteterapia i jest to: malowanie, rysowanie oraz majsterkowanie.[202]

Prace plastyczne, rysunki czy majsterkowanie dzieci i młodzieży są bardzo istotną formą wyrażania się, ponieważ wielu wychowanków ma kłopoty z wyrażaniem siebie. Arteterapia sięga głęboko do wyobraźni oraz do wnętrza i tym samym znajduje się na poziomie uczuciowym, emocjonalnym. To właśnie poprzez różnorodną twórczość dziecko pokazuje nam swoje uczucia, a także odczucia, pokazuje nam swoje wnętrze w odniesieniu do otaczającego go świata oraz do samych ludzi. To właśnie przez takie wyrażanie siebie, dzieci i młodzież uzewnętrzniają swoje emocje zarówno te pozytywne, jak i te negatywne.

[201] Formy pracy opiekuńczo – wychowawczej, red. K.Socha-Kołodziej, red. J.Brągiel, S.Badora, Częstochowa 1997, str. 100.

[202] Opracowanie własne w oparciu o doświadczenie pedagogiczne – praca w Świetlicy Środowiskowej w Zawierciu.

Katarzyna Wacławik, *Zastosowanie sztuki w procesie „uzdrawiania" jednostki*

1. Różnorodne funkcje sztuki w kształtowaniu osobowości człowieka

Na temat leczniczej funkcji sztuki wielokrotnie pisano już na łamach literatury przedmiotu i tak np. według M. Gołaszewskiej pełni ona następujące funkcje:

- komunikatywną- dzieło sztuki jest artystycznym przekazem różnych treści
- poznawczą- dostarczenie przez sztukę wiedzy o rzeczywistości
- wychowawczą- kształtowanie postaw odbiorców przez pobudzenie wyobraźni i głębokie zaangażowanie uczuciowe
- integracyjną- sztuka jest wspólnym dobrem ludzkości, dzięki zdolności sublimowania postaw łagodzi podziały narodowe i klasowe
- ideologiczną- przekazywanie odbiorcom postawy ideologicznej (np. sztuka radziecka)
- adaptacyjną – rozszerza doświadczenie człowieka, ułatwia rozumienie tendencji społecznych występujących w określonej zbiorowości
- przełamywania stereotypów- dzięki sztuce człowiek nie tylko poznaje rzeczywistość, lecz nadto zyskuje przeświadczenie, że świat jest inny, że rzeczywistość kryje w sobie możliwości, które nie zostałyby odkryte bez pomocy sztuki
- terapeutyczną- odpowiednio dobrana muzyka wzbudza zainteresowanie estetyczne, odwraca uwagę pacjenta od dolegliwości i ułatwia zwalczanie choroby
-katarktyczna- silne doznanie estetyczne uwalnia człowieka od natrętnych myśli oraz negatywnych stanów uczuciowych
- humanizującą- nadanie wartości estetycznej otaczającej rzeczywistości [203]

Istotna rolę w „leczeniu sztuką" odgrywa nauczyciel- wychowawca- terapeuta, który kierując procesem tworzenia podejmuje takie działania, aby doprowadzić do właściwych zmian w osobowości jednostki na którą zamierza oddziaływać.

Akt twórczy, rozumiany jako proces tworzenia, kształtowania materii, nie jest zjawiskiem typowo elitarnym, a więc takim które właściwe jest jedynie jednostkom nieprzeciętnym, posiadającym szczególne zdolności, lecz towarzyszy każdemu człowiekowi aktywnemu. Spowodowane jest to faktem, iż twórczość jest zjawiskiem powszechnym.

Szczególnie widoczne jest to u małych dzieci, u których wyrazem twórczej ekspresji są liczne, tworzone przez nie prace plastyczne. Prace te przyjmują formę zwykłych rysunków.

[203] I. Wojnar, Teoria wychowania estetycznego, Warszawa 1997,s.13.

Dorośli nie traktują jednak tych „malowideł", jako artystycznych wytworów i nie doszukują się w takiej działalności aktu twórczego.

Jest to zupełnie nieprawidłowe zachowanie, ponieważ dziecko posiada „naturalną skłonność do manifestowania swoich uczuć, do opanowywania rzeczy i idei w formie zachowań będących ekspresjami różnych sztuk śpiewu, tańca, malowania i mówienia."[204]

Warte przywołania są słowa P. Picassa „musiałbym poświęcić całe życie, aby nauczyć się rysować tak jak małe dzieci" [205].

Nawet tak uznany twórca jak Picasso, który nie przejmował się konwenansami, był w swojej działalności twórczej ograniczany.

Poza małymi dziećmi, również chorzy psychicznie oraz inni posiadający różnego rodzaju zaburzenia znani są z pracy twórczej oraz innowacyjności.

Sztuka i działalność artystyczna są jedynymi dziedzinami, w których nie obowiązują prawie żadne ograniczenia. Dzięki temu wyzwalają się swobodne reakcje, zachowania. Artysta- twórca dokonuje samodzielnych wyborów, to on jest w pełni odpowiedzialny za powstający twór. To on nadaje kształt i cechy tworzywu. Dzięki tak pojętemu znaczeniu sztuki oraz właściwemu procesowi tworzenia zauważyć można, iż w grupie jej twórców-odbiorców kształtują się pożądane umiejętności w sferze osobowościowej

Umiejętności te, to między innymi:

- umiejętność współpracy
- zaufanie
- tolerancja
- wrażliwość i zrozumienie dla drugiego człowieka.

Poprzez „pryzmat sztuki" jednostka wyrabia w sobie wrażliwość na piękno, pogłębia swoją osobowość, uczy się poznawania rzeczywistości i takiego działania, jakie przystoi człowiekowi. Ponadto pobudza zmysły, wyobraźnię i uczucia, wpływa na życie i poczynania jednostki. Ukazuje „zmaganie się światła z ciemnością, szczerości z obłudą, życzliwości z wyrachowaniem."[206]

„Sztuka jest optymalnym środkiem wyzwolenia się z konfliktów poprzez ich uświadomienie, środkiem przeobrażenia osobowości twórcy".[207] Jest środkiem obiektywizacji przeżyć, pozwala na zdystansowanie się do nich i na „uwolnienie" napięć poprzez ekspresję.

[204] K.Krasoń, B.Mazepa-Domagała, Przestrzenie sztuki dziecka, Katowice s.17.
[205] J. Kozielecki, dz. cyt. s 90.
[206] S. Szuman ,O sztuce i wychowaniu estetycznym, Warszawa 1968, s 22.
[207] I. Wojnar, Estetyka i wychowanie, Warszawa 1964.

Twórczość artystyczna coraz częściej pojawia się jako metoda wspierająca diagnozę i terapię chorych psychicznie oraz resocjalizację. Zdaniem S. Popek „(...) proces działania twórczego posiada najwyższą wartość psychoterapeutyczną. Spełnia on wszystkie warunki charakterystyczne dla ekspresji, która najpełniej się w nim realizuje".[208]

S. Popek przyjął następujące określenie postawy twórczej: „jest to ukształtowana (genetycznie i poprzez indywidualne doświadczenie) właściwość poznawcza i charakterologiczna, nastawienie lub gotowość do przekształcania świata rzeczy, zjawisk, a także własnej osobowości."[209] Jest to aktywny stosunek człowieka do świata i życia. Wyraża się on w potrzebie poznawania, przeżywania oraz świadomego przetwarzania istniejącej rzeczywistości, a także własnego siebie.

2. Związek pomiędzy potrzebami człowieka a sztuką

W proces tworzenia i odbiór sztuki nierozerwalnie wpisane są potrzeby człowieka, wśród których można wymienić następujące: [210]

- Potrzeba obecności. Każdy akt tworzenia zakłada obecność widowni lub chociażby jednostkowego odbiorcy. Dzięki temu zachodzi proces wymiany komunikatów, spostrzeżeń dotyczących dzieła. Spostrzeżenia te mogą różnić się od siebie. Ponieważ różny jest odbiór rzeczywistości przez poszczególne osoby, a także gust i smak artystyczny związany z odbiorem samego dzieła. W ten sposób rodzi się coś na kształt dialogu pomiędzy twórcą, a odbiorcą. Językiem tego dialogu jest materia- w tym przypadku konkretne dzieło autora. Należy podkreślić znaczenie takiego dialogu, ponieważ jest on budujący dla obojga stron. Obcowanie z dziełem innego człowieka, zmusza nas jakoby do refleksyjności i spojenia na świat oczami drugiego człowieka.

- Potrzeba sensu dla siebie. Refleksyjność, która towarzyszy sztuce skłania twórcę do rozmyślań egzystencjalnych, do poszukiwania sensu życia i własnego miejsca w świecie. Trud włożony w powstanie, tworzenie dzieła sprawia że jednostka taki właśnie sens odkrywa. W ten sposób nieświadomie sama siebie doskonali i rozwija ukryte potencjały.

-Potrzeba uczestniczenia. Jednostka – obserwator sam w sobie odnajduje chęć uczestnictwa w tworzeniu dzieła. Obserwuje kolejne etapy powstawania, doskonalenia, utożsamia się z porażkami i sukcesami twórcy. Jakby współodczuwa emocje twórcy.

[208] S. Popek , Psychoterapeutyczna funkcja dziecięcej ekspresji artystycznej artystyczne j, [w] Twórczość artystyczna w wychowaniu dzieci i młodzieży, Warszawa 1985, s 99
[209] K. J. Szmidt, Pedagogika twórczości, Gdańsk 2007,s.154.
[210] K. Krasoń, B. Mazepa- Domagała, dz. cyt. s 13

Wszystko to powoduje, że odbiorca sam stara się tworzyć, szuka kontaktu ze sztuką. Wynikiem tego jest dzieło odbiorcy, który przeradza się w twórcę.

Dzieło to może być wątpliwej wartości i nie musi nosić znamion sztuki. Nie jest to jednak ważne, ważny jest sam akt twórczy oraz wysiłki tworzącego.

- **Potrzeba ujawniania siebie**. Jak pisze P. M. Jacobson „ artysta, podobnie jak dziecko, cały czas poszukuje, jest optymistą i ciągle jest przekonany, że wszystko jest możliwe. Dzieci pozwalają sobie na wszystko, potrafią zatracić się i pozostać otwarte na wszystko, co jest dookoła. Artyści utrzymują tę zdolność." Twórca tworząc dzieło uwidacznia swoje emocje. Charakter dzieła to właśnie nagromadzony zbiór emocji. W myśl tej zasady autor nie tylko obcuje sam ze swoją sztuką, ale również odbiorcy dzięki kontaktom z dziełem odbierają emocje autora. Jest to w pewien sposób zaspokojenie potrzeby kontaktu autora. Dziecięce tworzenie całkowicie spełnia rolę ujawniania siebie. Każdy wytwór dziecka nacechowany jest emocjami. Małe dziecko nie posiada bowiem umiejętności ukrywania, czy też kamuflowania swoich uczuć. Stąd też dziecięce obrazki są tak prawdzie i bardzo emocjonalne.

W przypadku małego dziecka trudno oddzielić wszystkie te grupy potrzeb. Ważne jest aby wszystkie one były równomiernie i niemal jednocześnie zaspokajane. Proces zaspokajania potrzeb musi być powiązany z aktywizacyjną rolą wychowawcy. Dzięki aktywizacji ucznia, on sam będzie chętniej dążył do samorealizacji i samodoskonalenia. Wychowawca stwarza kontekst do tworzenia, aktywizuje ucznia. Jednak to sam uczeń nadaje materii- tworzywu wyraz, on sam go kształtuje i jest za niego odpowiedzialny. [211]

W przypadku osób niepełnosprawnych szeroko pojęta sztuka, wraz z jej różnorodnymi elementami nabiera szczególnego znaczenia. Twórczości artystycznej przypisuje się najczęściej :

- możliwość rekreacji (w tym przypadku rozumianej jako formy spędzania czasu, hobby, pasji)
- łagodzenia przykrych stanów fizycznych i psychicznych (swoista odskocznia od problemów, zawierająca w sobie jednak zakamuflowane oddziaływania terapeutyczne, często nie zauważalne przez jednostkę)
-kompensację utraconych funkcji

[211] Tamże, s. 13

Szczególne znaczenie w pracy z dzieckiem upośledzonym mają oddziaływania arteterapeutyczne, ponieważ to właśnie sztuka zajmuje szczególne znaczenie w życiu osoby upośledzonej. W tym ujęciu arteterapia wykorzystuje twórczy trening oraz sam proces tworzenia i jego wynik do wzbogacenia osobowości dziecka upośledzonego. Jest to metoda poznawania siebie, przygoda z tworzeniem oraz z twórczym myśleniem. Jak pisze K. Włodarczyk „ Sztuka może dopomóc w zrozumieniu rzeczywistości oraz w budowaniu do niej pozytywnego stosunku: rozbudzać myślenie i emocje, ukazywać obszary piękna, zachęcać do postawy twórczej, wskazywać na potrzebę kontaktu z ludźmi, uczyć wartościowania. Twórczość jest najwyższym przystosowaniem jednostki do świata zewnętrznego."[212]

Często zdarza się tak, że oprócz zdiagnozowania upośledzenia umysłowego, u dzieci występują również inne dysfunkcje. Najczęściej są to: zaburzenia motoryki – szczególne w obrębie małej motoryki, zaburzenia percepcji wzrokowej, słuchowej ruchowej, zaburzenia koordynacji organizmu. W raz z okresem dojrzewania, u dzieci uwidaczniają się również problemy natury psycho- społecznej. Dzieci takie wykazują nieumiejętność radzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych, z trudnymi doświadczeniami wieku dorosłego, konfliktami. Narastające napięcie i towarzysząca mu frustracja powodują, że dzieci przyjmować mogą dwa rodzaje postaw. Pierwszą z nich jest postawa eretyczna- charakteryzująca się niestabilnością emocjonalną, nie zrównoważeniem. Dzieci wykazujące taką postawę, są często nadpobudliwe, skłonne do afektowanych wybuchów. Ich zachowaniu towarzyszyć może agresja.

Drugi rodzaj postawy to postawa apatyczna, z przewagą hamowania, zwolnionym tempem reakcji, biernością, nieśmiałością, płaczliwością. Dzieci reprezentujące tę grupę postaw wycofują się często w swój własny, wymyślony, bezpieczny świat. [213]

Twórczość artystyczna, jako czynnik integrujący jednostkę ze światem, pobudza drzemiące w niej siły możliwości i uzdolnienia. Sam moment twórczej ekspresji nabiera w tym kontekście znaczenia rewalidacyjno- terapeutycznego.

3. Rola nauczyciela-terapeuty w świadczeniu pomocy

„Wprowadzenie elementów psychoterapeutycznych do praktyki pedagogicznej może przyczynić się do postrzegania ucznia jako jednostki, której zachowanie jest konsekwencją

[212] K . Włodarczyk, Terapia przez sztukę,[w] Życie szkoły 6/2003, s. 357.
[213] J .Wyczesany, Pedagogika upośledzonych umysłowo , Kraków 1999, s. 36.

nie tylko aktualnej, bieżącej sytuacji, ale także jej minionych przeżyć."[214] W tym znaczeniu należy zwrócić uwagę, że nie tylko liczy się „ tu i teraz", ale także wszystkie minione zdarzenia. Sytuacja rodzinna dziecka musi być brana pod uwagę jako szerszy kontekst rozważań oraz planowania dalszej pracy z dzieckiem. Jak pisze W. Sikorski „by każdy akt uczniowskiej niesubordynacji albo powtarzające się reakcje agresywne analizować z uwzględnieniem szerokiego tła rozwojowego ucznia : interpretować ujawnione negatywne zachowanie w aspekcie wciąż rozwijającej się struktury osobowości".[215] Taka wielo kontekstowość rozważań, jest szczególnie ważna ze względu na fakt, iż obecna sytuacja i zachowanie jest kształtowane przez sytuacje i zdarzenia, które miały miejsce w przeszłości. Aby postawić prawidłową diagnozę oraz zaprojektować działania należy poznać sytuację nie tylko obecną ale również przeszłą. [216]

Wynika z tego, iż na nauczycielu, pedagogu ciąży obowiązek wrażliwej obserwacji ujawnianych przez uczniów reakcji oraz postaw. Powinien on w miarę swoich możliwości umieć posługiwać się diagnostyką w celu poznania dobrych i złych stron ucznia, ale także korzystać z mocy terapeutycznych oddziaływań. Oddziaływania te, mają być ukierunkowane na pokazywanie problemów oraz różnego rodzaju trudności(np. z adaptacją w szkole). Stąd też, ważne jest aby łączyć działania terapeutyczne i psychoterapeutyczne z działalnością pedagogiczną nauczyciela.

C. Rogers twierdzi, że każdy nauczyciel, pedagog powinien posiadać trzy konieczne cechy osobowości:

- autentyzm
- dojrzałość emocjonalną
- zdolności empatyczne [217]

Autentyzm rozumiany tu jest jako środek, cecha, która ma ułatwić nauczycielowi- terapeucie przekazywanie uczuć i emocji, których aktualne doznaje. Musi zaistnieć równowaga i zgodność pomiędzy tym co czuje, a działaniem. Jeżeli wystąpi taka zgodność, to komunikacja werbalna i nie werbalna będą harmonijne i spójne, a więc autentyczne i wiarygodne. Właśnie taka wiarygodność jest niezbędna w relacjach z drugim człowiekiem. Atmosfera, która się dzięki temu wytworzy służy poczuciu bezpieczeństwa, a co za tym idzie

[214] W. Sikorski, Psychoterapia grupowa różnych pokoleń, Warszawa 2002, s.152
[215] Tamże, s. 152.
[216] B. Nowak, Wpływ osobowości nauczyciela na rozwój wszechstronnej aktywności wychowanka, Sosnowiec 2009, s. 76.
[217] B. Nowak, Kreowanie właściwych relacji między wychowawcą a wychowankiem w myśl pedagogiki niedyrektywnej jednym ze sposobów zapobiegania agresji w szkole, [w:] Przemoc i agresja w szkole, red. P. Łuczeczko, s. 269.

ułatwi pracę z dzieckiem. Autentyzm służy również podbudowaniu autorytetu wychowawcy, ponieważ będąc świadomym w pełni swoich emocji i doświadczeń, można wykorzystać je w relacjach terapeutycznych.

„Samoświadomość tego rodzaju intra psychicznych przeżyć ma [...] ułatwiać nauczycielowi-terapeucie dogłębne pozna

pisze W. Sikorski „ Wśród wielu czynników mogących uczynić z psychoterapii skuteczne narzędzie w kompensowaniu braków wychowania trzeba wyróżnić :

- opracowanie szczegółowych zasad organizowania grup terapeutycznych, umiejętne łączenie ich z psychoterapią indywidualną
- posługiwanie się technikami umożliwiającymi rozwijanie i podtrzymywanie wiary w indywidualny rozwój i odwagę bycia sobą, docieranie do nieuświadomionych wcześniej zdolności
- uwzględnianie w pracy z jednostką jej minionych doświadczeń w kontekście zaburzeń rozwojowych, a zatem obejmujące przeżycia wczesnodziecięce, i eliminowanie czy osłabianie ich ujemnego wpływu
- koncentrowanie się na rozwijaniu umiejętności skutecznego porozumiewania się, zarówno na planie werbalnym jak i bezsłownym
- przejawianie dużej troski o usuwanie skłonności do nadmiernego zaniżania lub zawyżania własnych aspiracji życiowych (rodzinnych, społecznych) z jednoczesnym wskazaniem najwłaściwszych strategii mających ułatwić realizację różnych zamierzeń, aktualnych i perspektywicznych planów
- traktowanie osobowości jako struktury plastycznej i chłonnej, zdolnej do przywracania i utrzymywania na optymalnym poziomie samoświadomości, przede wszystkim w zakresie trafnego wartościowania (waloryzowania)doznawanych stanów emocjonalnych, w szczególności konfliktów intrapsychicznych i ambiwalencji."[218]

Mówiąc o wychowaniu w aspekcie terapeutycznych oddziaływań, warto podkreślić ogromne znaczenie sztuki w pozytywnym oddziaływaniu na jednostkę. „Człowiek jest wychowywany przez sztukę zarówno w tych sytuacjach, gdy czyta, słucha lub ogląda, jak i wtedy, gdy maluje i śpiewa, czy interpretuje słowa i dźwięki w sposób zindywidualizowany i osobisty."[219] I. Wojnar wyraźnie akcentuje, że dzięki sztuce i obcowaniu ze sztuką, człowiek nie tylko wzbogaca swoją osobowość, ale także dzięki pobudzeniu wyobraźni przekracza granice doświadczenia, w ten sposób dodatkowo bogacąc siebie.

[218] Tamże, s.150.
[219] Teoria...dz. cyt.,s.13

Paulina Pawlus, *Socjalizacja dziecka autystycznego poprzez zabawę*

1. Możliwości nawiązania kontaktu dzieckiem autystycznym poprzez zabawę

Bardzo ważna dla rozwoju każdego dziecka i jego aktywności zabawowej jest umiejętność kontaktowania się z ludźmi i podtrzymywania go, zwłaszcza w pierwszych miesiącach życia, celem ugruntowania procesu wymiany informacji. Ważną rolę w procesie rozwoju porozumiewania się i podejmowania zabawy przez dziecko jest w okresie niemowlęcym odgrywa towarzyszący komunikacji dziecka z dorosłymi tzw. Kompleks ożywienia, który wydaje się nie występować u dziecka z autyzmem. Kompleks ten przejawiać się może w wielu reakcjach dziecka np. rozluźnieniu mięśni mimicznych twarzy, uśmiechu, ruchu gałek ocznych, dynamicznych ruchach całego ciała z towarzyszącą im wokalizacją określana „niemowlęcych treli".[220] Objawy wokalizacji przyswajane i utrwalane bywają poprzez zabawę zachęcającą do podejmowania pozajęzykowego, swoistego dialogu, jaki niemowlę potrafi prowadzić z matką.

Natomiast dzieci z autyzmem unikają wzroku matki, nie wykazują żadnych oznak przywiązania do niej, ani też nie wykazują nawet próby odpowiedzi na jej uśmiech.

Nie zdradzają gotowości do nawiązywania interakcji, pokazują natomiast brak reaktywności wzrokowej, często także słuchowej, oraz czuciowej.

Zabawa dzieci autystycznych jest – jak zauważył to S. Baron Cohen (1995)- niezwykle diagnostyczna, pomimo że podejmuje przez nie czynności zabawowe czasem wydają się być bezsensownymi, utrwalonymi stereotypami, dzieci autystyczne mają ogromne trudności w naśladowaniu ruchów, czynności, czy intencjonalnych zachowań innych osób, będących w ich otoczeniu[221]. Dziecku autystycznemu należy dostarczać nowych angażujących jego ciało bodźców które mogą wywierać korzystny wpływ na rozwój mózgu, dlatego też należy dążyć do wzbogacania i różnicowania repertuaru aranżowanych zabaw z udziałem dziecka które angażują jego zmysły (dotyk, słuch, wzrok, smak, węch), które są niezbędne dla prawidłowego rozwoju mózgu i jego funkcji.

Jest wiele zabaw, które wprowadzają dziecko autystyczne w świat społeczny np.

Taka prosta zabawą jest dobrze znana małym dzieciom zabawa w chowanie i odkrywanie przedmiotów „nie ma, nie ma ... jest!", „schowanym" może być ukryte pod chustą dziecko, które będzie chciało się uwolnić. Efekt tej próby, gdy dziecko zrzuci chustę nagradzamy radosnym, gromkim sygnałem „jest!", przytuleniem, uniesieniem dziecka w górę, głośnym

[220] *Autyzm wyzwaniem naszych czasów*, red. T. Gałkowski, J. Kossewska, Kraków 2000.
[221] Ibidem, s. 141.

śmiechem, pocałunkiem itd. W następnym etapie zabawy możemy spróbować wprowadzać znane dziecku i akceptowane przez nie zabawki, przedmioty albo coś co ono lubi.[222]

System sensoryczny u dzieci z autyzmem może tylko wtedy rozwinąć się, jeśli działają na nie zróżnicowane bodźce z zewnątrz. Jeśli receptory są zbyt słabe, bądź nie działają na nie odpowiednie bodźce, a w dodatku jest brak czytelnych reakcji zwrotnych ze strony otoczenia, wówczas nie pojawiają się określone reakcje dziecka. W sytuacji niedostatku bodźców z zewnątrz dziecko z autyzmem utrwala w sobie zachowania „nie reagowania", a „wygasza" potrzebę aktywności i poznawania. W jego OUN nie dochodzi wtedy do przetwarzania napływających z receptorów informacji.

Stymulującym rozwój aktywności społecznej, opartym na zabawie, zasadniczy akcent położono na rozwój reakcji na obecność innych ludzi pozostających z nimi w kontakcie. Wykorzystano tu zabawy ruchowe(skłony, wymachy ramion i kończyn dolnych, podawanie ramion, dotykanie dłoni, podskoki, obroty wokół własnej osi itd.), a ponadto pląsy, tańce, korowody, marsze w parach, przeciąganie w parach, mocowanie się itd.[223] Obok środków utrwalających wybrane zabawy i pojęcia w nich występuje (np. piłka, obręcz, skakanka, miś, lalka itd.) do zajęć z dziećmi wprowadzono także materiał graficzny(np. czytelne plansze, historyjki obrazkowe, które opracowano na podstawie testu obrazkowego Kagana i Lemkina, służącego do badania postaw uczuciowych dzieci wobec swoich rodziców) i audytywny lub audytywno- wizualny (bajki nagrane na taśmie magnetofonowej lub magnetowidowej). Ponadto w programie wykorzystywano paluszkowe zabawy i rysowane wierszyki w aranżacji ruchowo- przestrzennej, które dostarczały dzieciom okazji do poznawania reakcji emocjonalnych innych osób biorących udział w zabawach (głośne okrzyki tzw. Rakiety, śmiechy i inne). W przypadku dzieci, których pomimo wielu prób nie udało się jednak włączyć do zabawy ani ich choćby w minimalnym stopniu zaktywizować, stosowano różne formy zachęty i wzmocnienia mające charakter nagrody[224].

Ważne jest, aby dziecko było wciągane do zabawy w sposób zrozumiały, racjonalny, bezpieczny i przewidywalny dla niego, a przy tym celowy i świadomy. Każdy szczegół, który ma miejsce w zabawie powinien być z dzieckiem uzgodniony oraz akceptowany przez nie. Wstępem do zabaw socjalizujących będą wszystkie zabawy, które związane są ze śpiewem, tańce, pląsy, korowody, spotkania towarzyskie, zabawy taneczne itd. wyzwalające pozytywne emocje, sprzyjające odczytywaniu emocji innych osób uczestniczących w zabawie.

[222] Ibidem, s. 143.
[223] Tamże, s. 143.
[224] Ibidem, s. 143.

2.Zastosowanie metody Knilla w indywidualnym nauczaniu dziecka autystycznego

Christopher Knill i jego żona Marianna Knill opracowali Programy Aktywności-Świadomość Ciała. Kontakt i Komunikacja, przeznaczone do pracy z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi o różnym poziomie rozwoju intelektualnego i z różnymi rodzajami niepełnosprawności fizycznej.

Christopher Knill (ur. 1948r. W Anglii) jest absolwentem Uniwersytetu w Leeds i pracownikiem Norweskiego Instytutu Edukacji Specjalnej. Pełni funkcję konsultanta i superwizora programów pracy z osobami niepełnosprawnymi. Wprowadzanych w Skandynawii i Anglii. Od 1973r., wspólnie z żoną Marianną, intensywnie pracował z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi z ciężkimi zaburzeniami w rozwoju ruchowym, poznawczym i społecznym.[225]W terapii Knilla ważną rolę odgrywa, specjalnie skomponowana na potrzeby programów, muzyka. Wykorzystanie muzyki pozwala dzieciom czuć się bezpiecznie w czasie trwania ćwiczeń, ponieważ słysząc odpowiednie fragmenty muzyczne widzą, jakie aktywności będą wykonywać, a zapamiętując ich kolejność mogą kontrolować przebieg całej sesji kontaktu.

Mamy dwie formy terapii stworzone przez Knilla:

„Dotyk i Komunikacja"- polega na wrażliwym i regularnym stosowaniu dotyku, który ma na celu doprowadzenie do pozytywnego rozwoju komunikacji i kontaktu. Jest on stworzony dla osób które mają bardzo poważne trudności w komunikacji i może być skuteczny tam, gdzie udało się dotrzeć do nich za pomocą innych form terapii.[226]

Gdy planujemy „ sesje kontaktu" w dotyku i komunikacji trzeba zwrócić uwagę na pewne elementy, które musza zostać uwzględnione, aby terapia przyniosła efekty:

- Pierwszym elementem jest zwrócenie uwagi na określone potrzeby osoby. Jeżeli chcemy pomóc osobie , by stała się bardziej otwarta i komunikatywna, musimy na początek postarać się zrozumieć, jakie są jej obecne związki z innymi ludźmi i jak się rozwijały jej stosunki do otoczenia. Sposób, w jakim osoba reaguje i komunikuje się jest wynikiem jej własnych specyficznych ograniczeń i wcześniejszych doświadczeń w interakcjach z innymi ludźmi.
- Kolejnym elementem jest podział odpowiedzialności za sesje kontaktu. Dzieci, które mają poważne trudności w komunikowaniu się, najczęściej spotykają się z tym, że ich intencje bywają źle rozumiane. W dodatku są one narażone na zmiany opiekunów. Dlatego też zaczynają działać obronnie i dążą do odrzucenia nas, niezależnie od tego, jak pozytywne są nasze intencje. Naszym zadaniem jest Naszym zadaniem jest pomóc w zdobyciu pewności, że mogą mieć rzeczywisty wpływ na sytuacje i relacji z innymi. [227]
- Należy dostosować sesję kontaktu do codziennych rytuałów i planu dnia. Regularność zdarzeń pozwoli osobie rozwinąć zaufanie i antycypację oraz pozwoli zapoznać się z otoczeniem.
- Pokój powinien dawać poczucie bezpieczeństwa, relaksację i spokój. Przestrzeń można ograniczyć za pomocą materacy, poduszek itd.
- Kolejnym elementem sesji kontaktu jest wrażliwość na sygnały osoby i nasze reakcje.
- Ogromnie ważna dla całej terapii jest konstrukcja sesji kontaktu, stworzona przy pomocy pięciu fragmentów specjalnie skomponowanej muzyki:

  - Pierwsza część 3 minuty to muzyka wprowadzająca, jest melodia sygnalizującą i dającą relaks.
  - Druga część to 7 minut muzyki rytmicznej; mocny, stały rytm pomaga stworzyć podstawę dla naszych ruchów.[228]
  - Trzecia część to 6 minut muzyki jest bardziej intensywna rytmicznie i melodycznie.
  - Czwarta część trwa 4 minuty jest lżejsza i bardziej melodyjna. Jest to dobry akompaniament do nawiązywania bliższego zabawowego kontaktu i komunikacji np. masowanie twarzy.
  - Piąta część to 3 minuty muzyki zamykającej. Jest to relaksująca, wprowadzenie takiej konstrukcji pozwala dziecku czuć się bezpiecznie.

Regularne interakcje przez dotyk, stosowane w wyżej wymienionych ramach, powinny prowadzić do pozytywnego rozwoju komunikacji i kontaktu.

Programy Aktywności, Świadomość Ciała, Kontakt i Komunikacja.- Programy aktywności tworzą ramy, dzięki którym rozwija się ruch, zabawa i kontakt społeczny. Mogą również stanowić punkt wyjścia dla rozwoju używania i rozumienia języka.

[225] http://www.literka.pl/modules.php?name=News&file=print&sid=10496.
[226] *Autyzm wyzwaniem naszych czasów*, red. T. Gałkowski, J. Kosowska, Kraków 2000.
[227] Ibidem, s. 150.
[228] Tamże, s. 151.

Zasadniczym założeniem jest przekonanie, że rozwój człowieka zależy od zdolności organizowania, wykorzystywania i nabywania wiedzy o sobie, także od tego, w jaki sposób ludzie zapoznają się ze swoim ciałem i uczą się, jak go używać.[229]

Niepełnosprawność jest sytuacją, która utrudnia ten rozwój. Ukazują się problemy z komunikacją, wywołując brak poczucia bezpieczeństwa oraz zaburzenia emocjonalne.

Aby przełamywać trudności związane z organizowaniem i nabywaniem informacji o sobie, należy rozwinąć świadomość ciała. Wymaga to utworzenia bezpiecznego środowiska, w którym udaje się skupić uwagę dziecka i kierować nią.[230] Pomaga tu specjalnie dobrana muzyka, odzwierciedlająca mowę i rytm dostosowaną do czynności, której towarzyszy. Każdy ruch dziecka jest wspierany przez specjalny akompaniament. Dziecko uczy się rozpoznawać sytuację, łączyć dźwięki z określoną aktywnością, dzięki specjalnemu tonowi na początku i końcu każdej aktywności. Muzyka tworzy pewne czasowe ramy dla ruchu, pomagając dziecku wzmocnić kontrolę nad częściami ciała.

Ważny jest kontakt terapeuta- dziecko. Program ten zakłada wzrost inicjatywy dziecka, nie sprawia ze jest ono zależne od dorosłej osoby.. Dziecko powinno stawać się coraz bardziej świadome zależności pomiędzy obecnością terapeuty a swoimi ruchami i muzyką. Świadomość ciała jest zależna od doświadczania własnych ruchów w relacji z innymi ludźmi, rzeczami i sytuacjami, świadomości wykorzystywania swoich rąk, nóg, stóp ,ust, ramion, i całego ciała podczas zwykłych czynności, jak ubieranie czy jedzenie.

Najlepsze rezultaty uzyskuje się, gdy program jest włączony do codziennej rutyny, odbywa się o stałej porze dnia i jest regularny. Trzeba wybrać taką porę dnia, gdy dziecko jest optymalnie ożywione. Na początku każde dziecko powinno pracować z tym samym terapeutą.[231]

[229] M.Ch. Knill, *Programy aktywności. Świadomość Ciała, Kontakt i Komunikacja,* CPPPMEN, Warszawa 1997.
[230] Tamże.
[231] Ibidem.

3. Program edukacyjny dla uczniów z autyzmem

Program edukacyjny pełni dwojaką rolę, a mianowicie: terapeutyczną i kształcącą. Z jednej strony można go identyfikować z programem terapii samego zaburzenia, jakim jest autyzm wczesnodziecięcy. Planując kształcenie w zakresie różnych umiejętności, a także sprawności, tworzymy zarazem program terapeutyczno- rehabilitacyjny, który jest skoncentrowany na pokonaniu różnych dysharmonii rozwojowych i deficytów obecnych w autyzmie.[232]

Program ten zwłaszcza w miarę postępów osiągniętych przez dziecko, a także w miarę upływu jego życia, staje się coraz bardziej normalnym programem kształcenia, jest taki sam jak każdy inny program edukacyjny w życiu zwykłego ucznia. Naturalnie uczeń z autyzmem może być nadal odbiorcą różnych form terapii i rehabilitacji, jak każdy inny człowiek, który wymaga pomocy specjalistycznej z powodu różnych schorzeń czy problemów. Niemniej jednak posiada on prawo o edukacji przysługującej każdemu różnej dziedziny usług społecznych (nawet, jeśli jest połączona z terapią).

Wiele już zostało powiedziane i napisane w Polsce o różnych formach pomocy osobą autystycznym z perspektywy terapeutyczno – rehabilitacyjnej, a więc traktując je z założenia jako pacjentów.[233] To naturalnie bardzo ważna perspektyw, szczególnie na początku poszukiwań pomocy przez rodziców dziecka chorego na autyzm. Niemniej jednak wkrótce pojawiła się konieczność przyjęcia innej perspektywy, a mianowicie usług edukacyjnych świadczących dla ucznia, a następnie osoby szkolonej. Niezbyt często podejmuje się w społeczeństwie problem edukacji dzieci niepełnosprawnych fizycznie i umysłowo, ale jeżeli chodzi o dzieci z autyzmem, to bardzo często uświadamia się rodziców, iż powinni być szczęśliwi, jeśli znajdą jakąkolwiek instytucje, gdzie zaopiekują się ich „trudnym przypadkiem", zapewniając mu opiekę w ciągu dnia.

Nie jest łatwo zdecydować się na wybór określonych treści nauczania, nawet jeżeli posiadamy gotowy program bądź inne opracowania metodyczne. Na ogół okazuje się, że dla każdego z uczniów należy opracowywać indywidualny i odrębny inwentarz celów kształcenia, a także zadań dydaktycznych, które obejmują tak zakres nowych wiadomości, jak i umiejętności do opanowania. W planowaniu kształcenia uczniów autystycznych możemy wesprzeć się na dwóch podejściach teoretycznych, z których każde przez wiele lat stanowiło bazę dla realizowania specjalnych programów dydaktycznych. Chodzi tu o tzw. podejście

[232] *Edukacja osób autystycznych w praktyce i badaniach naukowych,* red. H. Jaklewicz, Gdańsk 1998.
[233] Ibidem, s. 137.

ekologiczne i rozwojowe. Każde z nich ma określone wady i zalety. Można w konkretnych przypadkach decydować się na jedno z nich bądź próbować dokonywać ich integracji. Istotne jest, aby maksymalnie dostosować treść nauczania do potrzeb ucznia i jego rodziny i również do ich możliwości oraz systemu kształcenia, z którego korzystają.[234]

- **Podejście ekologiczne:** opracował je L. Brown w 1979 r. Założeniem jego jest, aby uczeń był przygotowywany do współuczestniczenia w wielu sytuacjach i działaniach, które są udziałem innych osób w jego wieku. W związku z tym podejście to wymaga doboru elementów programu nauczania, które bezpośrednio i definitywnie poprawiają umiejętności funkcjonowania ucznia z autyzmem w różnych środowiskach tj. szkolnym, rekreacyjno-wypoczynkowym, ogólnospołecznym, domowym, zawodowym.[235]

Problem polega na tym, żeby wyodrębnić z zachowań właściwych dla różnych obszarów życia społecznego takie, które są normalne dla odpowiedniego wieku chronologicznego i również znaleźć metody nauczania ich ucznia z autyzmem. Dlatego też żeby tego dokonać, można posłużyć się opracowaną przez Browna metodą zwanym ekologicznym katalogiem bądź inwentarzem, w której występuje sześć kroków:

1. Wyznaczenie czterech programów nauczania:
   - ✓ Sprawności domowe
   - ✓ Sprawności zawodowe(w przypadku dzieci młodszych- inne zadaniowe)
   - ✓ Sprawności rekreacyjne i rozrywkowe
   - ✓ Sprawności związane z życiem w społeczności.
2. Rozpoznawanie tych środowisk w życiu społecznym, jakie wymagają zastosowania tych sprawności.
3. Rozpoznawanie mniejszych środowisk (sub- środowisk), w jakich uczniowie z autyzmem mogliby funkcjonować bądź funkcjonują (np. obszarze sprawności związanych z życiem społecznym, takim środowiskiem jest najbliższa okolica handlowa, a sub – środowiskami będą wszystkie sytuacje i miejsca, w jakich uczeń musi umieć prawidłowo się zachowywać, żeby trafić do właściwego sklepu i zostać właściwie obsłużonym.)

[234] Tamże, s. 139.
[235] Ibidem, s.140.

4. Stworzenie katalogu właściwych dla wieku oraz związanych z wiekiem form aktywności zwykłych pojawiać się w tych sub – środowiskach.
5. Rozpoznawanie sprawności, jakie muszą być wyuczone, aby było zrealizowane zadanie.
6. Wykorzystanie specjalnych procedur dydaktycznych, żeby pomóc uczniowi z wieloma głębokimi nieraz trudnościami w uczeniu się. Opanowanie trudności w ramach wybranych sprawności w warunkach naturalnego środowiska.[236]

Dlatego też zaletą podejścia ekologicznego jest możliwości wyposażenia dziecka z autyzmem w taką wiedzę i umiejętności, które są dla ich funkcjonalne, a także okażą się niezbędne w ich przyszłym dorosłym życiu. Przypuszcza się, że powinni oni brać udział w jak największym stopniu w tzw. normalnym życiu (mieszkać, pracować, bawić się wśród innych ludzi, umieć zarówno radzić sobie w tych środowiskach jak i korzystać z tkwiących w nich możliwości). Zgodnie z potrzebami ucznia, nauczane są umiejętności, a nie według jakichkolwiek innych sztucznych zaleceń czy reguł, jakie mogą wynikać z zasad sekwencji rozwojowej czy jakiejś doktryny terapeutycznej bądź pedagogicznej.[237]

Jeżeli chodzi o wady podejścia ekologicznego to do nich należy pominięcie kwestii rozwoju ogólnego uczenia się na rzecz kształcenia wyłącznie umiejętności funkcjonalnych w rozmaitych środowiskach. To znaczy także trudności w doborze metod nauczania umożliwiającego dzieciom na różnych poziomach rozwoju poznawczego, społecznego i emocjonalnego opanowanie wybranych umiejętności, a także ich generalizację w różnych sytuacjach życiowych (w przypadku uczniów z autyzmem stwarza to bardzo poważny problem).[238]

- **Podejście rozwojowe:** cechuje się tym, że program nauczania tworzony jest na podstawie pracy J. Piageta i jego współpracowników, dotyczące poprawności rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży. Ważne jest tu kilka podstawowych zasad:
  - * „Rozwój psychiczny odbywa się stadiami wedle określonego liniowego porządku.

[236] Ibidem, s. 140.
[237] Tamże, s. 140.
[238] Ibidem, s. 141.

* Stadia wcześniejsze w rozwoju przygotowują stadia kolejne i są dla nich niezbędną podstawą.
* Porządek liniowy jest niezmienny.
* Rozwój pojęć następuje w sposób ukierunkowany: od konkretnych do abstrakcyjnych i również od prostych do rozbudowanych.
* Wcześniejsze stadia nigdy nie są w całości wyparte przez następne, pozostają w jakichś fragmentach."[239]

„Zaletą tego podejścia jest zaplanowanie pracy z dzieckiem na poziomie jego możliwości przez opracowywanie zadań, które jest w stanie zrozumieć i rozwiązać. Ponadto możliwa jest stopniowa stymulacja rozwoju funkcji deficytowych oraz przy okazji uczenia się wykonywania różnych zadań – równoczesne ćwiczenie takich funkcji ogólnych, jak spostrzeganie, myślenie uwaga, celowe działanie, kontrola ruchów itd. Podejście to można szczególnie dobrze wykorzystać w warunkach domu rodzinnego dziecka, a także w miejscach i stymulacjach rekreacyjno – zabawowych, dlatego też na niezbyt zaawansowanym poziomie można polecać je rodzicom, wyrażającym chęć do pracy ze swoim dzieckiem."[240]

Jeżeli chodzi o wadę podejścia rozwojowego faktem jest, iż do oszacowania poziomu rozwoju różnych funkcji służą przeważnie narzędzia i kryteria stosowane w ocenie rozwoju dzieci bez autyzmu, tak więc z pominięciem specyfiki rozwoju tej grupy uczniów. Skutkiem tego często błędnie ustala się zadania właściwe raczej dla młodszych dzieci zbiorowości normalnej.

Dziecku z autyzmem oferuje się stale te same albo zbliżone treści, zadania i czynności ćwiczenia (właściwe dla małych dzieci) i traktuje jakby był on wyrośniętym małym dzieckiem, tylko wtedy, gdy nie jest w stanie przez szereg lat osiągnąć wyższego niż do tej pory stadium rozwoju pojęciowego.

W związku z tym może on być coraz bardziej zniechęcony i znudzony nauką i również będzie coraz mniej umiał na skutek infantylizacji go przez otoczenie i jego zachowanie będzie coraz bardziej odsuwać się od zachowania rówieśników. Efektem będzie coraz mniejsze dostosowanie społeczne, a także będą zmniejszać się szanse na stopniowe usamodzielnienie się w zakresie różnych funkcji społecznych. Możemy tego uniknąć, uwzględniając tzw. „ strefę najbliższego rozwoju w doborze zadań

[239] *Edukacja osób autystycznych... dz. cyt., s.139.*
[240] *Tamże,s. 140*

odpowiednim dla zainteresowań typowych dla wieku ucznia oraz planując stopniowe przesuwanie granic tej strefy ku zadaniom coraz trudniejszym, a zarazem tematycznie zgodnym z tendencjami rozwojowymi u obu płci (wygląd, typ zabawy, tematyka rozmów, typowe zachowania)."[241]

W praktyce dobrze byłoby łączyć te dwa podejścia tak, aby maksymalnie wykorzystać ich zalety i wspierać wnoszone przez nie pozytywne efekty, jak również eliminować całkowicie lub minimalnie braki i skutki wad. Ale żeby osiągnąć to wymaga znacznego wysiłku wszystkich zaangażowanych stron ma etapie tworzenia programu edukacyjnego, również przyjaznej współpracy miedzy specjalistą a rodziną w trakcie jego realizacji.

Do najbardziej znanych podejść metodologicznych stosowanych w edukacji uczniów z autyzmem należy model behawioralny, który jest oparty na zasadach uczenia się przez warunkowanie instrumentalne oraz podkreśla użycie dokładnie strukturalizowanych i usystematyzowanych strategii nauczania. Podejście to okazało się w dużym stopniu efektywne w przypadku nauczania różnych umiejętności w tym również językowych, uczniów z różnymi ciężkimi upośledzeniami i o różnych diagnozach. Wyróżnić można następujące strategie tego podejścia:

- ❖ Punktem wyjścia jest mierzenie aktualnego poziomu ucznia w ramach wykonywania wybranych zachowań obserwowalnych i dających się obiektywnie pomierzyć.
- ❖ Po określeniu deficytów w zakresie umiejętności dzieli się je na podstawowe komponenty i na tej podstawie tworzy się lista celów dotyczących nauczania konkretnych zachowań.
- ❖ Dzieciom dostarcza się wzmocnienia poprzez manipulację skutkami jego działań, tak tymi naturalnie powstającymi, jak i tworzącymi przez nauczyciela.
- ❖ Konsekwencje przyjemne (tj. nagrody) związane są z poprawnym wykonaniem czynności i sprzyjają jej utrwaleniu. Natomiast, jeżeli uczeń niewłaściwie reaguje następuje wtedy efekt, co najmniej lekko nieprzyjemny dla niego (tj. kara) i powoduje zmniejszenie częstotliwości pojawienia się tej reakcji. Manipulacja nagrodami i karami, a także możliwością utraty nagrody bądź uniknięcia kary opiera

[241] *Edukacja osób autystycznych ...* dz. cyt., s. 139-140.

się na dość skomplikowanych procedurach, które trzeba poznać zanim podejmie się opracowania programu w konsekwencji tzw. „modyfikacją zachowania".[242]

Wyróżniamy również model interakcjonistyczny, który sprawia wiele kłopotów z wdrażaniem w system typowo oświatowy. Opiera się on, podobnie jak podejście rozwojowe na piagetowskiej teorii uczenia się i rozwoju dzieci w naturalnych warunkach i dotyczy w szczególności nabywania umiejętności językowych i komunikacyjnych. Podstawową reguła w tym modelu jest ograniczona dyrektywność, co oznacza, że tempo, funkcja i forma ćwiczeń powinny być narzucone prze ucznia, niż przez dorosłego. Rolę „ułatwiacza" w tym modelu pełni nauczyciel, który powinien przystosować się do chęci ucznia, a nie kontrolować interakcję, żeby nauczanie nie było chaotyczne, trzeba dobrze opracować program takiej „ przewidywanej swobody" ucznia i także przygotować do tego środowisko.[243] Cele muszą być grupowane tak, by nauka uwzględniała wszystkie rodzaje zachowań, a nie szufladkował je w obrębie dziedziny.

Środowisko ćwiczeń powinno wywoływać interesujące doświadczenia, aby uczeń był gotów uczestniczyć w sposób interakcjonistyczny, a nie tylko reaktywny czy pasywny (tzn wyłącznie reagować na bodźce).

„ W modelu tym rozwinięto pojecie tzw. „ treningu incydentalnego", który następuje w zaobserwowanych przez nauczyciela przypadkowych zdarzeniach, kiedy uczeń spontanicznie zaczyna zachowywać się aktywnie lub kiedy zaczyna się dziać coś, co może go zaangażować i co zostaje wykorzystane jako sytuacja dydaktyczna. Chodzi o takie nastawienie nauczyciela, które pozwoli mu w najbardziej nawet nieoczekiwanych momentach dostrzec pedagogiczną okazję, dająca się wykorzystać jako źródło nowych treści lub inny sposób recepcji, rozbudowania, uzupełnienia, transferu lub utrwalenia dotychczasowej wiedzy czy umiejętności".[244]

[242] *Edukacja osób autystycznych w praktyce i badaniach naukowych*, red. H. Jaklewicz, Gdańsk 1998.
[243] Ibidem.
[244] *Edukacja osób autystycznych* ... dz. cyt., s. 143.

4. Przygotowanie do samodzielnego życia jedną z form pomocy dziecku autystycznemu

Przyjęto założenie, że może dzieci autystyczne będą w stanie pracować samodzielnie, jeżeli w ich fizycznym otoczeniu umieści się bodźce wizualne, na które nauczą się odpowiadać, bez podpowiedzi werbalnych ze strony rodziców i innych ludzi. Nie będą wtedy wymagać ciągłej uwagi i opieki ze strony rodziców, a ich ciągłe zajęcia będą identyczne jak zajęcia ich zdrowych kolegów. Tak powstała idea albumów aktywności, który jest podobny do terminarza, w którym zdrowi ludzie zapisują, co mają do wykonywania.

Album aktywności umieszcza się w segregatorze zawierającym kilkanaście bądź kilka zdjęć, które są związane z pracami domowymi lub czasem wolnym. Zdjęcia (7,5 cm) umieszczone są na białej kartce na samym środku, która wkładana jest do plastikowej „koszulki". Zdjęcia pokazują materiały na jednolitym tle bez żadnych dodatków, które mogłyby rozproszyć uwagę dziecka. Dzięki zawartym w albumie instrukcją fotograficznym dziecko działa zgodnie z albumem aktywności, generalizuje swoje umiejętności w różnych sytuacjach i na różne aktywności, rozpoczyna i wykonuje złożone sekwencje czynności oraz potrafi przejść od sekwencji do sekwencji, przestaje potrzebować podpowiedzi trenera.[245]

Dziecko uczy się złożonych sekwencji czynności krok po kroku. Instrukcje pisemne albo zdjęcia są odpowiednikami czynności, które mają zostać wykonane. Są one najpierw bodźcami dyskryminacyjnymi dla kolejnych małych kroków, a później dla czynności bardziej złożonych. W trakcie treningu ilość zdjęć jest redukowana, np. przy sprzątaniu pokoju przy pomocy albumu- na początku treningu umieszczamy zdjęcia wszystkich części sprzątania pokoju, a po jakimś czasie wystarczy tylko zdjęcie czystego pokoju. Ta sama zasada dotyczy instrukcji pisemnych. Gdy umiejętność podążania za albumem jest już opanowana, bodźcami dyskryminującymi staja się tylko bardzo ogólne instrukcje w rodzaju: „ sprawdź album", „idź się pobawić, „znajdź sobie coś do roboty" oraz zdjęcia lub instrukcje pisane.

Warunkiem wstępnym do rozpoczęcia pracy z albumami jest zdobycie przez dziecko umiejętności dopasowania obrazka do przedmiotu i przedmiotu do obrazka. Przy używaniu albumów dziecko musi opanować pewien schemat czynności:

- Przewrócenie strony w albumie
- Pokazanie zdjęcia palcem lub przeczytanie pisemnej instrukcji
- Przyniesienie żądanego przedmiotu
- Wykonanie zadania

[245] *Autyzm wyzwaniem naszych czasów*, red. T. Gałkowski, J. Kossowska Kraków 2000.

➢ Odłożenie przedmiotu na miejsce[246]

Często wprowadzając album uczymy łączenia reakcji od końca, począwszy od ostatniej czynności w sekwencji np. przy ścielaniu łóżka zaczynamy naukę od wygładzenia narzuty na łóżku. Stajemy za dzieckiem nie przeszkadzając swym widokiem bodźca, na który powinno odpowiedzieć. Stojąc za plecami dziecka udzielamy podpowiedzi. Także zza pleców dziecka dostarczamy wzmocnień. Powstrzymujemy się od podpowiedzi werbalnych, udzielając tylko podpowiedzi manualnych, zaczynając trening od pełnej podpowiedzi manualnej, a kończąc go wycofaniem jakichkolwiek podpowiedzi, kiedy dziecko wykonuje zadanie samodzielnie.

Przy wprowadzeniu albumów podpowiedzi służą terapeucie do manualnego kierowania czynnościami dziecka, zatrzymania zachowań niepożądanych, zapobiegania błędnym odpowiedziom oraz zbyt długim przerwom między czynnościami.

Dziecko jest wzmacniane za prawidłowe posługiwanie się materiałami do pracy i zabawy oraz za przechodzenia od jednej aktywności do innej zgodnie z albumem.[247]

[246] Ibidem, s.169.
[247] Tamże, s.169.

Olga Mazanek, Działalność opiekuńczo-wychowawcza Ośrodku Pomocy Dziecku i Rodzinie w Górze Włodowskiej

1. Teren badań

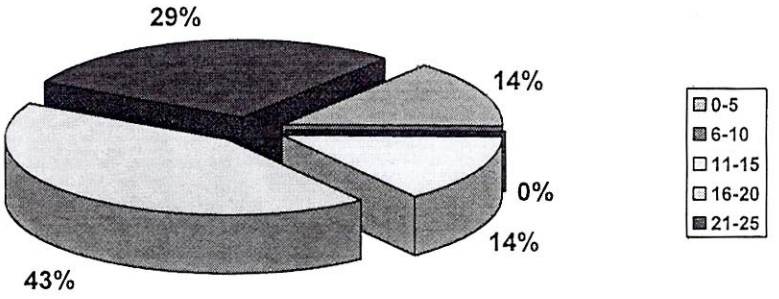
Ośrodek Pomocy Dziecku i Rodzinie w Górze Włodowskiej, w powiecie zawierciańskim, pełni bardzo ważną funkcję pomocową wobec nieletnich i jego rodziny przeżywających trudności o obliczu ekonomicznym czy społecznym.

Powyższą hipotezę potwierdziły badania przeprowadzone na terenie ośrodka zarówno wśród wychowawców, jak wśród dzieci.

W badaniach posłużyłam się metodą sondażu diagnostycznego. Badaniami objęto siedmiu wychowawców z różnym stażem pracy. W tym 4 kobiet i 3 mężczyzn. Wszyscy wychowawcy posiadają wyższe wykształcenie.

Dane dotyczące stażu pacy w Ośrodku ilustruje tabela 1

STAŻ PRACY W OŚRODKU	liczba	%
1 - 5	1	14
6 - 10	0	0
11 - 15	1	14
16 - 20	3	43
21 - 25	2	29
RAZEM	**7**	**100%**



Wykres 1. Struktura podziału wychowawców ze względu na staż pracy w Ośrodku.

2. Analiza wyników badań

Z zebranych danych wynika, że najwięcej wychowawców bo 43 % - mieści się w przedziale stażowym 16-20 lat w Ośrodku, po 29 % w przedziałach 21 -25 lat, natomiast 14 % wyszło w przedziałach 1-5 lat i 6-10 lat.

Z powyższych danych wynika, iż wychowawcy są z dość dużym doświadczeniem.

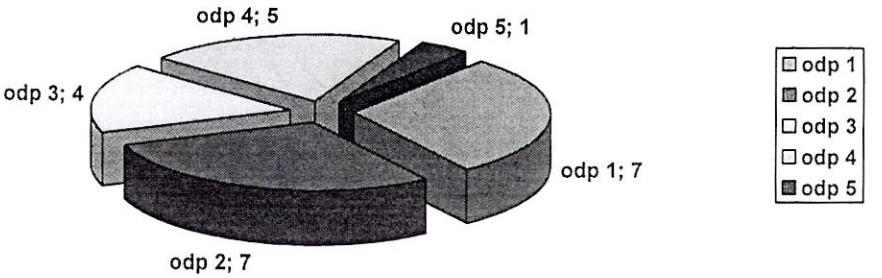
Wiek wychowawców pracujących w Ośrodku pomocy Dziecku i Rodzinie w Górze Włodowskiej obrazuje tabela 2.

Tabela 2**WIEK WYCHOWAWCÓW**	**liczba**	**%**
25-30	1	14 %
31-35	0	0
36-40	2	29 %
41-45	1	14 %
46-50	3	43 %
RAZEM	**7**	**100 %**

Jak wynika z zestawienia w tabeli 2, że tylko po 1 wychowawca (14%) mieści się w przedziale wiekowym 25- 30 lat i 41- 45 lat, trzech nauczycieli (43%) to nauczyciele w wieku 46 – 50 lat i dwóch (29 %) to przedział wiekowy 36 – 40 lat.

Tabela 3. Współpraca Ośrodka ze szkołą

ODPOWIEDŹ	WYCHOWAWCY							SUMA
	1	2	3	4	5	6	7	
WYWIADÓWKA	x	x	x	x	x	x	x	7
ROZMOWA Z NAUCZYCIELEM KLASY	x	x	x	x	x	x	x	7
ROZMOWA Z PEDAGOGIEM SZKOLNYM	x		x	x		x		4
ROZMOWY Z OPIEKUNEM PRAKTYK	x	x		x	x		x	5
KONSULTACJE SZKOLNE			x					1



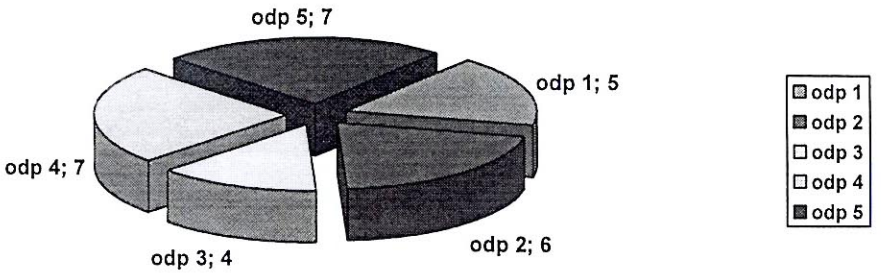
Wykres 2. Struktura współpracy wychowawców ze szkołami wychowanków. Wykres przedstawia liczbę udzielonych odpowiedzi przez wychowawcę.

Współpraca Ośrodka, że szkołą jest istotna ze względu na wyniki pracy dziecka i zapewnia powodzenia szkolne. Największa ilość wychowawców udzieliła odpowiedzi dotyczącej udziału we wywiadówkach szkolnych oraz prowadzenie rozmów z nauczycielami klas.

W kwestionariuszu ankiety na pytanie jak Ośrodek współpracuje ze szkołami do których uczęszczają wychowankowie. Najwięcej udzielona była odpowiedz: wywiadówka, rozmowa z nauczycielem klasy, natomiast tylko 1 wychowawca udzielił odpowiedzi konsultacje szkolne.

Tabela 4. Organizacja nauki własnej

ODPOWIEDŹ	WYCHOWAWCY							SUMA
	1	2	3	4	5	6	7	
POMOC W LEKCJACH		x	x	x		x	x	5
ZAJĘCIA KOREKCYJNO KOMPENSACYJNE	x		x		x	x	x	6
ROZWIJANIE ZAINTERESOWAŃ	x		x	x		x		4
POMOC W GROMADZENIU MATERIAŁÓW	x	x	x	x	x	x	x	7
ROZMOWA Z WYCHOWANKIEM	x	x	x	x	x	x	x	7

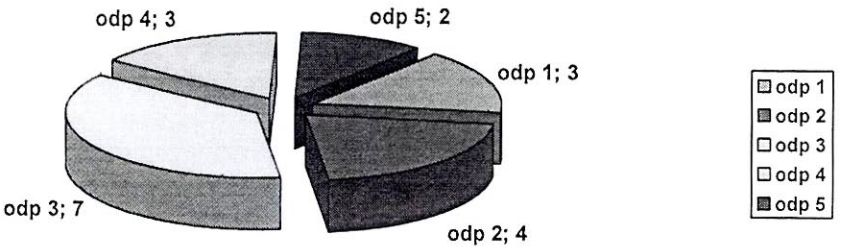


Wykres 3. Struktura organizacji nauki własnej w Ośrodku. Rysunek przedstawi liczbę udzielonych odpowiedzi przez wychowawcę.

Wychowawcy chętnie rozmawiają z wychowankami o problemach szkolnych i niepowodzeniach, chętnie gromadzą pomocne materiały szkolne. Trudno jednak rozwijać zainteresowania wśród wychowanków ze względu na oporności ze strony dzieci.
Najwięcej nauczycieli pomaga swoim wychowanką poprzez gromadzenie materiałów im potrzebnych, a także pomagają w rozwiązywaniu jakiś problemów związanych ze szkoła.

Tabela 5. Organizacja czasu wolnego

ODPOWIEDŹ	WYCHOWAWCY							SUMA
	1	2	3	4	5	6	7	
AKTYWNY WYPOCZYNEK – SPORT i inne		x		x		x		3
ZAJĘCIA KULTUROWE – TEATR i inne	x		x		x		x	4
ZAJĘCIA ROZRYWKOWE –BASEN, WESOŁE MIASTECZKO	x	x	x	x	x	x	x	7
ZAJĘCIA WG POMYSŁU WYCHOWANKÓW	x				x	x		3
ZAJĘCIA RELAKSUJĄCE – OGLĄDANIE TV		x		x				2

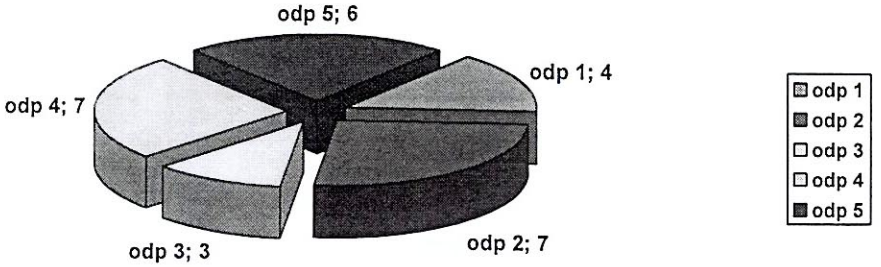


Wykres 4. Struktura organizacji czasu wolnego w Ośrodku. Wykres przedstawia liczbę udzielonych odpowiedzi przez wychowawcę.

Wychowawcy chętnie w miarę możliwości organizują zajęcia rozrywkowe tj. basen, kino, narty, wyjazd do wesołego miasteczka i zoo. Dużym uznaniem cieszą się zajęcia sportowe. Czasami na prośbę dzieci są organizowane zajęcia kulturowe. Część dzieci woli jednak spędzić wolny czas przed telewizorem.

Tabela 6. Metody, które pomagają w poznaniu wychowanków

ODPOWIEDŹ	WYCHOWAWCY							SUMA
	1	2	3	4	5	6	7	
ANALIZA BIOGRAFII DZIECKA		x		x		x	x	4
OBSERWACJA	x	x	x	x	x	x	x	7
POGADANKA GRUPOWA	x		x			x		3
ROZMOWA INDYWIDUALNA	x	x	x	x	x	x	x	7
WYWIAD ŚRODOWISKOWY	x	x		x	x		x	6

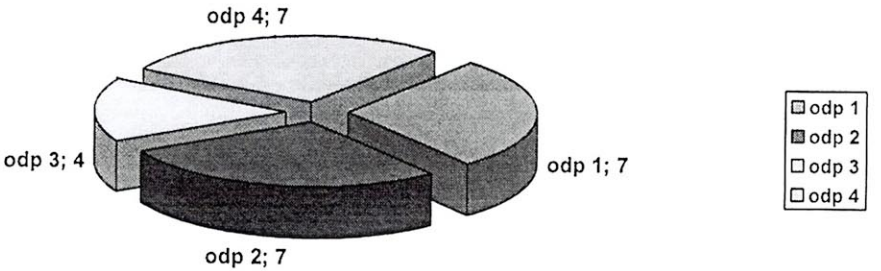


Wykres 5. Struktura metod pomagających w poznaniu wychowanków. Wykres przedstawia liczbę udzielonych odpowiedzi przez wychowawcę.

Wychowawcy w celu bliższego poznania wychowanka najczęściej stosują obserwację dziecka. Metoda ta jest stosowana najczęściej, gdyż poprzez zachowanie dziecka można dużo dowiedzieć się o jego charakterze. Jednak najlepszą metodą która da obraz charakteru dziecka i środowiska z którego pochodzi jest wywiad środowiskowy. Dużym powodzeniem cieszy się również rozmowa indywidualna z dzieckiem podczas której możemy dowiedzieć się o nękających problemach dziecka.

Tabela 7. Sposoby poznania potrzeb wychowanków

ODPOWIEDŹ	WYCHOWAWCY							SUMA
	1	2	3	4	5	6	7	
ROZMOWA INDYWIDUALNA	x	x	x	x	x	x	x	7
OBSERWACJA ZACHOWANIA	x	x	x	x	x	x	x	7
ROZMOWA GRUPOWA	x		x			x	x	4
NAWIAZANIE WIĘZI I ZAUFANIA	x	x	x	x	x	x	x	7

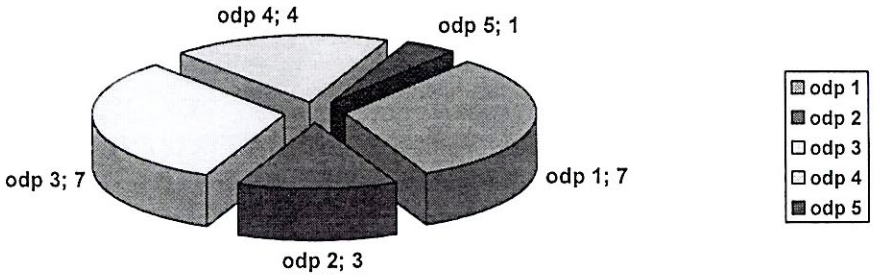


Wykres 6. Sposoby poznania potrzeb wychowanków. Wykres przedstawia liczbę udzielonych odpowiedzi przez wychowawcę.

Często potrzeby dziecka poznaje wychowawca poprzez rozmowę indywidualną oraz obserwacją. Często wychowawcy spotykają się z dziećmi w ich pokoikach w celu zorientowania się czy nie potrzebują one np. nowej odzieży, pomocy szkolnych, oraz artykułów higienicznych .

Tabela 8. Trudności z jakimi spotykają się wychowawcy

ODPOWIEDŹ	WYCHOWAWCY							SUMA
	1	2	3	4	5	6	7	
BRAK DOSTATECZNEJ POMOCY MATERIALNEJ	x	x	x	x	x	x	x	7
BRAK WŁAŚCIWEJ WSPÓŁPRACY Z INSTYTUCJAMI	x		x			x		3
BRAK WŁAŚCIWEJ WSPÓŁPRACY Z DZIEĆMI	x	x	x	x	x	x	x	7
AGRESJA WŚRÓD DZIECI	x	x		x		x		4
UŻYWKI			x					1

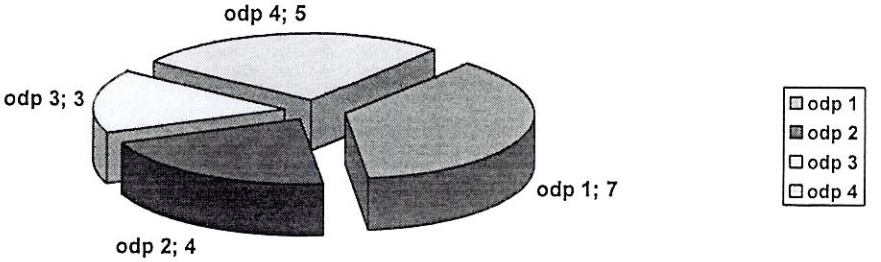


Wykres 7. Trudności w pracy opiekuńczo- wychowawczej. Wykres przedstawia liczbę udzielonych odpowiedzi przez wychowawcę.

Największą trudnością z jaką boryka się Ośrodek na podstawie udzielanych odpowiedzi w ankiecie jest brak dostatecznej pomocy materialnej. Liczba sponsorów jest niewystarczająca. Kolejną, a zarazem bardzo ważną trudnością z jaka spotykają się wychowawcy jest brak współpracy z dziećmi. Niektóre wykazują szczególny brak chęci i zainteresowań osobą wychowawcy.

Tabela 9. Pomoc w realizacji obowiązku nauki własnej

ODPOWIEDŹ	WYCHOWAWCY							SUMA
	1	2	3	4	5	6	7	
ZAKUP POMOCY DYDAKTYCZNYCH	x	x	x	x	x	x	x	7
ZATRUDNIENIE KOREPETYTORÓW	x	x	x			x		4
WOLONTARIAT		x		x		x		3
ROZWÓJ SIECI KOMPUTEROWEJ	x	x		x		x	x	5

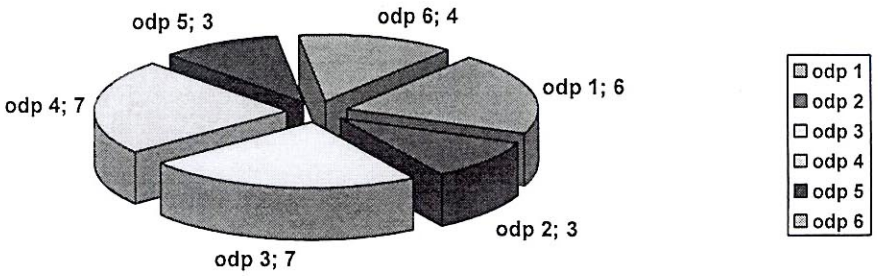


Wykres 8. Pomoc w realizacji obowiązku nauki własnej. Wykres przedstawia liczbę udzielonych odpowiedzi przez wychowawcę.

Najważniejszym priorytetem w Ośrodku byłby zakup pomocy dydaktycznych tj. książki, encyklopedie, prenumeraty czasopism naukowych, oraz rozwój sieci komputerowej. Dużymi lukami jak twierdzą nauczyciel są braki korepetytorów. Natomiast najmniejszym zainteresowaniem cieszą się wolontariat, choć jest to duża pomoc.

Tabela 10. Kółka zainteresowań zorganizowane w Ośrodki

ODPOWIEDŹ	WYCHOWAWCY							SUMA
	1	2	3	4	5	6	7	
PLASTYCZNE	x	x	x		x	x	x	6
MAJSTERKOWANIA	x		x			x		3
SPORTOWE	x	x	x	x	x	x	x	7
KOMPUTEROWE	x	x	x	x	x	x	x	7
KULINARNE			x		x		x	3
GOSPODARCZE		x		x	x		x	4



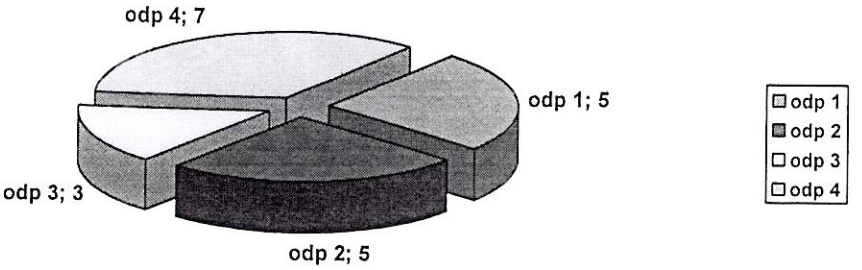
Wykres 9. Kółka zainteresowań w placówce. Wykres przedstawia liczbę udzielonych odpowiedzi przez wychowawcę.

Wśród udzielonych odpowiedzi dużą popularnością cieszą się kółka sportowe i komputerowe, kółko kulinarne jest najczęściej prowadzone przez dziewczęta. Na terenie ośrodka istnieje grupa dziewczyn usamodzielniających się „JUSTYNA",. Dziewczyny chętnie wykonują czynności kulinarne, gotują, pieką ciasta, sporządzają potrawy.

W kółku gospodarczym, młodzież wykonuje prace porządkowe w ogrodzie skalnym.

Tabela 11. Zaangażowanie wychowanków w pomoc innym

ODPOWIEDŹ	WYCHOWAWCY							SUMA
	1	2	3	4	5	6	7	
RZADKO	x	x			x	x	x	5
CZASAMI	x	x	x	x		x		5
CZĘSTO	x		x			x		3
NIECHĘTNIE	x	x	x	x	x	x	x	7



Wykres 10. Zaangażowanie wychowanków w pomoc innym w Ośrodku. Wykres przestawia liczbę udzielonych odpowiedzi przez wychowawcę.

Wśród wychowanków panuje ogólnie niechęć do niesienia pomocy innym. Jednak jest część młodzieży która interesuje się młodszymi wychowankami, pomagają im się ubrać i umyć.

3. Wnioski badawcze

Podsumowując wyniki badań stwierdzić, że:

- istnieje szeroko rozwinięta współpraca pomiędzy Ośrodkiem Pomocy Dziecku i Rodzinie a szkołami, do których uczęszczają wychowankowie
- wychowawcy biorą czynny udział w: wywiadówkach, rozmowach indywidualnych z nauczycielem oraz pedagogiem szkolnym, a także opiekunem praktyk
-chętnie rozmawiają z wychowankami o problemach szkolnych i niepowodzeniach, chętnie gromadzą pomocne materiały szkolne.
-czas wolny uzupełniany jest w miarę możliwości zajęciami o charakterze rozrywkowym tj. basen, kino, narty, wyjazd do wesołego miasteczka i zoo, dużym uznaniem cieszą się zajęcia sportowe.
-metodami najczęściej stosowanym przez wychowawców w celu poznaniu wychowanków są: obserwacja, rozmowa indywidualna, wywiad środowiskowy i analiza biografii.
-dużą popularnością wśród dzieci cieszą się kółka zainteresowań, zorganizowane na terenie Ośrodka w Ośrodku byłby zakup pomocy dydaktycznych tj. książki, encyklopedie, prenumeraty czasopism naukowych, oraz rozwój sieci komputerowej.