

Nr 1 (282) 2016  
Tom LXXVII  
STYCZEŃ  
LUTY

# SZKOŁA SPECJALNA

CZASOPISMO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ  
im. Marii Grzegorzewskiej



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej

### **Redaktorzy tematyczni**

*Akbota N. Autayeva (KZ) – psychologia*  
*Andrzej Giryński (PL) – pedagogika specjalna*  
*Jan Łaszczuk (PL) – pedagogika, metodologia*  
*Bernadeta Szczupał (PL) – pedagogika specjalna*

### **Redaktor prowadzący**

*Ewa M. Kulesza*

### **Redaktor statystyczny**

*Mariusz Fila*

### **Redakcja**

*Julita Kobos (PL) – język polski*  
*Renata Wójtowicz (PL) – język angielski*

### **Tłumaczenie na język angielski**

*Renata Wójtowicz*

### **Skład komputerowy**

*Andrzej Kowalczyk*

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną)

Czasopismo „Szkoła Specjalna” posiada punktację MNiSW  
(10 punktów) w kategorii B

#### **Rada Naukowa:**

Kulash B. Bektaeva (KZ), Chiu-Hsia Huang (RC), Tadeusz Gałkowski (PL), Sally Goddard Blythe (GB), Vitaly Kantor (RUS), Aniela Korzon (PL), Czesław Kosakowski (PL), Bohumil Koukola (Cz), Irena Obuchowska (PL), Kutzan K. Omirbekova (KZ), Natalia D. Sokołova (RUS), Adam Szecówka (PL)

#### **Komitet Redakcyjny:**

Ewa Maria Kulesza (redaktor naczelna), Agnieszka Dłużniewska (z-ca redaktor naczelnej), Izabella Kucharczyk (sekretarz), Alicja Giermakowska (członek), Jan A. Jelinek (członek), Anna Mikler-Chwastek (członek), Beata Szurowska (członek)

**Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej**

**Adres Redakcji: Wydawnictwo APS, 02-353 Warszawa**  
**ul. Szczęśliwicka 40, tel. 22-589-36-45**  
**centrala 22-589-36-00 wew. 1212, fax 22-658-11-18**  
**e-mail: [szkolaspecjalna@aps.edu.pl](mailto:szkolaspecjalna@aps.edu.pl)**  
**[www.szkolaspecjalna.aps.edu.pl](http://www.szkolaspecjalna.aps.edu.pl)**  
**nakład 700 egz.**

## SPIS TREŚCI

### OPRACOWANIA NAUKOWE

- 5 – *Samanta Derwich-Zdybel*  
Przygotowanie nauczycieli przedszkoli oraz edukacji wczesnoszkolnej do rozpoznawania w grupie rówieśniczej dzieci zdolnych
- 17 – *Eugeniusz Józefowski, Janina Florczykiewicz*  
Warsztat twórczy jako przestrzeń twórczego konstituowania siebie. Teoretyczne podstawy zastosowania warsztatu twórczego w rehabilitacji osób niepełnosprawnych
- 26 – *Krakowiak Kazimiera*  
Pedagogiczno-logopedyczna analiza projektu pt. *Model edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych*

### Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- 41 – *Tadeusz Wolan*  
Zasady i sposoby rozwijania kompetencji kluczowych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną
- 52 – *Barbara Grzyb, Beata Rączka*  
Przestrzeń szkoły specjalnej w ocenie rodziców

### PRAWO I PRAKTYKA

- 61 – *Małgorzata Szeroczyńska*  
Prawa i obowiązki osoby z niepełnosprawnością intelektualną jako pokrzywdzonej w procesie karnym. Część II

### Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- 76 – *Marzena Zaorska*  
Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej *Problemy osób głuchoniewidomych: doświadczenia, zadania, perspektywy*. Moskwa, 15–16 kwietnia 2015 (Challenges for the Deaf-Blind: Experience, Tasks and Prospects. Moscow, 15–16 April 2015)

### RECENZJE

- 79 – *Agnieszka Buczak*: Zachowania żywieniowe młodzieży w perspektywie edukacji zdrowotnej. Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014, ss.123 (*Marcin Szostakowski*)

### NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY

- J. Kielin, K. Klimek-Markowicz: Krok po kroku. Nauczanie i terapia dzieci z umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną. GWP, Sopot 2013, ss. 366 (*Agnieszka Przybylak*)
- D. Breiger, K. Bishop, G.A.H. Benjamin: Educational evaluations of children with special needs: Clinical and forensic considerations. American Psychological Association, Washington, DC, US 2014, VIII, ss. 143. Seria: Forensic practice in psychology (*Kiriakos Chatzipentidis*)

## CONTENTS

### SCIENTIFIC STUDIES

- 5 – *Samanta Derwich-Zdybel*  
Preschool and early elementary teachers' readiness for identifying gifted children in a peer group
- 17 – *Eugeniusz Józefowski, Janina Florczykiewicz*  
Art workshop as a space for creative self-formation. Theoretical basis of using an art workshop in the rehabilitation of people with disabilities
- 26 – *Krakowiak Kazimiera*  
Analysis of the *Model of bilingual education for deaf children* project with regard to pedagogy and speech therapy

### FROM TEACHING PRACTICE

- 41 – *Tadeusz Wolan*  
Principles and methods of developing key competences in students with intellectual disabilities
- 52 – *Barbara Grzyb, Beata Rączka*  
Special school as assessed by parents

### LAW AND PRACTICE

- 61 – *Małgorzata Szeroczyńska*  
Rights and duties of the person with intellectual disability as the injured party in criminal proceedings. Part 2

### HOME AND WORLD NEWS

- 76 – *Marzena Zaorska*  
Report on the International Scientific Conference: „Challenges of Deafblind People: Experience, Objectives, Perspectives,” Moscow, April 15-16, 2015

### REVIEWS

- 79 – Review of the book „Zachowania żywieniowe młodzieży w perspektywie edukacji zdrowotnej” [Adolescents' dietary behaviors in view of health education], Lublin, 2014, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej (*Marcin Szostakowski*)

### WE RECOMMEND TO OUR READERS

- Jacek Kielin, Katarzyna Klimek – Markowicz: Krok po kroku. Nauczanie i terapia dzieci z umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną [Step by step. Instruction and treatment for children with moderate, severe and profound intellectual disabilities]. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013, pp. 366 (*Przybylak Agnieszka*)
- David Breiger, Kristen Bishop, G. Andrew H. Benjamin: Educational evaluations of children with special needs: Clinical and forensic considerations. Washington, DC, US: American Psychological Association; 2014. VIII, pp. 143 Forensic practice in psychology series (*Kiriakos Chatzipentidis*)

## PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI PRZEDSZKOLI ORAZ EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ DO ROZPOZNAWANIA W GRUPIE RÓWIEŚNICZEJ DZIECI ZDOLNYCH

W artykule zaprezentowano wyniki badań nad zasobem wiedzy nauczycieli przedszkoli oraz edukacji wczesnoszkolnej na temat psychospołecznej charakterystyki ucznia zdolnego oraz sposobami jego identyfikacji w grupie rówieśniczej. Przedstawiono uwagi terminologiczne dotyczące pojęcia uczeń zdolny oraz terminów pokrewnych, a także dokonano, na podstawie literatury przedmiotu, psychospołecznej charakterystyki dziecka zdolnego i sposobów identyfikacji jednostki zdolnej.

Metodą wykorzystaną w badaniach jest sondaż diagnostyczny, natomiast wybraną techniką jest ankietowanie za pomocą kwestionariusza *Test wiedzy na temat kształcenia uczniów zdolnych* własnego autorstwa. Na podstawie wyników badań ustalono, że w opiniach badanych nauczycieli przedszkoli oraz edukacji wczesnoszkolnej uczeń zdolny jawi się z jednej strony jako osoba twórcza i dociekliwa, o wysokim ilorazie inteligencji, z drugiej zaś – stosunkowo stereotypowo, jako dobrze uczący się i grzeczny wychowanek. Należy zwrócić uwagę, że zarówno w grupie dzieci zdolnych, jak i pozostałych występują problemy emocjonalne i społeczne, które mogą skutecznie maskować posiadane zdolności. Badani jednak, zwłaszcza nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, zdają się istotnie słabiej dostrzegać występowanie w grupie dzieci zdolnych problemów wychowawczych, co gruntowałoby potoczny obraz ucznia przejawiającego zdolności w ich opinii. Pozytywnie natomiast wypada ocena przydatności wszystkich sposobów identyfikacji uczniów zdolnych, co byłoby pomocne do prawidłowego wskazania jednostki zdolnej w celu późniejszego wszechstronnego wspierania jej rozwoju.

**Słowa kluczowe:** uczeń zdolny, rozpoznawanie ucznia zdolnego

Uczniowie zdolni są specyficznymi jednostkami, które należy dostatecznie poznać, aby sprostać wymaganiom realizacji efektywnej współpracy z nimi – efektywnej dla nauczyciela dążącego do wywiązania się z roli mentora i przewodnika oraz dla podmiotu nauczania, którego rozwój powinien być harmonijny i swobodny. Dlatego też dogłębne poznanie ucznia przejawiającego zdolności oraz uwzględnienie jego indywidualnej, niepowtarzalnej osobowości zdaje się być warunkiem fundamentalnym do osiągnięcia przez niego koherentnego rozwoju. Stworzenie odpowiednich warunków dydaktyczno-wychowawczych do indywidualnej i samodzielnej pracy jest niezwykle ważnym zadaniem, ponieważ mają one wpływ na szybszy rozwój intelektualny dziecka (Piotrowski, 2009, s. 337). Odpowiednia postawa kompetentnego nauczyciela pomaga uniknąć we wczesnej fazie spontanicznego rozwoju zdolności, jaki następuje w okresie przedszkolnym i w pierwszych latach nauki w szkole podstawowej, usztywnienia i sformalizowania procesu nauczania (Partyka, 1999, s. 25). Niewykrycie i zaniedbanie potencjału dzieci w tym wieku

może mieć skutek w późniejszym nieujawnieniu się zdolności, dlatego tak istotne jest poznanie wiedzy pedagogów na temat psychospołecznej charakterystyki ucznia zdolnego oraz sposobów jego rozpoznania w grupie rówieśniczej.

### **Uczeń zdolny – uwagi terminologiczne**

Sprecyzowanie terminu „uczeń zdolny” jawi się jako istotny problem, ponieważ, w zależności od przyjętej definicji, zawęży się lub rozszerza grono osób, które mogą zostać zakwalifikowane do tej grupy. Starając się uściślić określenie „zdolni”, należałoby wyjść od kategorii „zdolności”. Tradycyjnie zdolności rozumiane są jako „uzdolnienia poznawcze umożliwiające szybkie uczenie się, pamiętanie i przetwarzanie wiedzy” (Limont, 2002, s. 5). Niestety, takie podejście zawęży grono osób uważanych za zdolne, ponieważ nie bierze ono pod uwagę m.in. zdolności przywódczych czy też społecznych. Inne rozumienie terminu „zdolności” jest dużo mniej restrykcyjne, ponieważ zakłada ono zróżnicowanie zdolności w grupie uczniów. Talenty przejawiane przez dzieci i młodzież są tak różnorodne, że przyjmuje się szeroką definicję zagadnienia, „obejmującą różne formy społecznie użytecznej aktywności jednostki” (tamże, s. 6). W literaturze psychologicznej zdolności to „te cechy właściwości psychiki człowieka, które warunkują możliwości skutecznej działalności w określonych dziedzinach życia” (Piotrowski, 2009, s. 327). Pomagają one jednostce efektywnie dostosować się do środowiska, w którym żyje, i determinują skuteczność oraz pozytywny wynik jej działania. Limont (2005, s. 17) podaje określenia odnoszące się do zdolności używane powszechnie w literaturze, takie jak: uzdolnienia, talent, wybitne zdolności, geniusz. W uporządkowaniu tych terminów pomocne będzie skupienie się na podziale zdolności na ogólne i specjalne (Piotrowski, 2009, s. 327). Te pierwsze przejawiają się praktycznie „we wszystkich działaniach jednostki i wpływają na wszystkie jej poczynania” (tamże, s. 328). Drugi rodzaj zdolności – zdolności specjalne – jest związany z działalnością na określonym polu i mówi o takich właściwościach człowieka, które „pozwalają na uzyskanie wysokich osiągnięć w konkretnej dziedzinie aktywności” (Limont, 2005, s. 17), przy czym często używa się zamiennie terminów uzdolnienia lub talenty. Oprócz tego podziału zdolności na ogólne i specjalne w literaturze występują określenia, które uwzględniają poziom zdolności osiągnięty przez jednostkę. Zdolności i uzdolnienia powyżej przeciętnej są uznawane za wysokie lub wybitne w zależności od punktu, który wyznacza średnią (Patryka, 1999, s. 11). Należy też wskazać na ścisły związek utalentowanego twórcy z jego ilorazem inteligencji, ponieważ prawie zawsze osiąga on poziom wyższy niż przeciętny, co pozwala jednostce na dostrzeżenie i wykorzystanie swojego potencjału (Painter, 1999, s. 53).

### **Psychospołeczna charakterystyka ucznia zdolnego w świetle literatury przedmiotu**

Mimo iż, jak trafnie zauważa Smith (2009, s. 290), „uogólnianie cech charakterystycznych dla danej grupy na jej poszczególnych członków nie jest słusznym postępowaniem”, okazuje się jednak sposobem na łatwiejsze zrozumienie opisywanej społeczności. W świadomości wielu osób istnieje stereotyp ucznia zdolnego,

który jest osobą pilną, w rozumieniu potocznym grzeczną, posłuszną, wykonującą bez sprzeciwu polecenia nauczyciela, przyswajającą z równą łatwością wiedzę zarówno z przedmiotów ścisłych, jak i humanistycznych czy artystycznych (Dobrołowicz, 2004, s. 97). Opisując pewne powszechnie obserwowane cechy na podstawie literatury przedmiotu, można w przybliżeniu nakreślić sylwetkę ucznia zdolnego, pozbywając się jednocześnie stereotypowego wizerunku.

Jedno z najpowszechniejszych przekonań dotyczących uczniów zdolnych wiąże się z osiąganiem przez nich dobrych wyników w nauce ze wszystkich przedmiotów (Partyka, 1999, s. 53). Nie ulega wątpliwości, że jednostki uzdolnione wszechstronnie mają w istocie możliwości osiągnięcia wyśmienitych rezultatów w wielu dziedzinach, jednak należałoby przeanalizować sytuację tych osób, które przejawiają zdolności kierunkowe i nie zdobywają podobnie wysokich rezultatów na wszystkich płaszczyznach wiedzy. Limont (2005, s. 250) wskazuje na inną potoczną opinię, zgodnie z którą niedostrzeganie potrzeby wsparcia tej grupy tłumaczone jest mitem doskonałego radzenia sobie zdolnych ze wszystkimi napotkanymi problemami. Rezultatem niedostosowania wymagań i działań pomocowych do potrzeb jednostek uzdolnionych jest obniżenie ich wyników, spowodowane także brakiem zainteresowania nudnym, z ich punktu widzenia, materiałem, przygotowanym na potrzeby przeciętnych kolegów. Painter (1993, s. 24) zauważa, że takie osoby mogą mieć słabsze oceny niż przeciętne, a nawet zostać sklasyfikowane jako mające trudności w nauce. Ponadto, podejmując próbę identyfikacji tej grupy, należy być świadomym, że niektórzy uczniowie zdolni nie chcą, aby środowisko wiedziało, z jaką łatwością przyswajają wiedzę oraz wykonują powierzone im zadania (tamże, s. 20).

Do niedawna jedynym wyznacznikiem przy rozpoznawaniu dzieci wybitnie zdolnych był wysoki iloraz inteligencji. Painter (tamże, s. 36, 41) podkreśla, że mimo iż wynik badania IQ nie jest bardzo dokładny, w większości przypadków trafnie typuje jednostki zdolne wśród członków grupy rówieśniczej. Lewowicki (1980, s. 37) przyjmuje, że za ucznia zdolnego uważa się osobę, którą cechuje iloraz inteligencji równy lub wyższy niż 120, natomiast najczęściej przyjmowanym granicznym wynikiem odróżniającym dzieci wybitne jest iloraz inteligencji 130 przy normalnym rozkładzie i odchyleniu standardowym 15 (Smith, 2009, s. 282). Wielu autorów charakteryzując dziecko zdolne wspomina o bogatej wyobraźni i ciekawości poznawczej (np. Lewowicki, 1980, s. 48–49; Borowska, 2009, s. 9). U tych jednostek można zauważyć zdolność do analizy problemów pod zupełnie nieoczekiwanym kątem, co owocuje nowatorskimi, oryginalnymi pomysłami i wytworami (Painter, 1993, s. 29). Cechy te powodują, że dziecko przejawiające wybitne zdolności może być postrzegane przez nauczyciela jako niewygodne, gdyż często zadaje pytania dotyczące materiału, na które jest trudno odpowiedzieć. Inną cechą charakteryzującą tę grupę uczniów jest szeroki zakres zainteresowań (np. Limont, 2004, s. 84; Gondzik, za: Piotrowski, 2009, s. 335). Mimo ich mnogości są one silnie ukierunkowane i skryzalizowane, a uczniowie zdolni potrafią określić swój zróżnicowany stosunek do przedmiotów szkolnych i różnych dziedzin życia (Partyka, 1999, s. 56). Ponadto, jak zauważa Borowska (2009, s. 9), jednostki te mają wysoce rozwiniętą umiejętność koncentracji uwagi, co sprzyja szybkiemu zapamiętywaniu docierających informacji. Badacze i autorzy literatury przedmiotu wskazują też często na specyficzne, wręcz abstrakcyjne poczucie humoru osób

wybitnie zdolnych, co, jak twierdzi Matuszewicz (za: Partyka, 1999, s. 37), „świadczy o wyjątkowej bystrości intelektualnej [i] jest wynikiem zespolenia intelektu z emocjami”. Inną cechą tych dzieci jest prawdomówność, gdyż w dużo mniejszym stopniu niż dzieci o zdolnościach przeciętnych poddają się pokusie kłamania i oszukiwania (Borzym, 1979, s. 37). Charakteryzując uczniów zdolnych należy także zwrócić uwagę na takie cechy przejawiane przez te jednostki, które zakłócają ich współżycie w środowisku szkolnym. Mimo iż, jak może się wydawać, szanują zarówno ludzi, jak i obowiązujące normy współżycia społecznego, to są niezależne i nie ulegają naciskom ani wpływom otoczenia, kwestionując często funkcjonujące systemy norm i wartości (Limont, 2005, s. 92). Ich postawa jest najczęściej niezależna, a wiara we własne możliwości na wysokim poziomie (Piotrowski, 2009, s. 334).

Zdarza się, że zdolni mają trudności w przystosowaniu się do grupy. Mimo iż chętnie dzielą się wiedzą z kolegami, pomagają i wykazują gotowość do współpracy, to jednak preferują pracę samodzielną lub z osobami o podobnym poziomie zdolności (Borzym, za: Limont, 2005, s. 93). W klasach, gdzie wiedza i inne kompetencje nie są znaczącymi wartościami, jednostki przejawiające zdolności mogą czuć się wyobcowane i nieakceptowane lub same decydują się na wyłączenie z grona rówieśników, między którymi nie znajdują partnerów na podobnym poziomie intelektualnym. Bywają też zarozumiałe, okazują lekceważenie kolegom oraz nauczycielom i mimo iż na ogół przejawiają pozytywny stosunek do szkoły, są bardzo krytyczne w odniesieniu do działań wychowawczo-dydaktycznych swoich opiekunów (Piotrowski, 2009, s. 334). Z drugiej jednak strony, chociaż zazwyczaj wśród uczniów zdolnych nie ma gwiazdy socjometrycznej, to – jak wskazuje Bandura (1974, s. 34), są oni lubiani ze względu na chęć niesienia pomocy potrzebującym kolegom.

Na temat sfery emocjonalnej uczniów zdolnych zdania badaczy są zbliżone. Według Painter (1993, s. 22) są to osoby bardzo wrażliwe. Opinię tę podziela Piotrowski (2009, s. 335), mówiąc o wzmożonych cechach neurotycznych tej grupy dzieci. Bywają podatne na zranienie i miewają reputację uczniów trudnych (Smith, 2009, s. 291), a z powodu swej nadmiernej wrażliwości ich reakcje na krytykę mogą być niewspółmierne (Freemn, za: Smith, 2009, s. 291). Partyka (1993, s. 54) wskazuje również na takie cechy, jak „chwiejność emocjonalna, nieśmiałość lub nadpobudliwość psychoruchowa, zachowania agresywne bądź lękowe”.

## Sposoby identyfikacji uczniów zdolnych

W większości definicji uczniów zdolnych nie ma zawartych kryteriów, które określałyby, jakie dzieci powinny uczestniczyć w specjalnych programach kształcenia. Liczba uczniów, którzy powinni zostać objęci specjalnym nauczaniem, będzie zależała od tego, jak zrozumie się termin „zdolności”. Żadna z metod identyfikacji jednostek wybitnych zastosowana oddzielnie nie daje satysfakcjonujących rezultatów. Każda z nich ma zarówno wady, jak i zalety, a najpełniejsza diagnoza powstaje po zastosowaniu kilku z nich jednocześnie.

Najbardziej rzetelna spośród wszystkich metod stosowanych pojedynczo jest fachowa opinia doświadczonego nauczyciela (Painter, 1993, s. 49). Należy przy tym pamiętać, iż mimo że pedagodzy mają największe możliwości obserwacji dziecka w sytuacjach szkolnych, to minusem tego sposobu identyfikacji jest fakt, iż nauczy-



ciele mogą okazać się zbyt pobłażliwi lub krytyczni, a także różnić się między sobą zarówno doświadczeniem w pracy z uczniem zdolnym, jak i kwalifikacjami.

Innym sposobem wyłonienia spośród uczniów jednostek wybitnych są wyniki uzyskiwane w testach osiągnięć szkolnych. Przy tej metodzie należy zachować ostrożność, ponieważ wysokie rezultaty uzyskane w placówce, gdzie jest bardzo wysoki poziom nauczania, nie muszą świadczyć o ponadprzeciętnych zdolnościach, gdyż wynik ucznia zdolnego może jedynie nieznacznie odbiegać od ogólnego rezultatu klasy (tamże, s. 52). Należy także zwrócić uwagę na problem zawartości i rzeczywistego przeznaczenia sprawdzianów, które zazwyczaj nie są ułożone na tak wysokim poziomie, aby różnicować znacząco poziom zdolności.

Najczęstszym sposobem wyłaniania uczniów zdolnych jest badanie ilorazu inteligencji. Jest on bardziej rzetelny od wyników testów szkolnych, gdyż wykształcenie zdobyte przez ucznia i inne czynniki środowiskowe pozostają bez znaczenia (Partyka, 1999, s. 60).

Identyfikując osoby zdolne i wybitne należałoby przyjrzeć się także ich osiągnięciom w konkursach i olimpiadach. Painter (1993, s. 43) twierdzi, że „osiągnięcia zwycięzców [...] są wystarczająco wysokie, aby [...] uznać [ich] za wybitnie zdolnych”. Osiągnięcia w konkursach i olimpiadach mogą okazać się bardzo przydatne przy identyfikacji takich dzieci, jednak należy przyjrzeć się uważnie poziomowi rywalizacji zależnemu od fachowości sędziów, poziomu pozostałych uczestników czy też ich wieku.

Wyszukując jednostki zdolne można się także wspomóc opiniami rodziców, gdyż to właśnie oni znają swoje dziecko najlepiej i są świadomi zarówno jego mocnych, jak i słabych stron (Limont, 2005, s. 104). Mają oni okazję do obserwacji i poznania własnego potomka w sposób, jaki jest niemożliwy w środowisku szkolnym, jednak trudniej jest im ocenić postępy czynione przez dziecko w klasie, ponieważ nie mogą ich porównać z innymi uczniami. Rodzicom najłatwiej i zarazem najtrudniej jest określić poziom zdolności swojego dziecka, ponieważ znają je doskonale, ale nie potrafią jednocześnie przez towarzyszące im emocje podejść do zagadnienia w sposób obiektywny (Painter, 1993, s. 62).

Ostatnim sposobem identyfikacji ucznia zdolnego jest zapoznanie się z opinią jego rówieśników, gdyż to właśnie oni często potrafią określić w sposób trafny, kto z kolegów i koleżanek przoduje w danej dziedzinie aktywności (Limont, 2005, s. 105). Należy zachować jednak pewien dystans do tych wyników, gdyż ocena jednostek zdolnych zależy od tego, czy klasa postrzega je jako pomocnych kolegów, czy też osoby zawyżające poziom i tym samym zmuszające pozostałych uczniów do intensywnej pracy.

## **Badania własne**

Przeprowadzone badania miały na celu empiryczną diagnozę zasobu wiedzy nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej na temat psychospołecznej charakterystyki ucznia zdolnego oraz sposobów identyfikacji jednostek zdolnych. Badania zostały przeprowadzone wiosną oraz jesienią 2012 r. w wielu przedszkolach i szkołach podstawowych województwa lubelskiego. Objęły 120 nauczycieli, w tym 60 edukacji przedszkolnej oraz 60 edukacji wczesnoszkolnej.

W zależności od liczby badanych w poszczególnych placówkach badania miały charakter indywidualny bądź grupowy. Ostatecznie siedemdziesiąt z ponad stu ankiet zostało zakwalifikowanych do analizy materiału empirycznego.

Liczba nauczycieli przedszkoli oraz edukacji wczesnoszkolnej, których ankiety zostały poddane analizie, jest równa i wynosi po 35 w każdej z obu grup. Kryterium płci nie różnicuje badanych, gdyż 100% z nich to kobiety. Biorąc pod uwagę wiek badanych, 32 nauczycieli (46%) to osoby młode mające od 25 do 30 lat. Pedagogzy w przedziale 31 – 35 lat stanowią 14% ogółu, nauczyciele, którzy osiągnęli wiek między 36 a 40 lat – 13%, wiek powyżej 41 lat deklarowało 19% badanych. Skupiając się na stażu pracy badanych należy zwrócić uwagę, że 38 z nich nie pracuje dłużej niż 5 lat, co stanowi 54% ogółu. Przez 6 do 10 lat pracuje 9 nauczycieli (12%), a staż wyższy niż 10 lat mają 23 osoby (44%). W kategorii ilości ukończonych kierunków studiów dominowały osoby, które ukończyły jeden – 65 nauczycieli (87%), 5 osób (13%) może się pochwalić więcej niż jednym ukończonym kierunkiem lub studiami podyplomowymi. Wszyscy z ankietowanych ukończyli kierunek pedagogika (100%), w tym 4 osoby zdobyły dodatkowo dyplom pedagoga specjalnego, a po jednym nauczycielu ukończyło także filologię polską, logopedię i psychologię.

Główny problem badawczy zawierał się w pytaniu: Jaki jest zasób wiedzy nauczycieli przedszkoli oraz edukacji wczesnoszkolnej na temat psychospołecznej charakterystyki ucznia zdolnego oraz sposobów jego identyfikacji? W postawionym problemie głównym wyróżniono następujące problemy szczegółowe:

1. Jakie cechy psychospołeczne charakteryzują uczniów zdolnych w opinii badanych nauczycieli?
2. Jakie problemy wychowawcze przejawiają uczniowieolni w opinii badanych nauczycieli?
3. Jak badani nauczyciele oceniają przydatność różnych sposobów identyfikacji uczniów zdolnych?

Biorąc pod uwagę poprawność metodologiczną, do postawionych pytań problemowych o charakterze opisowym nie sformułowano hipotez roboczych (Łobocki, 2001).

W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, natomiast wybraną techniką było ankietowanie za pomocą kwestionariusza ankiety zawierającego zestaw pytań zamkniętych. Narzędziem wykorzystanym do przeprowadzenia badań empirycznych był *Test wiedzy na temat kształcenia uczniów zdolnych* własnej konstrukcji. Powstał on na podstawie analizy literatury naukowej dotyczącej zagadnień związanych z nauczaniem i wspieraniem dzieci zdolnych. Składa się z 28 pytań zamkniętych, pogrupowanych w trzy kategorie mające na celu sprawdzenie informacji dotyczących następujących zagadnień:

1. Cechy charakterystyczne uczniów zdolnych – 11 pytań.
2. Problemy wychowawcze charakteryzujące uczniów zdolnych – 11 pytań.
3. Ocena przydatności różnych sposobów identyfikacji uczniów zdolnych – 6 pytań.

Zadaniem badanego było ustosunkowanie się do danego zagadnienia opierając się na ośmiostopniowej, dwubiegunowej skali interwałowej.

W związku z brakiem rozkładu normalnego w badanych grupach nauczycieli zastosowano nieparametryczny test istotności różnic Z Manna-Whitneya dla dwóch grup niezależnych.

**Zasób wiedzy nauczycieli na temat psychospołecznej charakterystyki dzieci zdolnych oraz sposobów ich identyfikacji w świetle wyników badań własnych**

Procedura, która została przyjęta do opracowywania wyników przeprowadzonych badań, pozwoliła na ustalenie zasobu wiedzy nauczycieli na temat psychospołecznej charakterystyki dzieci zdolnych oraz sposobów ich identyfikacji, co może okazać się niezbędne do trafnego typowania uzdolnionych jednostek w klasie. Przebadane zostały poglądy osób ankietowanych dotyczące cech jednostek zdolnych, problemów wychowawczych sprawianych przez uczniów zdolnych oraz ocen przydatności dostępnych sposobów identyfikacji tych uczniów.

W tabeli 1 zamieszczono wyniki badanych nauczycieli przedszkoli oraz edukacji wczesnoszkolnej, które ilustrują różnice między grupami dotyczące postrzegania poszczególnych cech jako charakterystycznych dla ucznia zdolnego.

**Tabela 1**

Cechy charakteryzujące uczniów zdolnych w opiniach badanych nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej

Cechy uczniów	Grupy nauczycieli			Nauczyciele przedszkoli N = 35			Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej N = 35			Test istotności	
	Ranga	M	SD	Ranga	M	SD	z	p			
Dobrze się uczy	5	5,31	1,20	3	6,06	0,99	-2,630	0,009**			
Jest grzeczny	7	3,94	1,77	5	4,97	1,20	-2,399	0,016*			
Jest twórczy	1	6,06	0,84	2	6,69	0,93	-4,101	0,000***			
Nie zadaje trudnych pytań	9	3,00	2,49	9	2,79	1,87	-0,160	0,873			
Szybko zapamiętuje informacje	3	5,80	1,23	4	5,63	1,64	-0,031	0,975			
Nie ma dziwnych pomysłów	10	2,80	2,18	9	3,51	1,56	-1,541	0,123			
Jest dociekliwy	1	6,06	1,11	1	6,74	0,56	-3,212	0,001**			
Nie kłamie	8	3,89	1,71	8	3,97	1,45	-0,066	0,947			
Ma dużo zainteresowań	4	5,77	1,06	6	4,91	1,48	-2,498	0,012*			
Ma wysoki iloraz inteligencji	2	5,91	1,06	2	6,69	0,68	-3,499	0,000***			
Ma poczucie humoru	6	4,47	1,42	7	4,66	1,31	-0,498	0,618			

\*p < 0,05; \*\*p < 0,01; \*\*\*p < 0,001

Uzyskane przez badanych nauczycieli wyniki zostały porangowane. Cechami, które najlepiej charakteryzują uczniów zdolnych w opiniach obu grup badanych nauczycieli, są: dociekliwość (z = -3,212, p = 0,001), twórczość (z = -4,101, p = 0,000) oraz wysoki iloraz inteligencji (z = -3,499, p = 0,000), przy czym w przypadku oceny wszystkich wymienionych cech istnieje istotna statystycznie różnica między opiniami ankietowanych grup. Badani nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej w porównaniu z nauczycielami przedszkoli istotnie częściej wskazują na dociekliwość, twórczość i wysoki iloraz inteligencji jako charakteryzujące ucznia zdolnego. Może to być spo-

wodowane faktem, że w bardziej już sformalizowanym nauczaniu początkowym te cechy intelektu łatwiej zaobserwować lub zbadać i uznać za cechy dystynktywne, natomiast dzieci w wieku przedszkolnym są bardziej spontaniczne i w naturalny sposób poznają świat, zadając dorosłym dużą ilość pytań. W konsekwencji nauczyciele pracujący w przedszkolach mogą niżej w porównaniu z grupą badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oceniać wymienione cechy, gdyż mogą je uznać za bardziej charakterystyczne dla ogółu dzieci w wieku przedszkolnym, nie tylko zdolnych jednostek. Cechy: nie zadaje trudnych pytań ( $z = -0,160$ ,  $p = 0,873$ ), nie ma dziwnych pomysłów ( $z = -1,541$ ,  $p = 0,123$ ) uzyskały niskie wyniki w obu grupach badanych jako mało charakterystyczne dla dziecka zdolnego, co podkreśla prawidłowe postrzeganie jednostki przejawiającej zdolności jako dociekliwej i kreatywnej.

Na uwagę zasługuje też wystąpienie statystycznie istotnej różnicy między badanymi grupami w zakresie oceny cech: dobrze się uczy ( $z = -2,630$ ,  $p = 0,009$ ), jest grzeczny ( $z = -2,399$ ,  $p = 0,016$ ), przy czym istotnie wyższe wyniki uzyskały te cechy w opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Fakt ten może wskazywać na bardziej potoczny obraz ucznia zdolnego w percepcji nauczycieli początkowych klas szkoły podstawowej, który w ich wyobrażeniu nie sprawia kłopotów wychowawczych oraz osiąga wysokie wyniki w nauce. Cechy te nie są charakterystyczne dla jednostki zdolnej, stąd wniosek o częściowo stereotypowym obrazie ucznia zdolnego, silniej zakorzenionym w świadomości tej grupy badanych.

Cecha: ma dużo zainteresowań ( $z = -2,498$ ,  $p = 0,012$ ) została oceniona stosunkowo wysoko, przy czym osoby pracujące w przedszkolu istotnie częściej wskazywały na nią jako charakterystyczną dla dziecka zdolnego. Taki wynik może być dowodem, że nauczyciele edukacji przedszkolnej częściej zauważają różnorodność zainteresowań zdolnego dziecka, ponieważ mają pełniejszą możliwość obserwowania podopiecznych w spontanicznych sytuacjach, natomiast nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej mogą częściej koncentrować się na konkretnych zdolnościach kierunkowych.

Wyniki uzyskane przez obie grupy badanych w części pytań odnoszących się do opinii o cechach charakteryzujących ucznia zdolnego pozwalają w dużej mierze prognozować pozytywne rozpoznanie go w grupie rówieśniczej. Biorąc jednak pod uwagę dość stereotypowe poglądy części badanych wskazujących na wysokie wyniki w nauce czy też odpowiednie zachowanie jednostki zdolnej, proces jej rozpoznania może okazać się utrudniony w przeprowadzeniu i owocować uznaniem dziecka zdolnego z syndromem nieadekwatnych osiągnięć szkolnych lub sprawiającego problemy wychowawcze za najwyżej przeciętne jedynie na tej podstawie.

Zastanawiająca jest stosunkowo niska ocena występowania problemów wychowawczych napotykanych w toku pracy z uczniem zdolnym w opinii badanych nauczycieli, przy czym nauczyciele przedszkoli istotnie częściej w porównaniu z ankietowanymi nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej wskazywali na występowanie takich problemów wychowawczych, jak: zarozumiałość ( $z = -4,153$ ,  $p = 0,000$ ), chwiejność emocjonalna ( $z = 3,298$ ,  $p = 0,001$ ), przejawianie trudności w przystosowaniu się do grupy ( $z = -3,775$ ,  $p = 0,000$ ), okazywanie lekceważenia ( $z = -3,221$ ,  $p = 0,001$ ), nadmierna obawa i troska o siebie ( $z = -2,769$ ,  $p = 0,006$ ), nieprzestrzeganie rozporządzeń ( $z = -3,968$ ,  $p = 0,000$ ), a także niesystematyczne uczęszczanie do szkoły ( $z = -3,967$ ,  $p = 0,000$ ) (tabela 2).

**Tabela 2**

Problemy wychowawcze charakteryzujące uczniów zdolnych w opiniach badanych nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej

Problemy wychowawcze	Grupy nauczycieli			Nauczyciele przedszkolni N = 35			Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej N = 35			Test istotności	
	Ranga	M	SD	Ranga	M	SD	z	p			
Niesystematyczne uczęszczanie do szkoły/przedszkola	9	2,86	1,648	8	1,26	1,686	-3,967	0,000***			
Nieprzestrzeganie zarządzeń i przepisów szkolnych/przedszkolnych	8	2,94	1,514	6	1,43	1,539	-3,968	0,000***			
Przejawianie trudności w przystosowaniu się do grupy	4	3,20	1,677	5	1,60	1,538	-3,775	0,000***			
Zarozumiałość	1	3,80	1,324	2	2,00	1,766	-4,153	0,000***			
Okazywanie lekceważenia rówieśnikom i nauczycielom	5	3,17	1,581	4	1,89	1,659	-3,221	0,001**			
Chwiejność emocjonalna	2	3,57	1,481	1	2,26	1,721	-3,298	0,001**			
Notoryczne kłamanie	10	2,63	1,352	7	1,29	1,296	-4,131	0,000***			
Nielubienie nikomu pomagać	3	3,31	1,471	3	1,94	1,494	-3,485	0,000***			
Niewiara we własne możliwości	7	2,97	2,065	4	1,89	1,891	-2,358	0,018*			
Nadmierna obawa i troska o siebie	6	3,06	1,765	4	1,89	1,530	-2,769	0,006**			
Sugestywność	3	3,31	1,530	3	1,94	1,765	-3,381	0,001**			

\*p &lt; 0,05; \*\*p &lt; 0,01; \*\*\*p &lt; 0,001

Prezentowane w tabeli 2 wyniki mogą być konsekwencją tego, że nauczyciele przedszkoli mają większe możliwości wnikliwej obserwacji spontanicznych zachowań dzieci podczas zabawy, a wychowankowie w tym wieku mogą być bardziej otwarci i nie poskramiać swoich emocji, co bywa częściej rozpatrywane przez tę grupę ankietowanych w kategoriach negatywnych zachowań. Innym powodem może być chęć przygotowania młodszych dzieci do dyscypliny, która czeka je, gdy pójda do szkoły. Analizując odpowiedzi ankietowanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej można by łączyć ich istotnie niższe oceny poszczególnych problemów wychowawczych charakteryzujących ucznia zdolnego z formalizacją procesu nauczania i wyższych, konsekwentnych wymagań w stosunku do jego zachowania. Ponadto wyniki badanej grupy mogą być konsekwencją faktu, iż zachowania negatywne w początkowych klasach szkoły podstawowej mają raczej łagodny charakter, a dopiero wraz z dojrzewaniem dziecka mogą się nasilać.

Należałoby zwrócić uwagę, że badani słusznie nisko ocenili występowanie problemów wychowawczych mało charakterystycznych dla dzieci zdolnych, przy czym

także tu zarysowały się istotne statystycznie różnice między badanymi grupami. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej w porównaniu z nauczycielami przedszkoli uznali za istotnie mniej charakterystyczne dla ucznia zdolnego następujące problemy: sugestywność ( $z = -3,381$ ,  $p = 0,001$ ), niechęć nikomu pomagać ( $z = -3,485$ ,  $p = 0,000$ ), notoryczne kłamanie ( $z = -4,131$ ,  $p = 0,000$ ) oraz niewiara we własne możliwości ( $z = -2,358$ ,  $p = 0,018$ ). Wyniki te mogą sugerować, że ankietowana grupa nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest istotnie bardziej świadoma, że wymienione problemy wychowawcze nie są domeną ucznia zdolnego.

Ocena problemów wychowawczych przejawianych przez grupę dzieci zdolnych wydaje się być częściowo nietrafna, gdyż charakteryzuje uczniów wybitnych przez pryzmat stereotypu, tj. jako osoby podporządkowane, praktycznie niestwarzające problemów. Może to utrudniać rozpoznanie jednostki zdolnej lub sprzyjać zakwalifikowaniu jej, przez problemy, jakie stwarza, do grupy osób przeciętnych, a nawet słabszych, co czasem skutkuje zahamowaniem rozwoju potencjału i spowodowaniem niechęci do zajęć szkolnych.

Analizując opinie badanych na temat przydatności poszczególnych sposobów identyfikacji uczniów zdolnych należy zwrócić uwagę, że rysują się istotne statystycznie różnice między grupami w zakresie oceny wszystkich metod, przy czym średnie wyniki badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej okazały się ogólnie wyższe niż ankietowanych pracujących w przedszkolach (tabela 3).

Badana grupa nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej istotnie wyżej oceniała przydatność poszczególnych sposobów identyfikacji ucznia zdolnego w porównaniu z ankietowanymi nauczycielami przedszkoli aż w 5 kategoriach: osiągnięcia w konkursach i olimpiadach ( $z = -4,892$ ,  $p = 0,000$ ), wyniki badania ilorazu inteligencji ( $z = -3,596$ ,  $p = 0,000$ ), wyniki uzyskane w testach osiągnięć szkolnych ( $z = -2,823$ ,  $p = 0,005$ ), opinia nauczyciela ( $z = -2,538$ ,  $p = 0,011$ ) oraz opinia rówieśników ( $z = -2,654$ ,  $p = 0,008$ ). Takie wyniki mogą świadczyć o ogólnie wyższym nacisku na rozpoznawanie uczniów zdolnych w początkowych klasach szkoły podstawowej. Z drugiej jednak strony, analizując opinię nauczycieli przedszkoli dotyczącą istotnie niższej przydatności osiągnięć w olimpiadach i konkursach oraz wyników uzyskanych w testach osiągnięć szkolnych, należałoby podkreślić, że ta grupa w dość ograniczonym stopniu korzysta z podobnych form sprawdzania wiedzy, skąd może wynikać niższa ocena przydatności.

Badana grupa nauczycieli przedszkoli w porównaniu do nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej istotnie wyżej oceniła opinię rodziców jako przydatnego sposobu identyfikacji uczniów zdolnych. Powodów takiej oceny można się doszukiwać w częstych kontaktach nauczycieli przedszkoli z opiekunami jednostek zdolnych, a tym samym możliwości wskazania przez rodziców na te cechy, które z pewnych powodów mogły nie zostać zauważone przez nauczycieli. Ponadto dzieci w wieku przedszkolnym często nie potrafią jasno prezentować swojego potencjału, stąd konieczność weryfikowania z rodzicami informacji uzyskanych w toku obserwacji. Cieszyć może fakt, że wszystkie sposoby identyfikacji uczniów zdolnych zostały ocenione przez obie grupy ankietowanych stosunkowo wysoko, co mogłoby być dowodem świadomości badanych nauczycieli o konieczności analizowania informacji o dziecku płynących z wielu źródeł.

**Tabela 3**

Ocena przydatności różnych sposobów identyfikacji uczniów zdolnych w opiniach badanych nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej

Sposoby identyfikacji	Grupy nauczycieli			Nauczyciele przedszkoli N = 35			Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej N = 35			Test istotności	
	Ranga	M	SD	Ranga	M	SD	z	p			
Opinia nauczyciela	4	4,97	1,689	4	6,00	0,874	-2,538	0,011*			
Wyniki uzyskane w testach osiągnięć szkolnych	3	5,31	1,711	3	6,40	0,736	-2,823	0,005**			
Wyniki badania ilorazu inteligencji	2	5,54	1,291	2	6,54	0,741	-3,596	0,000***			
Osiągnięcia w konkursach i olimpiadach	1	5,63	1,140	1	6,74	0,611	-4,892	0,000***			
Opinia rodziców	6	4,14	1,648	5	5,60	1,063	-3,864	0,000***			
Opinia rówieśników	5	4,31	1,491	6	5,20	1,410	-2,654	0,008**			

\*p &lt; 0,05; \*\*p &lt; 0,01; \*\*\*p &lt; 0,001

## Podsumowanie

Po analizie wyników badań ustalono, że wiedza nauczycieli przedszkoli oraz edukacji wczesnoszkolnej na temat psychospołecznej charakterystyki ucznia zdolnego ukazuje dość powszechny obraz jednostki zdolnej zakorzeniony w wyobrażeniu ankietowanych. Badani słusznie wskazali na takie cechy, jak twórczość, dociekliwość, wysoki iloraz inteligencji, jako mogące świadczyć o wyjątkowości jednostki, jednak niewiele niżej ocenili cechy: dobrze się uczy, jest grzeczny, co gruntowałyby zjawisko stereotypowego odbioru dziecka zdolnego. Zarówno w grupie dzieci zdolnych, jak i pozostałych uczniów można zauważyć różnorodność problemów emocjonalnych i społecznych, które często, w przypadku tych pierwszych, mogą skutecznie maskować posiadane zdolności. Analiza uzyskanych wyników dotyczących problemów wychowawczych, jakie mogą sprawiać uczniowie zdolni, wskazuje na stosunkowo małą wiedzę o występowaniu negatywnych zachowań zdolnych dzieci, szczególnie w grupie ankietowanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, co może znacząco utrudnić trafne wykrycie jednostki zdolnej. Cieszyć może natomiast wynik oceny przydatności różnych sposobów identyfikacji tej grupy wychowanków, gdyż ankietowani przejawiają potrzebę gromadzenia i analizowania informacji o dziecku płynących z różnych źródeł. Istnieje zatem duże prawdopodobieństwo, że uczeń zdolny zostanie prawidłowo rozpoznany dzięki pomocy innych osób lub przy wykorzystaniu pozostałych metod identyfikacji.

Podsumowując należałoby zauważyć, że z analizowanych badań wyłania się częściowo stereotypowy obraz ucznia zdolnego. Jego postrzeganie przez pryzmat wiedzy potocznej może utrudniać prawidłową identyfikację w grupie rówieśniczej. Być może słuszny byłby postulat zrewidowania wiedzy szerszej grupy nauczycieli

przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej, organizacji szkoleń i warsztatów z zakresu rozpoznawania uczniów zdolnych oraz wspierania ich wszechstronnego rozwoju.

### Bibliografia

- Bandura, L. (1974). *Uczniowie zdolni i kierowanie ich kształceniem*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Borowska, A. (2009). *Czy moje dziecko jest zdolne?* Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Borzym, I. (1979). *Uczniowie zdolni. Psychologiczne i społeczne determinanty osiągnięć szkolnych*. Warszawa: PWN.
- Dobrołowicz, J. (2004). Uczeń zdolny w szkole. *Psychologia w Szkole*, 3, 95–105.
- Dyrda, B. (2007). *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Lewowicki, T. (1980). *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa: WSiP.
- Limont, W. (2002). Model wzbogaconego kształcenia ucznia zdolnego. *Ruch Pedagogiczny*, 1–2, 5–19.
- Limont, W. (2004). Szkoła – szansa czy zagrożenie dla ucznia zdolnego? *Psychologia w Szkole*, 3, 83–93.
- Limont, W. (2005). *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*. Gdańsk: GWP.
- Łobocki, M. (2001). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Painter, F. (1993). *Kim są wybitni? Charakterystyka, identyfikacja, kształcenie*. Warszawa: WSiP.
- Partyka, M. (1999). *Zdolni, utalentowani, twórczy*. Warszawa: CMPPP.
- Piotrowski, E. (2009) *Pedagogika dzieci zdolnych i uzdolnionych*. W: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Smith, D. (2009). *Pedagogika specjalna*. T. II. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

### PRESCHOOL AND EARLY ELEMENTARY TEACHERS' READINESS FOR IDENTIFYING GIFTED CHILDREN IN A PEER GROUP

#### Summary

The article presents the findings of research on preschool and early elementary teachers' knowledge of gifted students' psychosocial characteristics and on methods of identifying them in a peer group.

First, the Author makes some terminological comments on the gifted student concept and cognate terms, and – based on the literature on the subject - provides a psychosocial description of gifted children and the methods of identifying them. A diagnostic poll was the method used in the research and the participants were surveyed with the survey questionnaire Test on Gifted Education, designed by the Author. The research findings showed that the preschool and early elementary teachers participating in the research rightly saw gifted students as creative and inquisitive individuals with a high IQ on the one hand, and on the other hand, relatively stereotypically, as good, well-behaved students. It should be pointed out that all children – both gifted and non-gifted ones – may have emotional and social problems that may effectively conceal a child's giftedness; however, the participants – especially the early elementary teachers – seemed to perceive the occurrence of behavior issues among gifted children to a significantly smaller extent, which could reinforce the popular view of gifted children in their opinions. On the other hand, the usefulness of all the methods of identifying gifted students was assessed positively, which could be helpful and favorable for identifying gifted children to later support their development in a broad way.

**Key words:** gifted students, identifying gifted students



EUGENIUSZ JÓZEFOWSKI  
ASP, Wrocław  
eugeniusz@jozefowski.com.pl  
JANINA FLORCZYKIEWICZ  
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, Siedlce  
janinaflorczykiewicz@poczta.fm

ISSN 0137-818X  
DOI: 10.5604/0137818x.1196102  
Data wpływu: 07.02.2014  
Data przyjęcia: 13.09.2015

## WARSZTAT TWÓRCZY JAKO PRZESTRZEŃ TWÓRCZEGO KONSTYTUOWANIA SIEBIE TEORETYCZNE PODSTAWY ZASTOSOWANIA WARSZTATU TWÓRCZEGO W REHABILITACJI OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH<sup>1</sup>

Niepełnosprawność to źródło wielu problemów psychicznych doświadczanych przez dotkniętą nią osobę. Ich powodem są ograniczenia możliwości w ważnych sferach życiowych, szczególnie w sferze aktywności oraz relacji międzyludzkich. W niesprzyjających warunkach środowiskowych, m.in. wskutek ciągłego przeżywania skutków niepełnosprawności, może dojść nawet do zaburzenia osobowości (Rynkiewicz, Czernicki, 2010).

Istotnymi następstwami niepełnosprawności są powstające na bazie nieadekwatnego spostrzegania siebie zaburzenia w strukturze „ja”, które skutkują zaburzeniami obrazu siebie i samooceny (Kwiatkowska, 1991; Rynkiewicz, Czernicki, 2010; Sękowska 1991) oraz problemami tożsamościowymi (Siciarz, 2012).

Problemy te wskazują na konieczność poszukiwania form rehabilitacji osób niepełnosprawnych, warunkujących przystosowanie osobowe i społeczne. Ważnym ich celem jest kształtowanie adekwatnego obrazu siebie i samooceny.

Formą umożliwiającą realizację tego celu jest warsztat twórczy, który plasuje się na pograniczu sztuki i pedagogiki. Wymiar pedagogiczny jest określony przez cel działania warsztatowego, jakim jest inicjowanie doświadczeń podmiotowych ukierunkowanych na rozwój potencjałów jednostki – uczestnika warsztatu. Podmiotowe ukierunkowanie warsztatu twórczego odpowiada za intensyfikację procesów samoświadomościowych jego uczestników, inspirowanych proponowaną w jego ramach aktywnością, co pozostaje w bezpośrednim związku z rozwijaniem (kształtowaniem) osobowości, szczególnie struktury „ja”.

W teoretycznych rozważaniach zawartych w tekście podjęte zostało zagadnienie twórczego konstituowania siebie w działaniach warsztatowych w kontekście pracy z osobami niepełnosprawnymi. Skoncentrowano się na omówieniu zagadnienia rozwijania samowiedzy i powiązanych z nią struktur osobowościowych: samooceny, obrazu siebie, tożsamości. Niewłaściwe ukształtowanie tych struktur stanowi istotną przyczynę niskiego przystosowania osobowego i społecznego osób niepełnosprawnych, stąd podjęta problematyka wpisuje się w ważny nurt rozważań dotyczących wspierających je działań.

**Słowa kluczowe:** edukacja sztuką, warsztat twórczy, arteterapia, rehabilitacja osób niepełnosprawnych

---

<sup>1</sup> Publikacja zrealizowana w ramach projektu badawczego. Projekt został sfinansowany z środków Narodowego Centrum Nauki, przyznanych na podstawie decyzji numer DEC - 2011/03/B/H52/03496.

Niepełnosprawność jest źródłem wielu problemów dotkniętej nią osoby. Oprócz bezpośrednich skutków zdrowotnych doświadcza ona szeregu problemów psychicznych, których przyczyną są ograniczenia możliwości w ważnych sferach życiowych, szczególnie w sferze aktywności oraz relacji międzyludzkich. W literaturze przedmiotu funkcjonują poglądy o odmienności psychiki osób niepełnosprawnych, które rzutują na trudności w przystosowaniu psychicznym i społecznym, powiązane z ograniczeniami w prawidłowym funkcjonowaniu w rolach społecznych (Jakubik, 1997; Lis-Turlejska, 2000). Niskie przystosowanie osób niepełnosprawnych odpowiada za apatię, depresję, wycofywanie się z kontaktów społecznych, postawy agresywne, roszczeniowe, nadmierny krytycyzm wobec ludzi i reakcje buntownicze (Kołodziej, 1973; Larkowa, 1987). Wszystko to utrudnia rozwój i osiągnięcie satysfakcji życiowej.

Głównym problemem będącym przyczyną niezaspokojenia wielu potrzeb i uruchamiania mechanizmów obronnych jest ograniczenie niezależności osoby niepełnosprawnej (Sękowska, 1991). Osoby cechujące się niezależnością przed utratą sprawności mają większe trudności przystosowawcze niż osoby zależne, dlatego uświadomieniu sobie przez osobę niepełnosprawną własnej zależności od otoczenia powinno towarzyszyć dążenie do osobistej autonomii (Larkowa, 1987).

Istotnymi następstwami niepełnosprawności są powstające na bazie nieadekwatnego spostrzegania siebie zaburzenia w strukturze „ja”, które skutkują zaburzeniami obrazu siebie i samooceny (Kwiatkowska, 1991; Rynkiewicz, Czernicki, 2010; Sękowska, 1991) oraz problemami tożsamościowymi (Siciarz, 2012). Charakter wpływu niepełnosprawności zależy od powiązania elementów „ja” z atrakcyjnością fizyczną, wyglądem, obrazem własnego ciała (Kwiatkowska, 1991). Im większe znaczenie osoba niepełnosprawna przywiązuje do wyglądu i sprawności, tym bardziej skutki niepełnosprawności oddziałują na jej obraz siebie i samoocenę. Adekwatna samoocena jest ważnym czynnikiem przystosowania społecznego (Kołodziej, 1973). Realistyczne określenie własnych szans i możliwości chroni osoby niepełnosprawne przed stawianiem sobie nierealistycznych zadań, których niespełnienie obniża poczucie własnej wartości (Bruce, 1962; Siciarz, 2012).

W niesprzyjających warunkach środowiskowych, m.in. z powodu ciągłego przeżywania skutków niepełnosprawności, może dojść nawet do zaburzenia osobowości określanego homilopatią (Rynkiewicz, Czernicki, 2010). Powstaje ono na przykład wskutek niepełnosprawności i jest spowodowane czynnikami utrudniającymi lub uniemożliwiającymi prawidłowe funkcjonowanie i pełnienie ról społecznych (Jakubik, 1997). Osobowość homilopatyczną cechuje niewiara we własne możliwości, obniżona samoocena, nadwrażliwość, nieufność, zaburzony obraz własnej osoby, zmienność nastroju, nadmierna koncentracja na „ja”, przypisywanie otoczeniu wrogich zamiarów, postawa cierpiętnictwa i męczeńskiego godzenia się z losem. Osoby z tym zaburzeniem przejawiają zachowania złośliwe, agresywne lub nawet antyspołeczne (Hulek, Larkowa, 1974).

Problemy powstające na podłożu niepełnosprawności wskazują na konieczność poszukiwania form rehabilitacji osób niepełnosprawnych, które warunkują przystosowanie osobowe i społeczne. Ważnym celem jest kształtowanie adekwatnego obrazu siebie i samooceny. Jedną z form pracy z drugim człowiekiem jest warsztat twórczy. Koncepcja warsztatu, rozwijana od lat 70. ubiegłego

wieku, ma podbudowę teoretyczną i została zweryfikowana empirycznie (Józefowski, 2009; Józefowski, Florczykiewicz, 2015), co czyni ją wartościową metodą w rehabilitacji osób niepełnosprawnych.

### **Warsztat twórczy jako forma działania artystycznego i arteterapeutycznego**

Warsztat twórczy jako forma działania artystycznego plasuje się na pograniczu sztuki i edukacji. Zaplanowana w nim aktywność artystyczna jest utrzymana w konwencji sztuki interaktywnej. Istotą warsztatu jest aranżowanie sytuacji artystycznej, w której inicjowane zostają określone doświadczenia jej uczestników. Założenia dotyczące warsztatu twórczego wpisują się w przyjmowaną przez sztukę współczesną, we wszystkich nurtach i formacjach awangardy, ideę kształtowania rzeczywistości przez sztukę. Urzeczywistnieniem tej idei jest zmiana posiadanej przez podmiot reprezentacji rzeczywistości, dokonująca się za pośrednictwem doświadczeń inicjowanych w przestrzeni sztuki – w polu estetycznym<sup>2</sup> (Józefowski, Florczykiewicz, 2013). Poglądy na rolę warsztatu są bliskie współczesnej myśli pedagogicznej, wywodzącej się z poglądów J. Deweya, zawartych w postulatach indywidualizmu pedagogicznego oraz uczenia się poprzez doświadczenie i działanie.

Intensyfikacja doświadczeń podmiotu w przestrzeni sztuki, zaplanowana w koncepcji warsztatu i określona przez jego problematykę, jest następstwem inspiracji warsztatowej oraz procesów złożonych na kreację artystyczną. Proponowana problematyka wyznacza cel, dookreślając ostatecznie charakter warsztatu, który oscyluje między dwoma biegunami rozwoju podmiotowego określanymi przez przyrost i „porządkowanie” – przyrost wiąże się z powiększaniem zasobów podmiotowych (nabywaniem wiedzy i umiejętności), natomiast porządkowanie dotyczy modyfikacji, optymalizacji struktur osobowości – jego sens wyraża się w „układaniu się”<sup>3</sup> z rzeczywistością (wewnętrzną bądź zewnętrzną)<sup>4</sup>.

Podjęte dalej rozważania nad konstituowaniem siebie odnoszą się do twórczego wymiaru warsztatu – aspekt ten wpisuje się w szersze zagadnienie twórczego wymiaru działań arteterapeutycznych, które rozumiane są jako działania przy kreacji wizualnej ukierunkowane na rozwój lub eliminowanie zaburzeń (Józefowski, 2012). Problematyka ta nie doczekała się jeszcze gruntownej analizy naukowej. W opracowaniach dotyczących arteterapii, zarówno w jej nurcie

<sup>2</sup> Idee te są zawarte w twierdzeniach estetyki zaangażowania, m.in. w poglądach, że sztuka składa się z sytuacji generujących doświadczenia podmiotu oraz zaangażowanie w tworzenie obejmuje kognitywną świadomość i wyobrażenia, które dopełniają dzieło (Berleant, 2007).

<sup>3</sup> Ujęcie edukacji jako procesu „układania się” z rzeczywistością zostało zapożyczony od R. Łukaszczyka.

<sup>4</sup> Należy zaznaczyć, że wskazane rozróżnienie ujęć rozwoju pozwala wyjaśnić kontrowersyjną kwestię przypisywania działaniom warsztatowym ukierunkowanym na rozwój osobowości statusu działań arteterapeutycznych. Jeśli przyjąć, że terapia wiąże się z eliminowaniem i łagodzeniem zaburzeń, to wszelkie działania zmierzające do modyfikacji struktur osobowości w kierunku jej optymalizacji (związane z „porządkowaniem”), mieszczące się w obszarze edukacji i sztuki, mają charakter terapeutyczny.

klinicznym, jak i edukacyjnym, twórczość traktuje się jako mechanizm terapeutyczny wpisany w istotę działania artystycznego (sztuki). Autorzy koncentrują się na terapeutycznych aspektach twórczości artystycznej – jej wymiarze ekspresywnym, hedonicznym oraz efekcie katharsis (Bukowski, 1996; Csikszentmihalyi, 1996; Kwiatkowska, 1991; Malchiodi, 2003; Merriam, 1998). Najczęściej podejmowane jest zagadnienie efektów twórczych działań artystycznych – podkreśla się korzystny ich wpływ na podnoszenie samooceny, kształtowanie poczucia własnej wartości i samowiedzy (Smith, 2007). W piśmiennictwie podejmującym zagadnienia arteterapeutycznej praktyki edukacyjnej natomiast twórczy wymiar działań artystycznych jest rozważany w kontekście stymulacji rozwoju poprzez aktywność twórczą (Kaplan, 2000).

Formułowane poglądy dotyczące wpływu działania arteterapeutycznego na poznawczą i emocjonalną sferę osobowości wymagają ugruntowanych podstaw w postaci analiz teoretycznych i empirycznych. Wśród nielicznych polskich studiów empirycznych lokujących się w edukacyjnym nurcie arteterapii należy wymienić badania W. Limont (1996) nad rozwijaniem wyobraźni twórczej, E. Józefowskiego (2012), E. Józefowskiego i J. Florczykiewicz (2013, 2015) nad kształtowaniem tożsamości, samowiedzy i samoświadomości w działaniu arteterapeutycznym oraz wpływem inspiracji warsztatowej na poglądy dotyczące roli twórczości artystycznej. Studia nad arteterapią w edukacji prowadzą m.in. J. Florczykiewicz (2013), E. Józefowski (2009), W. Karolak (2004), T. Rudowski (2007, 2009, 2013).

### **Warsztat twórczy jako przestrzeń określania siebie<sup>5</sup>**

Twórcze konstituowanie siebie w warsztacie twórczym obejmuje poznawcze i emocjonalne zmiany w percepcji siebie zainicjowane aktywnością warsztatową. Zagadnienie ich zakresu i uwarunkowań wyznacza nową perspektywę badawczą w arteterapii, która przyczyni się do określenia wartości warsztatu twórczego jako metody arteterapeutycznej.

Warsztat twórczy rozpatrywany w kontekście procesu – jako forma angażowania uczestników w działania ułożone w przestrzeni sztuki – bywa realizowany w różnorodnych konwencjach (Józefowski, 2012) określonych poprzez przyjętą ideę działania twórczego. Wyznaczone w niej cele sytuują warsztat w określonym obszarze – praktyki edukacyjnej bądź klinicznej. Określają również jego ukierunkowanie na rozwój kreatywności – wówczas celem warsztatu jest stymulowanie poszczególnych obszarów osobowości (poznawczych, emocjonalnych, motywacyjnych), często za pośrednictwem stymulacji sensorycznej; lub podmiotowe – związane z poznawaniem siebie.

Możliwość twórczego konstituowania siebie wpisana jest w warsztaty twórcze ukierunkowane podmiotowo. Podmiotowe ukierunkowanie pozostaje

<sup>5</sup> Prowadzone rozważania odnoszą się do autorskiej metody warsztatu twórczego opracowanej przez E. Józefowskiego (2012). Nazwa „warsztat twórczy” ma charakter ogólny i może być używana do określenia działań różnorodnych w formie i celach, dlatego konieczne jest sprecyzowanie, o jakich formach warsztatów twórczych jest mowa.

w bezpośrednim związku z rozwijaniem (kształtowaniem) osobowości i zakłada intensyfikację procesów samoświadomościowych uczestników warsztatu poprzez proponowaną w jego ramach aktywność. Samoświadomość, jako odmiana autorefleksji prowadząca do konstatacji własnego istnienia, umożliwia powstanie i kształtowanie tożsamości, którą można traktować jako uświadomiany obraz siebie powstały poprzez ustalenie odrębności tworzących go elementów od otoczenia, sprawdzany w kontaktach z innymi ludźmi (Bokszański, 2006). Baza obu tych konstruktów to struktura „ja”. Przez psychologię poznawczą jest traktowana jako centralny układ osobowości, będący odzwierciedleniem jednostki, tworzony na bazie spostrzeżeń własnych cech oraz elementów ewaluatywnych.

Struktura „ja” jest dostępna świadomości za pośrednictwem jej poznawczej reprezentacji w postaci samowiedzy. Tak więc samowiedza, zawierając informacje tworzące „ja” przedmiotowe, które obejmują zbiór sądów o społecznej percepcji podmiotu, oraz „ja” podmiotowe, na które składa się wiedza jednostki o sobie (Bąk, 2002) staje się podstawą procesów tożsamościowych – bazą do tworzenia porównań i określania odrębności „ja” od „nie ja”. Zakres samowiedzy wyznacza więc treści złożone na tożsamość, co w konsekwencji przesądza o ostatecznym obrazie siebie posiadanym przez jednostkę. Wiedza o sobie pozwala jednostce na podejmowanie zachowań zgodnych z preferencjami „ja” i jej możliwościami, co jest kluczowe dla utrzymania równowagi psychicznej i optymalnego funkcjonowania. Jeśli wiedza o sobie jest niepełna, tzn. opiera się na zbyt ogólnych informacjach lub pomija część aspektów „ja”, jednostka konstruuje nieadekwatny, nieprawdziwy obraz siebie. Prowadzi to do rozbieżności między „ja” podmiotowym i „ja” przedmiotowym (Epstein, 1990, za: Grzegołowska-Klarkowska, 2001), bowiem społeczne oceny „ja” nie są spójne ze sposobem widzenia siebie przez jednostkę. Treści niezgodne z doświadczeniem są wypierane do podświadomości, skąd oddziałują na jednostkę, przyczyniając się do zaburzeń jej funkcjonowania na poziomie świadomym, w postaci generowania negatywnych stanów – lęku, frustracji, poczucia winy (Bąk, 2002). Może to skutkować uruchomieniem mechanizmów samoobronnych, ukierunkowanych na przywrócenie równowagi w postaci postaw utajonych, funkcjonujących poza świadomością, np. mechanizmu aureoli (generalizowania oceny opartej na pozytywnej cesze), czy utajonego wartościowania siebie (manipulowania ocenami – przypisywaniem sukcesów własnym kompetencjom przy jednoczesnej tendencji doszukiwania się przyczyn porażki w uwarunkowaniach zewnętrznych). Prowadzą one do zafalszowań obrazu siebie, generując problemy w relacjach społecznych wynikające z rozbieżności między oceną siebie („ja” podmiotowym) i oceną podmiotu przez innych („ja” przedmiotowym).

Wskazana rola samowiedzy w kształtowaniu tożsamości oraz zakłócenia funkcjonowania wynikające z jej ograniczeń określają pedagogiczny i zarazem terapeutyczny wymiar warsztatu twórczego. Należy podkreślić, że wymiar terapeutyczny jest osadzony w idei warsztatu, jednak przede wszystkim jest wpisany we właściwości twórczości artystycznej, których egzemplifikacją są ekspresja i katharsis; ekspresja pozwala na ujawnianie rzeczywistych, lecz stłumionych doświadczeń emocjonalnych, zaś katharsis umożliwia ich rozładowanie lub przekształcenie (Kwiatkowska, 1991).

Ważnym aspektem dookreślającym koncepcję teoretyczną leżącą u podstaw warsztatu rozumianego jako działanie skierowane na rozwój podmiotowy jest podejście do twórczości sięgające do założeń rozwijanych na gruncie personologicznym. Twórczość jest postrzegana jako właściwość jednostki, która warunkuje sposób reagowania w sytuacjach zadaniowych, w tym w sytuacjach konfliktowych (zawierających sprzeczności wewnętrzne). Zatem twórczy wymiar warsztatu wyraża się w inicjowaniu niestereotypowych sposobów myślenia, prowadzących do zmiany podejścia do wskazywanych „problemów”. Środkiem realizacji tych założeń jest inspiracja warsztatowa, a w szczególności zawarta w niej prowokacja, która będąc wpisana w artystyczną koncepcję warsztatu, wpisuje się w istotę realizacji z zakresu sztuki awangardowej. W przedstawionym ujęciu warsztat twórczy należy traktować jako umowną przestrzeń mentalno-emocjonalną, wyznaczoną przez zakres doświadczenia podmiotowego generowanego w procesie artystycznym, które staje się impulsem i tworzywem twórczego kreowania siebie w przestrzeni sztuki.

Twórcze kreowanie siebie w warsztacie odnosi się do kształtowania tożsamości poprzez świadome doświadczanie niedostrzeganych dotąd aspektów siebie. Jak wspomniano wcześniej, temu zamierzeniu podporządkowana jest idea warsztatów ukierunkowanych podmiotowo.

Zakres dokonującego się w procesie warsztatowym rozwoju samowiedzy i powiązanych z nią elementów – obrazu siebie i samooceny – jest wyznaczony przez problematykę spotkania warsztatowego. Powiązane z nią inspiracje są zawarte w działaniach warsztatowych.

Pierwszą zaplanowaną inspiracją, która wprowadza w problematykę warsztatu, jest trening wyobraźniowy. Przyjmuje on postać wypowiedzi werbalnej kierowanej do uczestników warsztatu w warunkach relaksacji (uczestnicy proszeni są o zajęcie wygodnej pozycji i poddanie się sugestiom zawartym w tekście). Zakłada się przywołanie u uczestników wyobrażeń inspirowanych wypowiedzią prowadzącego. Trening wyobraźniowy opiera się na procesie wizualizacji, tj. procesie przekształcania informacji przedstawionych w kodzie werbalnym na wizualny. Wyobrażenia wizualne mają szersze możliwości w zakresie transformacji informacji zawartych w obrazie, co przesądza o ich preferencji. Trening wyobraźniowy zakłada jednak możliwość wielokrotnych i wielokierunkowych przekształceń między obiema modalnościami – obrazy przywołane podczas wizualizacji podlegają werbalizacji, a następnie informacje werbalne znów mogą być wizualizowane. W ten sposób powstaje ciąg wyobrażeń, których twórczy wymiar wynika z treści będących ich nośnikami wygenerowanymi na etapie treningu wyobraźniowego.

Ważną rolę pełnią treści treningu. W zamyśle mają pobudzać refleksyjność, inicjować wgląd w osobiste doświadczenia dotyczące problematyki warsztatu. Powinny być sugestywne, obrazowe, prowokacyjne, tak aby docierały do indywidualnych doświadczeń zapisanych w pamięci – informacji, wspomnień i powiązanych z nimi emocji. Zaletą wyobrażeń jest ich niezależność od ograniczeń czasowych czy znaczeniowych. Dowolność przechodzenia między doświadczeniami przeszłymi a teraźniejszymi stwarza możliwość generowania nowych rozwiązań na bazie istniejących treści.

Treści i obrazy złożone na wizualizacje tworzone na etapie treningu wyobraźniowego stają się bazą do dalszych przekształceń dokonywanych podczas ko-

lejnego etapu warsztatu – kreacji wizualnej (tworzenia obiektu plastycznego). Zachodzą one równolegle w dwóch sferach: artystycznej i psychicznej. Transformacje artystyczne dotyczą przekształceń struktury dzieła, tj. obejmują proces komponowania artystycznego, inicjując adekwatne przekształcenia w psychice, w strukturze „ja” (emocjonalne, poznawcze, motywacyjne). Zachodzą na podstawie towarzyszącego kreacji wglądu, będącego rezultatem dialogu prowadzonego przez twórcę z samym sobą za pośrednictwem tworzonego dzieła. Uzyskany wgląd (poszerzenie treści i kontekstów ich ujmowania) prowadzi do zmian w treściach informacji powiązanych z rozważanym problemem tworzących poznawcze struktury, a w następstwie do zmian przyporządkowanych im emocji.

Zdaniem J. Czapińskiego (1994) zmiany poznawcze w obszarze struktury „ja” automatycznie generują zmiany tożsamościowe, będące reakcją na zastosowanie nowej, alternatywnej, niedostrzeganej dotąd zasady porządkowania tworzących je doświadczeń. Tak więc istotą kształtowania tożsamości w procesie warsztatowym jest inicjowanie podmiotowych refleksji ukierunkowanych na pogłębienie wiedzy o sobie, tj. uświadomienie sobie tworzących ją treści, ich wieloaspektowości i kształtujących je uwarunkowań.

Etapem podsumowującym proces warsztatowy jest rozmowa na temat powstałych prac. Każda z prac omawiana jest osobno, według ściśle określonych zasad. W pierwszej fazie rozmowy wypowiadają się uczestnicy warsztatu, wypowiedź autora pracy jest przewidziana na końcu – przy respektowaniu dobrowolności. Forma pracy stanowi punkt wyjścia podejmowanych w rozmowie wątków odnoszących się pośrednio do autora pracy. Prowadzone dyskusje wnoszą nieznaną autorowi punkt widzenia – treść przekazu jest ujmowana w innej perspektywie, co pozwala na uwzględnienie niedostrzeżonych kontekstów. Ważna rola przypada prowadzącemu rozmowę (twórcy warsztatu), który poprzez subtelne, aczkolwiek prowokacyjne komentarze kreuje doświadczenia jej uczestników.

Rezultatem procesu warsztatowego są modyfikacje w posiadanej dotychczas reprezentacji siebie. Stanowią one wynik refleksji, przemyśleń, ustaleń podmiotu generowanych w poszczególnych etapach warsztatu. Inspiracje zawarte w aktywności warsztatowej inicjują nowe sposoby oceny przywołanych zdarzeń i sytuacji, całość doświadczeń warsztatowych stanowi tworzywo reprezentacji siebie.

Wynikiem procesu warsztatowego są zmiany w zakresie postrzegania siebie; obraz siebie zostaje zmieniony adekwatnie do informacji wygenerowanych w trakcie warsztatu, nowy obraz siebie generuje nową samoocenę.

## Podsumowanie

Omówione możliwości twórczego konstituowania siebie przez podmiot w działaniach warsztatowych, bazujące na intensyfikacji samoświadomości, poszerzaniu samowiedzy i rozwijaniu tożsamości, najpełniej eksponują terapeutyczny i edukacyjny wymiar warsztatu jako formy działania pedagogicznego adresowanego do osób z różnymi potrzebami rozwojowymi.

Możliwość kształtowania samowiedzy i powiązanych z nią elementów – samooceny i obrazu siebie – czyni warsztat twórczy metodą szczególnie przydatną w rehabilitacji osób niepełnosprawnych z powodu ich problemów z akcepta-

cją siebie. Adekwatna samoocena i realistyczny obraz siebie stanowią warunki dobrego przystosowania osobowego i społecznego, które pozwala osobom niepełnosprawnym odczuwać satysfakcję życiową, dając im szansę na rozwój. Dodatkowo świadomość uczestnictwa w sytuacji artystycznej pozwala uczestnikowi warsztatu poczuć się twórcą. Ma to wymiar gratyfikacyjny, co w połączeniu z niedyrektywnością i wolnością w zakresie działań twórczych czyni warsztat metodą niezwykle atrakcyjną.

### Bibliografia

- Bąk, W. (2002). E. Tory Higginsa teoria rozbieżności ja. *Przegląd Psychologiczny*, 1, 39–55.
- Berleant, A. (2007). *Prze-mysleć estetykę*. Kraków: Universitas.
- Boksański, Z. (2006). *Tożsamości zbiorowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bruce, W. (1962). Osobowość a problemy przystosowania u dzieci. W: Ch. Skinner (red.), *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bukowski, J. (1996). Arteterapia I, Arteterapia II. *Plastyka i Wychowanie*, 3, 16–18.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: Harper Collins.
- Czapiński, J. (1994). *Psychologia szczęścia*. Warszawa: PTP.
- Epstein, S. (1990). The Self Concept. A Review and the Proposal of an Integrated Theory of Personality. W: E. Staub (red.), *Personality. Basic Aspects and Current Research*. Englewood Cliffs: NJ Prentice-Hall.
- Florczykiewicz, J. (2013). *Terapia przez kreację plastyczną w resocjalizacji recydywistów penitencjarnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Grzegółowska - Klarkowska, H. (2001). Samoobrona przez samooszukiwanie się. W: M. Kofta, T. Szustrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Handford, O., Karolak, W. (2009). *Portrety i maski w twórczym rozwoju i arteterapii*. Łódź: WSHE.
- Horney, K. (1999). *Neurotyczna osobowość naszych czasów*. Poznań: Rebis.
- Hulek A., Larkowa, H. (1974). *Problemy psychologiczne w rehabilitacji inwalidów*. Warszawa: PZWL.
- Jakubik, A. (1997). *Zaburzenia osobowości*. Warszawa: PZWL.
- Józefowski, E. (2009). *Edukacja artystyczna w działaniach warsztatowych*. Łódź: AHE.
- Józefowski, E. (2012). *Arteterapia w sztuce i edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Józefowski E., Florczykiewicz J. (2013). Warsztat twórczy jako przestrzeń rozwoju podmiotowego – pedagogiczne inklinacje sztuki współczesnej. *Kultura i Wychowanie*, 6, 63–82.
- Józefowski, E., Florczykiewicz, J. (2015). *Warsztat twórczy jako okazja rozwoju podmiotowego w przestrzeni sztuki*. Wrocław: JAKS.
- Kaplan, F. (2000). *Art, science and art therapy*. Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Karolak, W. (2004). *Projekt Edukacyjny – Projekt Artystyczny*. Łódź: WSHE.
- Kołodziej, A. (1973). Rola grup społecznych i osób znaczących w procesie przystosowania społecznego jednostki. *Psychologia Wychowawcza*, 16, 173–181.
- Kowalik, S. (1991). Wybrane psychospołeczne problemy niepełnosprawności i rehabilitacji. W: H. Sęk (red.), *Společna psychologia kliniczna*. Warszawa: PWN.
- Kwiatkowska, G. (1991). *Arteterapia*. Lublin: UMCS.
- Kowalik, S. (1999). *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Interart.
- Larkowa, H. (1987). *Człowiek niepełnosprawny – problemy psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Limont, W. (1996). *Analiza wybranych mechanizmów wyobraźni twórczej*. Toruń: UMK.
- Lis-Turlejska, M. (2000). Psychologiczne konsekwencje traumatycznego stresu – współczesne kierunki badań. *Nowiny Psychologiczne*, 2, 25–38.



- Malchiodi, C. (2003), *Handbook of art therapy*. New York, London: Guilford Press.
- Merriam, B. (1998). To find a voice: Art therapy in a women's prison. *Women & Therapy*, 21(1), 157–171.
- Rudowski, T. (2007). *Arteterapia – inspiracje i wartości*. Warszawa: UW IPSiR.
- Rudowski, T. (2009). *Studia nad arteterapią w ujęciu aksjologiczno-psychologicznym*. Warszawa: UW IPSiR.
- Rudowski, T. (2013). *Edukacja i terapia przez sztukę. Arteterapia w świetle teorii doznań transakcyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Eneteia.
- Rynkiewicz, M., Czernicki, J. (2010). Problemy psychospołeczne osób przewlekle chorych i niepełnosprawnych, *Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego*, 2, 233–236.
- Sękowska, Z. (1991). *Przystosowanie społeczne młodzieży niewidomej*. Warszawa: WSiP.
- Siciarz, I. (2012). Psychospołeczne następstwa niepełnosprawności. *Kwartalnik Naukowy*, 1 (9), 44–47.
- Smith, C. (2007). Innovative rehabilitation after head injury: Examining the use of a creative intervention. *Journal of Social Work Practice*, 21 (3), 297–309.

#### ART WORKSHOP AS A SPACE FOR CREATIVE SELF-FORMATION. THEORETICAL BASIS OF USING AN ART WORKSHOP IN THE REHABILITATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES

##### Summary

Disability is the source of many mental problems experienced by people living with disability. These problems are caused by limited abilities in important spheres of life, especially in the area of activities and interpersonal relationships. When background conditions are unfavorable, even personality disorders might develop – due to, among others, people with disabilities constantly experiencing the effects of their disability (Rynkiewicz, Czernicki, 2010).

Disorders in the structure of the „self” that develop on the basis of inaccurate self-perception are significant consequences of disability; these disorders result in self-image and self-esteem disorders (Kwiatkowska, 1987; Rynkiewicz, Czernicki, 2010, Sękowska, 1991) and identity issues (Siciarz, 2012).

The problems mentioned above show that it is necessary to look for rehabilitation forms for people with disabilities that condition personal and social adaptation. Developing an accurate self-image and self-esteem is an important rehabilitation objective.

An art workshop that combines art and education is a rehabilitation form that makes the accomplishment of this objective possible. The educational dimension is defined by the purpose of workshop activities, which is to initiate subjective experiences oriented at developing the potential of an individual – the workshop participant. The subjective orientation of the art workshop intensifies self-awareness processes in workshop participants, who are inspired by the activities offered as part of the workshop, which is directly related to the development of personality, and the structure of the „self” in particular.

The theoretical deliberations in the article include the issue of creative self-formation as part of workshop activities in the context of work with people with disabilities. The focus is on discussing the development of self-knowledge and personality structures relating to it – self-esteem, self-image and identity. An inadequate development of these structures is an important cause of poor personal and social adaptation in people with disabilities; that is why the issues discussed correspond to a significant trend in deliberations on activities supporting people with disabilities.

**Key words:** education through art, art workshop, art therapy, rehabilitation of people with disabilities

## PEDAGOGICZNO-LOGOPEDYCZNA ANALIZA PROJEKTU PT. MODEL EDUKACJI DWUJĘZYCZNEJ DZIECI GŁUCHYCH

Dwujęzyczne wychowanie dzieci z uszkodzeniami słuchu wzbudza w Polsce coraz większe zainteresowanie, ale również kontrowersje różnych środowisk zajmujących się zarówno w aspekcie teoretycznym, jak i praktycznym, kształtowaniem umiejętności komunikacyjnych wyżej wymienionej grupy. Istnieje konieczność weryfikacji oddziaływań wychowawczo-edukacyjnych adresowanych do dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu. Należy jednak pamiętać, że w związku z tym, iż nie jest to grupa homogeniczna, to również bardzo zróżnicowane są specjalne potrzeby edukacyjne poszczególnych jej członków.

Celem artykułu jest pedagogiczno-logopedyczna analiza projektu Modelu edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych, zamieszczonego na stronie Łódzkiego Oddziału Polskiego Związku Głuchych. Autorka, odnosząc się do koncepcji projektu, zwraca uwagę na zagrożenia związane z bezrefleksyjnym, nieuwzględniającym wiedzy o rozwoju dziecka oraz zmian we współczesnej edukacji, forsowaniem rozwiązań wywodzących się z nieprzystających do współczesnych warunków edukacyjnych założeń ideowych. Widząc potrzebę przemyślanych, polimetodycznych działań skoncentrowanych na indywidualnych potrzebach każdego dziecka i jego najbliższej rodziny, przestrzega przed sytuacją dominacji jednego, najbardziej właściwego dla niesłyszących, według Autorów projektu, sposobu komunikowania się, jakim jest język migowy. Moralnym i pedagogicznym obowiązkiem wszystkich, którzy czują się odpowiedzialni za edukację dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu jest niedopuszczenie do tego, aby edukacja dzieci głuchych, zamiast promować ideę włączania ich do środowiska osób słyszących, doprowadziła do ich kulturowo-językowej izolacji.

**Słowa kluczowe:** dwujęzyczność, głusi, niesłyszący, słabosłyszący, osoby z uszkodzonym słuchem, model edukacji dzieci głuchych, język migowy, edukacja niesłyszących

Na stronie Łódzkiego Oddziału Polskiego Związku Głuchych został opublikowany projekt pt. *Model edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych*<sup>1</sup>, który jest efektem aktywności jednego ze środowisk zajmujących się badaniami nad językiem migowym w Polsce. Projekt ten zasługuje na zainteresowanie, ponieważ wpisuje się w nurt intensywnych działań promocyjnych i lobbingsowych na rzecz przemian w organizacji edukacji dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu. Potrzeba jego analizy logopedycznej i oceny pedagogicznej wynika z poczucia odpowiedzialności za edukację tej grupy dzieci i młodzieży oraz troski o losy kolejnych pokoleń osób z tym rodzajem niepełnosprawności sensorycznej.

<sup>1</sup> [http://pzg.lodz.pl/edukacja/pliki/model\\_edukacji\\_dwujezycznej.pdf](http://pzg.lodz.pl/edukacja/pliki/model_edukacji_dwujezycznej.pdf)

## Charakterystyka stanu rehabilitacji i edukacji dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu w Polsce

Analiza każdego nowego projektu organizacji edukacji powinna być oparta na jasnej i kompletnej wiedzy o aktualnej sytuacji edukacyjnej tej grupy uczniów, której dotyczy. Dla najmłodszego pokolenia osób z uszkodzeniami słuchu w ostatnich latach otworzyły się realne szanse rozwoju dzięki wczesnemu wykrywaniu uszkodzeń, nowym metodom postępowania medycznego i technologii protetycznej, a przede wszystkim dzięki przyrostowi wiedzy naukowej o czynnościach ludzkiego mózgu i opartej na niej metodyce wychowania językowego (Szczepankowski, 2009; Krakowiak, 2012; Muzyka-Furtak, 2015).

Nowa wiedza pozwoliła lepiej zrozumieć uwarunkowania procesu nabywania języka przez dzieci i wyjaśnić, dlaczego musi on mieć charakter naturalnego wychowania językowego, najlepiej w środowisku rodzinnym, w którym dziecko za pośrednictwem rodziców i innych bliskich przyswaja język wspólnoty społecznej. Dziecko z uszkodzonym słuchem nie przyswaja języka w poradni psychologiczno-pedagogicznej, ani w gabinecie logopedycznym, ani nawet w ośrodku wczesnego wspomagania rozwoju. Surdopedagodzy i surdologopedzi wspierają rodzinę i programują wychowanie językowe, opierając się na wielostronnej i ustawicznie pogłębianej diagnozie audiologicznej, audiofonologicznej, logopedycznej, psychologicznej i pedagogicznej (zob. Krakowiak, 2012). Edukacja przedszkolna i szkolna powinna stanowić spójną z rodzinnym wychowaniem językowym kontynuację działań umożliwiających dziecku, a potem młodemu człowiekowi pełne urzeczywistnienie własnego potencjału oraz integralny rozwój we wszystkich sferach: biologicznej, psychicznej, społecznej i duchowej, a zatem także – językowej. Jeśli dziecko nie ma zapewnionych naturalnych rodzinnych warunków wychowania językowego, konieczne jest zorganizowanie środowiska wspomagającego lub zastępczego.

Nadzieja na poprawę sytuacji dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu powstaje przede wszystkim dzięki temu, że większość współczesnych logopedów, surdopedagogów i nauczycieli porzuciła nareszcie stary spór oralistów ze zwolennikami języka migowego i podjęła działania ugruntowane na realistycznym, personalistycznym podejściu do specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Potrzeby te są diagnozowane indywidualnie, wymagają doboru metod oraz tworzenia programów wychowania językowego dla każdego potrzebującego specjalnej pomocy dziecka, z uwzględnieniem jego sytuacji bio-psycho-społecznej w ujęciu holistycznym. Specjaliści uczą się także indywidualnej współpracy z rodzinami.

Zrozumieliśmy, że wybór jednej drogi dla wszystkich – zarówno skrajnego oralizmu, jak i dominacji języka migowego – w edukacji osób z uszkodzeniami słuchu prowadzi do zahamowania ich rozwoju i do krzywdy wielu osób i rodzin. Natomiast podejście otwarte na indywidualne potrzeby prowadzi nie tylko do pożądanej dwujęzyczności, ale do wielojęzyczności (Krakowiak, 2011; Domagała-Zysk, 2013) i do tworzenia warunków inkluzji społecznej osób z uszkodzeniami słuchu w licznych wspólnotach (Krakowiak i in., 2013) oraz do ich autonomii osobistej i grupowej.

Populacja osób z uszkodzeniami słuchu nie jest bowiem – i nigdy nie była – homogeniczna. Zróżnicowanie specjalnych potrzeb komunikacyjnych i edukacyjnych dzieci zaliczanych do tej grupy było rozpoznawane przez pedagogów

we wcześniejszych okresach, przede wszystkim przez zwolenników powrotu do stosowania w edukacji języka migowego (Pietrzak, 1993a, 1993b). Jednakże dopiero w ostatnich latach nastąpiły zjawiska, które ujawniły rozmiary i wielorakość zróżnicowania (Krakowiak, 2006, 2014).

Główną cechą współczesnej sytuacji osób z uszkodzeniami słuchu w Polsce i na świecie jest bowiem niespotykana dotychczas dynamika przemian, prowadząca do zróżnicowania indywidualnych warunków rozwoju poszczególnych jednostek (Krakowiak, 2014). Przeobrażenia te sprawiają, że wiele dzieci, u których ubytek wrażliwości słuchowej jest diagnozowany jako głęboki, co znaczy, że jeszcze dwadzieścia lat temu nie miałyby szans na rozwój czynności słuchowo-językowych, obecnie, dzięki zastosowaniu protez, rozwijają się jako funkcjonalnie słyszące. Większość pierwotnie funkcjonalnie niesłyszących ma szansę rozwinąć swoje zdolności słyszenia do poziomu słabosłyszących, a nawet – niedosłyszących. Funkcjonalna typologia uszkodzeń słuchu pozwala dostrzegać dynamizm przechodzenia poszczególnych osób z grupy do grupy (Krakowiak, 2006).

Nie dotyczy to jednak, niestety, wszystkich. Uszkodzenia słuchu są nieuleczalne. Zastosowanie protez nie prowadzi do odtworzenia sprawnego narządu. Przynosi korzyści, ale nie w każdym przypadku jest wystarczające do tego, aby dziecko mogło odbierać wszystkie ważne dla czynności językowych bodźce akustyczne ze środowiska i własnego organizmu. Dziecko zaopatrzone w aparaty słuchowe lub implant ślimakowy nie jest dzieckiem doskonale słyszącym, nawet wówczas, gdy jest funkcjonalnie słyszące. Nie każde dziecko zaopatrzone w protezę osiąga sprawność słyszenia wystarczającą do przyswajania języka na drodze słuchowej. Może jednak przyswoić język foniczny na drodze percepcji wielozmysłowej, ze wspomaganiami logopedycznym i pedagogicznym.

Zróżnicowanie potrzeb indywidualnych jest przyczyną zapotrzebowania na przemyślane podejście polimetodyczne w edukacji oraz poszukiwanie rozwiązań skoncentrowanych na osobie. Dlatego należy z zainteresowaniem powitać każdy przemyślany, pedagogiczny program zastosowania języka migowego w wychowaniu dzieci dotkniętych najtrudniejszymi do przewyciężenia ograniczeniami percepcji słuchowej. Potrzebny jest program, który można harmonijnie włączyć do postępowania logopedycznego i edukacyjnego bez konieczności rezygnacji z tych działań lub zakłócania ich przebiegu.

Postępowanie skoncentrowane na osobie, polimetodyczne, adekwatne do potrzeb indywidualnych wiąże się z odpowiedzialnością rodziców, logopedów i nauczycieli. Przed organizatorami edukacji stawia zaś zadanie tworzenia ram organizacyjnych wychowania językowego, terapii logopedycznej i kształcenia, w których znajdzie się miejsce dla wszystkich dzieci z uszkodzeniami słuchu. Oczywiście, także dla dzieci, które znają już język migowy, bo przyswoiły go w środowiskach rodzinnych, oraz dla tych, którym – po dogłębnej analizie ich możliwości, zdolności i preferencji – należy zaproponować wychowanie w języku migowym. Indywidualny dobór metod wychowania językowego stanowi najważniejsze i najtrudniejsze zadanie w programowaniu edukacji osób z uszkodzeniami słuchu na obecnym etapie jej rozwoju w Polsce.

Niedopuszczalny jest natomiast powrót do ideologii narzucających rodzinom, szkołom i uczniom dominację jednego sposobu komunikowania się, a zwłaszcza

dominację sposobu, który odłączałby dzieci od ich środowiska rodzinnego i tych wspólnot społecznych, w których przyszły na świat. Niedopuszczalne jest też dyskryminowanie Polaków, którym przydarzyło się uszkodzenie słuchu, i traktowanie ich jako cudzoziemców, dla których język polski jest obcy. Obowiązkiem szkół i władz szkolnych Rzeczypospolitej jest tworzenie warunków sprzyjających otrzymaniu przez wszystkie polskie dzieci daru, jakim jest język polski i wartości kultury narodowej w nim zapisane. W świetle współczesnej wiedzy pedagogicznej i logopedycznej tworzenie takich warunków jest realne (zob. Krakowiak, 2012). Nie może się to wiązać z dyskryminowaniem języka migowego ani osób porozumiewających się z jego udziałem.

### **Analiza głównych założeń Modelu edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych**

#### **Założenie ideowe Modelu edukacji dwujęzycznej głuchych i ich źródła**

*Model edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych* – jak wskazują zawarte w nim sformułowania ideowe – nie jest programem pedagogicznym. Powstał na gruncie haseł antypedagogiki, które były modne w drugiej połowie XX w. Jednoznaczna deklaracja tej postawy znajdujemy na okładce sztandarowej publikacji środowiska promującego *Model* (Twardowska, Stępień, 2011): „Doczekaliśmy się w Polsce naszej Rewolucji Gallaudeta. Oto po raz pierwszy w historii Głusi biorą swój los we własne ręce. Głusi nie chcą surdopedagogów z Warszawy, Lublina, Śląska – tych, którzy w książce są w istocie nieobecni. Tom „Edukacja niesłyszących”, będący mocnym głosem za dwujęzycznością, wpisuje się w nurt tej rewolucji. To wspaniałe, że nadszedł ten czas. Już wygraliśmy...” (z recenzji prof. dr. hab. Marka Świdzińskiego). Ta proweniencja ideologiczna *Modelu* wydaje się zamykać możliwość dyskusji merytorycznej na gruncie pedagogiki i nauk o wychowaniu, ale nie odbiera nikomu prawa do analizy i oceny samego projektu.

#### **Etnologiczna koncepcja języka migowego**

*Model* został przygotowany z inspiracji językoznawców zorientowanych na językoznawstwo teoretyczne oraz etnologiczne i etnograficzne. Opiera się na koncepcji, według której język migowy jest językiem mniejszości społecznej o cechach grupy etnicznej. Uszkodzenie słuchu zaś nie jest uznawane za przyczynę niepełnosprawności, ale – nazywane tradycyjnie głuchotą – stanowi cechę wyodrębniającą osoby przynależne do wspólnoty Głuchych. Do tej wspólnoty może włączyć się każdy, kto – zgodnie z ideologią zaczerpniętą z nurtu *gender* – określi swoją tożsamość kulturową jako Głuchy (zob. Wojda, 2010).

Etnologiczna koncepcja języka migowego jest eksplikacyjnie słaba i niewystarczająca. Nie tylko dlatego, że jest zbudowana na fałszywym założeniu antropologicznym. Również dlatego, że nie wyjaśnia samego zjawiska powstawania języków migowych, nie rozpoznaje źródeł dynamizmu tego procesu, nie ujawnia konsekwencji specyficznej – szkolnej, meandrycznej i modyfikowanej przez różne czynniki – międzygrupowej ich transmisji. W istocie bowiem niesłyszący nie stanowią jednolitej i trwałej wspólnoty i – w większości – nie określają swojej tożsamości jako Głusi. Nie są też grupą, w której zachodziłaby pełna międzypoko-

leniowa transmisja języka w taki sposób, jak dzieje się to w grupach etnicznych (tylko ok. 5–10% dzieci z uszkodzeniami słuchu ma niesłyszących rodziców, tylko oko. 25% niesłyszących ma niesłyszące potomstwo).

Fundamentalną tezą opiniowanego *Modelu* jest dogmat, że język migowy jest językiem pierwszym wszystkich głuchych i dlatego wszyscy powinni go przyswoić. Bardzo trudno jednak określić, kto to są „wszyscy głusi/Głusi” (zob. Wojda, 2009). Zgodnie z wiedzą o procesie przyswajania języka przez dzieci można się zgodzić, że język migowy jest pierwszym – i często jedynym – językiem tych dzieci niesłyszących, które wychowują się pod wyłączną opieką rodziców niesłyszących migających. Liczni dorośli niesłyszący w Polsce mówią i nie znają języka migowego, a ich dzieci także mówią i nie migają. Dzieci słabosłyszące, a zwłaszcza niedosłyszące, których rodzice nie słyszą i migają, od najwcześniejszych miesięcy życia przyswajają, oprócz języka migowego, także język polski od słyszących dziadków i innych członków rodziny, więc od początku są dwujęzyczne i zwykle nie wiadomo, który z ich języków jest prymarny. W tym miejscu trzeba więc postawić pytanie o liczbę dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu, które pochodzą z rodzin niesłyszących i których pierwszym językiem jest język migowy. Autorzy projektu nie podają tej liczby. Doświadczenie pedagogiczne pozwala przyjąć twierdzenie, że jest to niewielka liczba dzieci, które zasługują na szczególną troskę.

Twórcy programu przyjmują jednak tezę, że język migowy **powinien być pierwszym językiem wszystkich głuchych**, nie tylko potomków niesłyszących, ale także tych, którzy urodzili się w rodzinach słyszących. Mianem głuchych określają także wszystkich słabosłyszących. Ta teza jest trudna do przyjęcia w postaci uogólnionej.

Coraz większa liczba dzieci z uszkodzeniami słuchu w wyniku protezowania, wychowania językowego i terapii logopedycznej przyswaja język swoich rodziców w wieku przedszkolnym i podejmuje edukację w szkołach ogólnodostępnych. Do szkół ogólnodostępnych i integracyjnych, a także specjalnych trafiają dzieci z coraz wyższym poziomem kompetencji i sprawności językowych. Są to dzieci mówiące po polsku i ich językiem prymarnym jest język ich rodziców, nawet wówczas, gdy rozwój mowy jest u nich opóźniony w stosunku do dzieci prawidłowo słyszących. Do ośrodków wczesnego wspomaganie rozwoju trafiają dzieci bardzo małe, w stadium intensywnego rozwoju mowy i przyswajania języka dźwiękowego.

Nie można jednak zaprzeczyć, że są w Polsce dzieci z rodzin słyszących, których rozwój mowy jest bardzo poważnie opóźniony w wyniku działania różnych czynników. Liczba takich dzieci w kolejnych rocznikach sukcesywnie się zmniejsza. Obecnie większość wśród nich to dzieci z uszkodzeniami słuchu, które doświadczają niepełnosprawności sprzężonych. Nie trafiają na ogół do szkół ogólnodostępnych, ale stanowią znaczny procent uczniów szkół specjalnych. Zasługują one na osobną troskę. Są to często dzieci z dużymi zasobami wrażliwości słuchowej, ale z ograniczoną sprawnością ruchową, intelektualną lub zaburzeniami rozwoju, a także dzieci w wadami wzroku i problemami neurologicznymi, głównie z mózgowym porażeniem dziecięcym. To one właśnie potrzebują koniecznie środków pomocniczych do komunikowania się, ponieważ bez łączności psychicznej ze środowiskiem społecznym będą skazane na regresję i wykluczenie społeczne. Czy wszystkim dzieciom z tej grupy można – bez pedagogicznych i moralnych zastrzeżeń – zaproponować edukację dwujęzyczną?

**Ideowo-polityczne inspiracje Modelu edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych**

Inspiratorzy i propagatorzy projektu powołują się na słynne amerykańskie doświadczenia tzw. rewolucji Gallaudeta, czyli okresu rewolty niesłyszących studentów w Waszyngtonie w latach 80. XX w. „Rewolucja” polegała na tym, że ówczesne pokolenie studentów niesłyszących domagało się respektu dla języka migowego w nauczaniu. Upominało się także o własne prawa, broniąc się przed prawdziwym lub rzekomym paternalizmem słyszących nauczycieli i organizatorów edukacji oraz dążąc do autonomii.

Pokolenie to, urodzone w latach 60. XX w. było edukowane na dosyć wysokim poziomie, chociaż nie miało jeszcze pełnego dostępu do technologii audioprotekcyjnej, o której rozwoju już było wiadomo. Liczni studenci i absolwenci uczelni z tego pokolenia, zwłaszcza słabosłyszący, którym pomagały już stosowane wówczas, dosyć proste, aparaty słuchowe, doskonale mówili i osiągnęli sukcesy edukacyjne, często nawet naukowe. Inni, gorzej słyszący, przeżywali negatywne emocje, które skupiały się na trudnościach i stresującym nauczaniu mówienia. Złe emocje z łatwością kierowały się przeciw wszystkim słyszącym i stawiającym wymagania nauczycielom. Połączenie ambicji z frustracją i oddziaływaniem lewicowych haseł społecznych, pobudzających do aktywności tzw. mniejszości, skutkowało młodzieńczym buntem, który następnie został ukierunkowany i spożytkowany przez osoby spragnione rozwoju własnych karier. Wykształceni słabosłyszący zajęli stanowiska kierownicze w uczelni, wcześniej zajmowane przez słyszących. Zwycięstwo było chwilowe i tylko na kilka lat zahamowało rozwój światowej pedagogiki niesłyszących i słabosłyszących.

Bunt wkrótce minął. Echa rewolucji przebrzmiały. Nowoczesne technologie stały się dostępne dla większości. Kolejne pokolenia uczniów i studentów w Ameryce używają nowoczesnych aparatów słuchowych i implantów ślimakowych, mówią i chętnie słuchają muzyki. W wielu krajach, a przede wszystkim w USA, trwają przygotowania do obchodów jubileuszu pięćdziesięciolecia metody *Cued Speech*, którą posługują się tysiące rodzin wychowujących dzieci z uszkodzeniami słuchu w systemie włączającym do szkół ogólnodostępnych.

Od czasu „rewolucji Gallaudeta” sytuacja dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu na świecie zmieniła się diametralnie. Powrót do haseł z minionej epoki jest anachroniczny. Hasło poprzedniego pokolenia brzmiało: „Jesteśmy dumni, że jesteśmy Głusi”. Przedstawiciele nowego pokolenia mówią: „Nie jesteśmy dumni, że jesteśmy słabosłyszący, ale z tego, co sami osiągamy” (Krakowiak, 2016). Siłą napędową „rewolucji Gallaudeta” była nienawiść do ludzi słyszących, obwinianych o dyskryminowanie i krzywdzenie niesłyszących. Nienawiść ta była sztucznie podsycana przez ideologów lewicowych, promujących wszelkie „walki klas” i ruchy dążące do „wyzwolenia mniejszości”. Pokolenie współczesne dąży raczej do tworzenia przestrzeni dostępnych dla osób z uszkodzeniami słuchu, wyposażonych w aparaturę ułatwiającą słyszenie oraz do organizowania wspólnot społecznych przyjaznych dla nich i otwartych na ich specjalne potrzeby komunikacyjne i umiejętnie komunikujące się z nimi. W Polsce też mamy w tej dziedzinie zachęcające doświadczenie (zob. Krakowiak, i in., 2013).

### Język migowy w ujęciu lingwistyki edukacyjnej

Omawiany model nie uwzględnia faktu, że język migowy w Polsce nie jest bytem jednolitym, o jasno określonym poziomie konwencjonalności i wyrazistych zasadach normy. Jest dynamiczny i zmienny, zróżnicowany pokoleniowo i środowiskowo. Jak wszystkie języki nie poddaje się sztucznej unifikacji i narzuconej normalizacji. Można – z dużą dozą prawdopodobieństwa – przewidzieć, że nie podda się również narzuconej unifikacji w postaci odmiany nauczanej na kursach tzw. polskiego języka migowego (PJM). Główną właściwością ludzi i ich języków jest bowiem dążenie do wolności i nieustanna kreatywność.

Języki migowe od początku ich dziejów były i są zjawiskami edukacyjnymi. Pojawiły się w związku z powstawaniem szkół specjalnych dla niesłyszących jako budzące podziw twory dziecięcej i młodzieńczej aktywności poznawczej, kreatywności oraz dążenia do budowania więzi społecznych i życia we wspólnocie. Ich narodziny stanowią dowód istnienia wrodzonych, uwarunkowanych biologicznie i psychologicznie, specyficznie ludzkich zdolności językowych, które osoby z uszkodzeniem słuchu rozwijają mimo swojego ograniczenia zmysłowego (zob. Wojda, 2010, 2014).

Te same ludzkie zdolności i dążenia sprawiły, że komunikowanie się przy użyciu migów upowszechniało się z pokolenia na pokolenie w rodzinach i innych wspólnotach skupiających dużą liczbę niesłyszących, co w konsekwencji prowadziło do powstawania kodów rozbudowanych, o charakterze coraz pełniejszych języków naturalnych. Wspólnoty niesłyszących nigdy nie odłączyły się jednak od społeczności ludzi słyszących. Mimo istnienia procesów ich społecznej marginalizacji i segregacji, niesłyszący utrzymywali zwykle dobre, chociaż trudne, kontakty ze środowiskami rodzinnymi. Tworzyli też wspólnoty małe, przyjacielskie, towarzyskie, organizacyjne w PZG, religijne związane z duszpasterstwem głuchoniemych w Kościele katolickim oraz innych grupach wyznaniowych. W wyniku tych złożonych zjawisk społecznych ustawicznie powstawały i powstają różne odmiany języków migowych i różne ich grupy. A idiolekty poszczególnych osób różnią się od siebie – zarówno zasobami, jak i strukturą – o wiele bardziej, niż dzieje się to we wspólnotach komunikujących się z udziałem innych języków (zob. Wojda, 2014).

Języki migowe powstawały w procesach wieloczynnikowo zróżnicowanych. Przede wszystkim w ustawicznych i wielorakich interakcjach niesłyszących dzieci ze słyszącymi rodzicami, opiekunami i nauczycielami. Równie dynamicznie rozwijały się w utajeniu, jako „dziecięce języki tajne”, służące do wyrażania oraz rozładowywania negatywnych emocji. Ilekroć ludzie słyszący usiłowali ingerować i udoskonalać te języki, dzieci tworzyły – jakby na przekór – nowe znaki i nowe – im tylko właściwe – pojęcia.

Niezależnie od tego, czy w określonych szkołach dla niesłyszących nauczyciele celowo używali języka migowego, czy realizowali program nauczania mowy i odrzucali język migowy lub nawet radykalnie zakazywali uczniom jego używania, niesłyszący stale porozumiewali się z udziałem migów. Tworzenie języka migowego było bowiem dla nich naturalną drogą autoterapii i autorehabilitacji grupowej.

Warto uświadomić sobie, że język migowy dla poszczególnych osób z uszkodzeniami słuchu jest czymś zupełnie innym. Inne funkcje pełni w rozwoju i życiu osoby z głębokim prelingwalnym uszkodzeniem słuchu, dla której jest nie tylko



pierwszym, ale i jedynym językiem, pełniącym wszystkie psychospołeczne funkcje, a zupełnie inne dla osoby ogłuchłej, mówiącej, która nauczyła się migać po to, aby ułatwić sobie komunikowanie w środowisku, gdzie żyje i pracuje wśród wielu osób niesłyszących. Jeszcze inne zaś dla słyszącego lub niedosłyszącego potomka niesłyszących rodziców, dla których jest to język rodzinny, zbędny w kontaktach z szerszym środowiskiem społecznym. Między tymi skrajnymi sytuacjami istnieje niezliczona liczba sytuacji pośrednich, w których język migowy, używany w rozmaitych połączeniach z językiem polskim występuje w licznych odmianach środowiskowych, tworząc razem z nim zróżnicowane odmiany języków mieszanych, kodów tworzonych incydentalnie, partykularnych, nietrwałych i nieutralizujących.

Nie można też pominąć faktu, że języki migowe w Polsce, podobnie jak w innych krajach, były poddawane celowym modyfikacjom pedagogicznym ukierunkowanym na ich wykorzystanie w nauczaniu języka narodowego. Robił to już odkrywca migów, ks. Ch.M. de L'Épée (1712–1788), który wprowadzał tzw. znaki metodyczne, mające służyć wzbogaceniu zasobów migów wymyślonych spontanicznie przez ówczesnych paryskich żebraków i przysposobić je do tworzenia zdań na wzór struktur składniowych w języku francuskim. W Polsce najbardziej znaną modyfikacją pedagogiczną języka migowego jest system językowo-migowy (SJM) opisany i promowany przez Bogdana Szczepankowskiego (1999).

Powstanie języka migowego, który w założeniu SJM ma być adekwatny strukturalnie do polszczyzny, zawdzięczamy twórczej aktywności grupy postlingwalnie niesłyszących działaczy Polskiego Związku Głuchych. Jakkolwiek istnieją poważne zastrzeżenia do tezy, że realne jest adekwatne i synchroniczne połączenie wypowiedzi ustnej z komunikatem migowym, rzeczywiste próby takiego łączenia są powszechne we współczesnych szkołach specjalnych i w codziennym życiu wielu osób. (zob. Wojda, 2015). Efekty tego powszechnego działania nie zostały poddane opisowi lingwistycznemu ani pedagogicznej ewaluacji. Jednakże skutki zjawiska edukacyjnego, wywołanego przez stosowanie systemu językowo-migowego, zasługują na analizę jako czynnik rozwoju samego języka migowego. Po upowszechnieniu systemu językowo-migowego w szkołach specjalnych naturalny język migowy używany przez niesłyszących w Polsce nie jest już taki, jak wcześniej. Istota tych zmian zasługuje na zbadanie.

Język migowego nie można zatem w uproszczony sposób porównywać do języków etnicznych i utożsamiać z jedną jego odmianą, poddaną badaniom lingwistycznym. Jest to bowiem byt semiotyczny o złożonym charakterze. Jest to przede wszystkim język rehabilitacji i autorehabilitacji osób, które mają utrudniony dostęp do języka dźwiękowego. Rodzi się w procesie autorehabilitacji i do jej celów służy. Jego funkcje i sposoby używania pełnych struktur (np. zdań) oraz elementów (np. pojedynczych migów) nie są dostatecznie wnikliwie zbadane z perspektywy lingwistycznej. Jego związki semantyczne, znakotwórcze i syntaktyczne z językiem narodowym nie zostały jeszcze opisane przez lingwistów.

Osoby z uszkodzeniami słuchu nie żyją w gettach czy skansenach, odłączone od środowisk rodzinnych. Nie ma już zakładów pracy chronionej dla głuchych, w których język migowy był wystarczającym środkiem komunikowania się. Głównym językiem kontaktów ludzi z uszkodzeniami słuchu z otaczającym

światem jest język narodowy. Ich poczucie dyskryminacji ma związek z trudnościami w komunikowaniu się w tym języku z szerszą społecznością. Wynika z niedogodności, a nie z braku możliwości komunikowania się.

Używanie języka migowego w kontaktach z bliskimi, wybranymi i zaprzyjaźnionymi osobami, zwłaszcza innymi niesłyszącymi, może być korzystne i pożądane. Jednakże używanie tego języka jako jedyne lub dominującego środka komunikacji przyczynia się do powiększania bariery między osobami z uszkodzeniami słuchu a osobami słyszącymi. Zjawisko to jest szczególnie niekorzystne dlatego, że ok. 90–95% dzieci z uszkodzeniami słuchu ma rodziców, rodzeństwo i krewnych słyszących i mówiących. Bariera komunikacyjna i ograniczona komunikacja między członkami rodzin powoduje swoiste sieroctwo społeczne tej grupy dzieci.

### **Założenia merytoryczne i podstawy naukowe *Modelu edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych***

*Model edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych*, wbrew tytułowi, nie jest programem edukacji dwujęzycznej, ponieważ nie zawiera koncepcji, ani konkretnego rozwiązania metodycznego nauczania języka polskiego jako drugiego. Jest natomiast modelem tradycyjnej metody migowej, czyli edukacji z dominacją języka migowego i przyzwoleniem na nauczanie języka polskiego jako obcego. Tylko w swojej części ideowej i w ogólnych hasłach nawiązuje do koncepcji filozoficzno-pedagogicznej, intensywnie promowanej w niektórych krajach ok. 30 lat temu, pod nazwą bilingwizmu. Idea „dwóch języków dla jednego wychowania” była wówczas upowszechniana w związku z niezadowoleniem pedagogów z efektów edukacji prowadzonej wyłącznie metodami opartymi na nauczaniu mowy oraz frustracją samych osób z uszkodzeniami słuchu, wynikającą z subiektywnego poczucia dyskryminacji.

### **Stan badań nad metodyką edukacji dwujęzycznej w Polsce a założenia metodyczne *Modelu edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych***

Metody wychowania językowego oparte na koncepcji dwujęzyczności, niestety, nie doczekały się w Polsce rzetelnej ewaluacji pedagogicznej i nie zostały poparte wiarygodnymi badaniami naukowymi. Liczne, przytaczane przez Autorów *Modelu* badania prowadzone w innych krajach, dotyczyły innego okresu w historii edukacji oraz innych języków, a we wspomnianych krajach obecnie są już przyjęte zupełnie inne, nowe koncepcje, oparte na przemyślanych zasadach, formach i metodach nauczania, przede wszystkim języków narodowych, w mowie i w piśmie. Zasady te obejmują zwykle także normę niedyskryminowania języka migowego, a zwłaszcza jego użytkowników.

Nieuwzględnianie zmian w edukacji i niedostateczna uwaga dla zróżnicowania indywidualnych potrzeb skutkuje respektem dla fałszywej i nieuprawnionej generalizacji zawartej w fundamentalnej tezie *Modelu*: „[...] język foniczny słyszającej większości jest głuchemu fizycznie niedostępny, zarówno w procesie nabywania mowy, jak i jako narzędzie komunikacji codziennej. Języka tego, najpierw w odmianie pisanej, Głuchy nauczyć się może **tylko jako języka obcego**” (Świdziński, cyt. za *Model...*, s. 1). Zacytowana teza zawiera dwa zdania logicz-

nie sprzeczne: jeśli „język foniczny słyszającej większości jest głuchemu fizycznie niedostępny”, to jakże może go się – mimo to – nauczyć? Autorzy pomijają to zagadnienie milczeniem.

Przyjęta teza, traktowana w analizowanym *Modelu* jako niepodważalny aksjomat, powstała w zupełnym oderwaniu od wiedzy audiologicznej i pedagogicznej oraz od doświadczenia rodzin wychowujących dzieci z uszkodzeniami słuchu, a także od doświadczenia szkół – zarówno integracyjnych, jak i specjalnych – w których odbywa się edukacja tych dzieci. Należy ją traktować jako domniemanie teoretyczne, które powstało w rozważaniach na temat, co by było, gdyby istnieli teoretyczni głusi/Głusi, którzy nie mieliby żadnego dostępu do czynności mowy. Tacy głusi/Głusi istnieją wyłącznie jako byty pozorne, powołane do życia w świecie ideologii.

### **Problem psycholingwistycznych podstaw przyswajania języka fonicznego jako drugiego**

Drugą, ale nie mniej ważną i ściśle powiązaną z pierwszą, cechą opiniowanego *Modelu* jest zupełny brak określenia realnych podstaw, proponowanej w tytule i ogólnych hasłach, dwujęzyczności. Nieobecna jest przede wszystkim neuro- i psycholingwistyczna podstawa oczekiwań, że dziecko z uszkodzonym słuchem mogłoby, po przyswojeniu języka migowego, samoistnie lub z zastosowaniem jakichś metod glottodydaktycznych, przyswoić język narodowy jako drugi w oparciu o wzrokowy dostęp do tekstów pisanych. Autorzy nie wskazali podstaw takiego oczekiwania w żadnym z obszarów wiedzy o rozwoju dziecka, ani w audiologii pedagogicznej lub logopedii, ani w psychologii rozwojowej, ani też w pedagogice i naukach o wychowaniu. Wiedza o rozwoju i wychowaniu dziecka jest w analizowanym *Modelu* zupełnie nieobecna. Autorzy projektu wprawdzie kilkakrotnie formalnie przyzwalają na „działania medyczne”, ale – narzucając „wszystkim głuchym” język migowy – w istocie wykluczają wczesne wychowanie słuchowo-językowe, które stanowi trzon postępowania logopedycznego.

Wiedzy neuro- i psycholingwistycznej brakuje także w założeniach dotyczących programu nauczania języka migowego. Autorzy – bez objaśnień – przytaczają tylko kilkanaście punktów (s. 4), wyliczających warunki konieczne do przyswojenia języka fonicznego, z pominięciem czynności słuchowych. Bezrefleksyjne przeniesienie tych tez, bez wyjaśnienia specyfiki języka migowego, brzmi szczególnie komicznie, gdy przekonują, iż dziecko niesłyszące przyswaja język migowy już w łonie matki.

Współczesna wiedza o przebiegu procesów dojrzewania struktury i rozwoju czynności językowych mózgu nie pozwala na postawienie hipotezy, że język foniczny człowiek może zacząć przyswajać z powodzeniem po zakończeniu okresu, działania „magnesu fonologicznego języka prymarnego”. Dziecko przyswaja język nie w rezultacie „zanurzenia w języku”, jak sądzono niegdyś, ale w toku ustawicznego uczestnictwa w ciągu aktów komunikowania się z innymi ludźmi, w toku wspólnego z innymi doświadczania języka (zob. Krakowiak, 2013a).

Dziecko z uszkodzonym słuchem może z powodzeniem przyswoić język foniczny pod warunkiem, że otrzyma odpowiednie wsparcie logopedyczne, umożliwiające percepcję kategoryjną (fonemową), w najwcześniejszym okresie życia.

Litery i czynność czytania mogą następnie stabilizować wyobrażenia struktur słownych i ułatwiać ich zapamiętywanie. Trudno sobie natomiast wyobrazić, że dziecko, które nie otrzymało wsparcia i nie zna języka fonicznego, może przyswoić go poprzez samo „oglądanie” i „czytanie” rzędków liter odpowiadających migom. Nie można z satysfakcją czytać tekstów pisanych alfabetycznie w języku fonicznym, bez znajomości tego języka.

### **Dwujęzyczność niesłyszących w świetle doświadczenia pedagogicznego**

Fakt, że liczne osoby z uszkodzeniami słuchu są dwujęzyczne, czytają i piszą, wynika nie z tego, że wcześniej przyswoiły język migowy, ale z tego, że wystarczająco dobrze słyszą, albo z tego, że wcześniej miały – przynajmniej częściowy – dostęp do dźwięków mowy. Teza, że niesłyszący, którzy wychowali się w rodzinach migających, czytają, a nawet mówią lepiej niż inni niesłyszący, wynika z faktu, że uszkodzenia słuchu o charakterze genetycznym, związanym z genem dominującym, są zwykle na początku, we wczesnym dzieciństwie, stosunkowo mniejszego stopnia. Nawet, gdy z czasem ubytki słuchu się pogłębiają, to wcześniej dziecko miało szansę na przyswojenie podstaw języka fonicznego. Ci spośród potomków niesłyszących, którzy doświadczają najgłębszych uszkodzeń, nie uczą się mówienia oraz czytania i pisanie samoistnie. Znane są jednak przypadki niesłyszących z najgłębszymi uszkodzeniami skutecznie wyrehabilitowanych w okresie niemowlęcym (np. przez doświadczonych słyszących babcię). Rodziny, w których liczni członkowie mają uszkodzenia słuchu, nie żyją przecież w wymyślnym „świecie ciszy”, ale wśród słyszących krewnych, w świecie „zdominowanym” przez ludzi mówiących, którzy, zwykle, kochają swoich niesłyszących bliskich i znajdują sposoby porozumiewania się z nimi. Z tej konstatacji wynika obowiązek obejmowania dzieci z tych rodzin jak najwcześniejszą opieką audiologiczną i logopedyczną, a nie pozostawianie w warunkach bezwzględnej dominacji języka migowego. Rodzice niesłyszący, którzy pod wpływem ideologii rezygnują ze słuchowo-językowego wychowania swoich niesłyszących dzieci i nie uczą ich mowy, czynią im krzywdę (więcej na ten temat: Tywonek, 2006).

Techniki czytania i sprawność pisania osób migających to zjawiska dotychczas niedostatecznie poznane, więc zasługują na dogłębną analizę. Badania przeprowadzone już w latach sześćdziesiątych ubiegłego stulecia przez R.O. Cornetta (Domagała-Zyśk, 2009) rozpoczęły cykl badań i analiz, które doprowadziły nas do zrozumienia i wyjaśnienia zjawiska afonemii/dysfonemii u osób z uszkodzeniami słuchu oraz zjawiska pochodnego, a mianowicie asynchronii czynności językowych w komunikowaniu się osób z uszkodzeniami słuchu z osobami słyszącymi (Krakowiak, 2012, 2013). Polska surdologopedia i surdopedagogika dysponują już dosyć bogatym zasobem wiedzy na ten temat (Krakowiak, 2012) oraz wypróbowanymi standardami postępowania (Muzyka-Furtak, 2015; Grabias i in., 2015).

*Model* nie zawiera opisu sposobu przezwyciężenia afonemii/dysfonemii. Jego autorzy zdają się nie dostrzegać istnienia tego zjawiska. Nie rozpoznają więc objawów trudności wynikających z istnienia bariery fonologicznej, blokującej przyswajanie języka fonicznego przez dziecko z uszkodzonym słuchem. Nie

wskazują też środków umożliwiających usunięcie tej bariery. Wskazują tylko ogólnikowo, że celem nauczania ma być wyłącznie odmiana pisana języka polskiego jako obcego.

*Model* nie zawiera opisu programu nauczania języka polskiego. Znajdujemy w nim tylko wzmiankę, że program taki będzie/powinien być opracowany. Nie wiadomo, kto i na jakich podstawach ma go opracować. Gdzie można znaleźć specjalistów, którzy potrafiliby stworzyć program nauczania języka polskiego jako obcego dla uczniów, u których proces rozwoju funkcji językowych mózgu osiągnął już stan krytyczny dla przyswajania języka fonicznego? Kto, gdzie, kiedy i jak miałby tego dokonać? Dlaczego mielibyśmy zaniechać stosowania wypróbowanych metod opartych na wczesnym wychowaniu słuchowo-językowym, albo stosować je w sposób ograniczony?

### **Pedagogiczna ocena Modelu edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych**

Podsumowując przedstawioną analizę, trzeba stwierdzić, że *Model edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych*, w jego opublikowanej postaci, nie jest kompletnym i profesjonalnie przygotowanym pedagogicznym programem organizacji edukacji uczniów z uszkodzeniami słuchu. Głównym mankamentem analizowanego modelu jest to, że nie uwzględnia przemian we wczesnym wychowaniu i edukacji tej grupy dzieci, jakie nastąpiły w ciągu ostatniego ćwierćwiecza w Polsce i na świecie. Zmiany te są tak znaczące, że można – bez obawy o nadmierną generalizację – powiedzieć, iż zmieniła się cała rzeczywistość, w której rodzą się i żyją dzieci z uszkodzeniami słuchu. Zmiany Nie można już zbudować modelu edukacji adekwatnego do współczesnych potrzeb wyłącznie na podstawie doświadczenia poprzednich pokoleń. Niemożliwe jest zwłaszcza zbudowanie programu korzystnego dla wszystkich uczniów.

*Model dwujęzycznej edukacji dzieci głuchych* opiera się na kategorycznym zapreczeniu współczesnej wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej, której głównymi paradygmatami są: inkluzyjność, indywidualizacja oddziaływań i psychopedagogiczna pomoc rodzinie. Autorzy *Modelu* proponują zaś narzucenie „wszystkim głuchym” jednego języka migowego, tego, który opisali na podstawie swoich badań. Jest to – wbrew deklaracjom – działanie na rzecz segregacji.

Badania nad językami migowymi same w sobie są ważne i potrzebne dla wzbogacania ludzkiej wiedzy. Jednakże wiedza o strukturze i zasobach znaków języka migowego nie może być uznana za wystarczającą do tego, aby odpowiedzialnie proponować ten język jako panaceum na trudności wszystkich uczniów szkół specjalnych, a nawet wszystkich dzieci niesłyszących i słabosłyszących.

Propozycja zastosowania języka migowego może być skierowana do konkretnego dziecka i musi być uzasadniona przede wszystkim wiedzą o jego rzeczywistych potrzebach komunikacyjnych i edukacyjnych. Wiedza ta musi być oparta na gruntownej diagnozie. Założenie, że wszystkie dzieci potocznie kwalifikowane jako niesłyszące i słabosłyszące, koniecznie potrzebują przyswojenia języka migowego, jest w nowej rzeczywistości – fałszywą generalizacją.

*Model edukacji dwujęzycznej głuchych* trzeba uznać za program promocji efektów badań nad językiem migowym przeprowadzonych z nastawieniem na po-

znanie jego struktury i zasobów znaków. Rzetelne badania jego funkcji edukacyjnych nie zostały w Polsce przeprowadzone. Nie wiemy, jakie mogą być rezultaty jego masowego używania. Wyraźnie widać tylko jeden cel: w pięknej masce dobroczynności (por. Lane, 1996) ukryta jest wyraźna merkantylna intencja: jeśli „wszyscy głusi” będą używali języka migowego, który zostanie im narzucony w szkole, wzrośnie popyt na kształcenie tłumaczy i nauczycieli tego języka. Zapłacić będzie musiało opiekuńcze państwo.

Odpowiedzialni za politykę edukacyjną państwa muszą odpowiedzieć na pytanie: czy koniecznie Polska musi powtórzyć już doświadczenia innych krajów, w których obecnie stosowane są zweryfikowane rozwiązania? Czy słuszniej będzie przeznaczyć odpowiednie fundusze na doposażenie pracy logopedów oraz nauczycieli, którzy pomagają rodzicom w wychowaniu językowym dzieci z uszkodzeniami słuchu z zastosowaniem indywidualnie dobranych metod? Stosowanie języka migowego, zgodnie z potrzebami, należy do tych metod. Trzeba jednak zalecać, żeby dzieci, które tego potrzebują, uczyły się języka migowego od biegłe znających ten język nauczycieli, posiadających nie tylko kompetencję językową (wiedzę jasną, implicytną), i wiedzę o języku (świadomość meta-językową i wiedzę wyraźną, eksplicytną), ale również umiejętności metodyczne w zakresie strategii komunikowania się i nauczania języka.

W świetle przedstawionej analizy i doświadczenia innych krajów uzasadnione jest przewidywanie, że wprowadzenie *Modelu edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych*, a zwłaszcza formalne narzucenie go szkołom specjalnym, byłoby szkodliwe dla uczniów, którzy mogą i powinni uczyć się w nich z uwzględnieniem zasady indywidualizacji, z zastosowaniem sprawdzonych metod pedagogiki specjalnej i logopedii.

### Bibliografia

- Cieszyńska, J. (2000). *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Domagała-Zyśk, E. (red. i tłum.). (2009). *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (2013). *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Grabias, S., Panasiuk, J., Woźniak, T. red. (2015). *Logopedia. Postępowanie logopedyczne. Standardy*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krakowiak, K. (1995). *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*. Komunikacja Językowa i Jej Zaburzenia 9. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krakowiak, K. (2003). *Kim jest moje niesłyszące dziecko? Rozważania o ukrytych założeniach antropologicznych współczesnych koncepcji surdopedagogiki i audiofonologii*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak, K. (2004). Rola sylaby w procesie opanowywania języka przez dziecko niesłyszące. *Logopedia*, 33, 192–203.
- Krakowiak, K. (2006). *Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych*. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.), *Nie Głos, ale słowo... Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Krakowiak, K. (2011). Głuchoniemi czy wielojęzyczni? Problemy osób z uszkodzonym słuchem w przyswajaniu języka. *Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego*, nr 36: *Niezwykły uczeń – indywidualne potrzeby edukacyjne w nauce języków obcych*. Red. tomu K. Karpińska-Szaj. Poznań.
- Krakowiak, K. (2012). *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak, K. (2013a). Wspólne doświadczanie języka (Rozważania o wychowaniu językowym dzieci z uszkodzeniami słuchu). W: J. Panasiuk, T. Woźniak (red.), *Język, człowiek, społeczeństwo. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Stanisławowi Grabiasowi*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krakowiak, K. (2013b). Wizualizacja mówienia i wielozmysłowe wspomaganie słuchania z zastosowaniem fonogestów. *Nowa Audiofonologia*, 2(1).
- Krakowiak, K. (2014). Przemiany w rehabilitacji dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu jako wyzwanie badawcze w aspekcie metodologicznym. W: W. Otrębski, G. Wiącek (red.), *Przepis na rehabilitację. Metodologie oraz metody w badaniach i transdyscyplinarnej praktyce rehabilitacji*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak, K., Kołodziejczyk, R., Borowicz, A., Domagała-Zyśk, E. (red.). (2011). *Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak, Ł. (2016). Sprawozdanie z konferencji zorganizowanej przez Koło Naukowe Studentów Niesłyszących i Słabosłyszących „Surdus Loquens” pt. „O tym się nie mówi...”, *Biuletyn Logopedyczny* (w druku).
- Lane, H. (1996). *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*. Tłum. T. Gałkowski, J. Kobosko. Warszawa: WSiP.
- Muzyka-Furtak, E. red. (2015). *Surdologopedia. Teoria i praktyka*. Seria: Logopedia XXI wieku. Red. S. Milewski, E. Czaplewska. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Pietrzak, W. (1993a). Głusi – mity i fakty. *Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej*, 1–2, 135–136.
- Pietrzak, W. (1993b). Specyficzne problemy sytuacji życiowej i rewalidacji dzieci z wadą słuchu. W: R. Ossowski (red.), *Sytuacja życiowa dziecka niepełnosprawnego w rodzinie*. Bydgoszcz: WSP.
- Szczepankowski, B. (1999). *Niesłyszący – Głusi – Głuchoniemi. Wyrównywanie szans*. Warszawa: WSiP.
- Szczepankowski, B. (2009). *Wspomaganie rozwoju dziecka niesłyszącego. Audiofonologia pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Twardowska, E., Kowalska, M. (2011). *Edukacja Niesłyszących. Publikacja konferencyjna*. Łódź: Polski Związek Głuchych.
- Tywoniek, M. (2006). Opanowywanie języka migowego przez niesłyszące dzieci rodziców niesłyszących i słyszących. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.), *Nie Głos, ale słowo... Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Wojda, P. (2015). Sztuczne i mieszane języki migowe. Geneza, struktura i zastosowanie polskich odmian: systemu językowo-migowego i języka miganego. *Nowa Audiofonologia*, 4(1).
- Wojda, P. (2014). Razem czy osobno? Dylematy edukacji a język „osób z uszkodzeniami narządu słuchu”. W: M. Lejzerowicz, T. Stankiewicz, M. Krasnodębski (red.), *Nowy Nauczyciel – Nowa Edukacja*. Warszawa: Wydawnictwo SWPR.
- Wojda, P. (2010). Transmission of Polish Sign Systems. W: D. Brentari (red.), *Sign Languages: A Cambridge Language Survey*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wojda, P. (2009). Kompetencje w języku migowym u młodzieży głuchej. W: J. Kobosko (red.), *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie*. Warszawa: Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat”.

**ANALYSIS OF THE MODEL OF BILINGUAL EDUCATION FOR DEAF CHILDREN  
PROJECT WITH REGARD TO PEDAGOGY AND SPEECH THERAPY**

*Summary*

In Poland, bilingual education for children with hearing impairments is arousing growing interest as well as controversy among various groups involved – both in a theoretical and practical way – in developing communication skills in these children. There is no doubt that educational interventions aimed at children and adolescents with hearing impairments need to be reviewed. However, it is important to remember that since this group is not homogeneous, the special educational needs of its individual members are also very diverse.

The article aims to analyze the Model of bilingual education for deaf children project, which was posted on the website of Lodz Regional Office of the Polish Association of the Deaf, with regard to pedagogy and speech therapy. Referring to the concept of the project, the Author points out the risks relating to the fact that solutions based on ideological assumptions that are incompatible with the contemporary educational conditions are being forced through in an incogitant way that does not take into account the knowledge of child development or the changes in contemporary education. Realizing the need for well-thought-out actions based on many methods and centered on the individual needs of each child and his or her family, the Author warns against the dominance of one – the most appropriate according to the project's authors – way of communication, i.e. sign language. It is a moral and educational obligation of all people who feel responsible for the education of children and adolescents with hearing impairments not to allow education for deaf children to bring about their cultural and linguistic isolation instead of promoting the idea of including them in the hearing community.

**Key words:** bilingualism, deaf people, hard-of-hearing people, people with hearing impairments, model of education for deaf children, sign language, education for deaf people



## ZASADY I SPOSOBY ROZWIJANIA KOMPETENCJI KLUCZOWYCH UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

### Rodowód, istota i funkcje kluczowych umiejętności uczniów

Tradycyjna szkoła nie stanowi zadowalającego środowiska edukacyjnego rozwijającego umiejętności samodzielnego uczenia się uczniów. Dokonane obserwacje i prowadzone badania pilotażowe wskazują, iż nadal utrzymuje się w reformowanej nowej szkole encyklopedyzm i formalizm dydaktyczny (Wolan, 2008)<sup>1</sup>. Tymczasem osobiste doświadczanie przez uczniów własnej przygody intelektualnej wypierać musi mechaniczne kopiowanie przez nich wiadomości przekazywanych w szczególności przez nauczycieli. Współczesne nauczanie szkolne preferować powinno, zamiast nauczania wiedzy, wymóg rozwijania u uczniów umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy i kształtowania przedmiotowych sprawności.

Rodowód kluczowych umiejętności stanowiła inicjatywa Organizacji Wspólnoty Gospodarczej i Rozwoju. W marcu 1996 r. w Bernie w Szwajcarii odbyło się sympozjum w ramach programu Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) *A secondary education for Europe*. Stwierdzono na nim, że *core curriculum* (trzon) programu nauczania interdyscyplinarnego stanowić powinny umiejętności kluczowe. Opracowano ich około trzydziestu (Celarek i in., 1999, s. 22).

W podstawie programowej zreformowanej publicznej sześcioletniej szkoły podstawowej i trzyletniego gimnazjum wśród wzajemnie się uzupełniających i równoważnych zadań ogólnych w zakresie nauczania i wychowania zamieszczonych zostało osiem umiejętności kluczowych (*Zadania ogólne szkoły...*, 1999). Na podkreślenie zasługuje, wspierająca reformę programową oświaty, koncepcja umiejętności kluczowych opracowana przez zespół nauczycieli nowatorów KREATOR, korzystający ze wsparcia programu IMPROVE (PHARE). Jego zasługą było opracowanie i uzasadnienie (opis) pięciu najważniejszych umiejętności kluczowych. Stanowią je: myślenie, poszukiwanie, działanie, komunikowanie się oraz współpraca (Wolan, 2008, s. 164–166)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> W pracy tej zawarte zostały wyniki badań nad ukrytym programem w placówkach edukacyjnych oraz próba rozpoznania aktualnych utrudnień, zachowań, działań i przedsięwzięć związanych z realizacją wskazań na drodze rozwoju nauczycieli.

<sup>2</sup> Zał. nr 7 tej monografii pedagogicznej zawiera umiejętności kluczowe wyartykułowane przez trzy wymienione podmioty. Opracowany test skojarzeń sporządzony został przeze mnie jako narzędzie ćwiczeń w pedagogicznym nauczaniu akademickim. Na temat rozwijania umiejętności kluczowych w szkole wypowiadam się w: Wolan (2002, s. 4–6).

Na wymóg kształtowania przez placówki edukacyjne pożądanych kompetencji w szczególności oczekiwanych przez przyszłego pracodawcę zwraca uwagę *Raport dla UNESCO* Międzynarodowej Komisji XXI w. pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa. Wśród aspektów nowej szkoły i nowej roli nauczyciela XXI w., takich jak m.in. bycie promotorem zmian edukacyjnych, przyjmowanie nowej formy kontaktu z uczniami („w miejsce dotychczasowej roli «solisty» przechodzenie do roli «akompaniatora»”), autorzy Raportu wymieniają „dostarczanie uczniom narzędzi do zrozumienia społeczeństwa informacyjnego”, w tym „kształtowanie ich sprawności samodzielnego zdobywania wiedzy” (Delors, 1998, s. 147–162)<sup>3</sup>.

Rozwijanie umiejętności kluczowych uczniów szkół specjalnych dla dzieci i młodzieży z niesprawnością intelektualną ma niebagatelne znaczenie. Charakteryzują się oni bowiem ograniczeniami w zakresie wielorakich umiejętności przystosowawczych, tj. umiejętności porozumiewania się, samoobsługi, trybu życia domowego, współżycia, korzystania z dóbr społecznych, kulturowych, samodzielności, troski o zdrowie i bezpieczeństwo, umiejętności szkolnych, organizowania wolnego czasu i pracy. Dlatego też w procesie nowoczesnej edukacji szkół specjalnych duże znaczenie powinno mieć rozwijanie sprawności technicznych i organizacyjnych uczniów, kształtowanie ich kompetencji samodzielnego myślenia, kształcenie umiejętności współdziałania i wzajemnej współpracy w grupie, właściwego komunikowania się, autoprezentacji, słuchania, rozmawiania i wypowiadania się, korzystania z wielorakich źródeł wiedzy i dokonywania selekcji wiedzy służącej wydobywaniu istotnych wiadomości.

Próbie odpowiedzi na pytanie, dlaczego warto i należy kształtować kluczowe umiejętności uczniów także w warunkach szkoły specjalnej dla dzieci i młodzieży odbiegających od normy intelektualnej, służyło wyartykułowanie przede mnie funkcji tych nowych kategorii dydaktycznych stanowiących rdzeń współczesnego, humanistycznego i nowoczesnego (skutecznego) nauczania.

Walory trudu kształtowania sprawności samodzielnego zdobywania wiedzy przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną należy rozpatrywać wieloaspektowo.

Aspekt podmiotowy ich zdobywania to sprzyjanie wszechstronnemu rozwojowi wielorakich cech osobowości uczniów służących zdobywaniu przez nich wiedzy i przedmiotowych umiejętności szkolnych, w tym ich motywacji, zainteresowań, uzdolnień, charakteru, kształtowania pewności siebie i samodzielności działania. To wyzwalanie zdolności do krytycznych refleksji dotyczących własnego postępowania, zachowań w stosunku do swoich kolegów i otoczenia społecznego.

Felicytacyjną funkcję nabywania przez uczniów sprawności samodzielnego zdobywania wiedzy stanowi stwarzanie im warunków „szansy na sukces”, na spełnianie się, powodzenie w życiu<sup>4</sup>. Ma to szczególne znaczenie w odniesieniu do tych często zagubionych w życiu i społecznie stygmatyzowanych jednostek. Kształcenie umiejętności poszukiwania, komunikacyjnych i współpracy

<sup>3</sup> Opracowanie to stanowi *Raport dla UNESCO* Międzynarodowej Komisji XXI w. pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa.

<sup>4</sup> Felicytacja od łac. *felicatio* – powinszowanie, życzenie szczęścia (*Słownik wyrazów obcych*, 1980, s. 213); łac. *felix* – fortunny, pomyślny, szczęśny (*Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, 1967, s. 241).

zapewniać powinno intencjonalne, aktywne, współuczestniczące i prospołeczne zaspokajanie przez uczniów własnych potrzeb wyższego rzędu, np. ciekawych, pożytecznych kontaktów społecznych, przynależności (przyjaźni) czy też poczucia uznania.

Ważny jest aspekt obywatelski rozwoju sprawności kluczowych, bowiem przysposabiać one powinny uczniów do spełniania różnorodnych ról społecznych w demokratycznym społeczeństwie. Ich opanowanie przygotowuje do sprostania wymaganiom stawianym przez społeczeństwo i przyszłego pracodawcę, znajdowania miejsca na przeobrażającym się rynku pracy.

Rozwijanie kluczowych umiejętności uczniów spełniać powinno także funkcję edukacyjną, przyczyniania się do wzrostu poziomu jakości pracy szkoły specjalnej, jej wyższej efektywności edukacyjnej, dydaktycznej i wychowawczej. Organizacja procesu kształtowania sprawności kluczowych wymaga bowiem ustawicznego doskonalenia zawodowego nauczycieli kształcących i wychowujących dzieci i młodzież specjalnej troski oraz ich ścisłego współdziałania z uczniami. Realizacja umiejętności kluczowych w sposób naturalny (niejako automatycznie) skłaniać powinna nauczycieli i uczniów do współuczestnictwa w procesie nauczania. Ta nowa formuła edukacyjna ogranicza dotychczasowe nieskuteczne, gdyż oderwane od uczniów (czyt. od ich motywacji), przekazywanie wiedzy przez nauczycieli oraz aprioryczne egzekwowanie encyklopedycznych wiadomości zapamiętanych przez uczniów.

### Zasady i sposoby kształtowania sprawności kluczowych

Przed twórczym nauczycielem stają pytania, jak w praktyce pedagogicznej rozwijać umiejętności kluczowe uczniów, jakie uwzględniać prawidła i sposoby wdrażania tych sprawności.

Kształtowania umiejętności kluczowych nie należy traktować jako odrębnej dziedziny aktywności uczniów czy też jako nowego przedmiotu nauczania. Ich rozwijanie powinno występować przy każdej sposobności. Trzeba włączać je zarówno w obręb poszczególnych przedmiotów nauczania, jak i wykorzystywać do ich kształcenia zróżnicowane formy zajęć, wielorakie, złożone elementy i warunki szkolnej edukacji.

Podczas opracowywania przez nauczycieli programów nauczania niezbędne jest uwzględnianie zasady integracji, polegające na umiejętnym powiązaniu realizacji zadań ogólnych, dotyczących opanowywania przez uczniów treści nauczania poszczególnych przedmiotów (bloków przedmiotowych, ścieżek edukacyjnych), z koncepcją kształtowania ich kluczowych sprawności samodzielnego zdobywania wiedzy i jednoczesnym doskonaleniem (modyfikowaniem) ich zachowań, postawy. Na wymóg ten wskazuje prawo szkolne (*Zadania ogólne szkoły...1999*)<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> W załączniku nr 1 do rozporządzenia ministra edukacji narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. zwraca się uwagę na aspekt integrowania zadań dydaktycznych i wychowawczych z procesem kształcenia umiejętności kluczowych uczniów.

Umiejętności kluczowe powinny być rozwijane nie tylko podczas lekcji, lecz także w czasie innych zajęć, n p.:

- zajęcia świetlicowe
- zajęcia sportowe
- wycieczki
- prace domowe uczniów
- zajęcia plastyczne
- przerwy między lekcjami
- zajęcia harcerskie



W praktyce pedagogicznej należy unikać fetyszyzacji materiału nauczania<sup>6</sup>. Często dostrzec można bowiem nadmierną wiarę nauczycieli w potęgę, magię słowa pisanego i mówionego, uleganie czarowi treści przedmiotowych, przecenianie ich znaczenia, ich prymatu nad uczniem jako osobą. Nie służy procesowi kształtowania umiejętności kluczowych uczniów traktowanie treści programu nauczania jako nadrzędnej wartości, swoistego bóstwa, przy pomijaniu dobra, które stanowi uczeń jako osoba, podmiot, jego realne możliwości i oczekiwania. Dyskredytują nauczyciela – wychowawcę stwierdzenia typu: „Nie mam dla was czasu, bo musimy przerabiać materiał”.

W planowaniu i realizowaniu programu nauczania przenosić należy punkt ciężkości z obszaru wiedzy na działania powodujące opanowanie przez uczniów istoty przedmiotu nauczania. W dotychczasowym nauczaniu tradycyjne pytania nauczyciela często odnoszą się do wymienienia przez ucznia określonej definicji, prawa czy daty wydarzenia historycznego. Tymczasem zamiast zaliczania wykonywanych regułek i twierdzeń centralnymi sprawami nauczania stawać powinno się myślenie, symbolizowanie, uogólnianie, abstrahowanie, stawianie hipotez, analiza źródeł faktograficznych, planowanie działania sprzyjające rozwojowi wyobraźni i kreatywnej postawy uczniów. Program nauki języka polskiego na przykład eksponować powinien raczej warstwę alfabetyzacji funkcjonalnej, zakładającej kształtowanie zdolności do czytania i pisania ze zrozumieniem prostych tekstów, osiągnięcia umiejętności wyszukiwania w tekście informacji oraz ich przetwarzania (wykorzystania do realizacji otrzymanych zadań), niż to, jaki tekst wykorzystuje się do ćwiczenia. Treści programowe, teoria literatury, nauka o języku, ćwiczenia ortograficzne, gramatyczne stanowić powinny wyposażenie warsztatowe, narzędzie, instrument, oprzyrządowanie języka polskiego, nie zaś sam w sobie cel nauczania tego przedmiotu. Trzeba je podporządkować nauce umiejętności słuchania, czytania, pisania, mówienia, twórczego działania i technice pracy umysłowej uczniów.

<sup>6</sup> Fr. *fetich* – bożyszcze; port. *fetico* – czary (Słownik wyrazów obcych, 1980, s. 215).

Kształtowaniu kluczowych sprawności służyć powinno dawanie uczniom prawa do błędzenia, wdrażanie stylu pracy zapewniającego uczniom możliwości popełniania przez nich pomyłek, błędów. Zanegowaniu powinna podlegać pokutująca w edukacji, tj. w nauczaniu, wychowaniu i opiece zasada: podążaj, idź za mną. W dydaktyce reguła ta sprowadzała się (i nierzadko nadal sprowadza się) do odwzorowywania przez ucznia wiedzy nauczyciela. Poczynione obserwacje wskazują, iż wśród nauczycieli mocno ugruntowane jest przeświadczenie, że błąd popełniony przez ucznia może się utrwalić, stąd najkorzystniejszym sposobem nabywania wiedzy jest ukazywanie uczniom wzorcowych rozwiązań w celu ich skopiowania i przećwiczenia. Ambicją zawodową wielu nauczycieli jest jasne postawienie problemu, dobre objaśnienie przykładu i zapewnienie uczniowi wystarczającej praktyki. A przecież uczenie się na błędach, błędzenie jest wiecznie żywe. Warto przytoczyć choćby słynną tezę filozofów: *Errare humanum est* (błądzić, mylić się, jest rzeczą ludzką) czy stwierdzenie Kartezjusza, filozofa francuskiego oświecenia, sceptyka wszelkich pewników i dogmatów, piewcy ludzkiego rozumu: *Cogito ergo sum* – myślę (gdyż wątpię, błędzę), więc jestem. Podkreślić warto, że wszelkie piętnowanie, nękanie za błędy powoduje niechęć uczniów do działania, do samodzielnej, spontanicznej aktywności. Dlatego należy unikać sarkazmu i krytyki, gdy uczniowie popełniają pomyłki, upewniać ich, że nie jest to dyshonor.

Niebagatelne znaczenie ma przeżywanie przez uczniów szkolnej przygody intelektualnej poprzez zagwarantowanie im możliwości samodzielnego dochodzenia do rozwiązań określonych zagadnień, problemów. Nowoczesna dydaktyka zakłada unikanie pokusy dawania uczniom – wychowankom wskazówek, pouczeń, ostróg wówczas, gdy pracują samodzielnie, gdy sobie radzą. Postuluje dyskretne obserwowanie ich pracy i udzielanie wsparcia wówczas, gdy sami sygnalizują trudności. Należy zatem umożliwiać uczniom osobiste doświadczanie wiedzy. Zapewnianie uczniom możliwości i warunków samodzielnego działania rozwija w nich poczucie pewności siebie. Ważne przy tym jest bazowanie na ich zainteresowaniach oraz dotychczasowych doświadczeniach, a także dostrzeganie pozytywnych stron ich zachowań, wywoływanie sytuacji nęcących, stosowanie zachęt i nagród.

Stwarzaniu uczniom warunków organizacyjno-pedagogicznych gwarantujących niezbędne kwantum czasu w procesie ich pracy szkolnej służyć powinna odporność nauczycieli na odgórne narzucanie tempa w realizacji programu nauczania, na presję ze strony władz szkolnych, dyrekcji placówki, wizytatora czy doradcy przedmiotowego. Nie należy zatem popędzać uczniów i przeszkadzać im w ich samorozwoju. Podobnie jak niesmaczne są produkty sztucznie przyspieszanego dojrzewania w hodowli roślin i zwierząt, tak i mało pożyteczne dla efektywności edukacyjnej jest wszelkie poganianie uczniów, nieuwzględniające ich potrzeb, rzeczywistych możliwości, zdolności, motywacji i zainteresowania danym przedmiotem. A te u uczniów z niepełnosprawnością intelektualną są znacznie ograniczone. W systemach edukacyjnych uprzemysłowionych państw Zachodu znajdujemy alternatywne przykłady rozwiązywania tego problemu. W Szwecji na przykład uczniowi mającemu kłopoty dydaktyczne redukuje się liczbę godzin przedmiotu, z którym ma problemy, a zwiększa liczbę godzin z przedmiotu, z którym sobie radzi (z którego jest dobry) (Adamczyk, Ładyżyński, 1999).

Samodzielne określanie przez uczniów celów i sposobów ich urzeczywistnienia nie może jednak oznaczać samowoli, oderwania od zadań szkoły i jej organizacji jako organizmu społecznego, instytucji spełniającej określoną misję, realizującej zadania społeczne, w tym edukacyjne. Intencjonalne oddziaływanie nauczycieli na uczniów powinno zapewniać realizację zadań edukacyjnych. Uczniowie powinni zmierzać do celów stawianych im przez nauczyciela, wykazywać postawę zgodną z jego intencją i oczekiwaniami. Jest on bowiem mandatariuszem oczekiwań społecznych i wymogów kultury społecznej, zobowiązanym do ukierunkowania pracy podopiecznego zespołu klasowego i pojedynczych uczniów. Ważnym zadaniem nauczycieli w systemie oceniania zewnętrznego jest na przykład przygotowanie uczniów do egzaminu kompetencyjnego zarówno przed ukończeniem szkoły podstawowej, jak i gimnazjum. Zakładają one jednolite standardy wymagań egzaminacyjnych, uwzględniające zawarte w podstawie programowej ogólne cele szkoły, treści nauczania oraz umiejętności i osiągnięcia (kompetencje) uczniów. Stwarzają więc szansę porównywania wyników pracy szkół oraz poszczególnych uczniów (i ich nauczycieli). Wskazują również na predyspozycje uczniów, ich możliwości odnalezienia się na rynku pracy i w codziennym życiu. Zapewniają zakładaną w programie reformy poprawę drożności nauczania i wyższą jakość edukacji.

Wymogi humanistyczno-efektywnościowego oddziaływania pedagogicznego oznaczają celowość odchodzenia od urabiania ucznia – wychowanka. Nauczyciel dotychczas prowadzący za rękę obecnie powinien spełniać misję powiernika i duchowego przewodnika uczniów. Wskazuje ona na potrzebę wdrażania idei facylitacji, tj. ułatwiania, wspierania jego rozwoju. Zanegowaniu powinna zatem podlegać nader często pokutująca w edukacji, tj. w nauczaniu, wychowaniu i opiece zasada: Podążaj, idź za mną, chodź do mnie, muszę cię mieć na oku. Regułę tę, często zaprzeczaną liberalną, nieingerującą koncepcją: Idź sam, powinien zastępować nowoczesny humanistyczny standard: Jeśli chcesz iść sam, idź sam. Ja będę za Tobą.

Zasada ta polega na interakcyjnym spotykaniu się nauczyciela z uczniami, stwarzaniu relacji opartych na wzajemnym dialogu, komunikowaniu się w sposób wyzwalaający podmiotowe, autonomiczne poszukiwanie przez uczniów własnej wersji interpretowania świata i rozwiązywania trudnych sytuacji.

Tezę tę wyraża teoria 3 kładek.



Rozwijaniu umiejętności kluczowych uczniów towarzyszyć powinno konsekwentne oddziaływanie na nich przez nauczyciela swym dobrym przykładem. Szczególnie pożądane oddziaływanie wpływem osobistym stanowi pokaz własnych umiejętności w korzystaniu z komputera i Internetu (domowego lub szkolnego). Stymulując rozwijanie u uczniów umiejętności poszukiwania, nauczyciel podczas lekcji powinien powoływać się na zróżnicowane źródła informacji. Motywację uczniów do współpracy niewątpliwie pobudzi wykazywana przez nauczyciela wrażliwość na problemy zgłaszane przez uczniów, na ich kulturę wypowiedzi i zachowania, na formę kontaktów z innymi. Traktowanie uczniów z powagą i szacunkiem, uważne wsłuchiwanie się w ich słowa wypowiedziane przez nich podczas rozmów, odpowiedzi i dyskusji to okazja kształtowania ich umiejętności komunikacyjnych. Rozwijaniu chęci i zdolności uczniów do współpracy z innymi służyć powinno współdziałanie z nimi, wspieranie ich w trudnych chwilach, unikanie natrętnego pouczenia, gderania, moralizowania. Oddziaływanie przykładem osobistym powinno odnosić się także do zgody nauczyciela na poddawanie ocenie uczniów stosowanych przez siebie metod nauczania i strategii kierowania zespołem klasowym, bowiem „współdziałanie uczniów w ocenianiu nauczyciela jest sygnałem kulturowym, że każdy podlega ocenie ze względu na to, co robi” (Rosół, 1998, s. 29). Rozwijaniu kluczowych umiejętności towarzyszyć powinno wprowadzanie uczniów w role społeczne, organizowanie pracy zespołowej umożliwiającej spełnianie przez poszczególnych uczniów – wychowanków ról społecznych, kształtujących ich umiejętności współpracy i komunikowania się. Zespołu klasowego, grupy wychowawczej nie należy postrzegać jako szarej masy, statycznego zbioru jednostek oddanych na wychowanie bądź też jako kolektywu przydatnego w procesie urabiania wychowawczego. Powinien on stanowić źródło i środowisko społecznej inspiracji w pobudzaniu rozwoju cech osobowości poszczególnych uczniów. Stymulować należy chęci i zdolności uczniów do poszukiwania i zawierania kompromisów, do wyrażania własnych racji i umiejętności słuchania opinii innych, wreszcie do podejmowania decyzji.

Warto przy tym rozpoznawać pozycję, usytuowanie uczniów w strukturze społecznej podopiecznego zespołu wychowawczego oraz dynamikę życia grupowego, charakter styczności między podgrupami tworzącymi zespół klasowy. Bardzo przydatne w tym staje się wykorzystanie socjometrycznych technik i narzędzi badawczych.

Uczniowie w zespole klasowym spełniać bowiem mogą i powinni wielorakie role: np. wykonawcy, kierownika, przewodnika, pomysłodawcy, poszukiwacza, analityka, duszy zespołu, kontrolera.

Odgrywanie przez uczniów ról pozwalających im porównać się z innymi, lepiej rozumieć drugiego człowieka, ucznia, kolegę, nauczyciela, rodzica, dostrzegać ich problemy, obowiązki i kompetencje umożliwiać może zastosowanie metody dramy (psychodramy). Rozpoznaniu ról uczniów w zespole (optymalnych, zapasowych i nieprzystawalnych) może służyć wykorzystanie specjalnie opracowanych kwestionariuszy. Przydzielanie uczniom w sposób celowy zadań, powierzanie im najważniejszych dla nich ról, zgodnie z ich predyspozycjami, sprzyjać powinno zarówno ich samorealizacji, jak i efektywności pracy zespołowej.



Źródło: oprac. własne zainspirowane kwestionariuszem *Moja rola w zespole – autocharakterystyka* (por. Obidniak, Jankowski, 1999, s. 87–94; Belbin, 2003).

Wzrostowi poziomu nauczania (czyt. opanowaniu umiejętności kluczowych) służyć powinna sprawność korzystania przez uczniów ze zróżnicowanych środków informacji i dokonywania selekcji źródeł informacji. Należy więc ustawicznie wzbogacać źródła informacji szkolnych. Podręcznik przedmiotowy i notatki w zeszycie nie mogą stanowić jedynych źródeł informacji w pracy ucznia. Wiedzy o świecie przyrodniczym i społecznym dostarczać musi uczniom bogata oferta środków i form.

Tezę tę przedstawiono na obrazku.

**Stałe wzbogacanie źródeł informacji szkolnych i umiejętności selekcji wiedzy**

Wiedzę o świecie uczniowie powinni czerpać z różnych form i środków:

- Lektury szkolne
- Literatura fachowa, humanistyczna, techniczna, przyrodnicza
- Prasa, czasopisma
- Programy multimedialne
- Audycje radiowe i telewizyjne
- Spotkania i wywiady z ciekawymi ludźmi
- Programy edukacyjne
- Słowniki, encyklopedie, leksykony
- Wieloraki kontakt z przyrodą
- Komputer

Szczególnego znaczenia nabiera w procesie wzrostu efektywności oddziaływań edukacyjnych rozwijanie u uczniów umiejętności sprawnego działania. Wdrażanie w pracy z uczniami reguł cyklu organizacyjnego wiąże się z realizacją koncepcji teorii organizacji i zarządzania, jaką stanowi metoda cyklu działania



zorganizowanego. Cykl ten tworzą występujące po sobie etapy: preparacji (czynności wstępnych), realizacji, kontroli. Zaburzenia ich kolejności to stawianie działania nauczyciela i ucznia na przysłowiowej głowie.

Na preparację składać się powinno pobudzenie aktywności uczniów w rezultacie dokonywania przez nich samodzielnego wyboru tematyki, treści, formy, sposobów i czasu zajęć lekcyjnych. Wskazane jest wspólne opracowywanie listy tematów i czynności edukacyjnych. Dzięki sporządzeniu na początku lekcji własnego planu działania (projektu badawczego) każdy uczeń powinien wiedzieć, czym będzie się zajmował na lekcji. W ramach czynności wstępnych uczniowie powinni rozpoznawać i pozyskiwać zasoby rzeczowe (m.in. pomoce naukowe, w tym materiały źródłowe, np. podręczniki umożliwiające zdobywanie wiedzy).

Etap realizacji polegać powinien na samodzielnym wykonywaniu przez uczniów zadań zawartych w ich planie działania, we współpracy pozyskanych sojuszników (np. w ramach pracy grupowej) oraz innych osób (rodziców, kolegów, nauczycieli). Duże znaczenie mieć powinno, uwzględniające wymogi procedury badawczej, samodzielne dokumentowanie przez uczniów wykonywanych czynności, sporządzanie notatek związanych z wybranym przez siebie tematem (problemem). Etap ten stanowić może okazję do rozwijania uświadomionych postaw uczniów, czynienia szkoły szkołą współdziałania w rezultacie wzajemnego komunikowania i wspierania się uczniów.

Kontrola, jako końcowy szczebel kształtowania umiejętności sprawnego działania w cyklu organizacyjnym, służyć powinna podsumowaniu i prezentacji efektów osobistego wysiłku (pracy grupowej), uczeniu się przez uczniów sposobów pokazywania, opisywania tego, co zrobili podczas lekcji, a tym samym kształtowaniu ich umiejętności komunikacyjnych związanych z samooceną pracy własnej. Ważne jest, by uczniowie w sporządzanych notatkach zamieszczali osiągnięte cele i porównywali zdobytą przez siebie wiedzę i umiejętności z zaplanowanymi. Autorefleksję nauczycieli powinna stymulować ewaluacja zajęć w postaci wyrażania przez uczniów swojej oceny o przebiegu lekcji, np. na skali ocen zawartej w krótkiej anonimowej ankiecie, zaproponowanej uczniom do wypełnienia bezpośrednio po zajęciach.

Znakomitą okazję rozwijania umiejętności kluczowych, np. komunikacyjnych czy działania zorganizowanego, zapewniać powinna forma i sposoby oceniania wiedzy uczniów. Współczesne ocenianie szkolne nie może być traktowane jako mierzenie wiedzy danej uczniom przez nauczyciela i swoiste usilne odpytywanie pojedynczego ucznia przy tablicy przy biernej postawie pozostałych uczniów. Należy wdrażać humanistyczno-efektywnościową formułę oceniania. Obok funkcji bodźcowej, szczególnie ważnej w warunkach szkoły specjalnej, ocenianie szkolne służyć powinno szacowaniu stopnia odniesionego przez uczniów sukcesu, efektów realizacji zamierzeń edukacyjnych. W ramach nowoczesnie rozumianego oceniania szkolnego następować powinno referowanie (przedstawienie) przez uczniów, jako strony procesu dydaktyczno-wychowawczego, zarówno wyników własnej pracy (uzyskanej wiedzy i umiejętności przedmiotowych), jak i sposobów dojścia do tych rezultatów, prezentowanie zakresu posiadanych (zastosowanych w praktyce) kluczowych umiejętności. Zatem, prócz stawiania

pytania: co? (co odkrył, co i ile wie lub potrafi uczeń), w procesie oceniania skupiać należy się na pytaniu: jak? Na przykład:

- Jak poprawiły się u ucznia umiejętności komunikacyjne?
- Z jakich źródeł wiedzy korzysta obecnie?
- Jakie są jego relacje (współpraca) z rówieśnikami?
- Jak i w czym mu pomóc, by osiągnął antycypowany, wyższy poziom kluczowych umiejętności, by był kompetentny?

Ocena ucznia dotyczyć powinna:

- Stosowanych metod i technik (narzędzi) badań określonego zjawiska (np. jakiej dokonał obserwacji, naturalnej czy sztucznej – film, czy pracował z dokumentem, np. z książką).
- Współdziałania z innymi (czy pracował samodzielnie, czy korzystał z pomocy kolegów, kto był jego partnerem, może słaby uczeń, może wagarowicz, skoro np. osiągnął niezadowalające rezultaty w pracy).
- Poszukiwanych i zdobytych źródeł wiedzy (znajomości nazwiska autora, tytułu książki, czasopisma, filmu).
- Wdrażania etapów cyklu organizacyjnego (np. czy rozpoczął pracę od opracowania planu swojego działania).
- Okoliczności wykonywanej pracy (w jakiej porze pracował, czy późnym wieczorem, w nocy, czy wykonał pracę domową w dniu jej zadania, czy po dłuższym czasie).
- Własnych przeżyć, uzyskanych doświadczeń (np. czy zaraz dokonał odkrycia, czy z trudem doszedł do wyniku, czy zadanie dało mu satysfakcję, czy być może zniechęciło go).

W procesie kształtowania kompetencji kluczowych uczniów ważne jest ściśle współdziałanie nauczycieli z rodzicami. Podczas specjalnych spotkań i w ramach indywidualnych kontaktów nauczyciele powinni zapoznawać rodziców z nowym modelem zachowań ich dzieci w procesie dydaktycznym, przedstawiając korzyści, jakie on daje uczniom. Ocena poziomu posługiwania się przez uczniów umiejętnościami kluczowymi przekazywana musi być na bieżąco uczniom, ich rodzicom, a także innym nauczycielom. Nie wystarczy jednostronne komunikowanie rodzicom przez nauczycieli ocen ich dzieci podczas okresowych wywiadówek. Musi być ono zastępowane wzajemnym, bieżącym informowaniem się o sposobach pracy uczniów zarówno w szkole, jak i w domu. Obopólna orientacja na rozwijanie umiejętności kluczowych powodować powinna, że rodzice zamiast często represyjnych sankcji wychowawczych w większym zakresie koncentrować się będą na działaniach profilaktycznych, na zapobieganiu trudnościom dziecka w nauce, na umacnianiu i kształtowaniu jego motywacji do nauki, podpowiadaniu sposobów samodzielnego korzystania ze źródeł wiedzy, na rozpoznawaniu formy i skutków jego kontaktów z rówieśnikami.

Reasumując, reforma systemu edukacji narodowej, dokonujące się w Polsce zmiany w podejściu do metodyki nauczania wynikające z przeobrażeń społecznych, wymagają wzbogacania procesu dydaktycznego o nowe formy, rodzaje i sposoby zajęć. Przedstawione uwagi i propozycje, mające uniwersalny charakter, kreujące nowy kształt i pożądane prawidła wzajemnych kontaktów głównych stron życia szkolnego, tj. uczniów i nauczycieli, stanowią próbę kompleksowego

podejścia do problemu wdrażania kluczowych umiejętności i wzbogacania także procesu ortodydaktyki uczniów szkoły specjalnej. Sądzić należy, że mogą one sprzyjać pobudzeniu autorefleksji w zakresie przyjętego dotąd sposobu oddziaływań na uczniów nauczycieli tych szkół oraz stanowić impuls skłaniający do dalszej prezentacji projektów zasad i sposobów wdrażania do praktyki pedagogicznej kluczowych umiejętności uczniów jako trzonu nowoczesnej dydaktyki XXI w.

### Bibliografia

- Adamczyk, M. J., Ładyżyński, A. (1999). *Edukacja w krajach rozwiniętych*. Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej.
- Belbin, M. (2003). *Twoja rola w zespole*. Gdańsk: GWP.
- Celarek, B., Dąbrowski, M., Jankowski, B., Obidniak, D., Żmijski, J. (1999). *Projektowanie. Program Nowa Szkoła. Materiały szkoleniowe dla rad pedagogicznych*. Warszawa: CODN.
- Delors, J. (1998). *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwo UNESCO.
- Obidniak, D., Jankowski, B. (1999). Czy wiesz, jakie zasoby tkwią w Tobie? W: *Projektowanie. Program Nowa Szkoła. Materiały szkoleniowe dla rad pedagogicznych*. Warszawa: CODN.
- Rosół, A. (1998). Cele i uwarunkowania reformy systemu edukacji. W: *Polska między centralizmem a decentralizacją. Wyzwania, konteksty, prognozy*. Częstochowa – Katowice: Wydawnictwo WSP w Częstochowie.
- Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych* (1967). Warszawa: PWN.
- Słownik wyrazów obcych* (1980). Warszawa: PWN.
- Wolan, T. (2002). Umiejętności kluczowe uczniów. *Nowe w Szkole*, 11(55), 4–6.
- Wolan, T. (2008). *Nauczyciel – wychowawca w procesie przemian edukacyjnych*. Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.
- Zadania ogólne szkoły. Podstawa programowa kształcenia ogólnego 6-letniej szkoły podstawowej i 3-letniego gimnazjum*. Załącznik nr 1 do rozporządzenia ministra edukacji narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. Dz. U. nr 14, poz. 129.

BARBARA GRZYB  
Politechnika Śląska, Gliwice  
Zespół Placówek Szkolno-Wychowawczo-Rewalidacyjnych,  
Wodzisław Śląski  
Kgb13b@poczta.onet.pl  
BEATA RAĆZKA  
Zespół Placówek Szkolno-Wychowawczo-Rewalidacyjnych,  
Wodzisław Śląski  
beataraczka@poczta.onet.pl

ISSN 0137-818X  
Data wpływu: 22.10.2014  
Data przyjęcia: 13.10.2015

## PRZESTRZEŃ SZKOŁY SPECJALNEJ W OCENIE RODZICÓW

Rozważając problematykę rodziny w kontekście jej uczestnictwa w życiu szkolnym dziecka niepełnosprawnego, wskazujemy na szereg uwarunkowań, ale też oczekiwań towarzyszących zarówno nauczycielom, uczniom, jak i rodzicom. Problematyka linearnego podejścia w obszarze edukacji tych dwóch znaczących dla dziecka środowisk ma niebagatelne znaczenie w realizacji jego potrzeb, które w sposób oczywisty nakreślają też istotę współpracy szkoły z rodziną. Warto podkreślić, że forma oddziaływań konsolidacyjnych w obszarze szkoły pełni specyficzną rolę, jednak oczekiwania rodziców dzieci niepełnosprawnych uczęszczających do szkół specjalnych mają zdecydowanie odmienny charakter. Jak podkreśla D. Smykowska (2008, s. 19), „Rodzina i szkoła stanowią dwa podstawowe środowiska wychowawcze, mające decydujący wpływ na zaspokajanie potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego młodego pokolenia. Wpływ ten jest korzystny tylko wówczas, gdy te dwa środowiska są skłonne do współpracy takiej, w której nauczyciele i rodzice utrzymują ze sobą częste i bliskie kontakty, mające na celu zarówno wzajemne wspomaganie się, jak i dobro dziecka.” Odnosząc się do spostrzeżeń autorki możemy zauważyć, że znaczącą rolę pełnią relacje obu stron (rodziny i szkoły) w kwestii najważniejszej, a mianowicie usytuowania dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych w przestrzeni szkoły, ale też szeregu uwarunkowań towarzyszących jego funkcjonowaniu w placówce. Ponadto można również sądzić, iż na tej podstawie oczekiwania rodziców i nauczycieli będą pełniły funkcję interakcyjnych działań na rzecz edukacji i wychowania ucznia niepełnosprawnego.

Można zatem powiedzieć, że rodzina i szkoła, szczególnie zajmująca się dziećmi niepełnosprawnymi, tworzy nie tylko odrębne, ale i bezpieczne środowisko z szeregiem specjalistycznych oddziaływań, jak również wskazuje na współobecność społeczną w perspektywie zróżnicowanych form i możliwości edukacyjnych. Dlatego też „edukacja, postrzegana jako istotne narzędzie rozwoju jednostki i społeczeństw, zdaje się współcześnie odpowiadać na wiele problemów i kwestii społecznych. Traktowana jako podstawowe prawo jednostki, staje się wartością umożliwiającą osiągnięcie wysokiej jakości życia w wymiarze zarówno globalnym, jak i indywidualnym” (Żłobicki, Maj, 2012, s. 9). Rozważanie te potwierdza również K. Ferenz (2012, s. 40), bowiem uważa,

że „na edukację można patrzeć jako na zjawisko społeczne, które przyjmuje różne kształty w zmieniających się etapach rozwojowych makrogrup, i jako na zjawisko, które przybiera zindywidualizowany wymiar w życiu każdego człowieka”. Można zatem powiedzieć, że „edukacja ma fundamentalnie społeczny charakter” (Budajczak, 2012, s. 55), bowiem jej wspólnotę tworzą rodzice, uczniowie i nauczyciele.

Partnerstwo rodziców i szkoły omawiano już wielokrotnie w literaturze naukowej (Bibik, 2009; Janke, 1995, 2002; Janke, Kawula, 2002; Kielin, 2002; Koziół, 2010; Mendel, 2001; Oszustowicz, 2006; Segiet, 2013 i in.), jednak w toku ewoluujących poglądów coraz częściej dostrzegamy nowe obszary współpracy tych dwóch znaczących dla dziecka środowisk.

Ta swoista koegzystencja rodziny i szkoły doczekała się wieloletnich już doświadczeń naukowo-badawczych. Na ich podstawie wypracowano zasadnicze formy oddziaływań tych środowisk, a mianowicie:

- utrzymanie kontaktu z nauczycielami (udział w zebraniach klasowych, rozmowy indywidualne, korespondencja itp.);
- uczestnictwo we współorganizowaniu wycieczek, imprez klasowych i szkolnych;
- świadczenie usług na rzecz klasy, szkoły;
- uzgadnianie z nauczycielami wspólnego postępowania w stosunku do dziecka, współdecydowanie o planach wobec niego;
- wspólne diagnozowanie rozwoju dziecka, dzielenie się z nauczycielem wiedzą o nim (Mendel, 2001, s. 122, za: Smykowska, 2008, s. 30).

Wymienione formy oddziaływań stanowią obszar bliski dziecku. „Przez działania podejmowane w ich ramach rodzice wnikają w szkolną edukację swojego dziecka i razem z nauczycielem kształtują jej przebieg, aktywnie współuczestniczą w procesie edukacyjnym dziecka. Uczestnictwo takie daje im poczucie spełnienia własnych rodzicielskich pragnień, zadowolenie i satysfakcję” (tamże).

Odnosząc się do problematyki obecności rodziców w szkole, podkreślić również należy ich aksjologiczną rolę w procesie kształtowania się i budowania wartości człowieka. Ta swoista zależność podłoża aksjologicznego w edukacji, o którym pisze J. Maj (2012, s. 264), ukierunkowana jest na sferę społeczno-kulturową i funkcje, jakie w nich pełni, wskazując zarazem charakter społeczeństwa, ale też wzajemne relacje. Rodzina i szkoła stanowi więc istotną wartość w edukacji każdego człowieka, jednak zdecydowanie większą przypisać należy rodzicom dzieci niepełnosprawnych.

Pod wpływem zmieniających się poglądów dotyczących kształcenia dzieci w szkołach specjalnych, pozytywnej transformacji uległo także postrzeganie tych placówek przez rodziców. Coraz częściej obserwujemy zaangażowanie wielu rodzin na rzecz rozwoju tych szkół oraz znaczące zainteresowanie edukacją dziecka. Na tej podstawie budują się nie tylko wzajemne relacje, ale też inklinujące działania wewnętrzne, wynikające często z inicjatywy rodziców. Właśnie takie postawy budują swoistą społeczność szkolną, a zarazem partnerską predylekcję w zakresie działań na rzecz dziecka i jego potrzeb. Podkreślić należy, że stworzenie interaktywnych warunków współpracy stanowi istotny obszar tych relacji, bowiem mogą one przybliżyć zarówno oczekiwania, jak i wskazać szereg dróg szeroko pojętego rozwoju placówki.

Czynne uczestnictwo rodziców w życiu szkoły wynika najczęściej z ujawnianych opinii, sugestii kierowanych do nauczycieli i dyrektora szkoły. Dlatego też znaczna ilość placówek stwarza warunki do anonimowego wypowiedzania się rodziców na temat funkcjonowania szkoły, w której naukę pobiera ich dziecko. Pozyskane opinie są źródłem wiedzy w zakresie modernizowania działalności szkoły, nie tylko na rzecz podnoszenia jakości pracy, ale też stwarzania coraz doskonalszych perspektyw kształcenia uczniów niepełnosprawnych.

Ważne w pracy szkoły są poglądy rodziców dotyczące właściwej organizacji pracy placówki, jak również wsparcia w wychowaniu i terapii dzieci. Pozyskane informacje mają wpływ na działania reorganizacyjne i mogą stanowić silną podporę w ich realizacji. Za zasadne uznaliśmy więc poznanie opinii rodziców odnoszących się do wiedzy na temat funkcjonowania dziecka niepełnosprawnego w warunkach szkoły specjalnej.

### **Badania własne**

Prezentowane badania przeprowadzono w roku szkolnym 2012/2013. Grupę badaną stanowiło 87 rodziców uczniów o zróżnicowanej niepełnosprawności intelektualnej z różnych typów szkół wchodzących w skład Zespołu Placówek Szkolno-Wychowawczo-Rewalidacyjnych w Wodzisławiu Śląskim. Były to:

- Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy:
  - a) szkoła podstawowa,
  - b) gimnazjum,
  - c) zasadnicza szkoła zawodowa,
  - d) szkoła przysposabiająca do pracy,
- Ośrodek Rewalidacyjno-Wychowawczy,
- Wczesne wspomaganie rozwoju małego dziecka.

Reprezentatywność próby badanej była losowa, ponieważ ankiety skierowano do rodziców/opiekunów uczniów Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego. Należy podkreślić, że nie wyodrębniano typowych wskaźników grupy respondentów, takich jak wiek, płeć czy wykształcenie, bowiem głównym założeniem była sama deklaratywność uczestnictwa w badaniu.

Materiał empiryczny pozyskano za pośrednictwem celowo skonstruowanego kwestionariusza-ankiety (anonimowego). Wiodącą metodą badań był sondaż diagnostyczny.

W zaprezentowanych badaniach poszukiwano odpowiedzi na pytanie, jak rodzice uczniów niepełnosprawnych oceniają działania placówki specjalnej w zakresie edukacji, opieki wychowawczej, socjalizacji, integracji społecznej i świadczonych działań specjalistycznych na rzecz ich dziecka niepełnosprawnego.

### **Wyniki badań**

Współpraca rodziny i szkoły wraz ze zmieniającymi się uwarunkowaniami życia i postępem naukowo-badawczym na rzecz dzieci niepełnosprawnych stanowi istotnie cenne podłoże wspólnych działań dla dziecka i jego rozwoju. To swoiste partnerstwo, szczególnie uwydatnione w wielu opracowaniach naukowych, ciągle

ewoluuje w zakresie oczekiwań i wymagań rodziców w obszarze szkoły i działań przez nią podejmowanych. „Dotychczasowy model stosunków rodziny i szkoły wymaga, podobnie jak cała sfera edukacyjna, rzeczowej analizy, krytycznego osądu i konstruktywnego zarysowania perspektyw rozwoju. I wcale nie chodzi przy tym o rozliczenie się z przeszłością, lecz raczej o koncentrację na aktualnych przemianach zorientowanych ku przyszłości. Zmiany w obszarze stosunków rodziny i szkoły muszą jednak respektować postulowane w wymiarze ogólnym [...] zbliżenie edukacji do rzeczywistego życia, do potrzeb społecznych i indywidualnych” (Lewowicki, 1994, s. 30; za: Janke, Kawula, 2002, s. 200).

Nasze badania pozwolą poznać opinie rodziców na temat funkcjonowania placówki specjalnej.

Pierwsze pytanie skierowane do rodziców dotyczyło trzech aspektów, mianowicie satysfakcji z uczęszczania przez dziecko do SOSW, zapewniania mu szans rozwoju, a także kwestii nauczania i osiągania coraz lepszych wyników ich dziecka.

Wyniki kwestionariusza-ankiety wskazują, że badani rodzice są zadowoleni z faktu uczęszczania ich dziecka do Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego (97,87%). Nieliczni respondenci mają nieco odmienną opinię. Ponadto 82,98% badanych wyraziło zdanie, że specjalistyczne podejście placówki zwiększa szanse rozwojowe dziecka, 10,64% miało częściowe przekonanie, tylko niewielu rodziców stwierdziło, że trudno powiedzieć, czy szkoła takie warunki zapewnia. Działania placówki w obszarze uzyskiwania przez dziecko coraz lepszych wyników w nauce satysfakcjonuje 78,72% respondentów, jednak 19,15% rodziców nie ma całkowitej pewności.

Analiza środowiska szkolnego za pośrednictwem anonimowej ankiety pozwala na wyodrębnienie wielu spostrzeżeń rodziców zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Ważne jest, by respondenci mieli możliwość oceny najszerszego spektrum działalności szkoły. W związku z tym poproszono osoby badane o wyrażenie swojej opinii na temat podejścia wychowawczego, poczucia bezpieczeństwa w placówce, rozwijania zdolności i zainteresowań dzieci, możliwości wyrównywania szans rozwojowych, nawiązywania relacji z rówieśnikami oraz uczestniczenia dzieci w organizowanych zabawach i imprezach na terenie placówki.

Po przeprowadzonym badaniu wskazano, że ponad 90% ankietowanych rodziców uważa, że szkoła zapewnia wzorcowe i zgodne z przepisami podejście wychowawcze, ale dla 6,38% badanych to odczucie jest raczej satysfakcjonujące. Rodzice uważają również, że placówka jest bezpiecznym miejscem dla ich dziecka (zdecydowanie tak 76,59%), niecałe 20% respondentów raczej także uważa SOSW za miejsce bezpieczne dla ich dziecka. Rozwijanie zdolności i zainteresowań zaspokaja oczekiwania 61,70% rodziców, jednak niecałe 30% respondentów wyraża raczej pozytywne oceny w tym względzie. Ponad 10% badanych uważa, iż trudno powiedzieć, czy szkoła w pełni te działania podejmuje. Poza tym 63,83% rodziców zdecydowanie zauważa możliwość specjalistycznego wyrównywania braków rozwojowych dziecka w placówce, a około 1/4 badanych raczej jest przekonanych co do tych możliwości. W tej części pytania 10,64% respondentów nie potrafiło udzielić odpowiedzi.

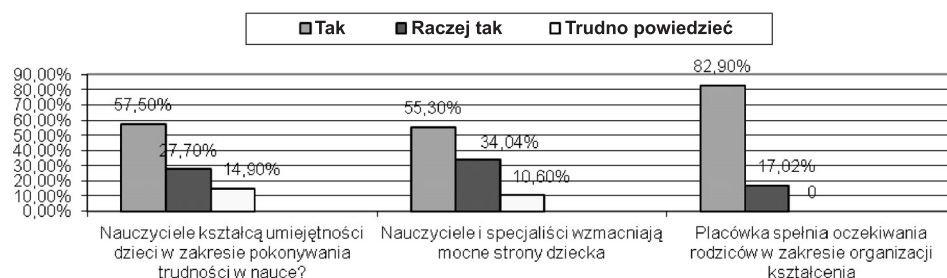
Ważne w funkcjonowaniu placówki szkolnej jest stwarzanie warunków koegzystencjalnych. Stąd też 85,11% respondentów zdecydowanie stwierdza,

że zauważa tego rodzaju działania na rzecz dziecka, a prawie 15% raczej tak uważa. Kolejne pytanie obejmowało kwestię uczestniczenia dzieci w zabawach i imprezach organizowanych na terenie placówki. Warto zauważyć, że ponad 80% rodziców zaznaczyło odpowiedź twierdzącą, że szkoła podejmuje tego rodzaju wyzwania, a 17,02% respondentów uważało, że szkoła raczej wywiązuje się z tego typu zadań.

Każda z placówek edukacyjnych wchodzących w skład SOSW, określając zakres i formę swojej działalności, za jedno z priorytetowych działań uznaje zapewnienie poczucia bezpieczeństwa swoim wychowankom. Kolejnym zadaniem jest spełnianie zadań dydaktyczno-wychowawczych zgodnych z wymogami prawa oświatowego. Stopień i jakość ich realizacji jest jednak często wyrażany poprzez akceptację placówki i chęć uczestniczenia w zajęciach przez wychowanków. Uznałyśmy więc za zasadne, by rodzice ocenili te uwarunkowania w działalności placówki.

Odpowiedzi respondentów wskazują, że dzieci 76,60% respondentów chętnie uczestniczą w zajęciach, a ponad 20% badanych jest raczej przekonanych, że dziecko przejawia względną akceptację proponowanych zajęć w placówce. Większość dzieci, zdaniem ich rodziców, czuje się w szkole zdecydowanie bezpiecznie (74,47%), 19,15% rodziców raczej tak uważa, a nieco ponad 6% ankietowanych rodziców nie potrafi udzielić w tej kwestii jednoznacznej odpowiedzi.

Pojawiające się w opracowaniach naukowych refleksje dotyczące działalności placówek edukacyjnych są zróżnicowane w obszarze wielu uwarunkowań. Niezbyt często jednak obejmują one łączną analizę materiału empirycznego w zakresie kształcenia umiejętności uczniów, wzmacniania ich potencjału rozwojowego czy też spełniania oczekiwań rodziców/opiekunów w odniesieniu do charakteru zajęć i ich organizacji (por. np. Smykowska, 2008). Uznałyśmy za zasadne poznanie opinii rodziców na temat wymienionych kwestii. Uzyskane odpowiedzi zestawiono na wykresie 1.



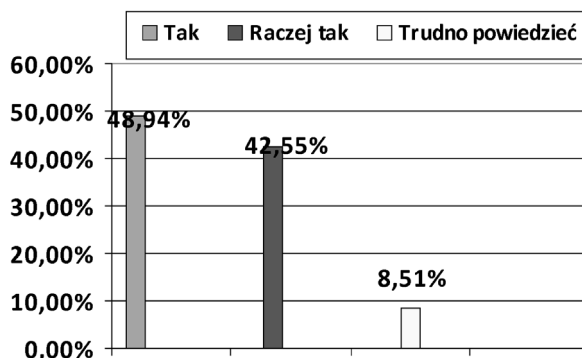
Wykres 1. Wybrane uwarunkowania działalności dydaktycznej nauczycieli SOSW

Analizując dane zamieszczone na wykresie 1, możemy zauważyć, że 57,50% badanych rodziców wskazuje na znaczącą aktywność nauczycieli w zakresie kształcenia umiejętności dziecka umożliwiającą mu pokonywanie trudności w nauce. 27,70% respondentów jest raczej o tym przekonanych, a prawie 15% badanych nie potrafi wyrazić swego zadania w tej sprawie. Odnosząc się do opinii



rodziców w zakresie wzmocnienia mocnych stron dziecka, 55,30% badanych potwierdza, iż SOSW dokonuje wszelkich starań, by w pełni rozwijać potencjał wychowanków, 34,04% rodziców jest raczej o tym przekonanych, a nieco ponad 10% nie potrafi określić swego stanowiska. Warto także zwrócić uwagę na ostatnie wskazania rodziców, bowiem informują one, że placówka spełnia ich oczekiwania w obszarze organizacji kształcenia, potwierdza to 82,90% badanych, a w przypadku pozostałych respondentów oczekiwania te są także raczej spełnione.

W opracowaniach naukowych możemy odnaleźć wiele informacji dotyczących zachowania się uczniów w przestrzeni szkoły (por. Biała, 2006; Dix, 2013; Rogers, 2005; Wentzel, 1998). Patrząc jednak z perspektywy badacza, bardzo trudno odnaleźć analizy empiryczne dotyczące świadomości rodziców/opiekunów na temat wiedzy dziecka o zasadach prawidłowego zachowania się na terenie szkoły. Jest to kwestia nieobojętna w przypadku placówek specjalnych, bowiem wielu wychowanków ma znaczące problemy socjalizacyjne i społeczne. Dlatego też badanym rodzicom zadano pytanie: Czy Państwa dziecko wie, jakich zachowań oczekuje się od niego/niej w szkole? Uzyskane odpowiedzi zamieszczono na wykresie 2.



Wykres 2. Oczekiwania szkoły wobec dziecka

Odpowiedzi respondentów dotyczące wiedzy dziecka na temat preferowanych przez placówkę zachowań wskazują, że wychowankowie doskonale wiedzą, jak należy funkcjonować na terenie szkoły. W grupie badanych znalazły się osoby wyrażające przekonanie, że ich dziecko raczej wie, jak należy się zachowywać w placówce.

Spostrzeżenia rodziców dotyczące funkcjonowania placówek edukacyjnych dostarczają wiedzy pozwalającej na doskonalenie działań w zakresie pracy szkoły. Wyniki takich badań stają się również powodem eksplorowania coraz bardziej satysfakcjonujących dróg wzajemnego porozumienia i współpracy. Mamy na myśli przede wszystkim partnerstwo, i to nie tylko edukacyjno-wychowawcze, ale też synergizm działań doskonalących w obszarze wzajemnych oczekiwań. Właśnie ta przestrzeń stanowi fundament prawidłowych relacji rodziny i szkoły, bowiem placówka specjalna to specyficzne środowisko, które w sposób całościowy stara się zaspokoić w miarę wszystkie potrzeby rozwojowe wychowanków.

## Podsumowanie

Współpraca rodziny i szkoły od wielu już lat stanowi istotny aspekt analiz i badań naukowych (Banasiak, 2013; Grygier, 2002; McEwan Elaine, 2010; Nowak, 2003). Obszar ten jest ciekawy, bowiem ciągle ewoluuje wraz ze zmieniającym się współcześnie społeczeństwem. Stąd też wynikała nasza koncentracja na problemie badawczym, który odnosił się do poznania opinii rodziców uczniów niepełnosprawnych na temat funkcjonowania placówki edukacyjnej i ich dziecka w niej.

Analizując globalnie uzyskany materiał empiryczny możemy stwierdzić, że perspektywa jednolitości wskazań badanych rodziców jest właściwie niemożliwa. Wynika to głównie z obecnych warunków społeczno-politycznych, ekonomicznych, kulturowych, ale też oczekiwań zarówno rodziców, jak i szkoły.

Odpowiedzi rodziców wskazują, że mają oni poczucie satysfakcji z kształcenia dziecka w badanej placówce (97,87%), która daje szansę na rozwój (82,98%) i zapewnia dobry poziom nauczania (78,72%). Należy jednak podkreślić, że wskazania nielicznych respondentów w tym obszarze badawczym sugerują brak pewności co do pełnej skuteczności oddziaływań szkoły. Ta zauważalna wątpliwość respondentów jest bardzo istotnym indykatorem, bowiem sugeruje przeprowadzenie kolejnych badań w celu wychycenia wszystkich wątpliwości rodziców. Satysfakcjonujący poziom nauczania dostrzega 78,72% badanych.

Odrębnym działem był obszar typowej działalności placówki w zakresie wychowania i socjalizacji wychowanków. Rodzice bardzo wysoko ocenili podejście wychowawcze pracujących z dzieckiem nauczycieli (93,62%), jak również dostrzegli starania szkoły w zakresie koegzystencji uczniów (85,11%). Ponadto badana placówka zapewnia swoim podopiecznym uczestnictwo w zabawach oraz imprezach szkolnych i pozaszkolnych (82,98%). W odniesieniu do zadań dotyczących rozwijania zdolności i zainteresowań respondenci stwierdzili, że zauważalne są działania szkoły w tym zakresie (61,70% badanych odpowiedziało „tak”, 27,66% „raczej tak”), jednak 10,64% osób miało wątpliwości.

Warto podkreślić, że nadrzędną wartością w pracy każdej szkoły jest zapewnienie poczucia bezpieczeństwa swoim wychowankom. Badana placówka zadanie to spełnia, ale w 76,59%. Globalna interpretacja wyników, identyfikująca odpowiedzi respondentów z drugiego obszaru wskazań („raczej tak”, 19,15%), daje jednak ostateczną wartość 95,74%, wystawiając tym samym bardzo wysoką ocenę placówce w zakresie bezpieczeństwa wychowanków.

Najważniejszym uwarunkowaniem funkcjonowania dziecka w placówce edukacyjnej jest akceptacja szkoły, ale też chęć pełnego uczestnictwa w proponowanych zajęciach. Jest to czynnik istotny, bowiem niewiele badań naukowych odnosi się do oceny szkoły z pozycji ucznia. Kwestia podjętej problematyki zakładała ujęcie tego kierunku, ale stwierdziłyśmy, że mimo wszystko należy zadać to pytanie rodzicom jako osobom najbardziej kompetentnym w zakresie oceny reakcji dziecka niepełnosprawnego. Uzyskane wyniki ujawniły, że zdecydowana większość dzieci rodziców badanych (97,88 %) chętnie uczęszcza na zajęcia szkolne, a tylko 2,12% respondentów nie potrafiło podać jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie kwestionariusza. Odnosząc się do przedmiotowej obserwacji zachowań dzieci w roli ucznia, rodzice zauważyli, że dziecko, prezen-

tując postawę akceptacji placówki, daje czytelne sygnały, że czuje się w niej bezpiecznie lub raczej bezpiecznie (93,62%).

W badaniach stwierdzono również, że zatrudnieni nauczyciele stosują zróżnicowane metody pracy w zakresie pokonywania trudności w nauce. Jedynie 14,90% respondentów nie potrafiło zająć zdecydowanego stanowiska w tej sprawie. Warto podkreślić, że charakter i stopień niepełnosprawności współdecyduje o osiągniętych przez ucznia sukcesach, co nie zawsze jest identyfikowane przez rodziców jako przyczyna problemów w nauce czy ograniczeń funkcjonalnych. Wzmacnianie mocnych stron dziecka w placówce dostrzegło 87,75% badanych, 10,60% respondentów miało wątpliwości, czy skuteczność oddziaływań wzmacniających mocne strony dziecka można przypisać tylko placówce.

Kolejny obszar badań dotyczył oczekiwań rodziców w zakresie organizacji kształcenia. Badania dowiodły, iż oceniana szkoła nie zawiodła oczekiwań rodziców, bowiem poziom zaufania do placówki okazał się bardzo wysoki, wyniósł niemal 100%. Wiedza respondentów na temat pożądanych zachowań dzieci na terenie szkoły nie była jednoznaczna, gdyż blisko 9% z nich nie potrafiło wyrazić swojego zdania. Dowody empiryczne dotyczące funkcjonowania współczesnych szkół specjalnych są rzadko publikowane i to z różnych powodów. Można tylko domniemywać, że większość szkół nie chce ujawniać słabych stron swojej działalności dydaktyczno-wychowawczej. Z tego powodu między innymi nasze zainteresowanie, a tak naprawdę ciekawość badacza, jak oceniają szkołę specjalną współcześni rodzice.

Warto zatem prowadzić dalsze badania w kierunku jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej, gdyż w przypadku szkół specjalnych mamy do czynienia ze specyficznym środowiskiem, w którym troska o dziecko ma zdecydowanie wyższy wymiar społeczny.

## Bibliografia

- Banasiak, M. (2013). *Współpraca rodziców ze szkołą w kontekście reformy edukacji w Polsce*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Biała, M. (2006). *Poradnik nauczyciela, wychowawcy, pedagoga. Problemy z zachowaniem dzieci i młodzieży* Poradnik nauczyciela, wychowawcy, pedagoga. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Bibik, R. (2009). Partnerstwo rodziny i szkoły – fikcja czy rzeczywistość? W: A. Ładyżyński (red.), *Rodzina we współczesności*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Budajczak, M. (2012). O dyskryminacji i opresji w polskim systemie oświaty z przypadku edukacji domowej metodami semiotycznymi wywiedzionych. W: W. Żłobicki, B. Maj (red.), *Nierówność szans edukacyjnych. Przyczyny, skutki, koncepcje zmian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dix, P. (2013). *Jak modelować zachowania uczniów i zarządzać klasą. Wskazówki dla nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ferenz, K. (2012). Oblicza współczesnego egalitaryzmu edukacyjnego. W: W. Żłobicki, B. Maj (red.), *Nierówność szans edukacyjnych. Przyczyny, skutki, koncepcje zmian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Grygier, U. (2002). Rodzice w szkole: sprzymierzeńcy czy intruzi? *Nowa Szkoła*, 2, 32–37.
- Janke, A.W. (red.). (1995). *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła. Dylematy czasu przemian*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.
- Janke, A.W. (2002). *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XX i XXI wieku. Perspektywy zmiany społecznej w edukacji*. Bydgoszcz: Akademia Bydgoska.

- Janke, A.W., Kawula, S. (2002). Integracja i syntonizacja w relacji rodzina – szkoła. W: S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszar i panorama problematyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kielin, J. (2002). *Jak pracować z rodzicami dziecka upośledzonego. Przewodnik dla nauczycieli i terapeutów z placówek specjalnych*. Gdańsk: GWP.
- Kozioł, E. (2010). Współpraca szkoły z rodziną w świadomości nauczycieli i rodziców. W: M. Kowalski, A. Olczak (red.), *Edukacja w przebiegu życia. Od dzieciństwa do starości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Maj, J. (2012). Pluralizm wartości a równość szans edukacyjnych, W: W. Żłobicki, B. Maj (red.), *Nierówność szans edukacyjnych. Przyczyny, skutki, koncepcje zmian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- McEwan Elaine, K. (2010). *Jak sobie radzić z rodzicami, którzy są źli, zmęczeni, bezradni lub po prostu stuknięci*. Warszawa: WSiP, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Mendel, M. (2001). *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowak, M. (2003). Partnerzy wychowania? *Nowa Szkoła*, 10, 32–39.
- Oszustowicz, B. (2006). Współpraca rodziców i nauczycieli uczniów szkoły podstawowej ogólnodostępnej i specjalnej, W: J. Szempruch (red.), *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Teoria i praktyka pedagogiczna*. Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski.
- Rogers, B. (2005). *Uczniowie w szkole. Rzecz o zachowaniu. Praktyczny przewodnik do skutecznego nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Sięgieć, W. (2013). *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Smykowska, D. (2008). *Współpraca szkoły z rodziną w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym – działania stosowane i postulowane*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wentzel, K.R. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School. The Role of Parents, Teachers, and Peers. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 90, 2, 202–209.
- Żłobicki, W., Maj, B. (red.). (2012). *Nierówność szans edukacyjnych. Przyczyny, skutki, koncepcje zmian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

**PRAWA I OBOWIĄZKI OSOBY Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ  
INTELEKTUALNĄ JAKO POKRZYWDZONEJ W PROCESIE  
KARNYM  
CZEŚĆ II**

**Prawa pokrzywdzonego po nowelizacji polskiego kodeksu  
postępowania karnego**

Z momentem zainicjowania postępowania karnego dotyczącego czynu, którym dana osoba została skrzywdzona, a więc złożenia pisemnego lub ustnego zawiadomienia o popełnieniu przestępstwa na jej szkodę (co zostało opisane w I części artykułu w rozdziale *Prawo do bycia wysłuchanym; Szkoła Specjalna* 2015, 4, 292–300), nabywa ona status pokrzywdzonego, z czego wynika szereg uprawnień procesowych. Podstawowym z nich, bez którego realizacja kolejnych uprawnień jest w zasadzie niemożliwa, jest prawo do informacji. Ma ono dwa aspekty: prawo do informacji o uprawnieniach i obowiązkach pokrzywdzonego oraz prawo do informacji o przebiegu sprawy, w której jest się pokrzywdzonym.

*Prawo do informacji o uprawnieniach i obowiązkach*

Art. 300 § 2 k.p.k. zobowiązuje prokuratora i policję przy pierwszym przesłuchaniu pouczyć pokrzywdzonego o szeregu jego uprawnień i obowiązków (choć nie o wszystkich). Obowiązkowo pouczenie takie doręczane jest pokrzywdzonemu na piśmie, co kwituje on własnym podpisem (jeśli nie umie albo nie może pisać – przesłuchujący zapisuje pouczenia na drugim egzemplarzu, który pozostaje w aktach sprawy, że pokrzywdzony otrzymał pouczenie w danym dniu, i wskazuje powód niemożności złożenia przez niego podpisu). Oczywiście, jeśli pokrzywdzony jest reprezentowany przez przedstawiciela ustawowego, pouczenie otrzymuje i kwituje ten ostatni.

Problem polega na tym, że pouczenie o prawach i obowiązkach pokrzywdzonego sformułowane zostało – zgodnie z delegacją ustawową zawartą w art. 300 § 4 k.p.k. – przez Ministra Sprawiedliwości w załączniku do rozporządzenia z dnia 19 czerwca 2015 r. w sprawie określenia wzoru pouczenia o uprawnieniach i obowiązkach pokrzywdzonego w postępowaniu karnym (Dz. U. poz. 848) i stanowi dwustronicowy dokument zapisanych drobnym drukiem z pojedynczą interlinią dosłownych cytatów szeregu przepisów kodeksu postępowania karnego. Niestety powoduje to, że tekst ten jest po prostu nieczytelny, zarówno z powodu jego prezentacji, jak i przede wszystkim z powodu zastosowania języka prawnego, któ-

ry dla większości osób bez wykształcenia prawniczego jest niezrozumiały, gdyż posługuje się specyficznym słownictwem zawodowym, niestosowanym w języku potocznym albo wręcz mającym w nim odmienny sens (np. „nakaz ochrony”, „państwowa kompensata”), stosuje nietypowe konstrukcje językowe (np. „inne niż ciężkie uszkodzenie ciała”, „przestępstwo umyślne z użyciem przemocy”), odwołuje się do licznych artykułów kodeksu karnego oraz kilku innych ustaw.

Co więcej, przy szeregu przytoczonych w tym pouczeniu uprawnień brak jest wskazania, co pokrzywdzony powinien zrobić, by z tego uprawnienia móc realnie skorzystać. Jest to o tyle mylące, że przy części uprawnień wprost wskazano, że dla skorzystania z danego uprawnienia (np. skierowania sprawy do postępowania mediacyjnego, końcowego zapoznania się z materiałami postępowania przygotowawczego) należy złożyć wniosek. Brak takiego sformułowania przy innych uprawnieniach zdaje się sugerować, że uprawnienia te przysługują zawsze, bez konieczności składania wniosku, co z reguły nie jest prawdą. Przykładowo bowiem, jeśli prawo do tłumacza jest prawem absolutnym, które się realizuje w momencie ustalenia przez organ, że pokrzywdzony nie włada językiem polskim ustnym lub pisemnym, co skutkuje obowiązkiem organu powołania tłumacza bez oczekiwania na jakiegokolwiek działanie pokrzywdzonego w tym przedmiocie, to już prawo do udziału w przesłuchaniu biegłego i do zapoznania się z opinią czy prawo do dostępu do akt sprawy i otrzymania kopii materiałów wymagają do swojej realizacji pisemnego wniosku strony.

Tak więc pouczenia przygotowane przez Ministra Sprawiedliwości należy ocenić bardzo negatywnie, jako napisane zbyt skomplikowanym językiem, wizualnie nieczytelne, miejscami wprowadzające w błąd, ale również niepełne (przykładowo brak pouczenia o uprawnieniach pokrzywdzonego w przypadku złożenia przez podejrzanego wniosku o dobrowolne poddanie się karze bez przeprowadzenia rozprawy na podstawie art. 335 § 1 k.p.k., choć przepis ten wprowadza uprawnienie strony do przejrzenia akt, o czym należy ją pouczyć, art. 335 § 3 zd. 4 k.p.k.).

W praktyce większość pokrzywdzonych tych pouczeń nie czyta, zdarzają się nawet tacy, którzy pozostawiają swój egzemplarz w pokoju, gdzie byli przesłuchiwani. Warto natomiast pamiętać, że pokwitowanie takiego pouczenia dowodzi nie tylko, że pokrzywdzony je otrzymał, ale że się z nim zapoznał i je zrozumiał. Z zasady organ na żadnym etapie postępowania nie będzie już więcej takiej osoby informował o tych uprawnieniach. Co prawda z § 19 ust. 3 Wytocznych nr 1 Komendanta Głównego Policji z 23 lipca 2015 r. w sprawie wykonywania niektórych czynności dochodzeniowo-śledczych przez policjantów (Dz. KGP poz. 59) wynika, iż wręczając pouczenie policjant powinien równocześnie wyjaśnić zawarte w nim treści w sposób adekwatny do wieku, stanu rozwoju intelektualnego i emocjonalnego pokrzywdzonego, jednakże w praktyce takie pouczenie ustne nie następuje albo ma charakter wybiórczy. Jak wynika z protokołów policyjnych, pokrzywdzeni pouczeni są ustnie o odpowiedzialności karnej za składanie fałszywych zeznań i zawiadamianie o niepopelnionym przestępstwie, o prawie do odmowy składania zeznań, jeśli podejrzanym jest osoba najbliższa, o prawie do złożenia wniosku o ściganie, jeśli chodzi o przestępstwa ścigane pod warunkiem złożenia takiego wniosku (tzw. przestępstwa wnioskowe), oraz

o możliwości skorzystania z postępowania mediacyjnego z przyjęciem deklaracji, czy pokrzywdzony będzie chciał z tej drogi skorzystać.

Należy mieć świadomość, że nieznanostwo własnych uprawnień w postępowaniu karnym uniemożliwia korzystanie z nich, zaś nieznanostwo własnych obowiązków może wręcz prowadzić do negatywnych konsekwencji. Warto więc czytać pouczenia, a przynajmniej zabierać je do domu, by w spokoju i w obecności osoby wspierającej się z nimi zapoznać, a także pytać policjanta czy prokuratora o znaczenie poszczególnych niezrozumiałych sformułowań i sposobów realizacji przynależnych pokrzywdzonemu uprawnień. Tylko bowiem wiedza o tym, co pokrzywdzony może w postępowaniu karnym, pozwoli mu faktycznie brać w nim udział jako strona procesowa, a nie tylko ograniczać swoją rolę do źródła dowodowego jako świadek. Jest to tym bardziej istotne, jeśli organy ścigania nie będą w danej sprawie widziały konieczności wszczęcia czy kontynuowania postępowania. Zresztą policjanta lub prokuratora warto pytać także o inne kwestie procesowe, nie tylko uprawnienia i obowiązki wynikające z pouczenia doręczanego pokrzywdzonemu na podstawie art. 300 § 2 k.p.k., gdyż powinni oni na każdym etapie postępowania udzielać stronom wszelkich informacji o ich prawach i obowiązkach, nawet jeśli kodeks postępowania karnego literalnie nie nakłada na nich takiego obowiązku jako elementu niezbędnego dla ważności danej czynności procesowej (art. 16 § 2 k.p.k.).

Jeżeli pokrzywdzony lub osoby go wspierające nie będą jednak w stanie tych uprawnień realizować, choćby dlatego, że sposób korzystania z nich wymagać będzie pisemnych wniosków lub zażaleń z uzasadnieniem, warto złożyć wniosek o ustanowienie pełnomocnika z urzędu, który będzie sporządzał takie pisma procesowe dla pokrzywdzonego, ale także będzie mu służył pomocą, tłumacząc poszczególne uprawnienia i obowiązki oraz zdarzenia mające miejsce na kolejnych etapach postępowania karnego (o sposobie złożenia wniosku o pełnomocnika z urzędu i warunkach jego uzyskania szerzej zob. s. 74–75 niniejszego opracowania).

Warto również mieć świadomość, że pouczenie na piśmie o prawach pokrzywdzonego otrzymuje się jedynie przy przesłuchaniu. Organ nie ma obowiązku wręczyć pokrzywdzonemu takiego pouczenia, jeśli go nie przesłuchuje, czyli jeśli złożone zostało zawiadomienie w formie pisemnej, a do przesłuchania pokrzywdzonego nigdy nie doszło, bo policjant albo prokurator wydał postanowienie o odmowie wszczęcia postępowania karnego (w formie śledztwa czy dochodzenia, co zależy tylko od rodzaju przestępstwa, którego dotyczyło zawiadomienie, i nie ma znaczenia dla uprawnień pokrzywdzonego). Wtedy taka decyzja o odmowie wszczęcia jest doręczana pokrzywdzonemu oraz osobie, która w jego imieniu lub na jego rzecz takie zawiadomienie złożyła, na adres wskazany w zawiadomieniu<sup>1</sup>. Na końcu tej decyzji znajduje się pouczenie (najczęściej pisane drobnym drukiem), kto i w jaki sposób może się od niej odwołać. Warto to pouczenie przeczytać i to szybko, bo terminy takich odwołań są krótkie (7-dnio-

<sup>1</sup> Nie warto składać zawiadomień anonimowych ani nawet podpisanych bez wskazania adresu, gdyż tymi pierwszymi organy ścigania z zasady się nie zajmują, a w przypadku tych drugich decyzje procesowe pozostawiane są w aktach sprawy wobec niemożności ustalenia adresu zawiadamiającego.

we). Podobne pouczenia znajdują się na końcu każdego postanowienia wysyłanego stronie. Wskazane tam są oczywiście nie wszystkie uprawnienia strony, ale jedynie informacja, czy to konkretne postanowienie podlega zaskarżeniu, do jakiego organu i w jakim terminie. Nie należy poprzestawać na przeczytaniu jednego pouczenia do dowolnego postanowienia, gdyż różne czynności procesowe zaskarżane są do różnych organów (prokuratora nadzorującego postępowanie, prokuratora nadrzędnego, sądu), a część z nich nie podlega zaskarżeniu. Niestety, przy bardzo często zmieniających się w ostatnim czasie przepisach postępowania karnego może się zdarzyć, że pouczenie zawarte w danym postanowieniu będzie błędne (odnosić się będzie do nieobowiązującego już stanu prawnego), co może wynikać z faktu, że policjant lub prokurator w natłoku obowiązków sporządził postanowienie na nieaktualnym druku i nie znowelizował pouczenia. Takie błędne pouczenie (a także brak pouczenia, jeśli z jakiś przyczyn nie zostało ono w postanowieniu w ogóle umieszczone albo doręczone pokrzywdzonemu) nie wywołuje ujemnych skutków prawnych dla pokrzywdzonego (art. 16 § 1 k.p.k.). Czyli jeśli pokrzywdzony, przykładowo, skieruje zażalenie do innego podmiotu niż wskazują to aktualne przepisy, to organ procesowy nada mu bieg prawidłowo, podobnie – jeśli pokrzywdzony zachowa termin wskazany w pouczeniu, a niewynikający z obecnie obowiązującego prawa, to czynność uznana zostanie za wykonaną w terminie. Jeśli zaś pokrzywdzony w ogóle nie zostanie pouczony o prawie do złożenia zażalenia na dane postanowienie, które mu według prawa przysługuje, termin do jego złożenia będzie dla niego biegł od momentu nabycia wiedzy o tym uprawnieniu.

Analogiczne pouczenia – często bardzo rozbudowane – przesyłane są pokrzywdzonemu przez sąd, gdy sprawa wejdzie na etap postępowania sądowego. Także te pouczenia należy uważnie czytać, gdyż znajdują się tam informacje bardzo ważne, np. o konieczności wniesienia opłaty przy prywatnym albo subsydiarnym akcie oskarżenia, o terminie złożenia wniosków dowodowych, jeśli pokrzywdzony jest oskarżycielem prywatnym albo posiłkowym, czy o fakcie złożenia przez oskarżonego wniosku o dobrowolne poddanie się karze (a wręcz o zaistnieniu takiej możliwości na rozprawie) i konsekwencjach braku aktywnego sprzeciwu pokrzywdzonego złożonego przed wydaniem wyroku odnośnie do treści tego wniosku.

Konkluzja z tego wynika jedna – nie tylko trzeba te pisma czytać i dążyć do ich jak najlepszego zrozumienia, ale przede wszystkim należy odbierać korespondencję z policji, prokuratury i sądu, gdyż nieodebrane pismo podwójnie awizowane przez operatora pocztowego (a więc raz wysłane przez organ) zostaje uznane za doręczone (art. 133 § 2 k.p.k.) i wszystkie terminy – w tym jego zaskarżenia – biegną od daty takiego uznania, a więc z reguły upłyną, zanim strona, która przesyłki nie odebrała, w ogóle się dowie, że jakieś orzeczenie zapadło.

Oczywiście, wszelkie pouczenia muszą być doręczane w tłumaczeniu na język, którym posługuje się pokrzywdzony. Nie ma co prawda nigdzie wskazania, że w przypadku osób z niepełnosprawnością wzroku pouczenia powinny być doręczane w języku Braille'a, jednakże nic nie stoi na przeszkodzie, by osoba z tego typu niepełnosprawnością, posługująca się w czytaniu tym systemem, taki wniosek złożyła. W moim uznaniu organ procesowy byłby takim wnioskiem związany.



Pozostaje jednak nierozwiązany problem pokrzywdzonych nieczytających i nieposługujących się systemem Braille'a oraz osób z niepełnosprawnością intelektualną, które co prawda czytają, ale są w stanie zrozumieć tylko proste teksty. Żaden akt prawny nie wprowadza obowiązku ani nawet wskazania posługiwania się tekstami w systemie easy-to-read, ani tym bardziej wersjami audio. W sytuacji tej grupy pokrzywdzonych na dziś w praktyce pozostaje więc tylko aktywne zadawanie pytań prowadzącym postępowanie, korzystanie z pomocy osoby wspierającej albo profesjonalnego pełnomocnika. Warto również pamiętać, że za pokrzywdzonego małoletniego lub ubezwłasnowolnionego jego uprawnienia procesowe wykonuje jego przedstawiciel ustawowy albo osoba, pod której stałą pieczę ten pokrzywdzony pozostaje (art. 51 § 2 k.p.k.). Ponadto kodeks postępowania karnego wprowadza również możliwość wykonywania uprawnień pokrzywdzonego przez opiekuna faktycznego w odniesieniu do tzw. osób nieporadnych (art. 51 § 3 k.p.k.). Kodeks nie definiuje pojęcia osoby nieporadnej, uprawnione jest jednak przyjęcie, że chodzi tu o osoby, które ze względu na wiek, niepełnosprawność (w tym psychiczną lub intelektualną), nieprzystosowanie społeczne czy nawet przejściowe okoliczności życiowe (chorobę uniemożliwiającą samodzielne funkcjonowanie, szok emocjonalny w wyniku traumy związanej z pokrzywdzeniem przestępstwem itp.), nie będą w stanie osobiście brać udziału w postępowaniu i rozsądnie bronić własnych interesów. W przypadku gdy organ procesowy nie ma wiedzy o takim stanie pokrzywdzonego, warto złożyć adekwatny wniosek, wskazując imiennie (wraz z adresem) osobę opiekuna faktycznego. Wtedy prokurator lub policjant powinien dopuścić reprezentację osoby, pod której pieczę pokrzywdzony pozostaje, i jej doręczać zarówno pouczenia o prawach i obowiązkach pokrzywdzonego, jak też wszystkie decyzje procesowe, które podlegają doręczeniu pokrzywdzonemu. Przy omawianiu tej i w kolejnej części tekstu praw procesowych pokrzywdzonego należy rozumieć, że może on je wykonywać zarówno samodzielnie, jak i działając poprzez swojego przedstawiciela ustawowego albo opiekuna faktycznego dopuszczonego na podstawie art. 55 § 2 albo 3 k.p.k. czy też pełnomocnika procesowego.

### *Prawo do informacji o sprawie*

Jeśli zawiadomienie o popełnieniu przestępstwa zostało w formie pisemnej złożone w biurze podawczym policji lub w prokuraturze, pracownik biura na prośbę składającego to zawiadomienie potwierdzi fakt jego złożenia wraz z datą na drugim egzemplarzu zawiadomienia – warto więc mieć ze sobą dwa jego egzemplarze, gdyż w zasadzie ani policja, ani prokuratura nie są uprawnione do wykonywania kopii takich zawiadomień celem potwierdzenia ich złożenia (wynika to z faktu, że jako jednostki budżetowe nie mogą wydawać własnych środków, w tym w postaci ksero, dla potrzeb osób prywatnych). Jeśli zaś złożenie zawiadomienia nastąpiło w formie ustnej, policja lub prokuratura mogą wydać pokrzywdzonemu zaświadczenie o jego złożeniu, jeśli o to wniesie. Otrzymanie takiego zaświadczenia jest w szczególności istotne w przypadku zawiadomienia o kradzieży dokumentów tożsamości, gdyż na jego podstawie właściwe urzędy wystawią nowe dokumenty. Warto również prosić o takie zaświadczenia w przy-

padku tzw. kradzieży tożsamości, czyli gdy inna osoba na dane pokrzywdzonego zawarła umowę pożyczki czy o świadczeniu usług telekomunikacyjnych, założyła konto na allegro, wszczęła postępowanie komornicze na podstawie sfałszowanego orzeczenia sądowego, przyjęła mandat za wykroczenie drogowe itp., gdyż takie zaświadczenie warto od razu złożyć we właściwym banku, urzędzie czy innym podmiocie występującym z roszczeniami finansowymi przeciwko pokrzywdzonemu, co powinno umożliwić wstrzymanie egzekucji do czasu rozstrzygnięcia sprawy przez organy ścigania.

Oczywiście zaświadczenia takiego nie otrzyma osoba, która złożyła zawiadomienie o popełnieniu przestępstwa pocztą. Dowie się ona o losach tego zawiadomienia dopiero pisemnie, otrzymując albo postanowienie o odmowie wszczęcia postępowania, albo informację o wydaniu postanowienia o jego wszczęciu. Postanowienie o odmowie wszczęcia postępowania albo informacja o jego wszczęciu wysyłane są również do osób, które zawiadomiły o popełnieniu przestępstwa osobiście, pisemnie czy ustnie, niezależnie od faktu ewentualnego wcześniejszego otrzymania zaświadczenia o złożeniu takiego zawiadomienia i to nawet, gdy nie są pokrzywdzonymi<sup>2</sup> (art. 305 § 4 k.p.k.).

W zasadzie decyzja o wszczęciu postępowania albo o odmowie jego wszczęcia powinna być wydana niezwłocznie po otrzymaniu przez organy ścigania zawiadomienia o popełnieniu przestępstwa (art. 305 § 1 k.p.k.). Policja lub prokuratura mogą jednak zażądać uzupełnienia danych zawartych w zawiadomieniu pisemnym, w tym wezwać zawiadamiającego na przesłuchanie. Jednakże takie czynności uzupełniające, tzw. czynności sprawdzające, nie powinny trwać dłużej niż 30 dni (art. 307 § 1 k.p.k.). Jeśli więc pokrzywdzony albo osoba, która złożyła zawiadomienie w jego imieniu, nie otrzyma w ciągu sześciu tygodni od złożenia zawiadomienia informacji o wszczęciu postępowania albo odmowie jego wszczęcia, może złożyć zażalenie do prokuratora nadzrędnego nad prokuraturą, która powinna prowadzić to postępowanie, a w przypadku złożenia zawiadomienia na policji – do prokuratury, która byłaby uprawniona do sprawowania nadzoru nad prowadzącą to postępowanie policją (art. 306 § 3 k.p.k.).

Warto pamiętać, że postępowanie prowadzi jednostka właściwa dla miejsca popełnienia czynu, a nie złożenia zawiadomienia o popełnieniu przestępstwa (jeśli są to miejsca rozbieżne). Co więcej, istnieje podział kompetencji między policją a prokuraturą oraz między prokuraturami poszczególnych szczebli, jeśli chodzi o uprawnienia do prowadzenia postępowania przygotowawczego w zależności od rodzaju przestępstwa (a nawet od wysokości szkody, przykładowo, oszustwo na szkodę do 200 tys. zł prowadzi policja, powyżej 200 tys. zł do 1 mln zł – prokuratura rejonowa, powyżej 1 mln zł – prokuratura okręgowa). Często się więc zdarza, że poszczególne jednostki przesyłają między sobą zawiadomienie do czasu ustalenia, która z nich jest właściwa do prowadzenia tego postępowania.

<sup>2</sup> Jedyne osoba fizyczna, która złoży zawiadomienie o popełnieniu przestępstwa, którym nie została pokrzywdzona ani na skutek którego nie doszło do naruszenia nawet pośrednio jej praw, w przypadku wydania postanowienia o odmowie wszczęcia postępowania zostanie o tym fakcie jedynie zawiadomiona, nie otrzyma jednak odpisu decyzji.

nia. Stąd – jak już wskazano w pierwszej części tekstu – zawsze warto składać zawiadomienie o popełnieniu przestępstwa do jednostki właściwej, celem uniknięcia straty czasu związanej z ustalaniem właściwości miejscowej i rzeczowej (przy przestępstwach w miarę drobnych najlepiej po prostu przyjąć, że jednostką taką jest policja właściwa miejscowo dla miejsca czynu).

Gdy pokrzywdzony otrzyma już informację o wszczęciu postępowania albo postanowienie o odmowie jego wszczęcia, dokument ten zawiera sygnaturę sprawy (z reguły w górnym lewym rogu), którą warto posługiwać się we wszystkich kontaktach z organami ścigania, gdyż znacznie ułatwia to odszukanie sprawy oraz identyfikuje jednostkę wydającą to postanowienie (dane te są z reguły na pieczęcie), a przy informacji o wszczęciu najczęściej też imiennie wskazuje osobę, która będzie to postępowanie prowadzić. Ta ostatnia informacja jest ważna, bo przy wszystkich kontaktach osobistych lub telefonicznych warto dążyć do komunikowania się właśnie z tą osobą, gdyż w zasadzie wyłącznie ona będzie miała wiedzę o losach i etapie postępowania.

Jeśli w sprawie wydane zostało postanowienie o odmowie wszczęcia dochodzenia albo śledztwa, to osoba uprawniona do złożenia zażalenia (czyli pokrzywdzony, instytucja społeczna, która złożyła zawiadomienie na jego rzecz, albo osoba fizyczna, która takie zawiadomienie złożyła, ale jedynie jeśli doszło do naruszenia jej osobistych interesów), ma prawo przejrzeć akta (art. 306 § 1b k.p.k.). Jeśli postanowienie o odmowie wszczęcia dochodzenia wydała policja, to akta powinny się znajdować w danej komendzie. W przypadku odmowy wszczęcia śledztwa, nawet jeśli decyzję tę wydała policja, to podlegała ona zatwierdzeniu przez prokuratora, tak więc akta powinny się znajdować w danej prokuraturze. W zasadzie w celu otrzymania akt do przejrzania w tym trybie nie ma konieczności umawiania się – wgląd w akta udostępniany jest przez sekretariat, najczęściej w pomieszczeniu sekretariatu – choć zawsze warto wcześniej zadzwonić i się upewnić, czy akta na pewno znajdują się w jednostce, czy nie zostały wypożyczone innemu organowi albo przekazane np. prokuraturze wyższego rzędu w związku z jakąś lustracją, monitoringiem, wizytacją czy konkursem.

Jeśli sprawa została wszczęta, pokrzywdzony i jego pełnomocnik ma prawo do wglądu w akta sprawy na każdym etapie postępowania, chyba że zachodzi potrzeba zabezpieczenia prawidłowego toku postępowania lub ochrony ważnego interesu państwa (art. 156 § 5 k.p.k.). Decyzja, czy wgląd w akta zostanie faktycznie na danym etapie postępowania udzielony, zależy od prowadzącego postępowanie policjanta, a w przypadku sprawy prowadzonej przez prokuratora albo podlegającej nadzorowi prokuratora – przez właściwego prokuratora. Wymaga to złożenia wniosku o wgląd w akta na piśmie, tak by policjant albo prokurator mógł się do niego pisemnie ustosunkować. Wniosek nie musi być uzasadniony i może być sporządzony odrębnie na terenie komendy albo prokuratury. Z reguły zgoda na wgląd w akta wyrażana jest pisemnie na wniosku, bez uzasadnienia. Odrębnej decyzji procesowej wraz z uzasadnieniem wymaga jedynie odmowa udzielenia wglądu w akta sprawy. Od postanowienia takiego służy pokrzywdzonemu zażalenie – jeśli wydał je policjant, to do prokuratora nadzorującego, jeśli wydał je prokurator, to do sądu. Zażalenie składa się w jednostce, która wydała skarżone postanowienie, w terminie siedmiu dni od jego doręczenia.

Ponadto pokrzywdzonemu i jego pełnomocnikowi służy prawo otrzymywania odpisów, kserokopii lub fotokopii z akt sprawy. W tym przedmiocie także prowadzący sprawę wydaje zarządzenie (art. 156 § 5 k.p.k.), co wymaga wniosku pisemnego. Z reguły przeglądając akta pokrzywdzony lub jego pełnomocnik wskazują strony, których kopie chcą otrzymać, albo fotokopie, które chcą samodzielnie wykonać. Analogicznie jak przy zarządzeniu o wglądzie w akta, zarządzenie policjanta albo prokuratora wyrażające zgodę nie musi mieć uzasadnienia i z reguły umieszczane jest na oryginale wniosku. Z kolei w przypadku odmowy<sup>3</sup>, postanowienie choć musi być uzasadnione, to nie podlega zażaleniu (art. 159 k.p.k. a contrario), co nie wyłącza złożenia ponownego wniosku w tym przedmiocie na dalszym etapie postępowania.

Jeśli chodzi o wydawanie kopii materiałów z akt, to trzeba mieć świadomość, że z zasady są one odpłatne. Bezpłatnie stronom doręczany jest jedynie jeden egzemplarz każdej decyzji procesowej (art. 157 § 1 k.p.k.). Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Sprawiedliwości z 25 września 2015 r. w sprawie wysokości opłaty za wydanie kopii dokumentów oraz uwierzytelnionych odpisów z akt sprawy (Dz.U. poz. 1566) strona ksero kosztuje 1 zł, w przypadku gdy ma być urzędowo potwierdzona za zgodność – 6 zł. Dokumenty wydane na nośniku elektronicznym kosztują 6 zł za nośnik, jeśli są to dokumenty skanowane – 1 zł za każdą stronę i 6 zł za każdy nośnik. Za darmo można zrobić natomiast fotokopie materiałów z akt sprawy własnym aparatem fotograficznym, jeśli policjant lub prokurator wyrazi na to zgodę. Pamiętać jednak należy, że postępowanie przygotowawcze jest niejawnie dla osób trzecich i wydanych dokumentów, także na nośniku elektronicznym czy w formie zdjęć, nie wolno upubliczniać, gdyż grozi za to odpowiedzialność karna (art. 266 § 1 k.k.).

Chcąc zapoznawać się z materiałami sprawy pozostającej w toku, warto umówić się telefonicznie na tę czynność. W przeciwieństwie do akt spraw zakończonych, akta spraw w toku bardzo często znajdują się bowiem poza jednostką prowadzącą postępowanie (krążą między policją a prokuraturą, biegłymi czy innymi jednostkami policji w przypadku przesłuchiwanie osób w innej miejscowości). Stąd warto się upewnić, czy akta będą dostępne, a ponadto czy obecny będzie prowadzący postępowanie, który będzie mógł rozpatrzyć wniosek o wgląd w akta i wydanie kserokopii. Ewentualnie warto taki wniosek złożyć pisemnie lub mailem wcześniej, wskazując datę, kiedy pokrzywdzony lub jego pełnomocnik chciałby się z aktami zapoznać.

Z pewnością warto zapoznawać się z opiniami biegłych (art. 318 k.p.k.) i to zaraz po ich wpłynięciu. Opinie biegłych są bowiem bardzo ważnymi dowodami w sprawach karnych, często determinującymi ich sposób zakończenia. Jak najszybsze zapoznanie się z opinią pozwoli pokrzywdzonemu – jeszcze przed wydaniem decyzji kończącej postępowanie – złożyć wnioski dowodowe czy to w przedmiocie przesłuchania biegłego lub złożenia przez niego opinii uzupeł-

<sup>3</sup> Nie można odmówić jedynie wydania protokołu czynności przeprowadzonej z udziałem strony albo w której strona miała prawo uczestniczyć, a także dokumentu pochodzącego od niej lub sporządzonego z jej udziałem (art. 157 § 3 k.p.k.).

niającej, jeśli złożona opinia jest niepełna lub niejasna, albo powołania innych biegłych – jeśli opinia była niewiarygodna lub przeprowadzona w sposób błędny. Czekanie z takimi wnioskami do zażalenia postanowienia o umorzeniu albo do sprawy sądowej często sprawia, że są one odrzucane przez sąd jako złożone jedynie do przedłużenia postępowania. Niestety prowadzący postępowanie rzadko w postanowieniach o powołaniu biegłego wskazują stronie uprawnienie do zapoznania się z opinią (czasami wręcz – mimo istnienia takiego obowiązku, choć postanowienia te nie podlegają zaskarżeniu – nie wysyłają ich do pokrzywdzonego lub jego pełnomocnika), a jeszcze rzadziej zawiadamiają o wpłynięciu opinii do akt. Stąd warto samemu wykazywać inicjatywę i regularnie przeglądać akta spraw, w których jest się pokrzywdzonym, celem ustalenia, czy wszystkie postanowienia zostały do strony wysłane (jeśli nie – żądać wydania ich bezpłatnego odpisu na podstawie art. 157 § 1 k.p.k.), czy wpłynęły opinie biegłych, a także jakie czynności zostały wykonane i co z nich wynika. Pozwoli to na bieżąco składać adekwatne wnioski dowodowe, a także w przypadku nieuzasadnionej bezczynności w postępowaniu (braku wykonywania czynności dowodowych) złożyć skuteczną skargę do sądu na podstawie ustawy z 17 czerwca 2004 r. o skardze na naruszenie prawa strony do rozpoznania sprawy w postępowaniu przygotowawczym prowadzonym lub nadzorowanym przez prokuratora i postępowaniu sądowym bez nieuzasadnionej zwłoki (Dz.U. nr 179, poz. 1843 z późn. zm.). Co prawda skarga taka wymaga opłacenia (w wysokości 100 zł), jednakże w przypadku gdy sąd uzna jej zasadność, skarżącemu należy się odszkodowanie w wysokości co najmniej 2.000 zł.

Jak wskazano na przykładzie postanowień o powołaniu biegłego, wszystkie postanowienia wydawane w sprawie – nie tylko postanowienia końcowe – w tym przede wszystkim postanowienia podlegające zaskarżeniu, powinny być doręczone pokrzywdzonemu i jego pełnomocnikowi. Podobnie jak wskazano to odnośnie do pouczeń, postanowienia powinny być doręczone w tłumaczeniu, jeśli pokrzywdzony nie włada językiem polskim. Analogicznie uważam, że na wniosek strony tłumaczenie takie powinno być sporządzone w systemie Braille’a dla osoby z niepełnosprawnością wzroku posługującej się tym systemem. Nadal pozostaje jednak problem osób nieczytających i nieposługujących się tym systemem, gdyż jedyną przewidzianą w polskim procesie karnym formą doręczeń jest forma pisemna. Jak wcześniej wspomniano, organy procesowe nie są ani obowiązane odczytywać swoje decyzje stronom, ani tym bardziej doręczać je w formie audio czy choćby easy-to-read, choć dla pełnego respektowania Dyrektywy 2012/29 oraz Konwencji ONZ o Prawach Osób z Niepełnosprawnościami należałoby optować, by legislator wprowadził takie obowiązki. Na chwilę obecną pozostaje – wskazane już – korzystanie z osób wsparcia, opiekunów faktycznych dla osób nieporadnych oraz wnioskowanie o pełnomocnika z urzędu, którzy będą mogli pokrzywdzonemu odczytać dane postanowienie, wytłumaczyć jego treść i pomóc w ewentualnym zaskarżeniu.

Mówiąc o doręczaniu postanowień, warto przypomnieć o obowiązku strony wskazywania aktualnego adresu, gdyż w przypadku jego zmiany i niepoinformowania o tym organów procesowych, pisma wysłane na poprzedni adres będą uznane za doręczone (art. 139 § 2 k.p.k.), oraz o zasadności odbierania korespon-

dencji, która podwójnie awizowana podlega również uznaniu za doręczoną (art. 133 § 2 k.p.k.). Należy mieć również świadomość, że postanowienia podlegające zaskarżeniu nie mogą być doręczane mailem czy faksem (gdyż art. 131 § 1 k.p.k. wymaga ich doręczenia za pośrednictwem operatora pocztowego, samodzielnie przez organ albo przez policję) ani na skrynkę pocztową (gdyż niektórzy operatorzy pocztowi nie doręczają w ten sposób przesyłek nadanych za potwierdzeniem odbioru). Jeśli dany pokrzywdzony nie ma stałego adresu zamieszkania, może podać adres do korespondencji u osoby trzeciej, istotne jest to przede wszystkim w odniesieniu do osób przebywających za granicą, gdyż brak wskazania takiego adresu w Polsce powoduje, że korespondencja będzie pozostawiana w aktach jako doręczona (art. 138 k.p.k.), o czym pokrzywdzony jest pouczany pisemnie przy pierwszym przesłuchaniu. Pokrzywdzony ma również obowiązek informowania organów procesowych o zmianie adresu do doręczeń. Jeśli tego nie uczyni, korespondencja będzie mu doręczana na ostatni podany organowi adres i w przypadku braku odbioru uznawana za doręczoną (art. 139 § 1 k.p.k.). Również o tym fakcie pokrzywdzony jest pouczany pisemnie przy pierwszym przesłuchaniu.

Oczywiście zasady doręczania korespondencji pokrzywdzonemu dotyczą nie tylko postanowień wydanych w toku postępowania przygotowawczego, ale także postanowienia o umorzeniu postępowania. Podobnie jak w przypadku postanowienia o odmowie wszczęcia postępowania, także w tej sytuacji stronie służy prawo – przed złożeniem zażalenia – do przejrzenia akt (art. 306 § 1b k.p.k.). Analogicznie, jeśli postanowienie o umorzeniu dochodzenia wydała policja i było to postanowienie w sprawie (a więc nikomu nie przedstawiono zarzutów), nie jest ono zatwierdzane przez prokuratora i akta powinny się znajdować w danej komendzie. W przypadku umorzenia śledztwa albo dochodzenia, ale przeciwko konkretnej osobie, nawet jeśli decyzję tę wydała policja, to podlegała ona zatwierdzeniu przez prokuratora, tak więc akta powinny się znajdować w danej prokuraturze. Także w tej sytuacji w zasadzie nie ma konieczności umawiać się na przejrzenie akt – wgląd w akta udostępniany jest przez sekretariat, bez konieczności uzyskania zgody policjanta prowadzącego postępowanie albo prokuratora, zgody takiej wymaga jedynie uzyskanie kopii materiałów w nich zawartych.

Jeżeli sprawa będzie miała się zakończyć skierowaniem aktu oskarżenia albo odpowiedniego wniosku do sądu (o warunkowe umorzenie, o umorzenie i zastosowanie środków zabezpieczających czy o wydanie wyroku skazującego bez rozprawy), pokrzywdzony ma prawo do końcowego zapoznania się z materiałami sprawy (art. 321 § 1 k.p.k.). Uprawnienie to jednak realizuje się wyłącznie na wniosek strony, o czym pokrzywdzony jest informowany na piśmie przy pierwszym przesłuchaniu (dotyczy tego punkt 8 pouczenia wydanego zgodnie ze wzorem Ministra Sprawiedliwości). Wniosek o takie zapoznanie warto złożyć, wtedy bowiem policjant albo prokurator ma obowiązek udostępnić pokrzywdzonemu i jego pełnomocnikowi całość zebranych w postępowaniu przygotowawczym materiałów i wskazać, które z nich chce przekazać do sądu. Obecne przepisy nie nakładają bowiem na organy postępowania przygotowawczego obowiązku przekazania do wiedzy i dyspozycji sądu wszystkich zebranych w sprawie materiałów, w tym dowodów. Jeśli pokrzywdzony zapozna się z aktami dopiero na rozprawie (albo nie zapozna się z nimi nigdy), nie będzie w praktyce wiedział,

jaką wiedzę dowodową nabył prokurator decydując się na skierowanie sprawy do sądu. Po takim zapoznaniu pokrzywdzony może nie tylko składać wnioski dowodowe mające na celu uzupełnienie postępowania przygotowawczego, ale także zażądać – wiążąco dla prokuratora (art. 334 § 2 k.p.k.) – przekazania do sądu znajdujących się w aktach dokumentów, których prokurator przekazać nie chciał. Wnioski w obu tych przedmiotach można składać w terminie trzech dni od dnia końcowego zapoznania się z aktami (art. 321 § 5 k.p.k.), przy czym jeśli prokurator nie przychylił się do wniosków dowodowych, to przekazuje je do sądu, który stanowi w przedmiocie ich dopuszczenia na posiedzeniu wyznaczonym jeszcze przed rozprawą (art. 321 § 6 k.p.k.).

Jeśli pokrzywdzony złożył wniosek o końcowe zapoznanie się z aktami, musi być poinformowany o terminie na siedem dni przed tą czynnością (art. 321 § 3 k.p.k.). Jego nieusprawiedliwiona nieobecność nie tamuje tej czynności, jednakże jeśli nieobecność ta wynika z uchybienia temu terminowi, organ procesowy obowiązany jest wyznaczyć kolejny jej termin (art. 321 § 4 k.p.k.).

Przy dużej ilości pokrzywdzonych w sprawie prokurator może ograniczyć liczbę tych pokrzywdzonych, którzy będą mieli prawo do końcowego zapoznania się z materiałami postępowania, co jednak nie odbiera pozostałym prawa do przejrzania akt, tylko że nie jest w tym celu formalnie wyznaczany termin ani nie jest sporządzany z tej czynności protokół, a jedynie notatka urzędowa, co żadną miarą nie ogranicza uprawnień tych pokrzywdzonych, gdyż nadal mają prawo do złożenia w terminie trzech dni wniosków dowodowych oraz wniosków o przekazanie do sądu innych materiałów znajdujących się w aktach sprawy (art. 321 § 2 k.p.k.).

Ostatnią informacją, jaką pokrzywdzony otrzymuje o sprawie od prokuratury, jest zawiadomienie o przesłaniu odpowiednio aktu oskarżenia, wniosku o warunkowe umorzenie, wniosku o umorzenie i zastosowanie środków zabezpieczających czy wniosku o wydanie wyroku skazującego bez rozprawy (art. 334 § 5 k.p.k.; w tym ostatnim wypadku z pouczeniem o możliwości przejrzania akt, które może nastąpić już przed sądem, art. 335 § 3 zd. 4 k.p.k.). Dalsze informacje o losach postępowania otrzymywać będzie z sądu, przed którym prowadzona będzie rozprawa, gdyż z tym momentem to sąd staje się dysponentem akt sprawy.

Oczywiście, także na etapie sądowym strony mają wgląd w akta sprawy, w tym także w akta sprawy nieprzekazane do sądu (art. 156 § 1a k.p.k.). Wymaga to jednak zarządzenia sędziego (art. 156 § 1 zd. 1 k.p.k.) i wcześniejszego umówienia się celem przygotowania akt, gdyż wgląd w akta udzielany jest w sądach w czytelnich akt. Zarządzenia sędziego wymaga również sporządzenie kopii z akt sprawy, które kosztują tyle samo co kopie z akt postępowania przygotowawczego. Jeśli chodzi o pokrzywdzonego, trzeba jednak pamiętać, że na etapie postępowania sądowego jest on stroną jedynie w przypadku złożenia oświadczenia o występowaniu w procesie w roli oskarżyciela posiłkowego (o czym dokładniej w kolejnej części tekstu). Bez złożenia takiego oświadczenia ma prawo do przejrzania akt wyłącznie, jeśli w sprawie skierowano wniosek w trybie art. 335 § 1 k.p.k. (art. 335 § 3 zd. 4 k.p.k.), choć sąd może się zgodzić także na udostępnienie mu wglądu w akta, jeśli nie ma statusu oskarżyciela posiłkowego (art. 156 § 1 zd. 2 k.p.k.).

Z zasady nie doręcza się pokrzywdzonemu aktowi oskarżenia. Doręczenie takie następuje jednak w przypadku, gdy prokurator skierował do sądu samoistny

wniosek o dobrowolne poddanie oskarżonego karze na podstawie art. 335 § 1 k.p.k. oraz akt oskarżenia, do którego taki wniosek na podstawie art. 335 § 2 k.p.k. został dołączony (art. 338 § 1b k.p.k.). Jest to istotne, gdyż postępowania sądowe zainicjowane na podstawie tych dwóch przepisów nie są kierowane na rozprawę, ale na posiedzenie i z wyjątkiem sytuacji, gdy sąd nie zgodzi się na wydanie ustalonej między prokuratorem a oskarżonym kary albo na posiedzeniu któraś z tych stron się z tego ustalenia wycofa, wymierzona zostaje kara zawarta w tym wniosku. Zapoznawszy się z przedmiotowym wnioskiem pokrzywdzony może natomiast uznać, że w jego odczuciu kara ta jest nieadekwatna i wnieść sprzeciw – pisemnie lub ustnie na posiedzeniu – co powoduje, że sprawa zostaje skierowana na rozprawę (art. 343 § 2 k.p.k.). W tym miejscu znowu warto odnotować potrzebę odbierania korespondencji z sądu i powiadamiania o zmianie adresu, gdyż nieodebrana korespondencja zawiadomieniem o terminie tego posiedzenia wraz z pouczeniem o możliwości zakończenia postępowania bez rozprawy zgodnie z wnioskiem (art. 343 § 5 k.p.k.), jak również korespondencja z wnioskiem w trybie art. 335 § 1 k.p.k. albo z aktem oskarżenia z wnioskiem w trybie art. 335 § 2 k.p.k. (które najczęściej wysyłane są łącznie z zawiadomieniem o terminie posiedzenia w jednej kopercie), sąd uzna za prawidłowo doręczoną (odpowiednio na podstawie art. 133 § 2 k.p.k., art. 138 k.p.k. albo art. 139 § 1 k.p.k.), a tym samym stwierdzi brak sprzeciwu pokrzywdzonego do orzeczenia kary ustalonej, mimo iż faktycznie pokrzywdzony o tych ustaleniach w ogóle może nie mieć wiedzy.

Podobny wniosek – o skazanie bez rozprawy i zaproponowanie kary – może złożyć oskarżony już po wniesieniu aktu oskarżenia (art. 338a k.p.k.). Odpis tego wniosku (ale już nie odpis aktu oskarżenia) wysyłany jest do pokrzywdzonego z zawiadomieniem o terminie posiedzenia w jego przedmiocie (art. 343a § 1 k.p.k.). Także w takim przypadku pokrzywdzony może się skutecznie sprzeciwić temu wnioskowi na zasadach omówionych odnośnie do wniosków w trybie art. 335 k.p.k. (art. 343a § 2 k.p.k.).

Warto mieć świadomość, że udział pokrzywdzonego w posiedzeniach ani nawet w rozprawie nie jest z zasady obowiązkowy, i to nawet jeśli zgłosił udział w postępowaniu jako oskarżyciel posiłkowy. Jeśli nie stawia się bez usprawiedliwienia, a będzie prawidłowo powiadomiony (także poprzez uznanie zawiadomienia o terminie za doręczone), sąd będzie procedował bez jego obecności i bez informowania go o dalszych terminach, jeśli rozprawa została przerwana (art. 402 § 1 k.p.k.). Wyjątek stanowi postępowanie w sprawach z oskarżenia prywatnego – jeśli oskarżyciel prywatny, czyli pokrzywdzony, który skierował prywatny akt oskarżenia, nie stawia się bez usprawiedliwienia na posiedzenie pojednawcze (art. 491 § 1 k.p.k.) albo na rozprawę (art. 469 § 3 k.p.k.), uważa się, że odstąpił on od oskarżenia, co skutkować będzie umorzeniem postępowania.

W sprawach z oskarżenia publicznego w praktyce sąd będzie dążył do zapewnienia obecności pokrzywdzonego na sali rozpraw jedynie, jeśli chce go przesłuchać w charakterze świadka. Jeśli jednak pokrzywdzony się stawia, to nawet gdy nie jest oskarżycielem posiłkowym, może pozostać na sali i przysłuchiwać się przesłuchaniom innych świadków. Jest wtedy przesłuchiwany jako pierwszy (art. 384 § 2 k.p.k.). Sąd może go wręcz zobowiązać do takiej obecności, jeśli uważa to za celowe (art. 384 § 3 k.p.k.). Jeśli jednak pokrzywdzony nie zgłosi



chęci udziału w postępowaniu sądowym w roli oskarżyciela posiłkowego, sąd nie jest zobowiązany (poza etapem jego przesłuchania w charakterze świadka) zapewnić mu tłumaczenia procesu.

Oczywiście warto brać udział w rozprawach także w sprawach z oskarżenia publicznego, w których jest się pokrzywdzonym, choćby dlatego, że oskarżony do czasu zakończenia pierwszego przesłuchania wszystkich oskarżonych w danej sprawie może złożyć wniosek o dobrowolne poddanie się karze (art. 387 § 1 k.p.k.). Także takiemu wnioskowi pokrzywdzony może się skutecznie sprzeciwić, jednakże w zasadzie tylko w przypadku osobistej obecności na rozprawie, gdyż tylko wtedy pozna treść wniosku i będzie mógł go ocenić. Sąd ma co prawda obowiązek pouczyć go przy każdej sprawie o możliwości wydania wyroku zgodnie z wnioskiem złożonym w trybie art. 387 § 1 k.p.k. (art. 387 § 2 k.p.k.; co czyni wysyłając zawiadomienie o pierwszym terminie rozprawy albo wezwanie na ten termin), jednakże jest to pouczenie abstrakcyjne, gdyż treść potencjalnego wniosku pozostaje wtedy jeszcze nieznana. Oczywiście, pokrzywdzony może złożyć sprzeciw od takiego abstrakcyjnego wniosku, jednakże w rzeczywistości takie abstrakcyjne sprzeciwy nie mają miejsca i trudno je nawet uzasadnić.

Z reguły pokrzywdzonemu, który nie jest oskarżycielem posiłkowym albo prywatnym, nie jest doręczany również wyrok. Wyjątek od tej zasady stanowi wyrok warunkowo umarzający wydany na posiedzeniu, przy wydaniu którego pokrzywdzony nie był obecny (art. 100 § 3 k.p.k.). Jest on mu doręczany pocztą, nawet jeśli nie ustanowił się oskarżycielem posiłkowym. Z kolei pokrzywdzonemu, który jest oskarżycielem posiłkowym albo prywatnym, doręcza się każdy wyrok, przy ogłoszeniu którego nie był obecny (art. 100 § 3 k.p.k.). Wyrok doręcza się z pouczeniem o uprawnieniu, sposobie i terminie jego zaskarżenia, a jeśli osoba uprawniona do jego zaskarżenia była obecna przy jego ogłoszeniu, pouczenie to następuje ustnie (art. 100 § 8 k.p.k.). Jeśli chodzi o inne postanowienia i zarządzenia wydawane przez sąd, to doręcza się tylko te, na które przysługuje zażalenie, jeśli uprawniony nie był obecny przy ogłoszeniu (art. 100 § 4 k.p.k.), o innych strony się informuje (art. 100 § 5 k.p.k.).

Pokrzywdzonemu, który ma status oskarżyciela posiłkowego albo prywatnego, przepisy nakazują doręczenie wyroku (oraz postanowień podlegających zaskarżeniu) w tłumaczeniu na język, którym się posługuje (art. 56a k.p.k. i art. 60a k.p.k.). Kodeks postępowania karnego nie zawiera przepisu nakładającego na sąd obowiązek tłumaczenia wyroku warunkowo umarzającego postępowanie w przypadku doręczenia go niewładającemu językiem polskim pokrzywdzonemu, który nie jest oskarżycielem posiłkowym albo prywatnym. Brak ten należy chyba jednak uznać za omyłkowy i przyjąć per analogia, iż także w tym wypadku na sądzie ciąży obowiązek doręczenia wyroku w tłumaczeniu, a przynajmniej w razie zaistnienia takiej potrzeby – warto taki wniosek do sądu zgłosić, nawet powołując się wprost na treść Dyrektywy 2012/29.

Mówiąc o prawie do informacji o biegu sprawy, warto wyraźnie zaznaczyć, że prawo to obejmuje wyłączenie samodzielne (lub przez pełnomocnika) zapoznawanie się z aktami sprawy, nie zawiera w sobie natomiast uprawnienia do uzyskania informacji ustnych od prowadzącego postępowanie o jego biegu. W żadnym wypadku pokrzywdzony, nawet będący oskarżycielem posiłkowym albo prywatnym,

nie może umawiać się na rozmowę z sędzią referentem, kolidowałoby to bowiem z obowiązkiem sądu zachowania neutralności i obiektywizmu wobec obu stron postępowania. W sekretariacie sądu można natomiast uzyskać informację w zasadzie jedynie o wyznaczeniu terminu rozprawy albo posiedzenia, ewentualnie i wpłynięciu do akt sprawy jakiś dokumentów. Podobne informacje zresztą można uzyskiwać na stronie internetowej sądu po wpisaniu sygnatury sprawy. W prokuraturze i na policji panuje większa swoboda w kontaktach ze stronami – w końcu wraz z pokrzywdzonym i jego pełnomocnikiem organy ścigania znajdują się po jednej stronie procesowej. Stąd zasadą jest, że zarówno prokurator, jak i prowadzący postępowanie przygotowawcze policjant w praktyce udzielają pokrzywdzonemu informacji ustnych o biegu sprawy. Należy jednak mieć świadomość, że wynika to z ich dobrej woli, a nie należy do obowiązków organu. Warto więc na tego typu rozmowę się umawiać, by prokurator lub policjant miał na nią czas i nie żądać referowania wszystkich przeprowadzonych do tej pory i planowanych czynności, ale skupić się na poszczególnych elementach sprawy – niezrozumiałych dla strony, budzących wątpliwości dowodowe oraz takich, których nie można wyczytać z akt. Inaczej bowiem prowadzący postępowanie po prostu odeśle pokrzywdzonego do lektury akt. Należy również pamiętać, że w zasadzie niedopuszczalne jest udzielanie informacji o sprawie przez telefon – poza prostymi kwestiami odwołania terminu rozprawy – czy ustalanie terminu przesłuchania. Wynika to nie ze złej woli organów procesowych, ale z konieczności wiarygodnej weryfikacji, czy rozmówca jest uprawniony do otrzymania informacji o danej sprawie, co jest szczególnie istotne na etapie postępowania przygotowawczego, które jest postępowaniem niejawnym. Ponieważ przez telefon nigdy nie da się w pełni wiarygodnie potwierdzić tożsamości rozmówcy, można się spodziewać, że prokuratura i policja żadnych informacji tą drogą przekazywać nie będą<sup>4</sup>. Co więcej, w przypadku stawiennictwa strony w prokuraturze lub policji celem przejrzenia akt lub uzyskania kopii, z pewnością zweryfikowana zostanie na wstępie tożsamość osoby wniosek taki składającej, dlatego zawsze należy mieć przy sobie dowód osobisty albo paszport.

#### *Prawo do pełnomocnika z urzędu*

Jak wielokrotnie wskazano, pokrzywdzony może realizować swoje uprawnienia procesowe, w tym prawo do informacji o sprawie, osobiście (jeśli ma pełną zdolność do czynności prawnych), przez swojego przedstawiciela ustawowego (w przypadku małoletnich i osób ubezwłasnowolnionych), opiekuna faktycznego (w przypadku osób nieporadnych), a także pełnomocnika (art. 87 § 1 k.p.k.). Pełnomocnikiem pokrzywdzonego w postępowaniu karnym mogą być wyłącznie prawnicy mający uprawnienia adwokata albo radcy prawnego (art. 88 zd. 1 k.p.k.). W postępowaniu karnym – w przeciwieństwie do postępowania cywilnego – pełnomocnikiem nie może być członek rodziny pokrzywdzonego (oczywiście, jeśli nie jest on adwokatem czy radcą prawnym).

<sup>4</sup> Z podobnych powodów w zasadzie nie są udzielane informacje drogą mailową – na maile przesyłane przez strony organy procesowe z reguły odpowiadają za pośrednictwem operatora pocztowego.

Pokrzywdzony może pełnomocnika, w liczbie do trzech łącznie, wyznaczyć sobie z wyboru. Za osoby małoletnie, ubezwłasnowolnione, nieporadne pełnomocnika wyznaczyć może odpowiednio przedstawiciel ustawowy albo opiekun faktyczny. Wtedy to pokrzywdzony ponosi koszty ustanowienia pełnomocnika (art. 620 k.p.k.), jednak jeśli w postępowaniu sądowym występował jako oskarżyciel posiłkowy albo prywatny i doszło do skazania oskarżonego, sąd – na wniosek oskarżyciela lub jego pełnomocnika – zasądzi zwrot kosztów takiej reprezentacji (art. 627 k.p.k. i art. 628 k.p.k.).

W przypadku gdy pokrzywdzonego nie stać na opłacenie pełnomocnika z wyboru na etapie postępowania przygotowawczego, może złożyć wniosek o ustanowienie pełnomocnika z urzędu. Do wniosku dołączyć należy oświadczenie o stanie majątkowym, wskazując na dochód całej rodziny. Na podstawie tego oświadczenia sąd, któremu prokurator przekaże ten wniosek z oświadczeniem, oceni przesłanki przyznania pełnomocnika z urzędu (art. 88 zd. 2 k.p.k. w zw. z art. 78 § 1 k.p.k.). Pełnomocnik z urzędu wyznaczany jest z listy (art. 88 zd. 2 k.p.k. w zw. z art. 81a § 1 k.p.k.), a więc pokrzywdzony nie ma wpływu na to, kto nim personalnie będzie. Jeśli sąd odmówi przyznania takiego pełnomocnika, od zarządzenia służy zażalenie (art. 89 k.p.k. w zw. z art. 394 § 1 pkt 2 k.p.c.).

Wymóg niskiego statusu materialnego jako przesłanka ustanowienia pełnomocnika z urzędu nie obowiązuje w postępowaniu sądowym. Na tym etapie sprawy sąd wyznaczy pełnomocnika w każdym wypadku, gdy pokrzywdzony taki wniosek złoży (art. 87a § 1 zd. 1 k.p.k.). Oczywiście także tym razem będzie to pełnomocnik z listy (art. 87a § 1 zd. 2 k.p.k.). Mankamentem tego rozwiązania jest jednak możliwość obciążenia pokrzywdzonego kosztami takiego pełnomocnika, jeśli postępowanie przeciwko oskarżonemu zostanie umorzony albo zostanie on uniewinniony (art. 632 k.p.k.). O możliwości złożenia wniosku o pełnomocnika oraz o ryzyku poniesienia kosztów sąd informuje pokrzywdzonego pisemnie przy pierwszym zawiadomieniu o terminie rozprawy albo posiedzenia (art. 87a § 3 k.p.k.).

Udział w postępowaniu pełnomocnika nie wyłącza osobistego działania pokrzywdzonego (art. 88 zd. 2 k.p.k. w zw. z art. 86 § 2 k.p.k.). W jaki sposób mogą oni działać w postępowaniu karnym i jakie mają uprawnienia do wywierania wpływu na przebieg tego postępowania i jego zakończenie, omówione zostanie w kolejnej części opracowania.

# Z K R A J U I Z E Ś W I A T A

MARZENNA ZAORSKA  
UWM, Olsztyn  
mzaorska@poczta.onet.pl

**SPRAWOZDANIE  
Z MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI  
NAUKOWEJ PROBLEMY OSÓB  
GŁUCHONIEWIDOMYCH:  
DOŚWIADCZENIA, ZADANIA,  
PERSPEKTYWY. MOSKWA,  
15-16 KWIEŃNIA 2015 (CHALLENGES  
FOR THE DEAF-BLIND: EXPERIENCE,  
TASKS AND PROSPECTS. MOSCOV,  
15-16 APRIL 2015)**

Organizatorem konferencji był Fundusz Pomocy Głuchoniewidomym „Połączenie” (The Deaf-Blind Support Fund „Connection”). Został on powołany na posiedzeniu Rady Inicjatyw Strategicznych, funkcjonującej pod kierunkiem prezydenta Rosji W. Putina, dnia 8 kwietnia 2014 r. Argumentem przemawiającym za utworzeniem funduszu była aktualna sytuacja osób głuchoniewidomych w Rosji oraz potrzeba zapewnienia im adekwatnej do potrzeb, wielozakresowej, specjalnej pomocy edukacyjno-rehabilitacyjnej i wsparcia społecznego. Równoczesne poważne uszkodzenie słuchu i wzroku należy bowiem do najpoważniejszych niepełnosprawności, a co się z tym wiąże – generuje szczególne uwarunkowania pomocowe i formalno-organizacyjne. W Rosji (podobnie jak w Polsce) nie istnieją dane statystyczne dotyczące liczby osób głuchoniewidomych, nie prowadzi się rozpoznania potrzeb takich osób w kontekście edukacyjno-społeczno-zawodowym. Misją opisywanego funduszu jest więc stworzenie bazy do zbudowania i rozwoju relacji między światem osób pełnosprawnych i głuchoniewidomych, opracowanie oraz wdrożenie do praktyki życia społecznego prawa głuchoniewidomych do samorealizacji, autonomii i socjalnej integracji. Program funduszu włącza następujące pakiety koncepcyjne:

1. Informacja na temat niepełnosprawności, jej konsekwencji, potrzeb i możliwości osób głuchoniewidomych.

2. Edukacja i nauka.
3. Wsparcie techniczne i technologiczne.
4. Rehabilitacja, edukacja i integracja społeczna.
5. Świat, społeczeństwo, rodzina.

W skład rady funduszu, której przewodniczy dyrektor Narodowego Banku Rosji, wchodzi przedstawiciele biznesu, świata kultury, grupy eksperckiej i władz państwowych. Prezydentem funduszu jest młoda, aktywna i wykształcona osoba głuchoniewidoma – Dmitrij W. Polikanow. Aktualnie działania funduszu koncentrują się na stworzeniu bazy danych o osobach głuchoniewidomych w Rosji oraz organizacji 20 regionalnych ośrodków pomocy osobom głuchoniewidomym.

Jednym z założeń pracy funduszu było zorganizowanie międzynarodowej konferencji poświęconej zagadnieniom wspomagania osób głuchoniewidomych w ujęciu aktualnym oraz perspektywicznym. Konferencja odbywała się w siedzibie władz miasta Moskwy. Wśród uczestników byli przedstawiciele z 16 państw, w tym z USA, Japonii, Chin, Anglii, Szkocji, Holandii, Austrii, Niemiec, Polski, Słowacji, Czech, Estonii, Białorusi, Armenii.

Pierwszego dnia, po uroczystym otwarciu konferencji przez D.W. Polikanowa, M.B. Terentiewa (zastępcy przewodniczącego Komisji Pracy, Polityki Społecznej i Spraw Weteranów Dumy Państwowej), Franka Kata (dyrektora Centrum Głuchoniewidomych w Holandii), Jamesa Thornberry’ego (dyrektora Międzynarodowej Organizacji Sense International w Londynie), A.S. Nikitina (generalnego dyrektora Agencji Inicjatyw Strategicznych, Moskwa), odbywały się obrady w trzech równoległych sesjach:

1. Sport, rekreacja i czas wolny osób głuchoniewidomych.
2. Definicje osoby głuchoniewidomej oraz rozwiązania w zakresie tworzenia baz danych osób głuchoniewidomych w Rosji i na świecie.
3. Rehabilitacja osób głuchoniewidomych za pośrednictwem aktywności twórczej.

W sesji pierwszej przedstawiono 10 wystąpień obejmujących kwestie rozwiązań prawnych w aspekcie organizacji odpoczynku i rekreacji osób z niepełnosprawnością, możliwości i ograniczeń w obszarze rehabilitacji fizycznej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami sensorycznymi, aktywizacji sportowej, organizacji akcji sportowo-rekreacyjnych adresowanych do osób z równoczesnym uszkodzeniem słuchu i wzroku, prowadzenia zajęć z wychowania fizycznego z dziećmi i młodzieżą doświadczającymi ograniczeń na tle uszkodzenia słuchu i wzroku. Wszystkie wystąpienia były przygotowane przez przedstawicieli Rosji, w tym m. in. z Ośrodka dla Głuchoniewidomych w Sergijew Posad (dawniej Zagorsk).

W sesji drugiej znalazły się wystąpienia dotyczące konstruowania baz danych i pozyskiwania informacji statystycznych na temat osób głuchoniewidomych w Rosji i innych państwach, kryteriów definicyjnych pozwalających na kwalifikację do kategorii osób głuchoniewidomych, nowych tendencji w etiologii równoczesnych uszkodzeń słuchu i wzroku. Przedstawiono 10 referatów, m. in. przedstawicieli Rosji, Polski, ale też Hiszpanii (Ricard Lopez Manzano – prezydent European Deafblind Network EDbN, Barcelona), Austrii (William Green, były prezydent Immediate of Deafblind International – DbI, Wiedeń), Wielkiej Brytanii (James Thornberry).

W sesji trzeciej zaproponowano 10 wystąpień. Dotyczyły aktywizacji twórczej osób głuchoniewidomych za pośrednictwem włączania ich w działalność teatralną, taneczną, ceramiczną, literacką, do udziału w koncertach, wycieczkach, zwiedzaniu muzeów czy zoo. Były to prelekcje przygotowane przez osoby z Rosji (Moskwa, Sankt-Petersburg, Siergijew Posad).

Popołudniowe obrady konferencji, podobnie jak przedobiednie, zorganizowano w trzech sesjach:

1. Rozwój duchowy osób głuchoniewidomych.
2. Medycyna przyszłości.
3. Przygotowanie specjalistów do pracy z osobami głuchoniewidomymi.

Obrady pierwszej sesji zostały zdominowane przez przedstawicieli duchowieństwa, szczególnie Cerkwi Prawosławnej, ale też judaizmu. Objęły 10 wystąpień na temat roli religii w życiu osób głuchoniewidomych, Cerkwi i duchowieństwa w działaniach na rzecz takich osób, przygotowania wolontariuszy do pracy z głuchoniewidomymi z pomocą instytucji cerkiewnych oraz tekstów religijnych, aktywizacji tej grupy ludzi niepełnosprawnych.

Druga sesja koncentrowała się na nowych i nowatorskich metodach terapii medycznej, jak również nowych technologiach i biotechnologiach w działaniach na rzecz osób niewidzących, niesłyszących i głuchoniewidomych. Wystąpienia zdominowali przede wszystkim przedstawiciele nauk medycznych. Omówiono nowe programy biotechnologiczne, możliwości terapii medycznej za pomocą komórek macierzystych, samoregeneracyjnych, chipów aktywizujących uszkodzone pola mózgu, interfejsów, robotyzacji. Przedstawiono 5 referatów, m.in. Amira Amedi (biotechnolog) z Uniwersytetu w Jerozolimie, W.L. Zelmana z Uniwersytetu Południowej Kalifornii w Los Angeles, G. Lifszyc z Instytutu Nowych Biotechnologii w Moskwie.

Trzecia sesja włączała dyskusję oraz prezentacje dotyczące możliwości i ograniczeń w zakresie przygotowania kadry specjalistów do działań na rzecz osób głuchoniewidomych. Zaprezentowano 10 wystąpień prelegentów z Rosji, USA (Instytut Perkinsa), Holandii, Armenii, Białorusi.

Drugi dzień konferencji, podobnie jak pierwszy, został podzielony na trzy sesje, z tym że były to wyłącznie sesje przedpołudniowe:

1. Kształcenie osób głuchoniewidomych.
2. Tworzenie miejsc pracy osobom z równoczesnym uszkodzeniem słuchu i wzroku.
3. Pomoce techniczne i nowe technologie (cybertechnologie) we wspomaganiu osób głuchoniewidomych.

W sesji pierwszej, najliczniejszej, dokonano 12 prezentacji na temat wczesnej diagnostyki psychopedagogicznej i wczesnego wspomagania rozwoju głuchoniewidomego

dziecka, doświadczeń w kształceniu osób głuchoniewidomych w Rosji, Japonii, Niemczech, Czechach, Estonii w okresie przed-szkolnym, szkolnym i osób dorosłych, aktywizacji zawodowej głuchoniewidomych w różnych okresach ich dorosłego życia.

Sesja druga to 5 wystąpień zdominowa-nych problematyką marketingu możliwości osób głuchoniewidomych, uwarunkowań ich zatrudnienia, w tym w postaci spółdzielni socjalnych, współpracy z pracodawcami. Prelegenci byli wyłącznie z Rosji.

Sesja trzecia obejmowała 8 wystąpień przedstawicieli z Rosji i Chin, skoncen-trowanych na zastosowaniu robotyzacji, robotów, cybertechnologii w działaniach medycznych, opiekuńczych, ułatwiających

orientację przestrzenną i przemieszczanie się w różnych przestrzeniach, percepcję słuchową, dotykową oraz wibracyjną.

W czasie konferencji jej uczestników zapraszały na obrady, do udziału w dyskusji, życzyły udanych obrad, żegnały po zakończeniu obrad trzy inteligentne, mówiące mową artykułowaną roboty ulokowane w tych punktach budynku, w których obradowano.

Na zakończenie konferencji władze funduszu poinformowały uczestników o planach zorganizowania następnej konferencji w roku 2016. Będą wówczas omawiane bardziej szczegółowe kwestie związane z działaniami na rzecz osób głuchoniewidomych w Rosji i na świecie.

## R E C E N Z J E

**Agnieszka Buczak:** *Zachowania żywieniowe młodzieży w perspektywie edukacji zdrowotnej.* Wydawnictwo UMCS, Lublin 2014, ss. 123.

Zachowania żywieniowe młodzieży i edukacja zdrowotna jest tematem bardzo często i chętnie podejmowanym przez badaczy nauk pedagogicznych. Obecnie kształtowanie nawyków i zachowań żywieniowych staje się wyzwaniem dla rodziców i pedagogów. Prawidłowo prowadzona edukacja zdrowotna w okresie nauczania początkowego oddziałuje na poprawę stanu zdrowia dzieci, a w późniejszych etapach życia przyczynia się do zmniejszenia wydatków na leczenie. Należy pamiętać, że nieprawidłowe odżywianie źle wpływa na stan zdrowia i powoduje rozwój chorób czy dolegliwości.

W recenzowanej książce szczegółowo przedstawiono każde ze środowisk wychowawczych dzieci i młodzieży, a mianowicie rodzinę, szkołę i grupę rówieśniczą. Omówiono znaczenie zachowań żywieniowych, które związane są ze zdrowiem i funkcjonowaniem psychospołecznym dzieci.

Książka składa się z ośmiu rozdziałów, które tworzą jednolitą całość. Jej dopełniającą częścią jest wstęp, zakończenie, bibliografia, spis schematów, tabel i wykresów. Autorka rzeczowo argumentuje wybór tematu swoich badań. Podkreśla również jego znaczenie dla podnoszenia wiedzy o stanie zdrowia polskich dzieci i młodzieży. Przedstawia aspekt pedagogiczny, który dla wychowania i kształtowania pozytywnych nawyków żywieniowych ma ogromne znaczenie. Definicje zachowań żywieniowych, które „uzależnione są od różnych czynników, działań i sposobów postępowania i mają na celu zaspokojenie potrzeb żywieniowych” (s. 9), przyjmuje za L. Narojek (1993). W rozdziałach teoretycznych autorka merytorycznie przedstawia teorię dotyczącą zachowań żywieniowych. Dokładnie wyjaśnia, jakie są zachowania zdrowotne dzieci i młodzieży, a także ich uwarunkowania kulturowe i społeczne. Opisuje także, jak ogromne znaczenie w kształtowaniu prawidłowych nawyków żywieniowych ma szkoła, rodzina, środowisko rówieśnicze oraz media. W kolejnych roz-

działach w interesujący sposób przedstawia, jak należy socjalizować wartości i przekonania związane ze zdrowym żywieniem.

Elementem konceptualizacji stanowi Teoria Uzasadnionego Działania/Planowanego Zachowania Icka Azjena. Jest ona nowszą wersją Teorii Uzasadnionego Działania, wzbogaconą o czynnik „spoztrzeganej kontroli behawioralnej”. Autorka podała zmienne, które odnoszą się do zachowań żywieniowych i ich uwarunkowań. Przedmiotem jej badań jest „próba jakościowej oceny zachowań żywieniowych młodzieży z punktu widzenia pedagogiki zdrowia” (s. 54). W związku z ramami teoretycznymi autorka postawiła liczne problemy badawcze, które dotyczyły przede wszystkim wpływu samooceny własnego wyglądu na chęć zmiany masy ciała badanej młodzieży, działań, jakie podejmują młodzi ludzie w celu redukcji wagi, źródeł wiedzy dotyczącej żywienia, miejsca zdrowia w hierarchii wartości młodych adolescentów, ich przekonań dotyczących związku między odżywianiem a zdrowiem oraz społecznego postrzegania przez młodzież sposobów odżywiania się i ich deklaracji dotyczących zachowań żywieniowych. W badaniach została zastosowana metoda sondażu diagnostycznego, a technikami badawczymi był autorski kwestionariusz ankiety *Co jem i dlaczego?* oraz Lista Wartości Osobowych w opracowaniu Z. Juczyńskiego z 2008 r. Dodatkowo w badaniach został zastosowany schemat quasi-eksperymentalny w celu porównania dwóch grup. Pierwszą grupę badanych tworzyli gimnazjaliści województwa lubelskiego, a drugą studenci UMCS – przyszli pedagodzy i nauczyciele.

Autorka przedstawiła wyniki swoich badań w postaci tabel oraz wykresów słupkowych. Uważam, że prezentacja wyników jest dla odbiorcy bardzo czytelna, gdyż do każdej tabeli i wykresu załączony został wyczerpujący komentarz, w którym autorka porównuje swoje wyniki z badaniami prowadzonymi wcześniej przez Z. Juczyńskiego. Poza tym badaczka rzeczowo uogólniła badania i wysunęła ciekawe wnioski. Jeden z nich dotyczył zdrowia osób ankietowanych. Okazało się, że przez badanych zdrowie jest cenione i zajmu-

je wysokie miejsce w hierarchii wartości. Respondenci są świadomi, że wartości związane ze zdrowiem kształtowane są w procesie socjalizacji, a złe nawyki żywieniowe wynikają z nadmiernej konsumpcji słodczy. Większym problemem niż jedzenie fast foodów okazało się jedzenie chipsów i batonów prawdopodobnie kupowanych w szkolnych sklepikach. Pozostałe wnioski zostały potwierdzone wynikami poprzednich badań prowadzonych na podobnej grupie osób. Wyniki badań wskazują, że na zachowania żywieniowe badanej grupy wpływ mają takie czynniki, jak wzorce wyniesione z domu, środowisko rówieśnicze i atrakcyjność fizyczna.

Przedstawione przez autorkę treści dotyczące zachowań żywieniowych wprowadzają czytelnika w tę problematykę. Teoria została wzmocniona dobrze opisanymi badaniami. Dodatkowo autorka wskazuje na to, że pewne wątki badań, które podjęła, należałoby jeszcze pogłębić, ponieważ dzięki temu tematyka zdrowia i zachowań żywieniowych zostałaby poszerzona. W perspektywie edukacyjnej wyniki badań zmusiłyby do zainteresowania się tą problematyką decydentów odpowiedzialnych za edukację zdrowotną w naszym kraju. W każdym okresie rozwoju odgrywa ona ważną rolę, ponieważ przez racjonalne i świadome dostarczanie organizmowi pożywienia przyczyniamy się do poprawy stanu naszego zdrowia. To z kolei przyczynia się do uniknięcia wielu niepożądanych chorób.

Na podstawie prowadzonych badań powinno się opracować strategię działań edukacyjnych, które w sposób całościowy kształtowałyby sferę postaw, wartości i norm dotyczących zdrowego odżywiania się poszczególnych grup społecznych. Dzieci i młodzież w domu rodzinnym w wyniku socjalizacji żywieniowej powinny otrzymywać dobre wzorce żywieniowe poprzez ograniczenie

ilości spożywania produktów wysoko przetworzonych i o wysokiej zawartości cukru. Aby tak się działo, rodzice powinni przygotowywać razem z dziećmi desery i proste potrawy. Wspólne przygotowywanie posiłków przybiera wtedy wymiar edukacyjny i praktyczny. Dzieci uczą się przyrządzania potraw, poznają smak i zapach produktów, a rodzice, spożywając posiłki z dziećmi, mogą kontrolować ich ilość i jakość.

Aby działania edukacyjne powiodły się, potrzebne jest zainteresowanie i współpraca rodziców, szkoły, służby zdrowia, a także mediów. Telewizja, prasa i Internet mają duże znaczenie w propagowaniu zdrowia fizycznego, przyczyniają się, poprzez programy i artykuły o tematyce prozdrowotnej, do kształtowania większej świadomości odbiorców.

Recenzowana książka jest kierowana nie tylko do teoretyków zajmujących się na co dzień edukacją zdrowotną i zachowaniami żywieniowymi, ale również do rodziców, gdyż to na nich spoczywa obowiązek kształtowania zdrowych nawyków żywieniowych młodych ludzi. Wychowawcy i nauczyciele powinni po przeczytaniu tej książki aktywnie i bardziej świadomie włączać tematy edukacji zdrowotnej do programu przedmiotów, które prowadzą. Omawianą monografię powinny również przeczytać osoby odpowiedzialne za wprowadzenie programów profilaktycznych, które mają za zadanie przeciwdziałać otyłości. Edukatorzy powinni zdawać sobie sprawę, jak duży mają wpływ na przyszłość młodych ludzi, którzy tylko dzięki posiadanej wiedzy będą świadomie się odżywiać, aby nie doprowadzić do choroby naszych czasów, jaką jest otyłość.

*Marcin Szostakowski*  
Studia doktoranckie, APS  
marcinszost@wp.pl

**Aby dokonać prenumeraty czasopisma, można skorzystać z usług jednego z kolporterów:**

**1. „RUCH” S.A.**

Zamówienia na prenumeratę w wersji papierowej i na e-wydania można składać bezpośrednio na stronie [www.prenumerata.ruch.com.pl](http://www.prenumerata.ruch.com.pl)

Ewentualne pytania prosimy kierować na adres e-mail: [prenumerata@ruch.com.pl](mailto:prenumerata@ruch.com.pl) lub kontaktując się z Telefonicznym Biurem Obsługi Klienta pod numerem: 801 800 803 lub 22 717 59 59 – czynne w godzinach 7.00 – 18.00. Koszt połączenia wg taryfy operatora.

**2. Kolporter S.A.**

Prenumeratę instytucjonalną można zamawiać w oddziałach firmy Kolporter S.A. na terenie całego kraju. **Informacje: infolinia 0 801 205 555, [www.dp.kolporter.com.pl](http://www.dp.kolporter.com.pl)**