

Nr 1 (287) 2017
Tom LXXVIII
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
Olena Galczewska (PL) – język rosyjski

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), 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), Izabella Kust (członek), Joanna Michalak-Dawidziuk (członek)

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

**Adres redakcji: Wydawnictwo APS, 02-353 Warszawa
ul. Szczęśliwicka 40, tel. 22-589-36-45
e-mail: redakcja@aps.edu.pl
www.szkolaspjecjalna.aps.edu.pl
nakład 600 egz.**

SPIS TREŚCI

OPRACOWANIA NAUKOWE

- 5 – *Kornelia Czerwińska, Angelika Bajkiewicz*
Metoda ośrodków pracy w edukacji dzieci niewidomych w Ruandzie
- 17 – *Ewa Domagała-Zyśk, Agnieszka Kłos-Dacka, Marek Zadrozniak*
Uczenie się języka obcego przez osoby korzystające z implantów ślimakowych
- 28 – *Manabu Kuroda, Ewa Maria Kulesza*
Comparative study of education for students with special needs in Japan and Poland
- 41 – *Айгерим А. Махметова*
Специфика использования компьютерных технологий при обучении слабослышащих школьников географии

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- 53 – s. *Elżbieta Więckowska, FSK*
100 lat normalizacji polskiej książki brajlowskiej. Problematyka adaptacji podręczników szkolnych

PRAWO I PRAKTYKA

- 63 – *Małgorzata Szeroczyńska*
Niebezpieczne umowy: przewłaszczenie nieruchomości na zabezpieczenie pożyczki. Część II

Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- 76 – *Izabella Kucharczyk*
Sprawozdanie z I Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej z cyklu *Tyflopedagogika – teoria i praktyka. Osoba z niepełnosprawnością wzroku wobec zmieniającej się przestrzeni społeczno-kulturowej i edukacyjno-rehabilitacyjnej*. Warszawa, 14 października 2016

RECENZJE

- 79 – Sally Ozonoff, Geraldine Dawson, James C. McPartland: *Wysokofunkcjonujące dzieci ze spektrum autyzmu. Poradnik dla rodziców*. Wydawnictwo UJ, Kraków 2015, ss. 318 (*Ewelina Młynarczyk-Karabin*)

NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY

- A. Skoczek, A. Piestrzyńska (red.): *Nowoczesne technologie w pedagogice specjalnej*. Wydawnictwo WAM, Kraków 2016, ss. 178 (*Agnieszka Suchcicka*)
- J. Fallon: *Mózg psychopaty. Intrygujące spojrzenie na ciemną stronę umysłu*. GWP, Sopot 2016, ss. 270 (*Aneta Babiuk-Massalska*)

CONTENTS

SCIENTIFIC STUDIES

- 5 – Kornelia Czerwińska, Angelika Bajkiewicz
The method of work centers in the education of blind children in Rwanda
- 17 – Ewa Domagała-Zysk, Agnieszka Kłos-Dacka, Marek Zadrozniak
Learning a foreign language by cochlear implant users
- 28 – Manabu Kuroda, Ewa Maria Kulesza
Comparative study of education for students with special needs in Japan and Poland
- 41 – Aigerim A. Makhmetova
Specificity of use of computer technology in education of geography of students with hearing impairment

FROM TEACHING PRACTICE

- 53 – Sr Elżbieta Więckowska, *Franciscan Sisters Servants of the Cross (FSK)*
100 years of Polish Braille book standardization. Issues relating to the adaptation of academic textbooks

LAW AND PRACTICE

- 63 – Małgorzata Szeroczyńska
Dangerous contracts: Appropriating real estate to secure a loan. Part 2

HOME AND WORLD NEWS

- 76 – Izabella Kucharczyk
Report on the 1st All-Poland Scientific Conference in the series: *Education of people with visual impairments – Theory and practice. People with visual impairments in the face of the changing sociocultural, educational and rehabilitation sphere*. Warsaw, October 14, 2016

REVIEWS

- 79 – Sally Ozonoff, Geraldine Dawson, James C. McPartland: Wysokofunkcjonujące dzieci ze spektrum autyzmu. Poradnik dla rodziców [Original title: *A parent's guide to high-functioning autism spectrum disorder*]. Wydawnictwo UJ, Kraków 2015, pp. 318 (Ewelina Młynarczyk-Karabin)

WE RECOMMEND TO OUR READERS

- A. Skoczek, A. Piestrzyńska (Ed.): Nowoczesne technologie w pedagogice specjalnej [State-of-the-art technologies in special education]. Wydawnictwo WAM, Kraków 2016, pp. 178 (Agnieszka Suchcicka)
- J. Fallon: Mózg psychopaty. Intrygujące spojrzenie na ciemną stronę umysłu [Original title: *The psychopath inside: A neuroscientist's personal journey into the dark side of the brain*]. GWP, Sopot 2016, pp. 270 (Aneta Babiuk-Massalska)

KORNELIA CZERWIŃSKA
ANGELIKA BAJKIEWICZ
APS, Warszawa
kczerwinska@aps.edu.pl
angel.baj@gmail.com

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/0137818X.1232850
Data wpływu: 16.12.2015
Data przyjęcia: 27.01.2016

METODA OŚRODKÓW PRACY W EDUKACJI DZIECI NIEWIDOMYCH W RUANDZIE

W artykule ukazano sposób wykorzystania dorobku polskiej tyfłodydaktyki w warunkach kraju całkowicie odmiennego kulturowo. Wprowadzeniem do analizy stosowania metody ośrodków pracy w Ośrodku dla Niewidomych w Kibeho w Ruandzie jest omówienie modelu niepełnosprawności obowiązującego w krajach afrykańskich oraz przedstawienie podstawowych danych o sytuacji ekonomiczno-społecznej osób z dysfunkcją wzroku w Ruandzie. Zasadniczą część tekstu stanowi opis teoretycznych i praktycznych założeń metody ośrodków pracy w kontekście zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów niewidomych. Zaprezentowano rozwiązania metodyczne przyjmowane w trakcie realizacji kolejnych etapów dziennego ośrodka pracy, szczególnie wiele uwagi poświęcając zasadom prowadzenia obserwacji bezwzrokowej. Przedstawiono dostosowanie programu nauczania do warunków kulturowych, geograficznych, politycznych i społecznych Ruandy. Opisano cele, formę i przebieg szkoleń poświęconych planowaniu i prowadzeniu zajęć według metody ośrodków pracy, akcentując trudności w ich realizacji wynikające ze specyfiki stylu pracy i mentalności afrykańskiego nauczyciela. Poznanie, zrozumienie i szacunek dla odmiennej przestrzeni kulturowej umożliwiły osiągnięcie wzajemnego porozumienia między polskimi pedagogami specjalnymi a kibehowskimi nauczycielami i podniesienie jakości oferty edukacyjnej dla uczniów z dysfunkcją wzroku. Opisany w niniejszym tekście projekt szkoleniowy Ministerstwa Spraw Zagranicznych i Fundacji Usłyszeć Afrykę dowiódł, że metoda ośrodków pracy jako forma oddziaływań edukacyjno-rehabilitacyjnych wobec dzieci niewidomych ma charakter uniwersalny i może być efektywnie stosowana zarówno w Polsce, jak i Ruandzie.

Słowa kluczowe: metoda ośrodków pracy, brak wzroku, edukacja, tyfłopedagog, Ruanda

Wprowadzenie

Niepełnosprawność jest pojęciem relatywnym. Sposób rozumienia niepełnosprawności wiąże się ściśle z przyjętym światopoglądem, przekonaniem, postawami, wpływami kultury, polityki i ekonomii. Na przestrzeni dziejów przyjmowane modele niepełnosprawności ewoluowały, a wraz z nimi dynamicznie zmieniało się społeczno-kulturowe ujmowanie możliwości rozwojowych osób z niepełnosprawnością. Wyraźnie zaznaczające się w XX w. w Europie przemiany społeczno-polityczne, tworzące w przestrzeni publicznej miejsce na wielość i różnorodność poglądów, stanowisk, postaw interpersonalnych i stylów życia, przyczyniły się do uznania heterogeniczności funkcjonowania jako swoistej normy kulturowej (Dykcik, 2009). Pluralizm kulturowy i solidaryzm sprzyjały uznaniu praw osób z niepełnosprawnością do autonomii osobowej i społecznej.

Spostrzeganie niepełnosprawności jako jednej z wielu właściwości jednostki doprowadziło do przejścia od koncentracji na uszkodzeniu i defektach psychofizycznych do akcentowania potencjału, możliwości i zdolności osoby.

Mimo intensywnie rozwijającej się kultury inkluzyjnej nadal w wielu miejscach świata stosunek do osób z niepełnosprawnością ma charakter izolacyjno-stygmatyzujący. Na kontynencie afrykańskim wciąż dominuje moralny model niepełnosprawności, zgodnie z którym niepełnosprawność traktowana jest jako dewiacja społeczna, wynik grzechu i zła osoby lub jej przodków (Frick, Foster, 2003). Na głęboko zakorzenione społecznie przesady i ludowe wierzenia nakładają się konsekwencje poważnych problemów ekonomicznych, ograniczające czy wręcz wykluczające pomoc socjalną dla osób z niepełnosprawnością. Wśród grup naznaczonych piętnem społecznym znajdują się osoby niewidome, które w większości krajów afrykańskich, nie mając dostępu do świadczeń medycznych i edukacyjnych, żyją poniżej granicy ubóstwa.

Sytuacja osób niewidomych w Ruandzie

W Ruandzie żyją 64 tys. osób niewidomych, w tym około 20 tys. dzieci niewidomych, tylko 1,5% z nich kończy dwie szkoły. Mieszkańcy Ruandy traktują ślepotę jako przekleństwo dla rodziny. Według tradycyjnych wierzeń, które wyznaje wciąż około 25% mieszkańców, ślepotą jest to zemsta zesłana przez duchy przodków. Rodziny wstydzą się posiadania dziecka niepełnosprawnego, ukrywają ten fakt przed sąsiadami i krewnymi (Macior, 2013).

Wśród głównych przyczyn występowania uszkodzenia wzroku u dzieci i młodzieży w Ruandzie wymienia się: brak dostępu do pomocy medycznej, jaglicę, ślepotę rzeczną, jaskrę, niedobór witaminy A, ślepotę dziecięcą, kseroftalmię, przerost rogówki, powikłania po malarii, zaćmę, albinizm, powikłania po szamańskich praktykach leczniczych, uszkodzenie wzroku w wyniku kontaktu z jadem węża. Wiele czynników prowadzących do niepełnosprawności wzrokowej jest bezpośrednio związanych z ubóstwem, głodem, niedożywieniem, limitowanym dostępem do wody, niskim poziomem higieny, brakiem dostępu do opieki medycznej i edukacji.

Obecnie jedyna na terenie kraju szkoła dla dzieci z dysfunkcją wzroku to Ośrodek dla Niewidomych w Kibeho (Educational Institute for Blind of Fransiscan Sisters Servants of the Cross)¹. Jego uczniami są dzieci i młodzież niewidoma i słabowidząca pochodząca z różnych miejsc w kraju. W 2012 r. edukację w placówce pobierało 96 uczniów². Kadre pedagogiczną ośrodka stanowi 20 nauczycieli

¹ Ośrodek dla Niewidomych w Kibeho powstał w 2008 r. dzięki dotacji polskiego Ministerstwa Spraw Zagranicznych. We wrześniu 2009 r. minister spraw zagranicznych Radosław Sikorski dokonał oficjalnego otwarcia placówki. Zdaniem MSZ projekt budowy ośrodka jest jednym z największych polskich przedsięwzięć w ramach pomocy dla krajów rozwijających się.

² Historie wielu z tych dzieci są tragiczne. Wśród nich są sieroty oraz dzieci porzucone przez swoje rodziny. W ośrodku w Kibeho przebywa uczennica, która dzieciństwo spędziła w zagrodzie z kozami, gdzie była trzymana przez nieakceptującą jej niepełnosprawność rodzinę. Innym przykładem tragicznych kolei losu uczniów jest chłopiec znaleziony w puszczy, gdzie próbował znaleźć schronienie po wyrzuceniu go z domu przez rodziców (Bajkiewicz, 2013).

i wychowawców, w większości z wykształceniem średnim. Żaden z nich nie ma wiedzy z zakresu tyflopädagogiki potwierdzonej dyplomem ukończenia studiów. Część pracowników ośrodka uzyskała dodatkowe kwalifikacje w wyniku szkoleń przeprowadzonych przez wolontariuszki polskiej Fundacji Usłyszeć Afrykę. Szkolenia te, prowadzone metodami praktyczno-teoretycznymi, dotyczyły rehabilitacji wzroku i orientacji przestrzennej. Kompetencje zawodowe kibehowskich nauczycieli są stale poszerzane na drodze cyklicznie organizowanych kursów, w trakcie których polscy pedagodzy specjalni prezentują, uwzględniając odmiennosć kulturową kraju, strategie kształcenia funkcjonujące w tyflodydaktyce.

Konsekwencje niepełnosprawności wzroku a metoda ośrodków pracy

Tyflodydaktyka, czerpiąc zarówno z dorobku pedagogiki ogólnej, jak i pedagogiki specjalnej, koncentruje się na tworzeniu środowiska edukacyjnego, które w pełni zaspokaja specjalne potrzeby edukacyjne swoiste dla uczniów niewidomych i słabowidzących. Kluczową kwestią w organizacji optymalnych warunków rozwoju i kształcenia tej grupy uczniów jest właściwy dobór metod i form nauczania – uczenia się. Podejmowane działania edukacyjne, ukierunkowane na organizowanie i stymulowanie aktywności własnej dziecka w celu rozwijania zainteresowań i wzmacniania jego naturalnej skłonności do uczenia się, muszą jednocześnie stale uwzględniać specyfikę sytuacji rozwojowej ucznia z dysfunkcją wzroku i mieć charakter rewalidacyjny, przyczyniający się do przewyżczenia negatywnych następstw braku wzroku.

Bezpośrednią konsekwencją niepełnosprawności wzrokowej są trudności w kształtowaniu adekwatnych do rzeczywistości pojęć naturalnych (Mikołajczak-Matyja, 2006, 2008) oraz ograniczenia możliwości uczenia się drogą spontanicznej obserwacji i naśladownictwa (Walthes, 2014). Wyniki badań przeprowadzonych wśród 190 polskich tyflopädagogów wykazały, iż szczególnym utrudnieniem w edukacji uczniów z dysfunkcją wzroku są m.in. deficyty w zakresie wyobrażeń i wiedzy o otaczającej rzeczywistości społeczno-przyrodniczej, zaburzenia wyobraźni przestrzennej, zaburzenia myślenia przyczynowo-skutkowego i abstrakcyjnego, braki w orientacji w małej przestrzeni oraz niski poziom samoobsługi. Zdecydowana większość nauczycieli podkreślała niski stopień wykorzystywania przez uczniów zdobytych wiadomości i umiejętności w codziennym życiu (Dłuska i in., 2011). Deficyt wyobrażeń i pojęć dziecka niewidomego nie dotyczy wyłącznie tych przedmiotów i zjawisk, które nie podlegają bezpośredniej obserwacji dotykowej ze względu na swoją wielkość, konsystencję, charakter czy odległość od obserwatora (Więckowska, 2011), także w opisach i definiowaniu wielu obiektów w pełni możliwych do odbioru bezwzrokowego stwierdza się u uczniów niewidomych poważne luki poznawcze (Mikołajczak-Matyja, 2006, 2008). Źródłem posiadania błędnych i/lub niepełnych informacji może być m.in. brak możliwości mimowolnego, wzrokowego utrwalenia wiadomości, nabycie wiedzy jedynie drogą werbalną, bez jakiegokolwiek podbudowy sensorycznej, specyfika poznawania bezwzrokowego, które jest uboższe niż obserwacja wzrokowa, wymaga natomiast zdecydowanie więcej czasu, wysiłku i koncentracji uwagi. Zakłócenia i opóźnienia w sferze poznania otoczenia przyrodniczego, społecznego i technicznego mogą

być skutecznie usuwane poprzez zastosowanie w kształceniu uczniów z dysfunkcją wzroku metody ośrodków pracy lub jej elementów³.

Metoda ośrodków pracy poprzez całościowy oddziaływań, zwłaszcza zaś przyjęcie obserwacji polisensorycznej za punkt wyjścia omawiania nowych treści, w pełni realizuje zasadę pogłębienia, która w edukacji uczniów niewidomych nabiera priorytetowego znaczenia (Dycht, 2005). Systematycznie prowadzona, metodycznie poprawna obserwacja przedmiotów i zjawisk oraz sprawdzanie w toku nauki i sytuacji życia codziennego prawidłowego rozumienia słów i korygowanie błędnych wyobrażeń pozwala wypełniać luki poznawcze spowodowane przez brak wzroku (Więckowska, 2011). Ponadto oddziaływania te zapobiegają werbalizmowi, czyli posługiwaniu się przez osoby niewidome wyrazami, których treść znaczeniowa nie jest przez te osoby właściwie rozumiana, ponieważ nie zostały one przyswojone na bazie bezpośrednich doświadczeń sensorycznych (Kondyjowska-Ogórek, 2002; Czerwińska, 2007).

Organizacja zajęć w metodzie ośrodków pracy zapewnia uczniom niewidomym stały kontakt z otaczającym ich środowiskiem, tym samym pozwala na systematyczne wzbogacanie i uzupełnianie wiedzy o rzeczywistości przyrodniczo-technicznej i społeczno-kulturowej. Ciągłość podejmowanej tematyki oraz stopniowanie trudności umożliwiają nabycie całościowej, zintegrowanej wiedzy o zjawiskach występujących w otoczeniu. Częste wycieczki dydaktyczne, zajęcia terenowe, wizyty studyjne, udział w lokalnych uroczystościach, obserwacje konkretnych obiektów i zjawisk w ich naturalnym środowisku, przeprowadzanie eksperymentów i badań prowadzą do zgromadzenia przez niewidomego ucznia bogatego zasobu doświadczeń zmysłowych sprzyjających budowaniu prawidłowych wyobrażeń i uogólnianiu ich w pojęcia. Informacje zdobywane przez ucznia na drodze obserwacji i praktycznego działania są uzupełniane i rozszerzane przez tyflop pedagoga poprzez zastosowanie metod podających, takich jak m.in. opis, objaśnienie, pogadanka, rozmowa kierowana, instruktaż, praca z tekstem. Bezpośrednie odniesienia do najbliższego środowiska przyrodniczo-społecznego, połączone z doбором metod dydaktycznych gwarantujących wysoki poziom aktywności własnej uczniów niewidomych, ułatwiają praktyczne zastosowanie nabytych wiadomości i umiejętności w życiu codziennym. Dzięki sukcesywnemu poznawaniu otoczenia i rozwijaniu umiejętności pozwalających na efektywne w nim działanie uczeń niewidomy coraz lepiej rozumie doświadczane przez siebie sytuacje, właściwie interpretuje zachowania własne i innych osób, czuje się bezpieczny w przestrzeni fizycznej i społecznej, buduje poczucie sprawstwa i wpływu. Metoda ośrodków pracy przyczynia się zatem do pełnej inkluzji społecznej osoby z dysfunkcją wzroku.

W realizacji zajęć wstępnych, stanowiących pierwszy etap dziennego ośrodka pracy, szczególnym wyzwaniem dla nauczyciela jest stopniowe rozwijanie

³ Szczegółowe omówienie teoretycznych i praktycznych założeń metody ośrodków pracy zob. m.in. w: Kosińska i in. (1999), Marek-Ruka (2012). Ze względu na to, iż większość obecnie dostępnych opracowań metodycznych dotyczy wykorzystania metody ośrodków pracy jedynie w kształceniu uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, w niniejszym artykule przedstawiono wybrane aspekty dostosowania metody ośrodków pracy do potrzeb uczniów niewidomych.

u uczniów niewidomych umiejętności obserwacji zmian zachodzących w przyrodzie oraz strategii analizowania stanu pogody. Niemożność odbioru danych wzrokowych znacząco utrudnia dostrzeżenie przemian związanych z porami roku oraz ocenę aktualnych warunków pogodowych. Systematyczne realizowanie tego elementu zajęć wstępnych w otwartej przestrzeni, ukierunkowywanie uwagi uczniów na wrażenia odbierane przez wszystkie prawidłowo funkcjonujące zmysły, zachęcanie do porównywania własnych odczuć sensorycznych z informacjami uzyskiwanymi od tyflop pedagoga uczy prawidłowej interpretacji bodźców pozawzrokowych. Wskazane jest także wdrażanie uczniów niewidomych do aktywnego poszukiwania informacji w wiarygodnych źródłach, które są dla nich niedostępne na drodze bezpośredniego odbioru. Ponadto w trakcie zajęć wstępnych warto zwrócić uwagę na właściwą organizację ćwiczeń ruchowych związanych z tematem dnia. Brak wzroku pociąga za sobą zwiększone ryzyko niskiego poziomu samorzutnej aktywności ruchowej, mniejszej ogólnej sprawności fizycznej, skłonności do biernego trybu życia, lęku przed poruszaniem się w przestrzeni. Niedostateczny poziom stymulacji przedsiolkowo-kinestetycznej może prowadzić u dzieci z dysfunkcją wzroku do wystąpienia zachowań autostymulacyjnych zwanych blindyzmami (Tröster i in., 1991). Brak pełnej kontroli własnej motoryki oraz możliwości obserwacji i naśladowania powoduje trudności w przyswajaniu nowych nawyków ruchowych. Prowadząc ćwiczenia ruchowe dla uczniów niewidomych, nauczyciel na ogół łączy metody audytywne oparte na słownym podaniu informacji z bezpośrednim pokazem danej aktywności ruchowej (Koc, 2012). Podczas demonstracji całkowicie nowego ruchu zaleca się osobistą asystę, w której uczeń niewidomy dotykowo obserwuje przyjmowaną pozycję czy ruch wykonywany przez dorosłego lub nauczyciel poprzez bezpośredni kontakt dotykowy modeluje u ucznia dany ruch. W pracy z uczniami z dysfunkcją wzroku w wieku wczesnoszkolnym szczególnie pożądane jest wprowadzanie aktywności ruchowych w formie zabaw i gier grupowych, w trakcie których nie tylko kształtowane są właściwe wzorce ruchowe, ale także w sposób naturalny dochodzi do redukcji negatywnego napięcia emocjonalnego⁴.

Drugim etapem dziennego ośrodka pracy jest praca poznawcza obejmująca obserwację i kojarzenie (Kosińska i in., 1999). W przypadku uczniów z dysfunkcją wzroku obserwacja oparta jest przede wszystkim na doświadczeniach polisensorycznych prowadzących do możliwie jak najpełniejszego poznania obiektu czy zjawiska w warunkach braku informacji wizualnych. Za szczególnie wartościową uznaje się obserwację konkretnych obiektów i sytuacji w ich naturalnym środowisku (Walther, 2014), dlatego też duże znaczenie rewalidacyjne w tyfloydaktyce mają wycieczki i wszelkiego typu zajęcia terenowe (Dycht, 2005; Dłuska i in., 2011; Kulka, 2012).

Jeśli właściwości przedmiotu obserwacji lub jego otoczenia nie pozwalają na efektywne i bezpieczne poznanie bezwzrokowe, stosowane są pomoce dydaktyczne w postaci modeli przestrzennych, makiet, rysunków dotykowych (Czerwińska,

⁴ Wskazówki metodyczne dotyczące prawidłowej organizacji aktywności ruchowych w nauczaniu uczniów niewidomych zawarte zostały m.in. w: Koc (2012).

2013). Podczas dobierania, adaptowania bądź projektowania pomocy mających służyć bezwzrokowemu poznaniu sensorycznemu należy zadbać o to, aby były one stosunkowo łatwo rozpoznawalne i tym samym ułatwiały proces nauki, uwzględniając zarówno ogólne właściwości percepcji dotykowej, jak i indywidualne, swoiste dla danego ucznia niewidomego preferencje sensoryczne. Trzeba poddać analizie takie właściwości przedmiotu obserwacji, jak wielkość, strukturę powierzchni, jednoznaczność formy, konsystencję, układ i porządek, zapach i smak (Walthes, 2014).

Pokaz naturalnych obiektów czy też ich symbolicznych reprezentacji zawsze uzupełniany jest metodami słownymi, poprzez które tyflopedałóg dostarcza uczniom niewidomym szczegółowych informacji na temat aktualnie poznawanych właściwości i funkcji obserwowanego obiektu, ułatwiając tym samym właściwą interpretację odbieranych wrażeń sensorycznych oraz uzupełniając demonstrację o dane, które nie mogą być samorzutnie percypowane przez osobę niewidomą, np. informacje o cechach wizualnych obiektu czy zjawiska. Słownictwo używane przez tyflopedałoga w objaśnieniach powinno być precyzyjne, dostosowane do możliwości odbiorczych uczniów, zaś sam opis – dokładny, uporządkowany, zawierający porównania i analogie do dobrze znanych już obiektów, ukierunkowujący uwagę obserwatora na cechy charakterystyczne, swoiste dla przedmiotu obserwacji (Czerwińska, 2007). Stosując metody kształcenia oparte na słowie, tyflopedałóg nie tylko podaje nowe wiadomości na temat percypowanego przedmiotu, ale także poznaje i weryfikuje dotychczasową wiedzę uczniów o danym obiekcie bądź też o kategorii, do której on należy. Rozmowa kierowana i szczegółowe pytania kontrolne dotyczące aktualnie spostrzeganego obiektu/zjawiska sprzyjają ujawnieniu luk poznawczych u uczniów niewidomych i pozwalają nauczycielowi na bieżąco korygować błędne wyobrażenia czy informacje niezgodne z wiedzą naukową. Ustne kierowanie procesem obserwacji nie zawsze okazuje się być wystarczające. Gdy uwaga ucznia jest rozproszona, obserwacja ma charakter chaotyczny i/lub koncentruje się na mało istotnych detalach, pomijając cechy podstawowe, wskazane jest wprowadzenie kierowania dotykowego w formie „ręce na ręce” (nauczyciel ustawia swoje dłonie na dłoniach ucznia) lub (rzadziej stosowane) „ręce pod ręce” (dłonie ucznia znajdują się na dłoniach nauczyciela). Rekomendowane techniki powinny być stosowane jedynie w uzasadnionych sytuacjach, gdy wyraźnie przyczyniają się do znaczącego podniesienia efektywności obserwacji bezwzrokowej. Celem rewalidacyjnym realizowanym w metodzie ośrodków pracy jest stopniowe wdrażanie ucznia z dysfunkcją wzroku do samodzielności poznawczej, dostarczanie dużej liczby zróżnicowanych doświadczeń zmysłowych, umożliwiających wykształcenie indywidualnych strategii poznawania sensorycznego. Zarówno w obserwacji dowolnej, jak i kierowanej, kluczową kwestią jest zapewnienie uczniowi niewidomemu odpowiedniej ilości czasu na percypowanie.

W pracy poznawczej obserwacja ściśle wiąże się z kojarzeniem (Kosińska i in., 1999). Na tym etapie zajęć poprzez wykonywanie działań ze wszystkich obszarów edukacji (przyrodniczo-zdrowotnej, polonistycznej, matematycznej itp.) uczniowie uświadamiają sobie związki między wiadomościami zdobytymi podczas obserwacji, informacje te są też rozszerzane i uzupełniane (Marek-Ruka, 2012). Kojarzenie nie wymaga specjalnych przekształceń w pracy z uczniami nie-

widomymi, gdyż skutkiem niepełnosprawności wzrokowej jest jedynie ograniczenie w odbiorze danych sensorycznych, natomiast układ ich przetwarzania i organizowania jest prawidłowy; dane te podlegają złożonym procesom porównywania, klasyfikowania, abstrahowania, kojarzenia, uogólniania i interpretowania (Czerwińska, 2007; Szubielska i in., 2008).

Trzeci etap dziennego ośrodka pracy to ekspresja ukierunkowana na wyzwalamie przeżyć emocjonalnych u uczniów oraz funkcjonalne zastosowanie wiadomości i umiejętności nabytych w poprzednich etapach zajęć. W kształceniu uczniów niewidomych ekspresja przyjmuje zarówno postać konkretnych działań praktycznych (m.in. prace manualne, techniczne, artystyczne, trening czynności życia codziennego, zabawy i gry dydaktyczne oraz ruchowe), jak i wyrażania wiedzy w procesie czytania, pisania, liczenia (Dycht, 2005). Aktywności podejmowane w czasie ekspresji konkretnej przyczyniają się do przezwyciężenia poważnych, negatywnych konsekwencji niewidzenia, takich jak m.in. problemy w zakresie orientacji przestrzennej i samodzielnej, bezpiecznej lokomocji, utrudnienia w wykonywaniu działań życia codziennego. Ekspresja abstrakcyjna ma także liczne walory rewalidacyjne, gdyż opanowanie technik pracy szkolnej w sytuacji uszkodzenia wzroku jest procesem długotrwałym ze względu na to, że zakres niezbędnych umiejętności manualno-technicznych jest istotnie większy niż w przypadku wzrokowych technik uczenia się (Więckowska, 2011).

Dzienny ośrodek pracy zamykają zajęcia końcowe, których cel i struktura w nauczaniu uczniów niewidomych odpowiadają w pełni wersji standardowej.

Zastosowanie metody ośrodków pracy w Ośrodku dla Niewidomych w Kibeho

Kształcenie uczniów z dysfunkcją wzroku w Ośrodku dla Niewidomych w Kibeho opiera się na dorobku polskiej tyfłodydaktyki. Metoda ośrodków pracy została przyjęta jako metoda wiodąca w pierwszym etapie edukacyjnym. Program nauczania dostosowano zarówno do teoretycznych założeń tej metody, jak i specyfiki kraju afrykańskiego. Został on napisany przez polską tyfłopedagogkę pełniącą funkcję dyrektora ośrodka i zaakceptowany przez Ministerstwo Szkolnictwa w Ruandzie. Ma on dość ubogą formę i jest napisany z użyciem prostych słów i zwrotów, dzięki czemu mogą go zrozumieć nauczyciele słabiej władający językiem angielskim. Program nauczania jest doskonale dostosowany w zakresie treści do warunków kulturowych, geograficznych, społecznych Ruandy. Pojawiają się w nim ośrodki tematyczne związane z obchodami świąt ruandyjskich, lokalnymi zwyczajami, tamtejszymi problemami, chorobami i sposobami zapobiegania im, poznawaniem najbliższego środowiska. Przygotowanie takiego programu wymagało dużej pracy nad poznaniem i zrozumieniem lokalnych zwyczajów, kultury, geografii, języka. Przykładowymi dostosowaniami programu w wymienionych aspektach jest uwzględnienie w nim takich zagadnień, jak:

- najważniejsze miejsca w dystrykcie;
- wycieczka na plantację kawy, herbaty;
- poznanie procesu sporządzania herbaty, kawy w fabryce;
- poznanie lokalnych ujęć wody;

- zawody, uprawy, zwierzęta w Ruandzie;
- znaczenie i zagrożenia związane z porą suchą i porą deszczową;
- roślinność pory suchej i pory deszczowej;
- promocja jedności, współpracy i rozwoju;
- niebezpieczeństwa zagrażające jedności, współpracy i rozwojowi, takie jak np.: bieda, korupcja, brak sprawiedliwości, morderstwa, kolonizacja;
- konsekwencje nienawiści;
- działania podejmowane na rzecz budowania pokoju w najbliższej okolicy;
- prawa dziecka w Ruandzie (prawo do jedzenia, rodziny, wyrażania się, edukacji, imienia);
- potrzeby człowieka: powietrze, woda, jedzenie, ubranie, bezpieczeństwo, edukacja, pomoc medyczna, elektryczność, transport;
- obrona przed drobnoustrojami;
- najczęstsze choroby: AIDS, malaria;
- problem zanieczyszczonej wody;
- znaczenie higieny, sposoby zapobiegania chorobom (Bajkiewicz, 2013).

Założeniem metody ośrodków pracy jest realizacja materiału począwszy od treści bliższych uczniom, a skończywszy na odleglejszych, trudniejszych zagadnieniach. W Ośrodku dla Niewidomych w Kibeho najpierw omawiane są treści najbliższe uczniowi (szkoła), następnie środowisko rodzinne (niestety dla wielu dzieci nie jest ono najbliższym środowiskiem), potem zagadnienia dotyczące flory i fauny, aż po wstęp do zagadnień społecznych. Koncentryczny układ treści zakłada rozszerzanie omawianych zagadnień w każdym roku pracy. Tak więc w klasie III układ treści rozpoczyna się od rodziny, poprzez tematy obejmujące sektor, do którego należy Kibeho, aż do najbardziej odległej tematyki, jaką jest dla uczniów ruandyjskich market w mieście (miejsce, w którym najczęściej mieli okazję być po raz pierwszy z wycieczką szkolną).

Wiadomości o metodzie ośrodków pracy nauczyciele kibehowskiej szkoły otrzymali w czasie wstępnego szkolenia zorganizowanego przez dyrekcję ośrodka. W celu poszerzenia wiedzy teoretycznej i dydaktycznej na temat tej metody, a także zwiększenia kompetencji tyflopedagogicznych nauczycieli, w 2012 r. zrealizowany został projekt Ministerstwa Spraw Zagranicznych i Fundacji Usłyszeć Afrykę *Wspieranie rozwoju szkolnictwa specjalnego w Ruandzie poprzez realizację cyklu szkoleń dla kadry pedagogicznej ośrodka dla Niewidomych w Kibeho. Analiza stosowania metody ośrodków pracy w placówce* wykazała, iż nauczyciele posługiwali się głównie metodami podającymi i koncentrowali się na pamięciowym opanowaniu przez uczniów podawanych informacji, nie wykorzystywali wielu pomocy dydaktycznych, w sztywny sposób odtwarzali zalecenia metodyczne zawarte w materiale szkoleniowym opracowanym przez dyrekcję ośrodka. Działania te wynikały nie tylko ze stosunkowo niskiego poziomu wiedzy tyflopedagogicznej, ale także z pewnej specyfiki kulturowej – nauczyciele afrykańscy mają tendencję do dokładnego odtwarzania otrzymanych schematów, zwłaszcza zaleconych przez białych ludzi, zaś mechaniczne nauczanie pamięciowe ma długą tradycję na tym kontynencie.

W realizowanym projekcie dążono więc do rozszerzenia u nauczycieli repertuaru sposobów pracy z uczniami niewidomymi, doskonalenia umiejętności doboru optymalnych metod nauczania, nabycia umiejętności samodzielnego przy-

gotowywania środków dydaktycznych, a także wykorzystywania przywiezionych z Polski pomocy. Najważniejszym celem szkoleń było zrozumienie przez nauczycieli, czemu służą poszczególne etapy metody ośrodków pracy i rozwój kreatywności w planowaniu zajęć (tamże).

Pierwszym etapem działań projektowych było teoretyczno-praktyczne szkolenie przeznaczone dla nauczycieli nowo zatrudnionych i z krótkim stażem pracy. Miało ono formę warsztatów obejmujących różnorodne metody pracy, w tym elementy wykładu z wykorzystaniem środków audiowizualnych, pracy w grupach, burzy mózgów, symulacji, ćwiczeń, metod aktywizujących, pokazu, prezentacji, zadań praktycznych. Dotyczyło szeregu zagadnień umożliwiających nauczycielom zdobycie wiedzy i wypróbowanie umiejętności realizowania zajęć metodą ośrodków pracy w praktyce tyflopedagogicznej. Po zakończeniu tego cyklu szkoleń dokonano analizy kompetencji nabytych przez nauczycieli. Stwierdzono, że w stopniu bardzo dobrym:

- potrafili oni określić, w jaki sposób metoda ośrodków pracy może przyczynić się do zwiększenia efektywności prowadzonych przez nich lekcji;
- rozumieli, na czym polega i czemu służy koncentryczny układ materiału;
- potrafili dobrać metodę do realizacji danego celu i opisać, na czym ona polega;
- wiedzieli, czym jest dzienny ośrodek pracy;
- potrafili napisać scenariusz zajęć według metody ośrodków pracy;
- wiedzieli, dlaczego nie należy dzielić treści na przedmioty;
- wymieniali poszczególne etapy metody ośrodków pracy i potrafili je scharakteryzować;
- potrafili podać przykłady, jak zainteresować dzieci danym tematem;
- znali proporcje między czasem trwania poszczególnych etapów metody ośrodków pracy;
- rozumieli, czemu służą poszczególne etapy metody ośrodków pracy;
- potrafili wyjaśnić, na czym polega obserwacja kierowana;
- wiedzieli, na czym polega obserwacja „ręka na rękę” i „ręka pod rękę”;
- wymieniali pytania problemowe, które powinny pojawić się w etapie kojarzenia;
- podawali przykłady metod nauczania do zastosowania w ramach poszczególnych etapów metody ośrodków pracy;
- potrafili zaproponować zajęcia ruchowe do danego tematu.

Drugi etap działań projektowych obejmował lekcje pokazowe dla nauczycieli w każdej klasie, prowadzone przez realizatorkę projektu, indywidualne konsultacje eksperckie w zakresie planowania zajęć, hospitowanie zajęć realizowanych przez poszczególnych nauczycieli oraz ich omówienie. Najwięcej problemów w realizacji szkoleń przysporzył niski poziom znajomości języka angielskiego u nauczycieli (utrudniało to zwłaszcza prowadzenie lekcji pokazowych i hospitacji). W grupie szkoleniowej jeden nauczyciel pełnił funkcję tłumacza, jednak jakość tego tłumaczenia bywała niezadowolająca na skutek faktu, że wiele angielskich słów i zwrotów nie ma odpowiednika w języku kinyarwanda. Obserwacja zajęć wykazała, iż repertuar metod używanych w praktyce przez nauczycieli nadal jest bardzo ograniczony. Nauczyciele nie wykorzystywali propozycji, które prezentowane były na szkoleniach (w odniesieniu do tematów z programu nauczania stosowanego w szkole); najczęściej wybierali metody podające oraz ćwiczenia w czytaniu i pisaniu, czyli strategie kształcenia dobrze im znane, najprostsze, niewymagające przygotowania i stosowa-

nia środków dydaktycznych. Prezentowana przy realizacji danego tematu metoda jawiła się nauczycielom jako zarezerwowana tylko dla danego ośrodka pracy. Zarejestrowano ponadto niezwykle niski stopień ogólnego wykorzystywania przez pedagogów pomocy dydaktycznych. Konieczna okazała się prezentacja i wyjaśnienie właściwości oraz możliwości zastosowania dostępnych od dawna zarówno na terenie szkoły, jak i nowo przywiezionych z Polski środków i materiałów dydaktycznych (m.in. bibuły, papieru kolorowego, drutów kreatywnych, liczmanów, form do lepienia, różnego typu mas plastycznych, kleju, mazaków zapachowych, kredy, farb, figurek, baniek mydlanych, plastopianki, ozdobnych dziurkaczy itp.). Nauczyciele zostali przeszkoleni w zakresie korzystania z wymienionych materiałów. Podczas warsztatów ujawniła się przyczyna, dla której stosowanie pomocy dydaktycznych nie wydaje się dla afrykańskich nauczycieli proste i pomocne w procesie kształcenia. Większość z nich po raz pierwszy widziała tego typu pomoce dydaktyczne. Nigdy wcześniej nauczyciele nie używali ich, zadawali więc pytania o sposób korzystania z najprostszych materiałów, np. bibuły. Pedagodzy wyrażali zadowolenie z możliwości stosowania poznanych środków dydaktycznych. Warsztat poświęcony samodzielnemu adaptowaniu i przygotowywaniu materiałów dydaktycznych przez kibehowskich nauczycieli niestety nie przyniósł oczekiwanych efektów – wykonane pomoce były niezwykle niestaranne i nieestetyczne, co najprawdopodobniej wynikało z typowego dla Ruandyjczyków problemu z posługiwaniem się linią prostą i dostrzeganiem kątów prostych (tamże).

Hospitacje zajęć prowadzonych przez nauczycieli poszczególnych klas dały pełen całościowy obraz funkcjonowania metody ośrodków pracy w Ośrodku dla Niewidomych w Kibeho. Wyłoniły się charakterystyczne mocne strony afrykańskich nauczycieli, ich słabe strony, a także indywidualne zdolności i trudności poszczególnych członków kadry pedagogicznej szkoły. Przede wszystkim widoczne było znaczne zróżnicowanie w obszarze umiejętności zawodowych nauczycieli. Zajęcia były prowadzone na wyższym poziomie merytorycznym i dydaktycznym przez nauczycieli o wyższym wykształceniu i lepszych kompetencjach językowych. Dłuższy staż pracy tylko w niektórych przypadkach wiązał się z wyższym poziomem prowadzonych zajęć. Planując i realizując zajęcia, hospitolowani nauczyciele wykazywali się dobrą znajomością struktury dziennego ośrodka pracy – uwzględniali wszystkie etapy metody ośrodków pracy i dbali o zachowanie właściwych proporcji między poszczególnymi fazami zajęć. Kompetencje te nie zaskoczyły realizatorów projektu, gdyż organizacja zajęć dziennych jest ściśle ustalona, a nauczyciele ruandyjscy mają skłonność do opierania się na schematach. Trudność stanowi dla nich proces odwrotny – czyli elastyczne podejście do wskazanego modelu czy wzorca. Nabycie określonego sposobu działania i sztywna jego realizacja nie jest dla nich problemem. Pozytywny wpływ oddziaływań projektowych na rozwój kreatywności własnej nauczycieli ujawnił się w wyraźnym wzroście zróżnicowania dobieranych metod kształcenia. Ponadto zarejestrowano, iż zdecydowana większość pedagogów w sposób poprawny dostosowywała przebieg obserwacji w ramach pracy poznawczej do specyficznych potrzeb edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością wzrokową. Znaczący progres odnotowano także w realizacji fazy kojarzenia, w której nauczyciele, korzystając ze wskazówek metodycznych i materiałów szkoleniowych otrzymanych podczas konsultacji, zdecydo-

wanie częściej odwoływali się do metod problemowych i praktycznych, w czasie których uczniowie analizowali informacje zgromadzone podczas obserwacji, dokonywali porównań, wyciągali wnioski (tamże).

Podsumowanie

Metoda ośrodków pracy stanowi uniwersalny system pracy edukacyjno-rewalidacyjnej z uczniem niewidomym. Może być stosowana zarówno w Polsce, jak i – po niezbędnych modyfikacjach uwzględniających odmienną kulturę – w dalekiej Afryce. Warunkiem jej skuteczności jest dobre zrozumienie założeń metody przez nauczyciela-praktyka. Dzięki połączeniu sił: wiedzy o metodzie ośrodków pracy przybliżanej przez polskie tyflopedagożki oraz znajomości kultury i warunków, w jakich żyją uczniowie Ośrodka w Kibeho, którą wnieśli nauczyciele, wyraźnie podniósł się poziom merytoryczny zajęć prowadzonych według metody ośrodków pracy w opisywanej placówce.

Wszystkie działania projektowe miały na celu wzrost jakości oferowanych usług edukacyjnych w Ośrodku dla Niewidomych w Kibeho. Kształcenie w pełni uwzględniające specjalne potrzeby uczniów niewidomych daje szansę absolwentom szkoły na bycie konkurencyjnymi na rynku pracy, tym samym przyczynia się do skutecznego przełamania społecznego stereotypu zebrzącej osoby niewidomej.

Bibliografia

- Bajkiewicz, A. (2013). *Rozwój zastosowania metody ośrodków pracy w edukacji uczniów z dysfunkcją wzroku w Ośrodku dla Niewidomych w Kibeho w Ruandzie*. Praca magisterska. Warszawa: APS.
- Czerwińska, K. (2007). Zastosowanie wiedzy o umyśle w edukacji niewidomych. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, 2, 81–87.
- Czerwińska, K. (2013). Pomoce dydaktyczne jako istotny element w edukacji uczniów z dysfunkcją wzroku. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 4(22), 173–196.
- Dłuska, J., Karwowska, M., Karasińska, W. (red.). (2011). *Świat w zasięgu ręki. Dobre praktyki w edukacji uczniów z dysfunkcją wzroku – projekt „Blżej świata – od konkretności do abstrakcji”*. Bydgoszcz: SOSW dla Dzieci i Młodzieży Słabo Widzącej i Niewidomej im. L. Braille’a.
- Dycht, M. (2005). *Koncepcja tyflopedagogiki w ujęciu Zofii Sękowskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Dykcik, W. (2009). Interkulturowe i makrospołeczne konteksty stereotypów w działalności praktycznej z osobami niepełnosprawnymi. *Niepełnosprawność*, 1, 25–57.
- Frick, K.D., Foster, A. (2003). The magnitude and cost of global blindness: An increasing problem that can be alleviated. *American Journal of Ophthalmology*, 135(4).
- Koc, K. (2012). Wychowanie fizyczne w szkole dla niewidomych. W: J. Kuczyńska-Kwapisz (red.), *Współczesna recepcja myśli Matki Elżbiety Róży Czackiej – kształcenie i rehabilitacja*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Kondyjowska-Ogórek, J. (2002). Nauczanie biologii młodzieży z uszkodzonym wzrokiem. *Szkola Specjalna*, 4, 242–245.
- Kosińska, A., Polak, A., Żiżka, D. (1999). *Uczeń metodą ośrodków pracy. Materiały pomocnicze dla nauczycieli*. Warszawa: WSiP.
- Kulka, A. (2012). Podstawy kształtowania aktywności psychofizycznej osób niewidomych w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Róży Czackiej w Laskach. W: J. Kuczyńska-Kwapisz (red.), *Współczesna recepcja myśli Matki Elżbiety Róży Czackiej – kształcenie i rehabilitacja*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.

- Macior, N. *Ruanda: szkolenia dla nauczycieli dzieci niewidomych*. <http://www.chsch.pl/aktualnosci/Ruanda-szkolenia-dla-nauczycieli-dzieci-niewidomych> [dostęp: 28.03.13].
- Marek-Ruka, M. (2012). *Metoda ośrodków pracy – źródła, założenia, realizacja*. W: J. Głodkowska (red.), *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Mikołajczak-Matyja, N. (2006). Wiedza o obiektach i zjawiskach naturalnych w definicjach konstruowanych przez niewidomych i widzących użytkowników języka. *Szkoła Specjalna*, 2, 89–103.
- Mikołajczak-Matyja, N. (2008). Obiekty i zjawiska naturalne w skojarzeniach słownych osób niewidomych i widzących. *Szkoła Specjalna*, 4, 243–255.
- Niepełnosprawni w Afryce*. http://ekai.pl/blogi/misja_kamerun/x335/niepełnosprawni-w-afryce/ [dostęp: 28.01.2013].
- Szubielska, M., Torój, M., Trojanowska-Bis, A. (2008). Aspekty funkcjonowania poznawczego osób z zaburzeniami widzenia. W: B. Marek, W. Otrębski, B. Rodziewicz, T. Sękowski, M. Szubielska, M. Torój, A. Trojanowska-Bis, *Przez języki świata do pracy. Nowe idee w rehabilitacji zawodowej osób niewidomych i słabowidzących*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Tröster, H., Brambring, M., Beelman, A. (1991). The age dependence of stereotyped behaviours in blind infants and preschoolers. *Child: Care, Health & Development*, 17(2), 137–157.
- Walthes, R. (2014). *Einführung in die Pädagogik bei Blindheit und Sehbeeinträchtigung*. München: Reinhardt Verlag.
- Więckowska, E. (2011). Edukacja nie wystarczy – potrzeby rewalidacyjne dziecka niewidomego w wieku szkolnym. W: B. Antoszewska, Cz. Kosakowski (red.), *Uwarunkowania i kierunki rozwoju pedagogiki specjalnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

THE METHOD OF WORK CENTERS IN THE EDUCATION OF BLIND CHILDREN IN RWANDA

Summary

The article shows how the achievements of the Polish science of teaching people with visual impairments are used in a country that is completely culturally different. Analysis of the use of the method of work centers in the Center for Blind People in Kibeho, Rwanda, is preceded with the discussion of the disability model used in African countries and the presentation of basic data on the economic and social situation of people with visual impairments in Rwanda. The main part of the article describes the theoretical and practical principles of the method of work centers in the context of satisfying blind students' special educational needs. It presents methodological solutions used during the successive stages of a daily work center, giving special attention to the principles of conducting non-visual observation. It shows the adaptation of the curriculum to Rwanda's cultural, geographical, political and social conditions. It describes the aims, form and course of training sessions on planning and carrying out activities according to the method of work centers, emphasizing difficulties in conducting them resulting from the specific nature of African teachers' working style and mentality. Learning about, understanding and respect for a different cultural sphere facilitated mutual agreement between Polish special educators and Kibeho teachers, and the improvement of the quality of the educational offer for students with visual impairments. The training project of the Ministry of Foreign Affairs and the Hear Africa Foundation described in the article proved that the method of work centers is universal as a form of educational and rehabilitation interventions for blind children and can be effectively used both in Poland, and in Rwanda.

Key words: method of work centers, blindness, education, teaching people with visual impairments, Rwanda

EWA DOMAGAŁA-ZYŚK
KUL, Lublin
ewadom@kul.lublin.pl
AGNIESZKA KŁOS-DACKA
KUL, Lublin
amdacka@yahoo.pl
MAREK ZADROŻNIAK
Klinika Otolaryngologii i Onkologii Laryngologicznej, Lublin
mzadrozniak@interia.pl

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/0137818X.1232870
Data wpływu: 11.11.2016
Data przyjęcia: 30.11.2016

UCZENIE SIĘ JĘZYKA OBCEGO PRZEZ OSOBY KORZYSTAJĄCE Z IMPLANTÓW ŚLIMAKOWYCH

Uczenie się języka obcego jest dla ucznia z dysfunkcją słuchu szczególnym wyzwaniem, ponieważ wymaga nie tylko wypracowania koniecznych w tym procesie strategii uczenia się wszystkich sprawności językowych w kolejnym języku, ale także pokonania specyficznych trudności o charakterze percepcyjnym i wykonawczym. Surdoglottodydaktyka opisuje ten proces w odniesieniu do grup uczniów niesłyszących i słabosłyszących w różnym wieku, z różnym stopniem uszkodzenia słuchu oraz korzystających z różnego rodzaju technik komunikacyjnych. Jak dotąd nie były jednak badane doświadczenia uczenia się języka obcego przez osoby korzystające z implantu ślimakowego. Są to uczniowie o specyficznych cechach, zazwyczaj mający uszkodzenie słuchu znaczne lub głębokie, a jednocześnie dzięki implantowi ślimakowemu funkcjonujący podobnie do osób słabosłyszących. Zakłada się, że możliwe jest pełne włączenie ich w edukację w szkołach ogólnodostępnych oraz integracja społeczna.

W artykule przedstawione zostanie zagadnienie nauczania języka angielskiego jako obcego uczniów z wadą słuchu korzystających z implantu ślimakowego (trzy studia przypadku), szczególnie w kontekście poziomu autonomii uczenia się, przekonań dotyczących uczenia się języka obcego, występowania lub nie lęku przed lekcjami języka obcego oraz zakresu nabywania sprawności czytania, pisania, mówienia i słuchania w języku obcym. W badaniach wykorzystano kwestionariusz własnej konstrukcji, a także skalę FLCAS (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986), skalę autonomii (Macaskill, Taylor, 2010) oraz podskalę motywacji inwentarza BALLI (Horowitz, 1999).

Słowa kluczowe: niesłyszący, słabosłyszący, uczenie się języka obcego, implant ślimakowy

Wprowadzenie

Nauczenie się każdego języka oznacza poznanie jego słownictwa, fonologii, syntaktyki, semantyki i pragmatyki. Dzieci słyszące, nieobciążone żadnymi deficytami, zazwyczaj uczą się języka ojczystego spontanicznie, przysłuchując się wypowiedziom innych użytkowników, ćwicząc własny aparat artykulacyjny przez głużenie i gaworzenie po to, żeby potem wypowiadać pojedyncze słowa, a następnie coraz bardziej skomplikowane frazy i zdania.

Nabywanie języka przez dzieci z dysfunkcją słuchu jest utrudnione ze względu na brak dostępu do bodźców słuchowych (w tym mowy) lub też znaczne

ograniczenie tej dostępności. W minionych latach prowadziło to do znaczących ograniczeń kompetencji językowej osób z dysfunkcją słuchu. Obecnie wczesne aparatowanie lub implantowanie w znaczący sposób poprawia możliwość odbioru dźwięków mowy, pomaga w tym procesie także wczesna diagnoza i terapia logopedyczna. Dzięki takim działaniom proces przyswajania języka przez dzieci niesłyszące i słabosłyszące może przynosić bardzo dobre efekty – ich kompetencja językowa często jest porównywalna z kompetencją dzieci słyszących w tym samym wieku. Dotyczy to zwłaszcza dzieci z dysfunkcją słuchu używających od wczesnego niemowlęctwa implantów ślimakowych.

Nabywanie pierwszego języka jest niezbędną podstawą do nabywania drugiego i kolejnych języków. Wiele publikacji z zakresu surdologlottodydaktyki omawia zagadnienia związane z procesem nabywania języka obcego przez osoby niesłyszące i słabosłyszące (Domagała-Zyśk, 2013a,b, 2014), jednak żadna z nich nie dotyczy bezpośrednio osób korzystających z implantu ślimakowego.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie zagadnienia uczenia się języka obcego przez osoby z implantem ślimakowym. W poszczególnych częściach artykułu zebrano podstawowe informacje dotyczące uczenia się języka obcego przez osoby z dysfunkcją słuchu, specyfiki sytuacji edukacyjnej użytkowników implantów ślimakowych, następnie przedstawiono i przeanalizowano wyniki pilotażowych badań nad wybranymi uwarunkowaniami uczenia się języka obcego przez trzy uczennice korzystające z implantów ślimakowych.

Dysfunkcja słuchu a uczenie się języków obcych

Badania nad procesem uczenia się i nauczania języka obcego osób z dysfunkcją słuchu mają charakter międzynarodowy. Rozwijają się głównie w Europie Centralnej. Jest to związane z odczuwaną przez mieszkańców tej części kontynentu koniecznością poznania języka innego niż własny, co umożliwi komunikację na płaszczyźnie naukowej, edukacyjnej, rozrywkowej czy towarzyskiej (zob. Harań, 2005; Bajkó, Kontra, 2008; Kellet-Bidoli, Ochse, 2008; Domagała-Zyśk, Karpińska-Szaj, 2011; Domagała-Zyśk, 2013a,b, 2014).

Dotychczasowe wyniki w zakresie badań surdologlottodydaktycznych (por. przegląd, za: Domagała-Zyśk, 2013a) wskazują, że osoby z dysfunkcją słuchu w sprzyjających warunkach dydaktycznych są w stanie skutecznie uczyć się języków obcych. Dotyczy to zarówno osób z uszkodzeniami lżejszego stopnia, które uczą się nie tylko czytać i pisać, ale także mówić w języku obcym i rozumieć mowę obcojęzyczną, jak i osób z uszkodzeniami głębszymi, które uczą się komunikować w języku obcym głównie poprzez pismo. Jeśli używają w mowie języka narodowego, zazwyczaj w podobnym zakresie są w stanie opanować posługiwanie się mową obcojęzyczną – mogą nadawać i odbierać proste komunikaty językowe w mowie, z wykorzystaniem wsparcia w postaci napisów, pisma odręcznego czy pisma na monitorze telefonu, komputera czy tabletu.

Uczniowie z dysfunkcją słuchu zazwyczaj prezentują wysoką motywację do uczenia się języka obcego, widząc w nim szansę na pokonanie ograniczającej ich bariery komunikacyjnej. Zazwyczaj prezentują podobne do słyszących przekonania dotyczące uczenia się języka obcego, a ich styl uczenia się jest zindywidualizowany.

Skutecznymi formami wsparcia w procesie uczenia się języka obcego są:

- 1) uczenie się w małych grupach lub na zajęciach indywidualnych w dostosowanym pomieszczeniu – wyciszonym i właściwie oświetlonym;
- 2) wspierająca i rozumiejąca postawa lektora/nauczyciela, dobry kontakt komunikacyjny, który wynika ze znajomości potrzeb danego ucznia i wiąże się z używaniem na lekcji mowy, języka migowego lub mowy wspomaganiej gestami i znakami języka migowego;
- 3) korzystanie z narzędzi technologii informacyjnej i komunikacyjnej – programów komputerowych do nauki języka obcego, ćwiczeń interaktywnych, oprogramowania do tablicy multimedialnej, które w znaczący sposób zwiększają wizualizację procesu nauczania.

Użytkownicy implantów ślimakowych zarówno należą do szerokiej kategorii osób z dysfunkcją słuchu, jak też tworzą grupę odrębną i nie mogą (a także nie chcą) być zaklasyfikowani do już istniejących kategorii osób słabosłyszących czy niesłyszących. W dotychczasowych badaniach surdologlotodydaktycznych brały udział pojedyncze osoby korzystające z implantów ślimakowych – w badaniach w działaniu prowadzonych przez E. Domagałę-Zyśk (2013a) w latach 2000–2012 brała udział jedna osoba z implantem, natomiast wśród 146 uczestników międzynarodowych badań ankietowych studentów z dysfunkcją słuchu (tamże) tylko 6 (co stanowi 5,94% badanej grupy) używało implantu.

Sytuacja edukacyjna uczniów z implantem ślimakowym w świetle dotychczasowych badań

Każda osoba po wszczępieniu implantu ślimakowego powinna uczestniczyć w dostosowanej do jej potrzeb rehabilitacji słuchowej (Rostkowska, Pankowska, 2016). W zależności od rodzaju uszkodzenia słuchu, czasu implantowania, współwystępujących lub nie dodatkowych zaburzeń cele takiej rehabilitacji mogą obejmować zarówno ćwiczenia w zakresie percepcji dźwięków, prostych wyrazów czy zdań, jak również percepcji dłuższych wypowiedzi. Badania potwierdzają, że u osób z głębokimi dysfunkcjami słuchu po zaimplantowaniu wyraźnie poprawia się jakość percepcji mowy (Blamey i in., 2001; Geers i in., 2003). Sprawność percepcji zwiększa się wraz z długością korzystania z implantu (Kirk i in., 2002). Lepszy dostęp do dźwięków mowy przyczynia się także do lepszego rozwoju językowego (Svirsky i in., 2004). Umiejętności językowe w niektórych obszarach, np. w zakresie poprawnej artykulacji, sprawności syntaktycznej (Schorr i in., 2008) i sprawności czytania (Spencer i in., 2004) u dzieci z implantem mogą kształtować się na takim samym poziomie jak u dzieci słyszących, jednak badania pokazują także, że w niektórych wymiarach kompetencji językowej dzieci i młodzień pomimo zaimplantowania nadal doświadczają większych trudności niż dzieci słyszące (por. Ruffin i in., 2013). Schorr i in. (2008) wskazują na niższe niż u dzieci słyszących umiejętności fonologiczne, niższą sprawność w zakresie słuchowej pamięci krótkotrwałej oraz niskie sprawności semantyczne. Dzieci badane przez G.A. Young i in. (2002) wykazywały natomiast szczególne trudności w zakresie sprawności syntaktycznych i morfologicznych przy dobrych sprawnościach semantycznych. W badaniach prowadzonych wśród dzieci posługujących się językiem włoskim

największe trudności obserwowano w zakresie morfosyntaktyki. Rodzaj trudności może więc wiązać się z cechami języka narodowego używanego przez dziecko. Punch i Hyde (2011) w swoich badaniach zapytali nauczycieli dzieci korzystających z implantu o ich wyniki szkolne w zakresie czytania, pisania i liczenia. Badani nauczyciele określili, że osiągnięcia edukacyjne około 70% dzieci używających implantu są niższe niż osiągnięcia ich rówieśników. Podobne wyniki przedstawiają S.Z. Mukari i in. (2007). Wśród badanych przez nich dzieci z implantem ponad 56% osiągało wyniki edukacyjne niższe niż ich rówieśnicy.

Efektywność rehabilitacji słuchowej zależy od wielu różnych czynników, wśród których za najważniejsze uważa się wczesny wiek wszczęcia implantu, wysoki poziom inteligencji niewerbalnej, wysoki status socjoekonomiczny rodziny, niską liczebność rodziny oraz płeć – dziewczęta w testach językowych osiągają lepsze efekty niż chłopcy (Geers i in., 2003). Wyniki wielu badań prowadzonych w Wielkiej Brytanii (zob. m.in. Archbold i in., 1998) oraz w Finlandii (Lonka i in., 2011) potwierdzają, że dzieci implantowane w okresie przedszkolnym częściej niż implantowane później uczą się w szkołach ogólnodostępnych – ogółem około 50% uczniów z implantem korzysta z edukacji ogólnodostępnej lub integracyjnej. Z badań przeprowadzonych w Polsce wynika, że większość dzieci zaimplantowanych uczy się w szkołach ogólnodostępnych – z grupy 22 uczniów urodzonych w roku 2000 i zaimplantowanych przed 3. rokiem życia 73% uczęszczało do szkół masowych, a 43% pisało sprawdzian szóstoklasisty przewidziany dla dzieci bez dysfunkcji – jaki wypełniali ich słyszący rówieśnicy (Zgoda i in., 2014).

Użytkownicy implantów w okresie dorastania przyznają, że implant w znaczący sposób poprawił ich możliwości rozumienia lekcji. W badaniach A. Wheelera i in. (2007) powiedziało to dwie trzecie uczestników. Jednocześnie jednak te same badane osoby wskazały, że pomimo korzystania z implantu nadal potrzebują, zwłaszcza na etapie szkoły średniej, specjalistycznego wsparcia w formie przygotowywania notatek, dodatkowych konsultacji czy też tłumaczenia na język migowy. Kilkanaście procent uczniów z implantem wskazywało także na trudności o charakterze społecznym – w kontaktach z nauczycielami i innymi uczniami. Trudności te nasilały się zwłaszcza w okresie przejścia ze szkoły podstawowej do szkoły średniej i często były bezpośrednio związane z uszkodzeniem słuchu – stwarzało je dokuczanie ze strony innych osób w związku z niesłyszaniem lub używaniem implantów lub też lęk przed kontaktem z nauczycielami i innymi uczniami w związku z obawą o trudności w komunikacji z nimi.

Badania własne nad wybranymi uwarunkowaniami uczenia się języka obcego przez użytkowników implantów ślimakowych

Wobec świadomości specyficznych uwarunkowań edukacyjnych tej grupy uczniów i studentów zasadne jest zbadanie doświadczeń w zakresie uczenia się języka obcego tej grupy osób. W badaniach postawiono kilka pytań: 1. Jakie są doświadczenia i samoocena badanych osób w zakresie nabywania sprawności czytania, pisania, rozumienia i mówienia w języku obcym? 2. Jaki jest poziom motywacji do uczenia się języka obcego? 3. Jaki jest poziom lęku przed zajęciami z języka obcego? 4. Jaki jest poziom autonomii uczenia się języka obcego?

badanych osób? Czy i w jaki sposób zdaniem badanych korzystanie z implantu ślimakowego zmienia doświadczenie uczenia się języka obcego?

W pilotażowych badaniach własnych dotyczących uczenia się języka obcego przez uczniów z implantem ślimakowym wzięły udział trzy osoby – jedna uczennica gimnazjum i dwie uczennice liceum będące pod opieką medyczną Kliniki Otolaryngologii i Onkologii Laryngologicznej w Lublinie. W placówce tej leczenie niedosłuchów z wykorzystaniem systemu implantu ślimakowego rozpoczęto w 2005 r. Od tego czasu operację wszczępienia implantu ślimakowego przeprowadzono u 110 pacjentów. Byli to pacjenci z obustronnym głębokim niedosłuchem lub częściową głuchotą. Czterech pacjentów otrzymało implant ślimakowy obustronnie, pozostali jednostronnie.

Badania opisane w tym artykule zostały przeprowadzone za zgodą uczniów i ich rodziców w czasie oczekiwania na badania kontrolne w klinice. Udział w badaniach był dobrowolny. Pod opieką kliniki w czasie badań (jesień 2015 r.) pozostawało 13 uczniów z wszczepionym implantem. Podjęto starania mające na celu skontaktowanie się z każdym z pacjentów, jednak z różnych względów nie było to możliwe. Należy podkreślić, że żadna osoba wyrażająca chęć współpracy nie została wykluczona z badań.

W badaniach zastosowano kilka narzędzi:

- ankietę własnej konstrukcji zawierającą pytania dotyczące danych osobowych oraz doświadczeń uczenia się poszczególnych sprawności językowych;
- skalę lęku przed lekcjami języka obcego – Foreign Language Classroom Anxiety FLCAS (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986);
- skalę autonomii uczenia się – Autonomous Learning Scale (Macaskill, Taylor, 2010);
- podskalę motywacji inwentarza – Beliefs About Learning Language Inventory BALLI (Horwitz, 1999).

Za zgodą rodziców w charakterystyce badanych osób wykorzystano także dane z dokumentacji medycznej.

Prezentacja wyników własnych badań empirycznych

Badane uczennice urodziły się w latach 1998, 1999 i 2002, w chwili badania miały więc odpowiednio 13, 17 i 18 lat. Pierwotny poziom uszkodzenia słuchu u wszystkich miał charakter głęboki, jednak po implantacji wszystkie dziewczęta określiły siebie jako osoby mające niewielkie problemy ze słyszeniem. Jedna z uczennic opisała siebie jako „niedosłyszającą”, natomiast dwie pozostałe napisały, że obecnie „dobrze słyszą” i nie określiły siebie jako „osoba niesłyszająca” czy też „osoba słabosłyszająca”. Wszystkie uczennice mają rodziców słyszących i porozumiewają się głównie poprzez mówienie i odczytywanie mowy z ust. Dwie uczęszczają do szkoły ogólnodostępnej, a jedna do specjalnego ośrodka szkolno-wychowawczego dla niesłyszających.

Z informacji medycznej wiadomo, że pierwsza z uczennic, Magda¹, jest osobą z obustronnym głębokim postępującym niedosłuchem odbiorczym. Operację

¹ Imiona uczennic zostały zmienione.

wszczepienia implantu ślimakowego do ucha prawego przeszła w lutym 2012 r. Pacjentka otrzymała implant Freedom Contour Advance firmy Cochlear. Aktywację procesora dźwięku CP810 firmy Cochlear przeprowadzono w marcu 2012 r. Uczennica posługuje się tylko implantem ślimakowym po stronie prawej, nie nosi aparatu słuchowego na uchu lewym. W wyniku zastosowanego leczenia uzyskano bardzo dobre efekty słuchowe. W audiometrii tonalnej progowej w wolnym polu słuchowym w systemie implantu ślimakowego progi słuchowe wynoszą 30–40dB. W audiometrii słownej w wolnym polu słuchowym w systemie implantu ślimakowego stopień rozumienia słów jednosylabowych osiąga 70%.

Druga z badanych osób, Paola, jest także pacjentką z obustronnym głębokim postępującym niedosłuchem odbiorczym. Operację wszczepienia jej implantu ślimakowego do ucha lewego przeprowadzono w marcu 2014 r. Pacjentka otrzymała implant CI422 firmy Cochlear. Aktywację procesora dźwięku CP910 firmy Cochlear przeprowadzono w kwietniu 2014 r. Uczennica posługuje się implantem ślimakowym po stronie lewej oraz aparatem słuchowym po stronie prawej. Aparat słuchowy jest pomocny w lokalizacji źródła dźwięku oraz w percepcji muzyki. W wyniku zastosowanego leczenia uzyskano dobre efekty słuchowe – w audiometrii tonalnej progowej w wolnym polu słuchowym w systemie implantu ślimakowego progi słuchowe wynoszą 40 dB.

Trzecia z uczennic, Nasturcja, także jest osobą z obustronnym głębokim postępującym niedosłuchem odbiorczym. Operację wszczepienia implantu ślimakowego do ucha lewego przeszła w lipcu 2014 r. Pacjentka otrzymała implant Freedom Contour Advance firmy Cochlear. Aktywację procesora dźwięku CP910 firmy Cochlear przeprowadzono w sierpniu 2014 r. Pacjentka posługuje się implantem ślimakowym po stronie lewej oraz aparatem słuchowym po stronie prawej, który jest pomocny w lokalizacji źródła dźwięku oraz w percepcji muzyki. Zastosowanie implantu oraz rehabilitacja w dużym stopniu poprawiły sprawność odbierania dźwięków mowy – w audiometrii tonalnej progowej w wolnym polu słuchowym w systemie implantu ślimakowego progi słuchowe wynoszą 30–40 dB.

Badane uczennice od kilku lat poznają języki obce, jedna uczy się języka angielskiego od 7 lat, dwie od 9 lat. Oprócz tego dwie uczennice ze szkoły ogólnodostępnej uczą się od trzech lat języka niemieckiego. W kwestionariuszu poproszono badane osoby o określenie poziomu znajomości języka obcego, osiąganych w uczeniu się sukcesów, a także doświadczanych trudności.

Paola uważa, że w zakresie czytania, pisania i rozumienia mowy obcojęzycznej (także w czasie wyjazdów zagranicznych) jej umiejętności językowe są na poziomie średnio zaawansowanym, natomiast nieco niżej – na poziomie elementarnym – sytuuje swoje umiejętności w zakresie mówienia i słuchania nagrań z płyt. Paola to osoba ucząca się języka obcego w sposób wskazujący na jej dużą autonomię – wyniki w skali autonomii wynoszą 98%. W kwestionariuszu uczennica napisała, że lubi nowe doświadczenia i wyzwania, chętnie pracuje samodzielnie, umie dobrze gospodarować czasem, lubi wyszukiwać nowe informacje i nowe sposoby wykonywania czynności, czuje się także odpowiedzialna za własne uczenie się. W badaniach w podskali motywacji kwestionariusza BALLI Paola uzyskała wynik 4,2, co potwierdza jej wysoką motywację do nauki języka obcego.

Podstawową trudnością dla Paoli przed wszczęciem implantu było słuchanie nagrań z płyt oraz komunikacja w języku obcym z nauczycielem, kolegami i koleżankami. Prosiła ich często o powtarzanie wypowiedzi i gdy oni starali się specjalnie dla niej mówić głośno i wyraźnie, było to dla niej krępujące. Uczennica ocenia, że trudności te znacznie zmniejszyły się po wszczęciu implantu ślimakowego. Obecnie przygotowuje się do egzaminu gimnazjalnego z języka niemieckiego i korzysta zarówno z lekcji, jak i z dodatkowych zajęć dydaktyczno-wyrównawczych z nauczycielem tego języka.

Analizując poszczególne twierdzenia w skali lęku przed lekcjami języka obcego (FLCAS) można zauważyć, że lęk Paoli dotyczy wyjątkowo wielu sfer. Martwi się ona popełnianymi na lekcjach błędami, boi się sprawdzianów oraz tego, że zostanie na lekcji zapytana – nawet wtedy, kiedy wcześniej przygotowywała się do lekcji, boi się także tego, że nie zrozumie, co do niej mówi nauczycielka. Uczennica uważa także, że materiał na lekcji przerabiany jest za szybko i obawia się, że będzie miała zaległości w jego opanowaniu; przytłacza ją też ilość materiału do nauczania się. W efekcie boi się także, że może otrzymać na zakończenie roku ocenę niedostateczną. Jest przekonana, że inni uczniowie znają język obcy lepiej od niej, denerwuje się zatem, kiedy ma używać języka obcego w klasie i boi się używać go w rozmowach z innymi osobami.

Nasturcja uważa, że na niskim poziomie (elementarnym) kształtują się jej sprawności rozumienia tekstu, natomiast w zakresie pisania, mówienia, słuchania i rozumienia mowy obcojęzycznej ocenia swoje umiejętności jako dobre (na poziomie średnio zaawansowanym). Nasturcja to osoba ucząca się języka obcego w sposób wskazujący na jej dużą autonomię – wyniki w skali autonomii wynoszą (podobnie jak u Paoli) 98%. Lubi także nowe doświadczenia i nowe sposoby wykonywania zadań. Uważa się za osobę odpowiedzialną za własne uczenie się, dobrze zarządzającą czasem i efektywnie planującą naukę. Trudne zadania nie zniechęcają jej, stara się je wykonywać. W badaniach kwestionariuszem w podskali motywacji kwestionariusza BALLI uzyskała wynik 4,2, co potwierdza jej wysoką motywację do nauki języka obcego.

Przed wszczęciem implantu uczennica miała duże trudności ze rozumieniem mowy obcojęzycznej i korzystała z instrukcji w języku migowym. Po zabiegu musiała na nowo uczyć się niektórych słów, ponieważ знаła tylko ich formę pisaną. Po wszczęciu implantu lepiej słyszała mowę nauczyciela i innych uczniów i poznawała także wymowę słów w języku obcym. Nasturcja lubi uczyć się języka obcego, w ubiegłym roku szkolnym brała udział w okręgowym etapie olimpiady języka angielskiego dla uczniów SOSW. Lęk przed lekcjami języka obcego (na podstawie wyników w skali FLCAS) jest u niej nieco mniej uogólniony niż u jej koleżanki. Przyznaje, że jest przekonana, iż inni uczniowie znają język obcy lepiej niż ona. Na lekcjach specjalnie nie denerwuje się, raczej nie uważa i myśli o innych rzeczach. Jest bierna – nie lubi uczestniczyć w lekcjach języka obcego i zgłaszać się do odpowiedzi. Przyznaje się też do tego, że czuje się coraz bardziej zagubiona na lekcjach i przytłoczona ilością materiału, jaki powinna opanować.

Magda ocenia, że w zakresie mówienia w języku angielskim jest na poziomie podstawowym, lepiej radzi sobie ze słuchaniem i rozumieniem mowy obcojęzycznej, natomiast w zakresie czytania i pisania jest na poziomie średnio zaawansowanym. Jest osobą w średnim stopniu autonomiczną – jej wyniki

w skali autonomii wynoszą 72%. Opisuje siebie jako osobę niechętną do poszerzania swojej wiedzy o nowe treści, nie lubiącą nowych wyzwań czy stosowania nowych sposobów wykonywania czynności. Niechętnie pracuje samodzielnie i przyznaje, że nie umie efektywnie rozplanować własnej pracy. W badaniach kwestionariuszem BALLI w podskali motywacji Magda uzyskała wynik 3,4, co świadczy o średnim poziomie motywacji do uczenia się języka obcego.

Oceniając różnice w uczeniu się wynikające z korzystania z implantu Magda stwierdza, że przed wszczęciem implantu miała na lekcji języka obcego duże trudności w zrozumieniu nauczyciela i rówieśników. Po uruchomieniu implantu odczuwa poprawę w zakresie rozumienia mowy obcojęzycznej, lepiej słyszy mowę innych osób i jest w stanie rozumieć nagrania mowy obcojęzycznej z płyt CD. Nadal trudnością jest natomiast dla niej rozumienie tekstów i przygotowywanie prac pisemnych. Magda w odpowiedzi na twierdzenia skali lęku przed lekcjami języka obcego (FLCAS) wyraża lęk przed nimi, ale ma on mniejsze nasilenie niż u Paoli i Nasturcji. Magda nie wybierała twierdzeń wskazujących na ekstremalne emocje towarzyszące uczeniu się języka obcego, szczególnie obawia się jednak kontaktu z osobami będącymi rodzimymi użytkownikami języka obcego.

Analiza wyników, implikacje i kierunki dalszych badań

Podsumowując uzyskane wyniki można wskazać, że każda z badanych osób podkreśla pozytywny wpływ korzystania z implantu ślimakowego na możliwości udziału w lekcji języka obcego i postępy osiągane z tego przedmiotu. Wszystkie uczennice w początkowym okresie edukacji korzystały jedynie z aparatów, z implantów korzystają dopiero od 2–3 lat, zatem są w stanie porównać korzyści wynikające z aparatów i implantów. Mimo głębokich ubytków słuchu uczennice nie uważają się za osoby niesłyszące – określają się jako osoby słabosłyszące lub też piszą po prostu, że teraz „dobrze słyszą”. Rodzaj szkoły, do której uczęszczają, nie jest związany z ich motywacją do uczenia się języka obcego. Wysoki poziom motywacji prezentuje zarówno Paola – uczennica szkoły ogólnodostępnej, jak i Nasturcja – ucząca się w szkole specjalnej dla uczniów niesłyszących. Obydwie te uczennice prezentują także wysoki poziom autonomii uczenia się. Należy przypuszczać, że zarówno w zakresie poziomu motywacji, jak i poziomu autonomii uczenia się ważną rolę odgrywają inne czynniki niż kontrolowane w obecnych badaniach, prawdopodobnie o charakterze bardziej zindywidualizowanym.

Mimo ogólnie pozytywnych przekonań o uczeniu się języka obcego (dobra motywacja i poziom autonomii uczenia się, przekonanie o korzystnym wpływie implantów na możliwości uczenia się języka obcego) niepokój budzą wyniki uczennic w skali lęku przed lekcjami języka obcego. W badaniach prowadzonych za pomocą skali FLCAS (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986) Magda osiągnęła wynik 3,31, Nasturcja – 3,71, natomiast Paola – 3,93. W innych badaniach prowadzonych za pomocą tej skali (por. Budzińska, 2015) przyjmuje się występowanie lęku przed uczeniem się języka obcego u tych uczniów, którzy osiągają średnią co najmniej 2,5, natomiast w cytowanych badaniach Budzińskiej (tamże) najwyższy zanotowany wynik to 3,0.

Wszystkie zatem badane uczennice można zaliczyć do grupy osób odczuwających silny lęk przed zajęciami z języka obcego. Największy lęk odczuwa Paola

– uczennica szkoły ogólnodostępnej, osoba o wysokim poziomie motywacji do uczenia się języka obcego i dużej autonomii uczenia się. Można przypuszczać, że ten lęk nie pozwala jej w pełni wykorzystać posiadanych zdolności i uniemożliwia w pełni efektywne uczenie się.

Wnioski końcowe

Formułując wnioski z przeprowadzonej analizy literatury przedmiotu oraz pilotażowych badań własnych, należy wskazać, że zagadnienie edukacji osób z wszczepionymi implantami ślimakowymi wymaga dalszych szczegółowych badań, a na płaszczyźnie praktycznej konieczne jest udzielanie tej grupie uczniów specjalistycznego wsparcia. W artykule podjęto zagadnienie uczenia się języka obcego, ponieważ jest to przedmiot stanowiący jedną z poważniejszych trudności dla uczniów z dysfunkcją słuchu, także tych korzystających z implantów. Współczesna metodyka nauczania tego przedmiotu w szkołach ogólnodostępnych opiera się na podejściu komunikacyjnym, w którym szczególnie oczekiwane są osiągnięcia ucznia w zakresie rozumienia i produkcji mowy obcojęzycznej. Pomimo deklaracji uczniów z implantami, że „słyszą dobrze”, są to osoby doświadczające na lekcjach języka obcego wielu trudnych sytuacji, szczególnie w zadaniach wymagających korzystania z nagrań bez możliwości korzystania z zapisu, pracy w grupach, rozmów prowadzonych w szybkim tempie. Jak pokazały badania pilotażowe, mimo wysokiej autonomii uczenia się i dobrej motywacji do nauki języka obcego uczennice odczuwały silny lęk na lekcjach języka obcego. Taka sytuacja wymaga zdecydowanej interwencji pedagogicznej, gdyż może zapoczątkować obniżenie motywacji do uczenia się oraz straty psychologiczne – obniżenie poziomu własnej wartości, obniżenie samooceny i poziomu aspiracji edukacyjnych.

Uzyskane informacje powinny stać się podstawą do dalszych badań nad funkcjonowaniem uczniów z implantem ślimakowym na lekcjach języka obcego. Jest to bowiem coraz większa grupa uczniów, która charakteryzuje się wysokimi osiągnięciami rehabilitacyjnymi oraz funkcjonuje w dużym stopniu podobnie do uczniów słyszących, wymaga jednak stale specjalistycznego wsparcia pedagogicznego i psychologicznego. Przyszłe badania wymagają zebrania większej, reprezentatywnej grupy badawczej osób z różnym doświadczeniem korzystania z implantów (czas używania i poziom zadowolenia) oraz rozszerzenia zakresu badanych czynników warunkujących powodzenie w uczeniu się języka obcego.

Bibliografia

- Archbold, S. (2010). *Deaf education: changed by cochlear implantation?* Nijmegen: University Nijmegen medical Centre.
- Archbold, S., Nikolopoulos, T.P., Donoghue, G.M., Lutman, M.E. (1998). Educational placement of deaf children following cochlear implantation. *British Journal of Audiology*, 32, 295–300.
- Bajkó, A., Kontra, E. (2008). *Language learners with special needs: An international perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Blamey, P.J., Sarant, J.Z., Paatsch, L.E., Barry, J.G., Bow, C.P., Wales, R.J., Wright, M., Psarros, C., Rattigan, K., Tooher, R. (2001). Relationships among speech perception,

- production, language, hearing loss, and age in children with impaired hearing. *Journal of Speech Language and Hearing*, 44, 264–285.
- Budzińska, K. (2015). *Foreign language classroom anxiety in a further education context*. Doctoral Dissertation. University of Lodz.
- Dawson, P.W., Busby, P.A., McKay, C.M., Clark, G.M. (2002). Short-term auditory memory in children using Cochlear implants and its relevance to receptive language *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 4, 789–799.
- Domagała-Zyśk, E. (2013a). *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się nauczania języków obcych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (red.). (2013b). *English as a foreign language for the deaf and hard of hearing persons in Europe*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (2014). *Surdogłottodydaktyka. Lekcje i zajęcia językowe dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E., Karpińska-Szaj, K. (2011). *Uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej. Podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Donoghue, G.M., Nikolopoulos, T.P., Archbold, S. (2000). Determinants of speech perception in children after cochlear implantation. *The Lancet*, 356, 466–468.
- Geers, A.E. Brenner, C., Davidson, L. (2003). Factors associated with development of speech perception skills in children implanted by age five. *Ear Hear* 24 (suppl), 24S–35S.
- Guasti, M.T. Papagno, C. Vernice, M. Cecchetto, C., Giuliani, A., Burdo, S. (2014). The effect of language structure on linguistic strengths and weaknesses in children with cochlear implants: *Evidence from Italian Applied Psycholinguistics*, 35, 739–764.
- Harań, B. (red.). (2005). *Kształcenie studentów niepełnosprawnych w zakresie języków obcych. Teaching foreign languages to disabled people*. Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Horwitz E.K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies. *System*, 27(4), 557–576.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Kellett Bidoli, C.J., Ochse, E. (red.). (2008). *English in International Deaf Communication*. Bern: Peter Lang.
- Kirk, K.I., Miyamoto, R.T., Lento, C.L., Ying, E., O'Neill, T., Fears, B. (2002). Effects of age at implantation in young children. *Ann Otol Rhinol Laryngol* (Suppl), 189, 69–73.
- Lonka, E., Hasan, M., Komulainen, E. (2011). Spoken Language Skills and Educational Placement in Finnish Children with Cochlear Implants *Folia Phoniatrica and Logopedica*, 63, 296–304.
- Macaskill, A., Taylor, E. (2010). The development of a brief measure of learner autonomy in university students. *Studies in Higher Education*, 35(30), 351–359.
- Mukari, S.Z., Lai, N.L., Hanizam, A.G. (2007). Educational performance of pediatric cochlear implant recipients in mainstream classes. *Int. J. Pediatr. Otorhinolaryngol*, 71(2), 231–240.
- Punch, R., Hyde, M.B. (2011). Communication, psychosocial, and educational outcomes of children with cochlear implants and challenges remaining for professionals and parents. *Int. J. Otolaryngol.*, <http://dx.doi.org/10.1155/2011/573280>.
- Rostkowska, J.K., Pankowska, A. (2016). Cele rehabilitacji słuchowej przeznaczonej dla dzieci i dorosłych korzystających z implantu ślimakowego. *Nowa Audiofonologia*, 5(1), 58–63.
- Ruffin, Ch.V., Kronenberger, W.G., Colson, B.G., Henning, S.C., Pisoni, D.B. (2013). Long-Term Speech and Language Outcomes in Prelingually Deaf Children, Adolescents and Young Adults Who Received Cochlear Implants in Childhood. *Audiology and Neurology*, 18, 289–296.
- Schorr, E.A. Roth, F.P., Fox, N.A. (2008). A Comparison of the Speech and Language Skills of Children With CI and children with Normal Hearing. *Communication Disorders Quarterly*, 29, 4, 195–210.

- Spencer, L.J., Gantz, B.J., Knutson, J.F. (2004). Outcomes and achievement of students who grew up with access to cochlear implants. *Laryngoscope*, 114, 1576–1581.
- Svirsky, M.A., Teoh, S.W., Neuburger, H. (2004). Development of language and speech perception in congenitally, profoundly deaf children as a function of age at cochlear implantation. *Audiology and Neurology*, 9, 224–233.
- Wheeler, A., Archbold, S., Gregory, S., Skipp, A. (2007). Cochlear implants: The young people's perspective. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12, 3, 303–316.
- Young, G.A., Deanne, K.H. (2002). Receptive and expressive language skills of children with five years of experience using a cochlear implant. *The Annals of Otology, Rhinology & Laryngology*, 111, 9, 802–810.
- Zgoda, M., Lorens, A., Obrycka, A., Putkiewicz-Aleksandrowicz, J., Skarżyński, H. (2014). Analiza porównawcza osiągnięć szkolnych trzynastolatków korzystających z implantu ślimakowego wszczepionego im przed ukończeniem 3 roku życia i słyszących rówieśników. *Nowa Audiofonologia*, 3(5), 66–74.

LEARNING A FOREIGN LANGUAGE BY COCHLEAR IMPLANT USERS

Summary

Learning a foreign language is a special challenge for students with hearing impairments as it requires not only developing necessary strategies to learn all language skills in another language, but also overcoming specific perceptual and performance difficulties. The methodology of foreign language teaching to students with hearing impairments describes this process with reference to deaf and hard-of-hearing students of various ages who have various degrees of hearing impairment and who use various communication techniques. However, experiences relating to foreign language learning by people with cochlear implants have not been studied so far. These are students with unique characteristics whose hearing impairments are usually severe or profound and, at the same time, whose functioning is similar to the functioning of hard-of-hearing people thanks to their cochlear implants. It is assumed that their full inclusion in education in mainstream schools and social integration are possible.

The article presents the issue of teaching the English language as a foreign language to students with hearing impairments who use cochlear implants (three case studies), especially in the context of the level of independent learning, beliefs concerning foreign language learning, foreign language classroom anxiety or lack of anxiety, and the scope of learning to read, write, speak and listen in a foreign language. In the study, a questionnaire designed by the authors was used as well as the scale FLCAS (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986), autonomous scale (Macaskill, Taylor, 2010) and subscale BALLI (Horowitz, 1999).

Key words: deaf, hard-of-hearing, learning a foreign language, cochlear implant

MANABU KURODA
Ritsumeikan University
Kyoto, Japan
kuroda@fc.ritsumei.ac.jp
EWA MARIA KULESZA
The Maria Grzegorzewska University
Warsaw, Poland
ekulesza@aps.edu.pl

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/0137818X.1232875
Data wpływu: 26.09.2016
Data przyjęcia: 09.02.2017

COMPARATIVE STUDY OF EDUCATION FOR STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS IN JAPAN AND POLAND

The purpose of this article is to present trends in educational policy and the problems of education for students with special needs through a comparative study of Japan and Poland. It presents a brief history of special education, regulations on the school system, groups of students with special needs and the features of the current system of education for students with special needs in both countries under comparison. The conclusion points to positive changes and those aspects of Polish and Japanese education and public policy toward people with special needs that should be altered.

Key words: special education, special needs education, students, Poland, Japan

Word Report on Disability states that “1 billion people have a disability. Of these 110–190 million have very significant difficulties in functioning. In the 1970s, WHO estimated that 10% of the population were disabled. Now, through analysis of the World Health Survey, the Global Burden of Disease Study, and national surveys, we know that 15% is more accurate. Second, the World report tells us that the number of PWDS is increasing.” (Officer 2012, p. 27). The report also outlines barriers faced by PWD in many countries including stigma and discrimination; lack of adequate health care and rehabilitation services; problems with the way services are delivered; inaccessible transport, buildings and information and communication technologies; lack of participation in decisions that directly affect their lives; lack of adequate education (p. 28).

What is the situation of people with disabilities in two distant countries, Poland and Japan, countries that have developed in different socio-economic conditions? How has developed a system of education of students with special needs? What are the achievements and what problems are faced by the two countries? These are the main questions that responds this article.

Methods

It was used a complex variety of methods, complementing each other: analysis of the legislative documents, governmental documents, statistical data, instructional and teaching publications.

A brief history of the development of the system of education for people with disabilities in Japan

Since 1947, the compulsory education system has consisted of six-year primary school education for children aged 6 to 12 and three-year lower secondary school education for children aged 13 to 15. Three-year upper secondary school for children aged 16 to 18 is not included in compulsory education. Despite the fact that more than 90% of 16-year-olds enroll in upper secondary school every year, upper secondary school education in Japan is not compulsory education even nowadays. There are many families in economic poverty that give up the advance and take their children from upper secondary schools as they cannot afford the school fees. Therefore, the compulsory education system in Japan has an exceptional status among developed countries such as the OECD countries.

Table 1. History of education for people with special needs in Japan

1878	“Moain” school (training institute for the blind and the deaf) was established in Kyoto city
1886	“Kun-Moain” (training institute for the blind and the deaf) was set up in the General Affairs Bureau of the Monbusho (Ministry of Education)
1948	Compulsory Education for Children with Visual Impairments and Hearing Difficulties in Elementary Division started
1952	Office of Special Education was set up in the Elementary and Secondary Education Bureau of the Monbusho (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology – MEXT)
1963	Government Guidelines for teaching in Special Schools for Children with Intellectual Disabilities
1971	The National Institute of Special Education (NISE) was founded
1973	Teacher Training Course of Special Education was set up in each National University of Education
From the end the 1960s to beginning of the 1970s	Every year the social movement presented a petition to the government to allow the enrollment of all students with disabilities
1979	Compulsory Education for Children with Intellectual Disabilities, Physical Disabilities, and Health Impairments started
2001	The Advisory Committee on “National Agenda for Special Support Education” was launched
2007	The Reform of Special Education, “Special Support Education”/“Special Needs Education” started
2009	Government Guidelines for Teaching in Schools for Special Needs Education was launched

Sources: Tamamura Kunihiko, Shimizu Sadao, Manabu Kuroda, Mukai Keiji (2015). *Keyword Book of Special Needs Education*, Creates-Kamogawa, (Japanese), Mext, *Special Support Education in Japan*, 2002.

In 1947, the Basic Act on Education and the School Education Act established the aims and objectives of education, the educational standards and ways of edu-

cation, the types of schools. The School Education Act of 1948 provided the possibility of setting up special schools for the visually impaired and for the hearing impaired. However, until 1979, there were no national plans for building special schools for children with physical and/or intellectual disabilities. Many students with mild and severe disabilities could not go to any schools until 1979 because the government deprived them of their rights to education. On the other hand, some local governments built a few special schools for children with physical and/or intellectual disabilities in each city by using their own budgets, in addition to the central government budget for mainstream school construction.

The central government's neglect of special education was based on a belief that educational potential was not observed in students with physical and/or intellectual disabilities. Every year, a national movement consisting of parents of children with disabilities, researchers and school teachers presented a petition to the government to allow the enrollment for them. Educational outcomes of students with disabilities proved that they are able to learn and give strong arguments for the national movement in those days.

Finally, since 1979, all students with disabilities have been using their right to education and have been receiving compulsory education in various learning places. The development of special education in Japan is the result of the national and international movements fighting for the rights of persons with disabilities in the 1970s.

Until 2006, three types of special schools were built: schools for the visually impaired, schools for the hearing impaired and schools for children with physical and/or intellectual disabilities. Since 2007, three types of special schools were integrated as Special Needs School beyond the type of disabilities. Those schools comprise four levels of departments, namely: kindergarten, elementary, lower secondary and upper secondary departments. Elementary schools and lower secondary schools are compulsory education. In schools for Special Needs Education, children follow a special curriculum which meets the needs of those children.

The features of Special Needs Education in Japan

Special Needs Education in Japan means education for all students with disabilities in consideration of their individual educational needs, aiming at a full development of their capabilities and at their independence and social participation.

Japanese special educational policy takes into consideration the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD).

Special Needs Education for children of school age is defined in the Basic Act on Education and School Education Act. The following types of disabilities are distinguished: visual and hearing impairment, intellectual disability, physical disability and emotional disturbance. The Act stipulates that special schools must offer, in principle, the same education as mainstream schools.

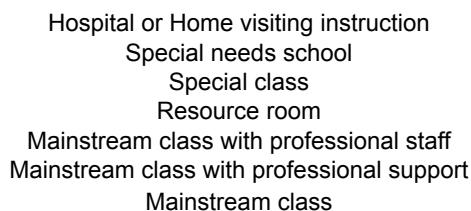
Special Needs Education is carried out in various forms, including resource rooms, special classes (both are in mainstream schools), and in special schools named "Schools for Special Needs Education." The objective of each lesson and the curriculum at schools for intellectually disabled children are not bound by the government

guidelines for teaching. The curriculum can be organized in a flexible manner in accordance with the needs of the children.

Although inclusive education promotes the same place for learning together with all students including those with special educational needs, it offers various types of learning places adapting each special need, such as mainstream classes, regular classes with professional support, regular classes with professional staff, resource rooms, special classes, special needs schools, and hospital or home visiting instruction (see Figure 1).

Special schools were assigned a new function as a local educational special center. In addition, "a school cluster" composed of some regular schools, educational special centers in one district is created. All this serves to satisfy the educational needs of each student.

Figure 1. The cascade of SNE



Sources: http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1358539.htm

The Ratio and Number of Students in Compulsory School Ages receiving "Special Needs Education" as of May 1st, 2014 (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/002/1329076.htm)
Special Schools:

For Visual Impairments, Hearing Difficulties, Intellectual Disabilities, Physical Disabilities, and Health Impairments – 0,67% (approximately 69 thousands students)

Note: the ratio of students of compulsory school ages are approximately 10190 thousands

Mainstream Primary and Lower Secondary Schools:

Special Classes

For Visual Impairments, Hearing Difficulties, Intellectual Disabilities, Physical Disabilities, Health Impairments, Speech and Language Disorder, and Autism and Emotional Disturbance – 1,84% (approximately 187 thousands students);

Resource Rooms:

For Visual Impairments, Hearing Difficulties, Physical Disabilities, Health Impairments, Speech and Language Disorder, Autism, Emotional Disturbance, LD and ADHD – 0,82% (approximately 84 thousands students)

Mainstream classes:

Students with LD, ADHD and High-Functioning Autism (diagnosis made by teachers) – 6,5%.

In 2009, government guidelines were issued for teaching in schools for special needs education. According to these guidelines, Individual Teaching Plans for each student were to be developed. Individual Teaching Plans state targets, contents and methods of teaching for each student.

In 2012, "The Report of Special Committee on the Way of Special Needs Education" by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technol-

ogy (MEXT) was prepared. It defines the reforming of the various conditions of school to promote the equalization of education, adjustment for the contents and methods of teaching for each student with disabilities, and providing the fundamental school environment to maintain the conditions of the support system and facilities for each school according to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities.

Some problems of Japanese education

The special educational policy reform began in 2001, and the aim of the reform is the transformation from special education through Special Needs Education to inclusive education. Meanwhile, official government documents highlight only some categories of disabilities and disorders. ADHD, LD and High-Functioning Autism etc. are not mentioned in this document. Therefore, it is important to extend the list of students with special educational needs.

The transition to inclusive education encounters many difficulties, such as: educational methods, technical skills of mainstream teachers, and serious issues of educational condition. The worst problem is the size of the mainstream class at primary schools and lower secondary schools. There are almost over thirty five students per one mainstream teacher without special education skills, although the government sometimes announces it will take care of financial support for mainstream schools. And there is a simple and incorrect understanding of inclusive education that “children with disabilities should learn with children without disabilities in the same place.” Teachers in special classes and special schools also face many problems. The phenomenon of burnout increases was revealed. Evidence of this is the large number of teachers’ absences.

One should pay attention to the duality of educational policy in Japan. The right to education of all students with special needs together with non-disabled students is granted because of political correctness and, on the other hand, the state doesn’t provide sufficient resources to support teachers and students with special needs in schools. This problem increases in public primary schools, junior and upper secondary schools (see indicators for Japan in: Education at a Glance 2015: OECD Indicators, 2015, p. 233).

A brief history of the development of the system of education for people with disabilities in Poland – 20th and 21st centuries

The history of care for people with special needs in Poland dates back to the 11th century (Kulesza, 2013). This article presents the newest history relating to the development of special education in the 20th and 21st centuries. The beginning of the 20th century in Europe is marked by the birth of the ideas of humanism, saying that “there is no cripple, there is a person” (Maria Grzegorzewska, the founder of the Maria Grzegorzewska University in Warsaw). The 20th century is the age when special education was formed as an academic discipline (the Special Education Department at Warsaw University was established in 1958), a field of study called special education was created and a network of special settings was developed.

In Poland, the need for providing education to children with disabilities was voiced particularly loudly and efficiently by Maria Grzegorzewska, “the first lady of Polish special education.” It was she who was responsible for setting up centers for people with hearing impairments, visual impairments, intellectual disabilities, chronic conditions and socially maladjusted people as part of her work in the ministry of education in 1919.

When special education was developing, new legal acts were being introduced. The March Constitution of 1921 was the first most important document. It granted all Polish citizens the right to education. The Constitution of 1921 did not distinguish between nondisabled people and people with disabilities, and it can be said to be the first education act that did not discriminate people with disabilities as – regardless of its authors’ intentions – it conferred the right to education on everyone.

Paradoxically, as the education system developed, people with disabilities were excluded from mainstream education and a system of special education – education only for people with special needs – separated as a parallel system. This process continued for many years until 1993, when it was legally settled again that children with disabilities could study together with nondisabled children. Since then, a tendency to integrate the system of mainstream education with the system of special education has been seen (Table 2).

Table 2. History of education law for people with special needs in Poland

1921	March Constitution of the Republic of Poland guarantees free and compulsory education for all children.
1932	Art. 8 of the Act on the Education System in Poland provides for exemption from compulsory education for “abnormal” children if there is no school for them near their place of residence.
1956	Decree on Compulsory Education – children considered unable to learn in regular schools receive compulsory education in special schools.
1961	Art. 20 of the Act on the Education System gives grounds for establishing special preschools as well as education and care centers.
1991	Act on the Education System of September 7 (Journal of Laws of the Republic of Poland of 1991, No. 95, Item 425) with further amendments regulates special education for children and youth with mild, moderate and severe mental intellectual disabilities (Journal of Laws of the Republic of Poland of 2004, No. 256, Item 2572 as amended).
1993	Order 29 issued by the Minister of National Education on October 4 (on principles of providing care for students with disabilities, their education in mainstream and integrated public preschools, schools and center, and on special education) provides for care and education for students with disabilities in mainstream and integrated centers; it permits different entities and private persons to run such facilities. Special education becomes an integral part of the education system.
1996	Amendment to the Act on the Education System of September 7 (Journal of Laws of the Republic of Poland of 1996, No. 101, Item 504) provides for compulsory education for children and youth with profound intellectual disabilities and multiple disabilities.

1999	Act on the implementation of the education system reform of January 8, 1999 (Journal of Laws of the Republic of Poland of 1999, No. 12, Item 96 as amended).
2010 with later amend- ments	Regulation of the Minister of National Education of November 17, 2010, on conditions for organizing education, upbringing and care for children and adolescents with disabilities and children and adolescents who are socially maladjusted in mainstream or integrated preschools, schools and classes (Journal of Laws of the Republic of Poland of 2013, December 18, No. 228, Item 1490, item 414 as amended).
2013	Regulation of the Minister of National Education of April 30, 2013, on principles of providing and organizing psychological and educational assistance in public preschools, schools and institutions (Journal of Laws of the Republic of Poland of 2004, No. 256, Item 2572 as amended).

The features of education for people with special needs in Poland at the beginning of the 21st century

Polish law distinguishes 11 groups of people with special educational needs. These are:

- 1) people with disabilities (intellectual disabilities; visual impairments: blind and low vision people; hearing impairments: deaf and hard-of-hearing people; motor disabilities, including aphasia; multiple disabilities; autism, including Asperger syndrome),
- 2) socially maladjusted people,
- 3) people at risk of social maladjustment,
- 4) people with special gifts and talents,
- 5) people with specific learning difficulties,
- 6) people with language communication disorders,
- 7) people with chronic diseases,
- 8) people in crisis or traumatic situations,
- 9) people experiencing academic failures,
- 10) people experiencing environmental neglect connected with the living conditions, the way of spending free time or community interactions,
- 11) people experiencing adaptation difficulties related to cultural differences or to a change of educational setting, including previous education abroad experience (Journal of Laws of the Republic of Poland of April 30, 2013).

According to Article 15 of the Act on the Education System (of September 7, 1991, with later amendments), schooling is compulsory for all Polish citizens regardless of their disability until the age of 18 in Poland. Free education is available to people with disabilities until they turn 24 years of age.

Compulsory one-year preschool education will cover six-year-old children as of September 1, 2016, and compulsory schooling - all seven-year-old children (except children whose school entry is deferred).

In Poland, education is divided into four levels, starting with 1) one-year preschool education through 2) primary education (6 years until to 2016; 8 years since 2017) and 3) two-cycle secondary education (2-3 years – lower secondary school and up to 5 years – upper secondary school) to 4) three-cycle higher education (3 years – Bachelor's programs, 2 years – Master's programs, 4 years – doctoral programs).

It should be noted that free education is provided to all citizens at every educational stage in state settings, which is Poland's great achievement (Valeeva, Kulesza, 2016).

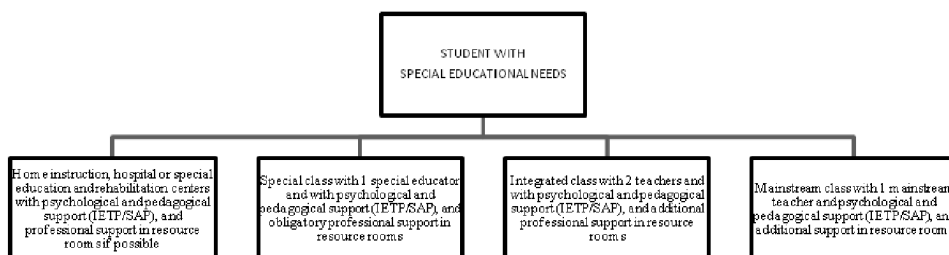
School system up to upper secondary level

Children and youth can learn in three types of preschools, schools and centers in Poland:

1. Mainstream preschools and schools (1–2 children with special needs in a group/classroom, a maximum of 30 children – only one mainstream teacher during group activities/lessons; a team consisting of a mainstream teacher and other school specialists develops Individualized Education and Therapy Programs (IEPs); additional support is offered optionally by speech therapists, physical therapists and psychologists in resource rooms; support outside of the school – specialist activities in resource rooms in counseling centers;
2. Integrated preschools and schools (proportion: 1 child with special needs to 4 children without problems, a maximum of 20 children; support – a special educator during group activities/lessons; a team consisting of a special educator, a mainstream teacher and other school specialists develops IEPs; additional support is offered optionally by speech therapists, physical therapists and psychologists in resource rooms; and
3. Special preschools and schools, and education and rehabilitation centers (the number of children depends on disability; a team consisting of a special educator and other school specialists develops IEPs; obligatory support is offered by speech therapists, physical therapists, psychologists and other specialists as needed in resource rooms (Kulesza, 2013).

Students with SEN can receive compulsory education in educational settings and as one-to-one instruction (see Figure 2) provided at home or in other institutions; regardless of where they receive their compulsory education, they are always supported with Individualized Education and Therapy Programs (IETPs) or Plans of Supportive Actions (SAPs).

Figure 2. Meeting special educational needs of students in Poland



The steps of the development of Individualized Education and Therapy Programs (IETPs) for students with disabilities were developed and adapted to the changes introduced by the Ministry of Education in 2010 at all levels of edu-

cation, from preschool to upper secondary education regardless of the type of school. The recommended teaching model has three levels (Figure 3). The first level is diagnostic level, the second – programming level, and the third – practical level (Trochimiak 2010, p. 6).

Figure 3. Teaching model for students with disabilities in mainstream, integrated and special settings

STUDENT WITH DISABILITY		
statement of special educational needs by psychological and education center		other statements/ opinions
DIAGNOSTIC LEVEL: TEAM WORK OF TEACHERS AND SPECIALISTS		
analysis of the statement of special educational needs		analysis of other statements/ opinions
multidisciplinary assessment of the student's functioning level	identification of the student's individual needs	evaluation of the effectiveness of interventions
PROGRAMMING AND PRACTICAL LEVELS: MEET THE SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS		
individualized education and therapy program (IETP)		record of the student's individual needs

Source: Trochimiak B. (2010). Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu, szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. In: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe*. Part 2. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, p. 7.

Legal basis of teacher training standards in Poland

Maria Grzegorzewska did not only build the foundations of the special education system in Poland, but she also laid the foundations for the professional teacher education system to train teachers to work with students with special needs. First (from 1992), those were one-year courses for working teachers who had students with disabilities in their classrooms, organized in the State Institute of Special Education in Warsaw. Then the one-year courses turned into Master's degree programs in 1973. Now teachers acquire qualifications in:

- three-year Bachelor's degree programs,
- two-year Master's degree programs, and also
- in qualifying courses and postgraduate programs (usually three semesters).

Teachers are prepared to work with students with special educational needs according to the following legal acts:

- The Regulation of the Minister of National Education and Sport of September 7, 2004, on teacher training standards introduces a clause on "designing educational activities in the context of special educational needs" in the area of psychology and a clause on "working with students with special educational needs" in the area of pedagogy (Journal of Laws of 2004, No. 207, Item 2110).

- The amendment to the Higher Education Act of March 18, 2011, stipulates that it is essential that teacher training standards include teacher preparation for working with students with special educational needs (Journal of Laws of 2011, No. 84, Item 455, Art. 9c).
- The Regulation of the Minister of Science and Higher Education of January 17, 2012, on teacher training standards increases the importance of teachers' practical preparation for working with students, including students with special educational needs. The legislator lists the skills connected with independently designing and adapting a curriculum to the needs and abilities of students as well as the ability to individualize tasks and adapt methods and content; and emphasizes the importance of developing the future teachers' awareness of the need to conduct individualized educational activities for students with special educational needs (after Kulesza, Gosk 2015).

On the one hand, it should be noted that Polish special educators are usually very well prepared for work with students with special needs. On the other hand, an all-Poland study conducted by D. Al-Khamisy (2013) revealed that mainstream teacher education programs lacked courses that would prepare teachers to work with students with SEN. Teachers often feel helpless before students with disabilities, their skills in designing IETPs are insufficient; at the same time, they are aware they need to improve their skills and gain new competencies. A particularly low level of preparation for integration is seen in teachers at higher stages of education. In this context, inclusion rates calculated by E.M. Kulesza based on the data compiled by the Polish Central Statistical Office (GUS) for the 2014/2015 school year look interesting. It is a good idea to have a closer look at them.

Effectiveness of inclusion in Poland

Inclusion rate and the number of students with SEN in compulsory education in the 2014/2015 school year:

1. Primary education

Special schools and special classes in mainstream schools – 24,434 students

Integrated and mainstream schools and classes – 38,596 students (inclusive settings)

The inclusion rate oscillates around 61,2%.

2. Lower secondary education

Special schools and special classes in mainstream schools – 25,804 students

Integrated and mainstream schools and classes – 21,400 students (inclusive settings)

The inclusion rate oscillates around 45,3%.

3. Upper secondary education

Special schools and special classes in mainstream schools – 26,500 students

Integrated and mainstream schools and classes – 8,900 students (inclusive settings)

The inclusion rate oscillates around 25,1%.

Source: http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E_oswiata_i_wychowanie_2014-2015.pdf (accessed: May 23, 2016).

The inclusion/integration rate relating to students with special needs is highest in primary education (61.2%). The higher the stage of education, the lower the percentage of students with special needs in integrated and mainstream schools – it amounts to 25.1% only.

It is probable that the reasons for the low inclusion rate are numerous. However, it can be expected that it is related to the poor educational offer for students with disabilities in mainstream upper secondary schools, lack of specialist teacher training in vocational education, architectural barriers, and – frequently – mental barriers.

At present, career counseling for adults with disabilities is developing intensively. Universities, e.g. The Maria Grzegorzewska University, are establishing training programs for specialists – career counselors for people with disabilities. Financial support offered by the State Fund for the Rehabilitation of People with Disabilities (PFRON) plays an important part here. The institution has substantial state funding at its disposal, received from entrepreneurs that do not fulfill mandatory requirements concerning the employment of people with disabilities.

Law also creates favorable conditions for employers to hire people with disabilities in the open labor market: for example, they are reimbursed for the cost of adapting the workplace to the needs of a person with disability, and health insurance expenses are covered from the state budget for a certain period of time when a person with disability is employed there.

The ratification of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities on September 6, 2012, was an important step. Thanks to the ratification, law relating to people with disabilities will be improved and better implemented, which will definitely help the situation of people with disabilities.

Discussion

Over the 20th and 21st centuries, Polish system of education for persons with special needs has gradually evolved from shared education (March Constitution of 1921) through segregated education (only special settings) to multi-variant education (mainstream, integrated and special education). It seems that the choice of one of three ways of education is a very good solution on a European scale, and perhaps even in the world. It seems that a unique solution is inclusive education, when in the class is a maximum of 20 students, including up to 5 students with special needs and 2 teachers, one mainstream teacher, the other – a special education teacher.

Positive changes that have taken place recently unarguably include the regulations which: a) make education mandatory for all students aged 6 to 18 or 24 if reasonable, regardless of disability severity; b) give grounds for organizing special education in mainstream, integrated and special settings; c) distinguish groups of students with special educational needs (11 groups) in a clear-cut way; d) determine students for whom separate special settings can be established; e) require teachers to provide support to students with special needs (irrespective of the type of the setting they attend) by designing Individualized Education and Therapy Programs; (f) describe the types of specialist classes and activities, etc.

Educational law also elaborates on the qualifications of teachers working with students with special needs (special teachers/educators, educator therapists, specialist teachers, etc.) and specifies the types of settings they can work in, the types of students they can work with and the types of positions they can held. The legal changes have resulted in direct changes in educational practice and the inclusion rate has increased, particularly at the primary education level (61,2%).

However, there are still many issues related to education that need to be improved. As all-Poland research reveals, professional development programs for secondary education teachers are necessary in the following areas: a) assessing educational needs, b) designing individualized programs for students with special needs, and c) methodology for working with mixed-ability classes. Also, there is no coherent system of vocational education for adults with disabilities (especially those with profound and multiple disabilities) or a system of social support for adult students completing compulsory education. These are only some of the important problems Poland needs to solve.

Conclusion

The presentation of the Polish and Japanese education systems shows the intricacies of the development of both systems, the difficult road to building education for all, and terminological incompatibilities, especially the use of a different term for segregated education for students with disabilities. However, the approach to special needs education and solutions are similar in both countries to a certain extent.

Both Japan and Poland make education mandatory for all students regardless of their disability, ratified the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, enabled students with special needs to receive education in the mainstream system (integrated classes, and special classes in mainstream schools), and emphasize the need or duty to design individualized programs. The comparison also shows that Poland has taken a giant step toward inclusive education in recent years, and Japan will hopefully take this step very soon.

References (Japanese part)

- Akio Watanabe (ed.). (2012). *The Way of Japanese Inclusive Education System* (Japanese) (pp. 26–39). Sangaku Publisher in Japan. (渡部昭男編著『日本型インクルーシブ教育システムへの道』三学出版).
- Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, 2015, p. 233.
- Kunihiko Tamamura, Sadao Shimizu, Manabu Kuroda, Keiji Mukaii (ed.). (2015). *Keyword Book of Special Needs Education* (Japanese). Creates-Kamogawa Publisher in Japan. (玉村公二彦、清水貞夫、黒田学、向井啓二編著『キーワードブック 特別支援教育』クリエイツかもがわ出版).
- MEXT, Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2014). *Statistics*. Retrieved from <http://www.mext.go.jp/english/statistics/index.htm>.
- MEXT (2012). *White Paper on Education, Culture, Sports, Science and Technology*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201201/1344897.htm.
- MEXT (2002). *Special Support Education Japan*. Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afield-file/2012/05/25/1321539_002.pdf.

- Sadao Shimizu (2012). *Recommendations for Inclusive Education* (Japanese) (pp. 121–142). Create–Kamogawa Publisher in Japan.
(清水貞夫『インクルーシブ教育への提言』クリエイツかもがわ出版).
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317377.htm.
<http://www.mext.go.jp/english/elsec/1303763.htm>.
<http://www.mext.go.jp/english/lawandplan/1303462.htm>.
<https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201209SEN.pdf>.
<https://www.nier.go.jp/English/> 国立教育政策研究所.
https://www.nier.go.jp/English/pamphlet/nier_e2014.pdf.
https://www.nise.go.jp/cms/resources/content/835/Special_Education_in_Japan.pdf.

References (Polish part)

- Al-Khamisy, D. (2013). *Edukacja włączająca edukacją dialogu*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
Journal of Laws of the Republic of Poland, May 7, 2013, item 532.
Journal of Laws of the Republic of Poland, March 27, 2014, item 39.
- Kulesza, E.M., Gosk, U. (2015). Training teachers at the Maria Grzegorzewska Academy of Special Education in Warsaw. *Pedagogicheskaya Nauka i Obrazovaniye*, 1(10), 83–92.
- Kulesza, E.M. (2013). Education for persons with special needs in Poland. In: E.M. Kulesza (ed.), *Education of students with special needs. World experience. Individualized education and therapy programs (IETPs)* (p. 66–82). Warsaw: APS.
- Officer, A. (2012). World Report on Disability (WHO). *Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania*, Nr IV(5), 27–35.
- Trochimiak, B. (2010). Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu, szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. In: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe*. Part 2 (p. 7). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Valeeva, R., Kulesza, E.M. (2016). Education for Persons with Special Needs: Polish and Russian Experience. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(7), 1619–1629, DOI: 10.12973/ijese.2016.367a | Article Number: ijese.2016.134.
http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/E_oswiata_i_wychowanie_2014-2015.pdf [accessed: 23.05.2016].

KSZTAŁCENIE UCZNIÓW ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI W JAPONII I POLSCE – BADANIA PORÓWNAWCZE

Streszczenie

Artykuł ma na celu przedstawić tendencje w polityce oświatowej oraz problemy dotyczące edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami poprzez badania porównawcze koncentrujące się na sytuacji Japonii oraz Polski. Omówione zostają: historia kształcenia specjalnego, regulacje prawne dotyczące szkolnictwa, grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami oraz cechy obecnie funkcjonującego systemu oświaty obejmującego uczniów ze specjalnymi potrzebami w obydwóch porównywanych krajach. W zakończeniu zwrócono uwagę na pozytywne zmiany, a także te aspekty polskiej i japońskiej edukacji oraz polityki publicznej dotyczącej osób ze specjalnymi potrzebami, które powinny zostać zmienione.

Słowa kluczowe: kształcenie specjalne, edukacja osób ze specjalnymi potrzebami, uczniowie, Polska, Japonia

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ШКОЛЬНИКОВ ГЕОГРАФИИ

В статье рассмотрены применение компьютерных технологий на различных этапах урока и сочетание его с другими методами и приемами учебной работы. А также, наблюдения за практической деятельностью учителей специальных (коррекционных) школ. В данной статье также рассмотрены возможности географии как учебного предмета в специальной (коррекционной) школе. Урок географии в специальной школе содержательно интегрирует в себе знания о природе, обществе и человеке, благодаря которым у школьников осуществляется систематизация и расширение представлений об объектах, предметах и явлениях окружающего мира. География как учебный предмет естественнонаучного цикла располагает значительными возможностями для формирования у школьников с нарушениями слухового развития элементарных знаний об объектах и явлениях живой и неживой природы, о взаимосвязи и взаимозависимости природы и человека; обогащения личного опыта детей в результате систематических наблюдений; формирования у учащихся необходимых практических умений и навыков.

Учеными отмечается значительная роль уроков географии в коррекции недостатков умственного и психического развития школьников специальных (коррекционных) учреждений. География как учебный предмет в специальной (коррекционной) школе имеет особое значение для всестороннего развития учащихся.

Использование компьютерных технологий при обучении географии детей со слуховой недостаточностью затруднено из-за отсутствия специально разработанных электронных пособий, учитывающих особенности возрастного и умственного развития детей данной категории и методических рекомендаций по работе с современными ТСО.

Исследователями подчеркивается значение наглядности в процессе обучения географии слабослышащих школьников, а также отмечается необходимость разумного сочетания словесных, наглядных и практических методов.

В данной статье приведены результаты констатирующего эксперимента а также результаты актирования учителей. Наблюдения за учебно-воспитательным процессом и анкетирование педагогов специальных (коррекционных) школ на этапе констатирующего эксперимента позволили выявить основные формы, средства, методы и приемы обучения географии слабослышащих учащихся.

Ключевые слова: компьютерные программы, технические средства обучения, кинофильм, диафильмы, прогамма, слайды

Введение

Применение компьютерных технологий на различных этапах урока должно сочетаться с другими методами и приемами учебной работы. Как показывают наблюдения за практической деятельностью учителей специальных (коррекционных) школ, наиболее эффективно компьютер, как средство обучения, используется на этапе повторения и закрепления знаний. Выполнение учащимися разнообразных тренировочных упражнений и заданий на компьютере содействует более успешному и сознательному усвоению программного материала.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы, а также существующих специальных компьютерных программ для обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями показывает, что дефектологическая наука еще не располагает достаточным количеством исследований в области применения компьютерных технологий в специальных (коррекционных) школах. В Казахстане практически отсутствует программное компьютерное обеспечение учебного процесса для данного вида образовательных учреждений, что соответственно предполагает научную концепцию разработки ППС и их методического сопровождения.

География как учебный предмет в специальной (коррекционной) школе имеет особое значение для всестороннего развития учащихся. География содержательно интегрирует в себе знания о природе, обществе и человеке, благодаря которым у школьников осуществляется систематизация и расширение представлений об объектах, предметах и явлениях окружающего мира. Изучение жизни планеты позволяет формировать ценностную картину мира, где Земля предстает как образ дома своего собственного и всего человечества.

Основные задачи современного школьного курса географии – дать элементарные, но научные и систематические сведения о природе, населении, хозяйстве своего края, Казахстан и зарубежных стран, показать особенности взаимодействия человека и природы, познакомить с культурой и бытом разных народов, помочь усвоить правила поведения в природе. Содержание данного учебного предмета существенно отличается от содержания и построения этого же учебного курса в общеобразовательной школе. Программа для специальных (коррекционных) учреждений разработана с учетом психофизических, интеллектуальных особенностей и слуховых особенностей учащихся, поэтому сокращен объем научной информации, уменьшено количество специальных терминов, географической номенклатуры, усилена практическая направленность обучения, особое внимание обращается на развитие речи школьников.

При этом изучение географии, несмотря на поэтапно проводимую пропедевтическую работу в 1–5 классах: развитие устной речи на основе ознакомления с предметами и явлениями окружающей действительности, живой мир, природоведение, а также организацию учебных экскурсий, ведение календарей природы, вызывает определенные трудности для школьников, что объясняется феноменологией умственного недоразвития, проявляющегося в нарушении дифференцированных восприятий, бедности представлений, инертности мышления, инактивности в познавательной и эмоциональной сферах.

Анализ литературных источников показал, что технические средства, используемые на уроках географии в специальной (коррекционной) школе, должны отвечать программным требованиям курса, а также соответствовать познавательным возможностям слабослышащих школьников. Еще в работах В.А. Грузинской (1949) отмечалось отсутствие специально разработанных ТСО для обучения этой категории детей, однако ни в последующие годы, ни в настоящее время эта проблема не была решена. Технические средства, применяемые в процессе обучения географии школьников с нарушением слуха, отбираются учителями из числа рекомендованных для общеобразовательных учреждений. В тоже время, как показывают научные исследования и наш многолетний опыт работы в специальной (коррекционной) школе, что эффективность учебно-воспитательного процесса с использованием ТСО напрямую зависит от учета психолого-педагогических и возрастных особенностей слабослышащих учащихся.

Некоторые авторы рекомендуют использовать на уроках географии слайд-альбомы, диафильмы и кинофильмы, предназначенные для начальных классов общеобразовательных школ, так как эти пособия наиболее соответствуют особенностям слухового развития и уровню географической подготовки учащихся коррекционных учреждений. Таким образом, одним из важных требований, предъявляемым к ТСО, является их доступность для понимания слабослышащими детьми.

Диапозитивы и диафильмы благодаря простоте изображения, возможности задержать, пропустить или вернуть кадр для дополнительного просмотра, анализа или уточнения более предпочтительны в работе со школьниками, имеющими слуховые нарушения. Практика школы показывает, что диапозитивы (слайды) удобнее, чем диафильмы, так как демонстрация диафильмов нейтрализует инициативу учителя: кадры необходимо показывать в определенной последовательности. Если в диапозитивах (слайдах) учитель может отказаться от показа некоторых из них, то в диафильмах это сделать трудно. Конечно, те кадры диафильма, которые не соответствуют теме урока или трудны для восприятия слабослышащими учащимися, учитель может не демонстрировать классу, а пропустить их. Такое действие встречает со стороны школьников некоторое противодействие: они просят, чтобы им показали все кадры диафильма. Таким образом, если диафильм в ряде случаев имеет преимущества перед диапозитивами, например, при демонстрации сказок, где каждый последующий кадр является логическим продолжением предыдущего, то в организованной учебной ситуации на уроках географии более адекватными являются диапозитивы.

Как говорилось выше, при изучении географических тем, связанных с показом движущихся объектов рекомендуется применять учебные кинофильмы. Кино нашло использование в обучении географии благодаря возможности воспроизводить на экране движение предметов и явлений действительности. Эта возможность выгодно выделила кинофильмы из числа других пособий. Конечно, о многообразии движений, совершающихся в действительности, учитель может рассказать и с помощью картины, фотографий или диапозитивов, но они передают лишь статичный момент движения, а учащиеся не могут вообразить изменения предметов в движении, что связано с нарушением их мыслительной деятельности.

Способность передачи в кино движений животных, людей (птица в полете, добыча пищи хищником, работа шахтеров, сбор урожая и др.) не исчерпывает педагогический потенциал учебного фильма. Съемки природных объектов с различных точек помогают наиболее полно и ярко выявить сущность снимаемых объектов. При просмотре картин, фотографий, иллюстраций учебника, диапозитивов у школьника существует одна точка обозрения, определяемая выбором автора пособия.

Изобразительные возможности кино становятся еще более разнообразными при применении специальных видов киносъемки, которое дает возможность «растянуть» или, наоборот, «сжать» на экране действительное время протекания реального природного процесса или явления для того, чтобы движения объектов могли быть лучше восприняты, если эти движения совершаются очень медленно или очень быстро (рост растений, вскрытие рек ото льда, полет космического аппарата и др.). Благодаря замедленной или ускоренной съемке можно изменить скорость демонстрируемых объектов (явлений), например, вихревое движение смерча, фазы которого в природе увидеть сложно, в замедленной съемке воспринимаются последовательно. Обратимся к другому примеру, трудно уловить процесс образования льда на водоеме в холодное время года,

потому что в природе он происходит медленно. В кинофильме этот процесс можно представить учащимся за несколько секунд. В.Н. Синева (1980) обращает внимание на то, что при демонстрации кинофрагментов, немых и озвученных кинофильмов необходимо учитывать недостаточное понимание слабослышащими учащимися действий, переданных замедленной или ускоренной съемкой. Для преодоления таких специфических проблем восприятия и мышления рекомендуется до просмотра фильма разъяснить школьникам реальную скорость протекания природных процессов.

Велико значение и других видов съемки для аналитического восприятия географических объектов и явлений в учебных фильмах. Сюда относится телескопическая съемка, которая очень важна для формирования знаний о животном мире. Телескопическая съемка производится на большом расстоянии, поэтому животное не подозревает о присутствии человека, что дает возможность снять представителей фауны в типичных для них естественных условиях, даже в ночное время. С помощью подводной съемки становится возможным показать учащимся жизнь речных, озерных и морских глубин.

Учебный звуковой фильм по географии, по мнению методистов и учителей-практиков, имеет преимущества перед немой кинокартиной. В звуковом учебном фильме могут быть переданы не только изображения морского прибоя, но и его удары о берег; не только виды извержения вулкана, но и их гул. Дикторский текст заменяется объяснениями учителя. Преимущество озвучивания педагогом кинофильма заключается в том, что у учителя появляется возможность привлекать внимание учащихся, к объектам изображения интонационными ударениями. Текст комментирующего объяснения должен быть небольшим, но в то же время охватывать объем учебного материала. Если географические объекты и явления нуждаются в звуковом, шумовом, или музыкальном сопровождении (раскат грома, шум прибоя, рык животного, звучание национальных инструментов и др.), рекомендуется сохранить звуковое сопровождение фильма, но оно также требует необходимых кратких разъяснений учителя (Подвальная, 2008).

Методика собственного исследования

Нами было проведено исследование, цель которого состояла в выявлении уровня сформированности географических знаний слабослышащих школьников. Для того чтобы наиболее объективно описать качественные характеристики сформированных знаний у учащихся, мы посчитали необходимым изучить педагогические условия обучения географии (формы, средства, методы и приемы), а также вопросы, связанные с материально-техническим оснащением образовательного процесса с учетом современных требований. В этой связи были определены следующие задачи:

1. Выявить формы, средства, методы и приемы, используемые в процессе обучения географии;
2. Определить значение ТСО и их место на уроках географии; изучить состояние материально-технической базы (оснащение современными аппаратными устройствами и программным обеспечением кабинетов географии) специальных (коррекционных) школ г. Алматы, Талдыкорган;
3. Изучить особенности и определить уровни сформированности географических знаний учащихся с нарушением слухового развития.

Данные задачи решались последовательно в ходе следующих этапов:

На первом этапе проводилось наблюдение за учебно-воспитательным процессом в специальных (коррекционных) школах, анкетирование педагогов.

Второй этап включал в себя изучение оснащения специальных (коррекционных) школ техническими средствами обучения.

Третий этап был направлен на выявление особенностей и определения уровней сформированности географических знаний у слабослышащих учащихся 7-х классов.

Исследование проводилось на базе специальных (коррекционных) образовательных учреждений в специальной (коррекционной) школе-интернате №5 для детей с нарушениями слуха; областной специальной школе-интернате для глухих и слабослышащих в г. Талдыкорган; Экспериментом было охвачено 106 учащихся 7-х классов. В исследовании также приняли участие 38 учителей специальных (коррекционных) школ, средний возраст педагогов 42 года, стаж педагогической работы в учреждениях для детей с нарушением слуха от 1 года до 37 лет. 75% респондентов имели высшее дефектологическое образование, 17%-высшее педагогическое, 2%-высшее, 6%-среднее педагогическое.

Для изучения уровня овладения географическими знаниями были организованы: пролонгированное наблюдение за педагогическим процессом, анкетирование, письменный и устный опросы слабослышащих учащихся. Разработанные нами вопросы и задания, использованные на этапе констатирующего эксперимента, предусматривали работу учащихся с различными сериями упражнений. Анкетирование проходило сразу после изучения старшеклассниками раздела «Зона степей». Перед началом эксперимента проводилось устное инструктирование школьников, затем – им были предложены листы с вопросами и заданиями. Испытуемые не ограничивались во времени – каждый учащийся мог выполнить задание, в соответствии со своими индивидуальными возможностями. С некоторыми детьми после окончания опроса проводилась беседа для уточнения их ответов. Для выполнения заданий и ответов на поставленные экспериментатором вопросы было достаточно знаний в объеме программы по географии для специальных (коррекционных) учреждений.

В специальной (коррекционной) школе изучению физической, а также элементов экономической и социальной географии Казахстана отводится весь 7 класс.

Вопросы, связанные с формированием системы знаний и практических умений по разделу «География Казахстана», В содержании учебного материала выделено два блока:

1. Особенности природы и хозяйства Казахстана (общая характеристика);
2. Природные зоны Казахстана.

Вся методика изучения географических знаний и умений состояла из 28 вопросов и заданий. При обработке результатов констатирующего эксперимента баллы по каждой серии заданий суммировались. Максимально успешный результат составлял 84 балла. Индивидуальный показатель уровня успешности выполнения всех заданий констатирующего эксперимента каждым учащимся оценивался по формуле:

$$K = \frac{P \cdot 100}{84 \text{ балл}}$$

где K – индивидуальный процент успешности выполнения заданий в 7-ми сериях эксперимента,

P – суммарный балл, набранный каждым учащимся при выполнении всех заданий.

Представим качественные критерии оценки выполнения заданий.

Учащиеся, набравшие за выполненные в ходе констатирующего эксперимента задания от 61 до 84 баллов, были отнесены нами к достаточному (успешному)

уровню сформированности географических знаний, который полностью соответствовал требованиям учебной программы по географии для коррекционных учреждений. В этой группе ответы детей были относительно полными, отличались последовательным изложением и грамотным речевым оформлением. Учащимся был доступен достаточный уровень обобщения. Школьники могли применять полученные знания в практической деятельности: работа с настенной и контурной картами, составление описаний географических объектов и др. Все задания констатирующего эксперимента, выполнялись безошибочно или с единичными ошибками, которые дети сами находили и исправляли.

Если испытуемые получали за выполнение заданий от 41 до 60 баллов, то они были отнесены к группе детей со средним уровнем сформированности географических знаний. В знаниях этой группы учащихся отмечались негрубые пропуски сведений в сочетании с некоторыми трудностями в показе географических объектов на карте, при составлении описаний и характеристик природных объектов и явлений. Эти учащиеся нуждались в наводящих вопросах экспериментатора.

Третья группа была представлена школьниками, чей уровень сформированности географических знаний был ниже среднего. Разброс оценочных баллов в этой группе составлял от 21 до 40. Знания учащихся отличались бессистемностью, смысловыми пропусками, характеризовались отрывочностью сведений. Для этой группы школьников характерными являлись нарушения причинных и следственных отношений между географическими объектами, низкий уровень навыков классификации, сравнения объектов и описания их в речи.

Низкий уровень сформированности географических знаний отмечался нами, если в сумме за ответы учащиеся получали от 0 до 20 баллов. Этим школьникам был недоступен объем географических знаний и умений, предусмотренный программой для специальных (коррекционных) школ. Обрывочные сведения воспроизводились детьми с большим количеством ошибок. Ученики этой группы называли несущественные признаки объектов, не умели устанавливать причинно-следственные связи. При выполнении заданий, связанных с географическими картами (настенными, контурными), в деятельности детей отмечались следующие особенности: непонимание инструкции к заданию, «застревание» на одном и том же действии.

На *первом и втором этапах* констатирующего эксперимента для изучения методов, приемов и средств обучения, используемых в процессе преподавания географии, а также выявления значения и места ТСО на уроках (оснащение современными аппаратными устройствами и программным обеспечением кабинетов) в специальных (коррекционных) школах нами было проведено наблюдение за педагогическим процессом, в ходе которого осуществлены беседа и анкетирование учителей.

Результаты и их обсуждение

Результаты работы показали, что основной формой организации обучения географии в коррекционных школах является урок. Анализ посещенных нами 65 уроков географии по разделу «Природные зоны Казахстана» (7 класс) позволяет говорить о том, что большинство уроков (89,2%) носят комбинированный характер и имеют традиционную структуру построения: организационный момент, повторение или проверка домашнего задания, изучение нового материала, первичное закрепление

изученного, задание на дом, подведение итогов урока. Небольшое количество уроков (10,8%) несколько отличались по структуре и содержанию от комбинированного, так пять из них были отнесены нами к уроку сообщения новых знаний, два к урокам систематизации и обобщения усвоенных знаний, умений и навыков.

Анализ деятельности учителей показывает недостаточное разнообразие методов и приемов обучения, стереотипию их использования. В основном применяются словесные методы (рассказ, беседа, объяснение), они являются доминирующими на всех этапах уроков географии. Наглядные и практические методы включаются учителями в структуру уроков, как правило, для сопровождения словесных методов. Например, при объяснении нового материала учитель демонстрирует изучаемые объекты на географической карте или на этапе закрепления в ходе обобщающей беседы педагог предлагает школьникам выполнить задание в тетради на печатной основе и записать выводы.

Таким образом, самыми распространенными средствами наглядности в обучении географии служат географические карты (настенные и карты-приложения к учебнику географии), иллюстрации (географические картины, фотографии, иллюстративный материал учебника), словарные таблицы, гербарии и видеофрагменты.

Было выявлено некоторое противоречие между результатами нашего наблюдения за деятельностью учителей географии и данными, полученными в ходе их анкетирования. В анкетах педагоги (72,7%) указывали на целесообразность использования при обучении географии в целом и, в частности природных зон Казахстана, видеофильмов, диафильмов, компьютерных программ. Однако в ходе посещения и анализа конспектов уроков мы отметили, что ТСО в специальной (коррекционной) школе используются крайне редко, эпизодически, в основном на этапе закрепления.

Анализ материально-технической базы оснащенности школ для детей с слуховой недостаточностью свидетельствует о том, что значительное количество учреждений имеют в своем распоряжении современные персональные компьютеры и мультимедийные проекторы. Рабочие места учителей в большинстве школ оборудованы компьютерной техникой, однако не все кабинеты имеют выход в глобальную сеть Интернет. Наблюдения и анкетирование педагогов показывают, что в кабинетах географии отсутствуют интерактивные доски. Вместе с тем, несмотря на различные условия в техническом оснащении учебных кабинетов, учителя географии указывают в анкетах, что использование современных ТСО позволяет совершенствовать процесс обучения, положительно влияет на качество формирования географических знаний и умений учащихся.

В анкету для учителей специальных (коррекционных) школ мы включили серию вопросов, позволяющую оценить компетентность педагогов в области информационных и коммуникационных технологий. Информационная компетентность является для современного человека одной из ключевых и проявляется при решении различных задач с привлечением компьютера, средств телекоммуникаций, Интернета и т.д. К сожалению, только 11 учителей специальных (коррекционных) школ (24,4%) из 38 опрошенных имеют хорошо сформированные навыки работы на компьютере и готовы к его использованию в учебном процессе. Однако несмотря на это, только 6 (13,3%) педагогов указывают, что они регулярно используют компьютер в обучении слабослышащих учащихся. Значительная часть учителей, участвовавших в опросе, хорошо знает содержание и требования учебных программ, имеет навыки работы с такими техническими средствами как слайды, диафильмы и видеофильмы. Мы выявили определенную зависимость между возрастом педагогов и их потребностями

использовать современные компьютерные технологии в учебно-воспитательном процессе специальных (коррекционных) школ. Так, учителя в возрасте от 23 до 35 лет гораздо чаще используют компьютер при подготовке и проведении урока, нежели педагоги из других возрастных групп. Педагоги (от 35 до 45 лет) из второй группы включают в свою практическую деятельность современные технические средства, если они совершенствовали свои профессиональные познания в области использования ТСО современного поколения. Учителя, чей возраст превышал 45–50 лет, при обучении слабослышащих детей применяют традиционные, привычные средства обучения: картины, таблицы, гербарии, коллекции, диафильмы и др. Хочется отметить, что использование современных компьютерных технологий зависит не от возраста и опыта работы учителя-дефектолога, а от его личностных устремлений к самосовершенствованию и развитию творческого потенциала.

Основными причинами, препятствующими использованию современной техники в процессе обучения, респонденты называют неумение работать на компьютере; отсутствие или несовершенный уровень компьютерной техники, методик ее применения. Вопросы, касающиеся технического оснащения, находятся под постоянным контролем правительства и органов управления учреждениями образования, благодаря этому в последние годы значительно повысилось качество материально-технического оснащения коррекционных школ современным оборудованием. Но здесь на первый план выходят уже другие факторы. Они связаны с переподготовкой педагогических кадров в части их информационной компетентности.

Учителя географии отмечают отсутствие специальных компьютерных программ для обучения детей с нарушениями слуха и соответствующих методических рекомендаций по использованию компьютера на уроках по данной дисциплине. Многие педагоги указывают на значительные затруднения, возникающие при самостоятельной разработке несложных электронных пособий (мультимедийных презентаций), объясняя это невысоким уровнем своей компьютерной грамотности.

Как указывалось, третий этап констатирующего эксперимента был посвящен изучению состояния географических знаний школьников 7-х классов.

Анализируя устные и письменные ответы учащихся, их творческие работы, мы обращали внимание: на количество перечисленных ими названий; на наиболее часто называемых представителей флоры и фауны; на правильность отнесения детьми животных и растений к данной природной зоне.

В среднем школьниками было названо по 4-5 названий растений и животных. Чаще всего из растений пустынь семиклассниками упоминались «карликовые деревья», «клюква», «морозка». Некоторые дети назвали также бруснику, чернику, сосну, малину, березу, карликовую березу. Третья часть работ содержала в себе названия травянистых растений Казахстана (полярный мак, пушица). Также к царству растений слабослышащие учащиеся ошибочно относили грибы. Некоторые дети в устных ответах относили к карликовым деревьям мхи и лишайники. Некоторые школьники (3,8%) к растениям пустынь относили название полезного ископаемого – торф.

Выявились многочисленные затруднения в понимании и использовании биологических терминов, таких как кустарники, кустарнички, травянистые растения; ствол, стволник, стебель и др.

В анкетах школьников наиболее часто встречались названия таких животных, как «олень», «песец», «волк», «заяц». Кроме того, детские работы содержали в себе названия

животных, обитающих в других природных зонах: «северный медведь», «барс», «лиса», либо или на других материках – «пингвин». В единичных случаях были упоминания о следующих представителях фауны: «мышка», «ящерица», «хомячок», «собака», «бурундук», «гага». Такие темы, как «Растительный мир», «Животный мир» традиционно считаются наиболее легкими в курсе географии Казахстана. Несмотря на это, 44,9% ответов содержали ошибки, допущенные из-за нарушений соотношения представителей растительного и животного мира с конкретной природной зоной – Казахстана.

Используя карту-приложение к учебнику географии, 10,1% слабослышащих школьников смогли правильно назвать заповедники, организованные на территории зоны степей. 27,3% детей выполнили это задание частично правильно, их ответы содержали следующие неточности: семиклассники называли не все, а только некоторые заповедники, к заповедникам изучаемой природной зоны причисляли заповедники лесной полосы, неправильно произносили их названия. Остальные учащиеся (более 50%) наряду с названиями заповедников начинали перечислять редких животных степей, название морей, омывающих побережье природной зоны, названия городов, которые были обозначены на карте и т.д. Пять человек (4,3%) не выполнили данное задание, даже после того, как экспериментатор еще раз показал им условные изображения заповедников в легенде карты.

Наиболее часто называемым детьми редким животным, обитаемым на территории в лесах степей, оказался северный олень, его назвали практически все учащиеся, принимавшие участие в эксперименте. Это связано с тем, что в учебнике географии есть довольно подробный рассказ об этом животном, его фотография, изображение этого представителя степной фауны встречается и на картах-приложениях, кроме того, в рабочих тетрадях по географии для 7 класса предлагается большое количество разнообразных упражнений и дидактических игр для закрепления знаний о животном мире степей, при выполнении которых, дети неоднократно должны были применить свои знания о северном олене.

В процессе дополнительных бесед со школьниками и уточнения письменных ответов на вопросы экспериментатора, нами также были получены следующие данные. Большинство старшеклассников (64,5%) не смогли правильно ответить на вопрос «Что такое степь?». Среди неправильных ответов преобладали следующие – «это участок земли покрытый снегом», «степь – это холодная часть Казахстана», «это равнина», «это ледник», «это болотистое лесное место».

Результаты анализа устных и письменных ответов показали, что 66,9% участников эксперимента неправильно относят конкретное названия географического объекта с административной или территориальной единицей (например, среди рек степей дети называют Северную Казахстан, Ишим, Иртыш; к городам степей причисляют Каратау, Жанатас, Жезказган, Караганда). В письменных ответах 9,4% школьников обнаружили несуществующие (придуманные) названия «новоказахстанские острова», «Аральский полуостров», «Алаколь». Их появление связано с возникновением у детей вербальных ассоциаций со знакомыми им географическими названиями или созвучными словами. Достаточно часто в ответах детей встречались искаженные наименования «земля Сахарь», «заповедник». Такой тип ошибок можно объясняется тем, что учащиеся впервые при изучении географии, в частности – зоны Казахстана, начали осваивать новую понятийную лексику.

Экспериментальное исследование еще раз подтвердило данные психолого-педагогических исследований развития слабослышащих школьников о том, что у этой категории учащихся не развиваются никакие виды словарей (научного, литературного),

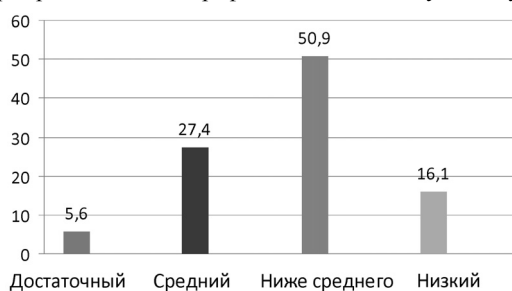
кроме бытового, разговорного. Так, у семиклассников были выявлены бедность словарного запаса, неточность употребления географических терминов (замены, искажения), трудности актуализации словаря. У испытуемых отмечалась несформированность грамматического строя речи, которая проявлялась в аграмматизме (искажения в употреблении падежей, смешение предлогов, неправильное согласование слов в словосочетаниях и предложениях). Для высказываний детей характерны простые нераспространенные предложения, часто структурно неформленные, с пропусками главных членов. Связные высказывания малоразвернуты, фрагментарны. В рассказах, составленных детьми, часто нарушалась логическая последовательность и связь между отдельными частями.

Обращает на себя внимание также большое количество разнообразных ошибок, допущенных детьми при написании географической номенклатуры, названий растений и животных, национальностей и др. Приведем некоторые примеры: «полупутыня», «мангышлакский полуостров», «аральское море», «менеральные одобрения», «жилезные руды», «клубва», «лещайники», «белька», «птицыводство», «биреза», и т.п.

Определив с помощью методики статистического анализа, индивидуальный показатель уровня успешности выполнения всех заданий констатирующего эксперимента каждым учащимся, мы смогли условно распределить школьников на четыре группы по уровню сформированности у них географических знаний и умений (гистограмма 1).

Гистограмма 1

Уровни сформированности географических знаний и умений учащихся (%)



Уровень знаний.

К 1-ой группе (достаточный уровень знаний) было отнесено 5,6% школьников, которые успешно справлялись с выполнением предложенных им заданий: показ объектов на карте, заполнение контурных карт, схем, таблиц и др. Эти учащиеся хорошо усвоили учебный материал, давали правильные осознанные ответы на вопросы экспериментатора. Семиклассники с достаточным уровнем сформированности знаний и умений продемонстрировали положительную мотивацию к работе и заинтересованность в оценке результатов своей деятельности.

Школьники 2-ой группы (средний уровень знаний) демонстрировали удовлетворительное владение учебным материалом, их ответы содержали неточности, ощущалась бедность словарного запаса, отмечались искажения при построении фраз. Свои ошибки учащиеся замечали редко, им иногда требовались дополнительные разъяснения к инструкции по выполнению заданий. У большинства учащихся этой группы предложенные вопросы и задания вызвали интерес. По результатам констатирующего эксперимента школьников со средним уровнем сформированности географических знаний и умений оказалось 27,4%.

У учащихся, вошедших в 3-ю группу (уровень знаний ниже среднего) отмечались пробелы в знаниях и умениях, их ответы на предложенные вопросы, в большинстве случаев были ошибочными. В коротких высказываниях старшеклассников наблюдалось большое количество аграмматизмов. Школьникам с таким уровнем знаний часто требовались повторение инструкций и подробное разъяснение заданий. Собственные ошибки старшеклассниками не замечались, положительная мотивация к работе отмечалась крайне редко. В 3-ю группу вошли 50,9% детей.

4-ую группу (низкий уровень знаний) составили старшеклассники, которые продемонстрировали, как незнание, так и непонимание большей части изученного материала. Учащиеся допускали многочисленные ошибки при ответах на вопросы экспериментатора, при составлении описаний географических объектов и при выполнении заданий в контурных картах. Вопросы и задания вызывали у детей лишь кратковременный интерес. К этой группе мы отнесли 16,1% учащихся.

Выводы

Обобщая материал, анализ научных исследований наблюдения за учебно-воспитательным процессом и многолетний опыт работы в специальной (коррекционной) школе позволяют сделать вывод, что рациональное использование ТСО на уроках географии улучшает условия труда как учеников, так и учителя.

Применение технических средств, компьютерных технологий открывает новые возможности для проведения внеклассной и досуговой деятельности природоведческого характера со слабослышащими школьниками.

Интенсивный характер внедрения компьютерных технологий в образовательный процесс коррекционных школ и отсутствие специальных современных технических средств обучения географии детей с слуховыми нарушениями указывают на необходимость создания научной концепции разработки и методического сопровождения ТСО.

Литература

- Грузинская, В.А. (1949). *Методика географии во вспомогательной школе*. М.: Учпедгиз. 224 с.
- Кенесбаев, С.М., Махметова, А.А. (2015). Использование ИТ технологий в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. *Szkola Specjalna*, № 4, 268–278.
- Махметова, А.А. (2015). Применение информационных компьютерных технологий в коррекционно-развивающем обучении детей с нарушениями слуха. *Materials of XI international research and practice conference. Areas of scientific thought-2014/2015. December 30, 2014 – January 7, 2015*. Англия. С. 99–101.
- Подвальная, Е.В. (2008). К вопросу об использовании компьютерных технологий на уроках географии и естествознания в специальной (коррекционной) школе. М.: «Организация и содержание образования детей с нарушениями развития» *Материалы международной конференции*. С. 412–418.
- Синев, В.Н. (1980). *Психологические вопросы коррекционной работы на уроках географии*. М.: Педагогика. С. 123–140.

SPECIFICITY OF USE OF COMPUTER TECHNOLOGY IN EDUCATION OF GEOGRAPHY OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT

Summary

The article reviews the use of computer technologies at different stages of the lesson and its combination with other techniques and methods of educational activity, as well as observations of practical activity of teachers in special (remedial) schools. The article also evaluates the potential of geography as an academic subject in a special (remedial) school. A lesson of geography in a special school meaningfully integrates the knowledge of nature, society and humans, through

which systematization and expansion of understanding objects and phenomena of the surrounding environment is exercised in the students. Geography as a subject of natural science curriculum offers significant opportunities for the development of elementary knowledge on objects and phenomena of animate and inanimate nature, the relationship and interdependence of humans and nature in students with hearing impairment; enriching personal experience of children as a result of systematic observations; the development of required practical skills in the students.

The researchers note the significant role of geography lessons in remediating mental and psychological deficiencies in students from special (remedial) institutions. Geography as a subject in a special (remedial) school has an exceptional importance for the overall development of the students.

The use of computer technologies in teaching geography to children with hearing impairment is difficult due to the lack of specially designed electronic aids, particularly taking into account the age and mental development of children in this category and guidelines for working with modern TME.

The researchers emphasize the significance of visualization in the process of teaching geography to students with hearing impairment as well as note the need for a reasonable combination of verbal, visual and practical methods.

This article presents the results of ascertaining experiment and the results of a survey among teachers. Observations of the educational process and surveying the teachers of special (remedial) schools at the stage of the ascertaining experiment revealed the basic forms, tools, techniques and methods of teaching geography to students with hearing impairment.

Key words: computer programs, technical means of training, film, filmstrips, program, slides

SPECYFICZNOŚĆ WYKORZYSTANIA TECHNOLOGII KOMPUTEROWEJ W NAUCZANIU GEOGRAFII UCZNIÓW Z USZKODZENIEM SŁUCHU

Streszczenie

W artykule dokonano przeglądu sposobów wykorzystania technologii komputerowych na różnych etapach lekcji oraz łączenia ich z innymi technikami i metodami działania edukacyjnego, a także obserwacji czynności praktycznych podejmowanych przez nauczycieli w szkołach specjalnych (wyrównawczych). Ponadto, poddano ocenie potencjał geografii jako przedmiotu szkolnego w szkole specjalnej (wyrównawczej). Lekcja geografii w szkole specjalnej w sensowny sposób łączy wiedzę na temat przyrody, społeczeństwa i ludzi, przez co uczniowie systematyzują i poszerzają swoje możliwości rozumienia istot, przedmiotów i zjawisk obecnych w ich otoczeniu. Geografia, jako przedmiot znajdujący się w programie nauczania nauk przyrodniczych, oferuje duże możliwości rozwoju u uczniów niepełnosprawnych słuchowo podstawowej znajomości istot, przedmiotów i zjawisk w przyrodzie żywej i nieożywionej oraz relacji i współzależności między ludźmi a naturą, wzbogacenia indywidualnych doświadczeń dzieci w wyniku systematycznych obserwacji, a także rozwoju wymaganych umiejętności praktycznych u uczniów.

Badacze zwracają uwagę na ważną rolę lekcji geografii w wyrównywaniu braków psychicznych i psychologicznych u uczniów w placówkach specjalnych (wyrównawczych). Geografia jako przedmiot w szkole specjalnej (wyrównawczej) jest szczególnie ważna dla ogólnego rozwoju uczniów.

Wykorzystanie technologii komputerowych w nauczaniu geografii dzieci z uszkodzeniem słuchu jest trudne ze względu na brak specjalnie zaprojektowanych pomocy elektronicznych, szczególnie uwzględniających wiek i rozwój umysłowy dzieci należących do tej kategorii, oraz wskazówek do pracy z nowoczesnym TME.

Badacze podkreślają znaczenie wizualizacji w procesie nauczania geografii uczniów niepełnosprawnych słuchowo i zwracają uwagę na potrzebę rozsądnego łączenia metod słownych, wzrokowych oraz praktycznych.

W artykule przedstawiono wyniki eksperymentu oraz sondażu przeprowadzonego wśród nauczycieli. Obserwacje procesu edukacyjnego oraz sondaż przeprowadzony wśród nauczycieli szkół specjalnych (wyrównawczych) na etapie eksperymentu ujawniły podstawowe formy, narzędzia, techniki oraz metody nauczania geografii uczniów z uszkodzeniem słuchu.

Słowa kluczowe: programy komputerowe, technologiczne środki kształcenia, film, serie klitek, program, slajdy

100 LAT NORMALIZACJI POLSKIEJ KSIĄŻKI BRAJLOWSKIEJ PROBLEMATYKA ADAPTACJI PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH

System Ludwika Braille'a, który w zasadniczym kształcie został dostosowany do języka polskiego w roku 1934, nadal jest adaptowany do potrzeb komunikacji społecznej osób niewidomych w Polsce. Współcześnie ustala się w ramach systemu nowe zastosowania, tworząc nowe znaczenia znaków potrzebne w pracy szkolnej, naukowej i technicznej niewidomych.

Sześciopunktowy system Ludwika Braille'a umożliwia niewidomym szybkie samodzielne pisanie oraz dotykowe czytanie tekstów z największą z możliwych szybkością. W polu sześciopunktu można utworzyć 64 różne znaki, licząc znak pusty, znaki jedno-, dwu-, trzy-, cztero- i pięciopunktowe oraz pełny sześciopunkt. Aby z pomocą tych znaków oddać treści wyrażane kilkuset znakami, środowiskowo określanego, pisma czarnego, należy skrupulatnie przestrzegać reguł systemu. Pierwsze znaczenia – znaki liter łacińskich i francuskich oraz pierwszy klucz – do dziś ogólnie przyjęty znak cyfry, ustalił twórca systemu. Jego następcy rozwijają system, adaptując go do kolejnych języków i do zapisów w specjalnych notacjach. Znaczenie każdego ze znaków systemu nie jest więc współcześnie jednoznacznie określone. Zależy ono od położenia znaku wśród innych, zwłaszcza względem znaków poprzedzających, i odstępów między nimi. Przepisywanie, czyli przetwarzanie tekstu czarnodrukowego do zapisu brajlem, polega na najwierniejszym oddaniu treści pierwszego z zastosowaniem zasad porządkowych umożliwiających jednoznaczne przetwarzanie i czytanie różnych książek przez różne osoby. Wymaga to przestrzegania ścisłych reguł przetwarzania, reguł budowanych dla poszczególnych języków z ich ortografiami, a także dla takich dziedzin, jak notacja matematyczna, notacja muzyczna i inne.

W wielu językach, oprócz zasad pisma pełnego, opracowano systemy skrótów ortograficznych, pozwalające na szybsze pisanie i czytanie oraz zmniejszające objętość książki brajlowskiej. Drogą szczegółowych obliczeń statystycznych występowania słów i typowych dla języka zbiegów liter ustalono reguły zastępowania zbiegów lub słów jednym znakiem. Systemy skrótów podają też sposoby zastępowania często używanych słów zbiorem znaków znacznie krótszym niż zapis słowa w piśmie pełnym, integralnym. Systemy takie są regularnie ulepszone w miarę pojawiających się potrzeb skracania nowo powstałych terminów.

Na ziemiach polskich już w końcu XIX w. adaptowano system Braille'a do języka polskiego w różny sposób w różnych ośrodkach (Czerwińska, 2008). Głoskom

języka polskiego pisanym jedną literą przypisywano różne znaki systemu. Głoskom pisanym dwiema literami przypisywano odpowiednio dwa lub jeden znak systemu. Nie było możliwości ujednoczenia, gdyż z powodu rozbicia ziem polskich między państwa zaborcze nie istniała instancja władna podjąć wiążącą decyzję. Po wskrzeszeniu państwa polskiego próbowano to uporządkować. W 1925 r. odbył się I Krajowy Zjazd Nauczycieli Szkół Specjalnych, na którym uznano alfabet tzw. bydgoski za obowiązujący w nauczaniu niewidomych w Polsce (Czacka, Landy, 1931). Decyzja ta wywołała dyskusję wśród tyfologów, która zakończyła się ostatecznie po ukazaniu się w 1934 r. zarządzenia ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego, uznającym za obowiązujący w polskich szkołach dla niewidomych alfabet tzw. lwowski, nieco zmodyfikowany przez m. Elżbietę Czacką. Jednocześnie minister zatwierdził prosty system skrótów ortograficznych, zwany później skrótami laskowskimi (*Zarządzenie...* Dz.Urz. MWRiOP 1934, nr 5, poz. 81, s. 224–242). Merytoryczne uzasadnienie wyboru alfabetu podały m. Elżbieta Czacka i s. Teresa Landy (1931) w artykule zamieszczonym w *Szkole Specjalnej*. One też opracowały projekt zatwierdzonego systemu skrótów (Kuczyńska-Kwapisz, 2011).

Historia adaptacji systemu Ludwika Braille’a do języka polskiego

Pierwszymi zapewne zachowanymi polskimi unormowaniami przetwarzania książek do brajla są broszury Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi (TOnO) wydawane dla kopistek – wolontariuszek. Rozpoczęło się to ponad 100 lat temu. W 1913 r. Towarzystwo wydało pierwszą broszurkę zatytułowaną *Objaśnienie pisowni dla ociemniałych*, zapewne autorstwa Róży Czackiej, późniejszej m. Elżbiety. W broszurze podano zasady pisania w systemie Braille’a, sposób pisania na tabliczce oraz szczegółowe zasady przepisywania książek z uwzględnieniem różnych rodzajów literackich, sposób pisania odsyłaczy i stron tytułowych. Nie można już odtworzyć, którym z alfabetów polskich (bydgoskim, lwowskim czy laskowskim) zalecano wtedy przepisywanie książek dla TOnO, gdyż broszura nie zawiera alfabetu, choć był on z pewnością załączony jako osobny druk.

Kolejną instrukcją, wydaną przez Towarzystwo w 1930 r., były *Prawidła przepisywania książek dla niewidomych*, również autorstwa m. Czackiej. Omawiają one znaczenie książek dla niewidomych, system Braille’a, podstawowe zasady pisania brajlem, znaki interpunkcyjne, akapity itd., a więc gruntownie przedstawiają prawidłowy sposób przetwarzania książek czarnodrukowych różnych rodzajów literackich do postaci brajlowskiej. Alfabet brajlowski dołączono w postaci kartek wklejonych i złożonych na pół. Alfabet podano w wersji „recto”, tak jak czyta się brajla, i w wersji „verso”, tak jak należy pisać litery na tabliczce. Alfabet ten tylko dwoma znakami różnił się od zatwierdzonego w roku 1934. Te same alfabety wydrukowano na solidnych tekturkach, tworząc w ten sposób poręczną pomoc dla kopistek.

Niezwykle istotne było opracowanie w latach 1933–1934 przez m. Czacką i s. Landy systemu *Polskie Skróty Ortograficzne*. Opis całego trzystopniowego systemu skrótów wydrukowano w Laskach brajlem w technice stereotypii w 5 tomach brajlowskich. Kolejne tomy obejmują skróty I, II i III stopnia.

Po wojnie Zarząd Główny Polskiego Związku Niewidomych wydał w 1953 r. *Projekt Polskich skrótów ortograficznych. Stopień I i II. Projekt Towarzystwa Opieki*

nad Niewidomymi 1933, a w 1957 r. brajlem *Polskie skróty ortograficzne, Stopień I. Projekt Towarzystwa Opieki nad Niewidomymi 1933*. Wykorzystano je wydając w 1957 r. brajlem *Annę Kareninę* Lwa Tołstoja.

Oryginał publikacji *Polskie skróty ortograficzne* drukowany brajlem został przetworzony do postaci elektronicznej w Dziale Tyflogicznym TOnO w latach 2007 – 2009 i wydany na płycie CD przez Bibliotekę Centralną Polskiego Związku Niewidomych w roku 2009 – publikacja wydana w Roku Braille’a.

M. Elżbieta Czacka i s. Teresa Landy opracowały trzystopniowy system skrótów ortograficznych, jednak zatwierdzono w 1934 r. tylko stopień pierwszy. Dwa pozostałe zostały wydane brajlem jedynie jako projekt Towarzystwa. Niestety projekt drugiego i trzeciego stopnia stracił aktualność na skutek przeprowadzonej w 1936 r. reformy zasad ortografii polskiej. Skrótów PSO drugiego stopnia nie zatwierdzono do tej pory.

Zatwierdzonymi skrótami pierwszego stopnia przepisywano w Laskach do lat pięćdziesiątych podręczniki szkolne od klasy V i część książek dla Biblioteki Brajlowskiej TOnO. Skrótów stopnia drugiego (niezatwierdzonego) używali studiujący po II wojnie światowej niewidomi, którzy poza tabliczką brajlowską nie mieli innych pomocy technicznych.

Już po zatwierdzeniu skrótów I stopnia wydrukowano w Laskach brajlem broszurę *Polskie skróty ortograficzne, Stopień I*, Laski 1933, 12 stron [nie ma słowa *Projekt*, przyp. aut.]. Data na stronie tytułowej jest błędna, bo broszura zawiera zarządzenie ministra WRiOP z dnia 24 maja 1934 r. z oboma aneksami.

Artykuł m. E. Czackiej *Książka niewidomego*, opublikowany w *Szkole Specjalnej* (1934/35), nie jest natomiast tekstem normującym, omawia wyczerpująco znaczenie książki w życiu niewidomego w czasach, gdy nie było innych poza drukiem nośników treści literackich.

Po II wojnie światowej jedyną uznawaną przez komunistów reprezentacją niewidomych był Polski Związek Niewidomych (PZN). Pracę jedynej w Polsce drukarni brajlowskiej prowadzonej przez PZN normowały kolejne wewnętrzne *Instrukcje dla kopistów*, redagowane przez znakomitego specjalistę Andrzeja Galbarskiego. Wystarczyły one do przetwarzania do pisma punktowego literatury pięknej, czasopism środowiskowych, a dla uczniów prostych podręczników zbudowanych z wykładu rzeczy i ilustracji. Problem stanowiły ilustracje w podręcznikach, które niestety nie zawsze były adaptowane przez kompetentnych specjalistów i tym samym często stawały się bezużyteczne. W 1967 r. ukazała się opracowana przez Galbarskiego wewnętrzna *Instrukcja dla maszynistów drukarni PZN*, która normowała drukowanie maszynowe brajlem książek literackich i podręczników.

Podręczniki drukowano wtedy pismem pełnym, co bardzo ograniczyło, nawet w Laskach, użycie zatwierdzonych skrótów pierwszego stopnia. W latach 1960–1980 w PZN pracowano nad nowym, wydajniejszym, dwustopniowym systemem skrótów ortograficznych.

W 1981 r. wydane zostało zarządzenie ministra oświaty i wychowania w sprawie wprowadzenia w szkołach specjalnych dla niewidomych i słabowidzących zmodyfikowanego polskiego alfabetu w systemie Braille’a oraz Polskich Ortograficznych Skrótów Brajlowskich (POSB) (*Zarządzenie...* Dz. Urz. MOiW 1981, nr 12, poz. 87). Zarządzenie to zmieniło tylko jeden znak pisma pełnego, tzn.

kropkę ze znaku zbudowanego z pkt (2, 5, 6) na znak pkt (3). Unieważniło natomiast *Polskie Skróty Ortograficzne* z 1934 r., zatwierdzając na ich miejsce nowy system: *Polskie Ortograficzne Skróty Brajlowskie*, niebędący kontynuacją dotychczasowego. System ten został szczegółowo opisany w wydanej w 1991 r. broszurze T. Józefowicza i Z. Saloni pt. *System polskich ortograficznych skrótów brajlowskich, omówienie systemu i jego historia*. Zatwierdzony pierwszy stopień POSB okazał się nie tylko bardzo wydajny, tzn. istotnie skracający zapisy, ale też bardzo trudny, tak że używają go tylko nieliczni, a specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze dla niewidomych (SOSW) nie wymagają od uczniów jego opanowania.

W 1994 r. A. Galbarski opracował ostatni dokument wewnętrzny, całościowo ujmujący proces przetwarzania książek do brajla, zatytułowany *Podręcznik dla przepisujących książki systemem brajla, wydanie pierwsze*. Podręcznik normuje jeszcze całość problematyki, tzn. sposób przetwarzania zarówno literatury pięknej, jak i podręczników do wszystkich przedmiotów, łącznie z matematyką. Publikacja nie objęła już całości notacji matematycznej potrzebnej w realizacji licealnego programu nauczania matematyki.

W 2000 r. rozpoczęła się współpraca PZN i ośrodków szkolno-wychowawczych dla niewidomych nad ujednoczeniem zapisów matematycznych na podstawie *Międzynarodowej brajlowskiej notacji matematycznej* Ephesera z 1967 r. Jej efektem była wydana w 2002 r. przy udziale MEN *Brajlowska notacja matematyczna, fizyczna, chemiczna. Poradnik dla nauczycieli*, która została znowelizowana w 2011 r.

Równolegle pracowano nad przyswojeniem międzynarodowej brajlowskiej notacji muzycznej. Prace uwieńczone zostały wydaniem w 2002 r. *Ujednoczonej międzynarodowej brajlowskiej notacji muzycznej*, obecnie obowiązującej.

W 2003 r. w PZN powstały natomiast *Zasady stosowania częściowo zmodyfikowanego zapisu brajlowskiego wykorzystywanego w publikacjach o charakterze humanistycznym. Poradnik dla nauczycieli, instruktorów brajla, wydawców publikacji brajlowskich oraz osób korzystających z pisma Braille'a*.

Celem wszystkich wymienionych opracowań prawideł i zasad jest ułatwienie wiernego i jednolitego przetwarzania książek czarnodrukowych do brajla, co umożliwi niewidomemu czytelnikowi pełne dotarcie do ich treści. Jest rzeczą oczywistą, że niewidomy czytelnik powinien mieć tą drogą dostęp do dzieł literatury ojczystej i dzieł tłumaczonych na język polski w ich prawdziwej i pełnej treści.

Adaptacja podręczników do brajla

W 2004 r., w obliczu wprowadzenia nowej formy egzaminu maturalnego w postaci arkusza – testu wypełnianego przez ucznia, zorganizowana została w Laskach konferencja dyrektorów i nauczycieli polskich ośrodków szkolno-wychowawczych dla niewidomych, na której opracowane zostały i uzgodnione pierwsze zasady adaptacji – *Zasady adaptacji arkuszy egzaminacyjnych dla uczniów niewidomych i słabowidzących*. Adaptowanie polega nie tylko na zmianie alfabetu i sposobu formatowania, ale także we właściwej mierze na zmianie treści tekstu lub grafiki w ten sposób, by uczynić je użytecznymi, czytelnymi, przyjaznymi dla niewidomych. Tekst i grafikę przetwarza się do postaci dotykowo czytelnej dopiero po zaadaptowaniu treści. *Zasady adaptacji arkuszy* przewidują np. nie

tylko wymianę poleceń technicznie niewykonalnych dla niewidomego na wykonalne, ale nawet wymianę zadań niewykonalnych z powodu braku wzroku (np. „Podpisz fotografię”) na zadania wykonalne dla niewidomego ucznia. Niewidomy uczeń nie pisze odpowiedzi na druku arkusza, ale na dołączonych kartach.

Zasady adaptacji arkuszy po raz pierwszy podają zasady adaptowania grafiki do postaci dotykowej. Odróżniają przetwarzanie grafiki czarnodrukowej do postaci dotykowej, polegające na wytworzeniu wypukłej podobizny tej grafiki do adaptacji, czyli zmianie treści rysunku na dostępny dla niewidomego przed przetworzeniem go na wypukły. *Zasady* wymagały stosowania aktualnego wówczas dokumentu, jakim była *Brajłowska notacja matematyczna, fizyczna, chemiczna. Poradnik dla nauczycieli* z 2002 r.

Zastosowanie *Zasad* przez Centralną Komisję Egzaminacyjną i Okręgowe Komisje Egzaminacyjne pozwoliło niewidomym uczniom samodzielnie zdawać zewnętrzne sprawdziany i egzaminy, łącznie z maturą. Ich wyniki stanowią rzetelną, porównywalną informację o poziomie nauczania niewidomych.

W 2008 r. wobec braku jednolitych zasad brajlowskiego zapisu humanistycznego i wobec dynamicznego rozwoju form graficznych stosowanych w podręcznikach dla uczniów widzących została wydana publikacja P. Wdówwika *Zasady adaptacji materiałów dydaktycznych do potrzeb osób niewidomych*. Zawiera ona szczegółowe zasady wiernego przetwarzania tekstu współczesnych podręczników do pisma punktowego, czyli normuje: sposób przetwarzania karty tytułowej, spisu treści, tytułów, śródtytułów, akapitów, punktorów w wyliczeniach, sposób numerowania zadań i części zadań. *Zasady* te istotnie pomagają niewidomemu uczniowi w posługiwaniu się podręcznikiem. Wadą tych zasad jest zalecenie przetwarzania do brajla nieistotnych szczegółów edytorskich, jak np.: kolor i rodzaj czcionki, podświetlenie tekstu, wcięcie do tekstu nieadaptowanej grafiki. Te informacje zdecydowanie utrudniają korzystanie z podręcznika, bo przerywają tok śledzenia wykładu. Jeśli czytany tekst jest często przerywany ilustracjami i informacjami technicznymi, uczeń czytający wzrokiem może pominąć ilustrację czy wtrącenie i czytać dalszy ciąg tekstu. Uczeń niewidomy musi przeczytać wtrąconą informację, by znaleźć jej koniec, a to, jak wspomniano, bardzo utrudnia skupienie się na temacie. Drugą istotną wadą tych zasad jest to, że nie zawierają zasad ani wskazówek adaptacji grafiki.

A przecież współczesne podręczniki szkolne dla uczniów widzących wykorzystują często różnorodne graficzne formy przekazu informacji, jak fotografie, rysunki, mapy, schematy, diagramy, wykresy. Rola obrazu w przekazywaniu treści jest bardzo istotna i wynika w dużej mierze z tego, że kod obrazowy jest (dla widzących) prostszy, łatwiej dostępny i uważa się go za bardziej pierwotny od kodu słownego. Ale grafika nie jest naturalnym językiem niewidomego, więc adaptacja współczesnego, bogato ilustrowanego podręcznika stwarza poważne trudności.

Problem ten rozwiązała K. Czerwińska, opracowując, wydaną w 2008 r., *Adaptację pomocy w nauce języków obcych osób niewidomych i słabo widzących*. Publikacja ta zawiera uwagi o adaptowaniu ilustracji do tyflografik dostępnych dla niewidomego.

Opracowanie drukowanych w tym czasie podręczników według zasad Wdówwika wzbudzało wiele kontrowersji wśród mających wieloletnie doświadczenia tyflopedagogów. W 2009 r. podczas konferencji dyrektorów SOSW w Laskach

środowisko tyflopedagogów zdecydowanie i jednogłośnie odrzuciło jego opracowanie jako nieodpowiednie do przygotowywania podręczników dla uczniów szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum dla niewidomych. Uczestnicy konferencji uznali, że *Zasady adaptacji*, wbrew temu, co mówi tytuł, są zbiorem zasad przetwarzania tekstu (i tylko tekstu) książki dla widzących na tekst książki dla niewidomych. Nie są natomiast zbiorem zasad adaptacji podręczników.

W związku z takim obrotem sprawy jeszcze w tym samym roku, w grudniu, opracowany został wspólnie przez SOSW i pracownię adaptacji pomocy edukacyjnych przy Katolickim Uniwersytecie Lubelskim dokument *Zasady adaptacji podręczników dla uczniów niewidomych*. Dokument ten wychodzi z założenia, że podejście do adaptacji powinno opierać się na prawie niewidomego ucznia do otrzymania podręcznika, który jest dla niego czytelny i zrozumiały, bo przy adaptacji uwzględniono jego możliwości percepcyjne. Jest on przepisem na adaptację ukierunkowaną na możliwie najprostsze dostarczenie uczniowi niewidomemu przewidzianych przez program i zawartych w podręczniku informacji oraz na wykształcenie potrzebnych umiejętności pracy z podręcznikiem w sposób najbardziej odpowiedni do sytuacji ucznia niewidomego. Oprócz własnych ustaleń przywołuje i potwierdza ustalenia zawarte we wcześniejszych dokumentach, takich jak:

- *Brajłowska notacja matematyczna, fizyczna, chemiczna – poradnik dla nauczycieli* z 2002 r.
- *Zasady stosowania częściowo zmodyfikowanego zapisu brajlowskiego wykorzystywanego w publikacjach o charakterze humanistycznym. Poradnik dla nauczycieli, instruktorów brajla, wydawców publikacji brajlowskich oraz osób korzystających z pisma Braille'a* z 2003 r.
- *Ujednolicona międzynarodowa brajlowska notacja muzyczna* z 2002 r.
- *Zasady ortografii i notacji brajlowskich obowiązujące dla danego języka obcego, których szukać należy w publikacjach tyflogicznych tego języka.*
- *Adaptacja pomocy w nauce języków obcych osób niewidomych i słabo widzących* z 2008 r.

Wobec poważnej rozbieżności między stanowiskiem wydawców podręczników brajlowskich i tyflopedagogów z polskich SOSW dla niewidomych wicedyrektor Departamentu Zwiększania Szans Edukacyjnych MEN powołał w 2010 r. zespół ekspertów do rozwiązania tego problemu w ramach projektu *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*.

Na pierwszym spotkaniu w Dębem, zarządzonym przez Departament na dzień 23 września 2010 r., zebrani tyflopedagodzy ustalili następujący program działań:

„1. Powołanie zespołów ds.:

- A. Notacji brajlowskiej (jednolitej dla zapisów ze wszystkich dziedzin) oraz zasad adaptacji podręczników i materiałów brajlowskich (brajl i tyflografika).
- B. Zasad adaptacji podręczników i materiałów dla słabo widzących.

2. Zadania do realizacji zespołu A:

- opracowanie *Jednolitej Ogólnopolskiej Notacji Brajlowskiej dla uczniów niewidomych*; podstawą opracowania jest: notacja europejska Ephesera z roku 1986, notacja matematyczno-fizyczno-chemiczna z roku 2002, notacja humanistyczna z roku 2003. Notacje te są stosowane w Ośrodkach, w obecnie dostępnych podręcznikach oraz w arkuszach egzaminów zewnętrznych (na wszystkich poziomach sprawdzianów i egzaminów).

- opracowanie *Jednolitych Ogólnopolskich Zasad Adaptacji Podręczników dla uczniów niewidomych*; podstawą opracowania są *Zasady Adaptacji Podręczników dla uczniów niewidomych* opracowane przez zespół tyflopédagogów z Ośrodków w 2009 roku (szkoły podstawowe, gimnazjalne i ponadgimnazjalne).
- opracowanie *Jednolitych Ogólnopolskich Zasad Redagowania i Adaptowania Grafiki, Ilustracji i Map dla Uczniów Niewidomych*; podstawą opracowania są zasady opracowane przez Zespół powołany przez PZN oraz GUGIK, przekazane w 2007 roku do publikacji w «Przeglądzie Tyflogicznym».

Zadania do realizacji zespołu B:

- opracowanie *Jednolitych Ogólnopolskich Zasad Adaptacji Podręczników i Materiałów dla Uczniów słabo widzących*; na podstawie: *Parametry i wytyczne dotyczące adaptacji podręczników dla potrzeb uczniów słabo widzących*; Warszawa, wyd. MENiS, 2003 i *Zasad adaptacji materiałów dydaktycznych do potrzeb słabo widzących* pod redakcją Donaty Kończyk, Warszawa, UW 2008. (...)” (*Materiał...* 2010).

Odbyły się cztery oficjalne spotkania zespołu ekspertów. Oprócz nich nad tematem pracowały duże grupy tyflopédagogów. W OSW w Łodzi odbyły się dwa spotkania warsztatowe nauczycieli obradujących nad zasadami adaptacji podręczników. Zorganizowano też dwa spotkania (w Krakowie i w Łaskach) nauczycieli przedmiotów matematyki, fizyki i chemii, na których znowelizowano dotychczasową *Brajłowską notację matematyczną, fizyczną, chemiczną* uzgadniając ją z *Międzynarodową brajłowską notacją matematyczną* (Epheser, 1992). Na konferencji w OSW w Bydgoszczy uchwalono *Zasady tworzenia i adaptowania grafiki dla uczniów niewidomych*. Zgodnie z zaleceniem tej konferencji grupa specjalistów opracowała korespondencyjnie *Instrukcję tworzenia i adaptowania ilustracji i materiałów tyflograficznych dla uczniów niewidomych*.

Punktem zwrotnym pracy nad zasadami była podjęta 2 marca 2011 r. decyzja Departamentu Zwiększania Szans Edukacyjnych MEN stanowiąca, że w ramach adaptacji podręcznika nie wolno włączać nowych treści ani pomijać fragmentów treści oryginału czarnodrukowego. Wolno natomiast zmieniać polecenia technicznie niewykonalne dla niewidomego na polecenia równoważne merytorycznie, ale wykonalne technicznie: np. „podkreśl” na „wypisz”; „połącz linią” na „wypisz w parach” i wiele podobnych. Decyzja ta pozwoliła na wspólne dopracowanie kolejnej redakcji *Zasad adaptacji materiałów dydaktycznych do wersji brajłowskiej* Wdówwika, wydanych w 2011 r.

Co aktualnie obowiązuje

W efekcie pracy zespołu powstały w 2011 r. w gronach specjalistów następujące dokumenty:

- 1) *Instrukcja tworzenia i adaptowania ilustracji i materiałów tyflograficznych dla uczniów niewidomych*;
- 2) *Brajłowska notacja matematyczna, fizyczna, chemiczna* (wyd. 2),
- 3) *Zasady tworzenia i adaptowania grafiki dla uczniów niewidomych*;
- 4) *Zasady adaptacji materiałów dydaktycznych do wersji brajłowskiej*;
- 5) *Zasady adaptacji materiałów dydaktycznych do potrzeb osób słabowidzących*.

A więc cele, pierwotnie założone w Dębem, zostały niemal w całości osiągnięte, a wymienione dokumenty zamieszczono na stronach MEN I ORE (Ośrodek Rozwoju Edukacji) pod wspólnym tytułem *Ujednolicone zasady adaptacji podręczników oraz uaktualniona notacja brajlowska* z rekomendacją ministra EN do ich stosowania przy przygotowywaniu podręczników dla uczniów niepełnosprawnych wzrokowo.

W późniejszym terminie, w 2012 r., zespół kartografów i tyflopédagogów opracował jeszcze *Standardy tworzenia oraz adaptowania map i atlasów dla niewidomych uczniów*, oparte na publikacji *Tyflokartografia* z 2010 r.

Nie znowelizowano oficjalnie *Zasad adaptacji Arkusza Egzaminacyjnego*, ale współpraca Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z doświadczonymi tyflopédagogami doprowadziła do tego, że *Arkusze* poszczególnych stopni są adaptowane prawidłowo, co daje niewidomym szansę oficjalnego wykazania się osiągniętym poziomem edukacyjnym.

Co jest potrzebne

Osiągnięto wiele. Pozostaje jeszcze problem upowszechniania rekomendowanych dokumentów tak, by powstające materiały edukacyjne były w pełni dostosowane do potrzeb uczących się niewidomych i słabowidzących uczniów.

Należy także przytoczyć i podtrzymać niektóre, niespełnione dotychczas, postulaty tyflopédagogów:

- Książki z zakresu literatury powinny być drukowane zgodnie z zasadami przetwarzania, natomiast przy wydawaniu brajlem książek popularnonaukowych dla uczniów powinny obowiązywać *Zasady adaptacji materiałów dydaktycznych do wersji brajlowskiej*.
- Należy powołać reprezentatywne przedstawicielstwo zainteresowanych środowisk do opracowania systemu brajlowskich skrótów ortograficznych o stopniu trudności pozwalającym przeciętnemu uczniowi opanować system (pierwszy stopień systemu) i posługiwać się skrótami w toku nauki i pracy zawodowej.

Współczesne urządzenia elektroniczne i terminale można zaprogramować tak, by mogły przetwarzać zapisy z brajla i do brajla zarówno w wersji pełnej (integralnej), jak i w zapisie skrótami. Przyspieszyłoby to istotnie proces notowania z pomocą klawiatury brajlowskiej oraz proces czytania tekstów brajlem z monitora dotykowego i oczywiście z książki.

Wymienione dokumenty obrazują zdaniem autorki prowadzoną od 100 lat pracę nad normalizacją książki brajlowskiej i adaptacją podręczników dla uczniów z niepełnosprawnością wzroku. Pokazują trwający proces włączania niewidomych w wartość płynący nurt przemian we współczesnej kulturze i edukacji.

W artykule nie opisano innych postaci książki dostępnych współcześnie dla osób niewidomych, gdyż jest to temat bardzo rozległy.

Bibliografia

- Czacka, E. (1934/35). Książka niewidomego. *Szkoła Specjalna*, 11, 2–4.
Czacka, E., Landy, T. (1931). System Braille'a w Polsce. *Szkoła Specjalna*, 4, 197–204. W:
E. Czacka (2008). *O niewidomych*. Oprac. M. Banaszek. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.

- Czerwińska, M. (2008). System Louisa Braille'a – z badań nad historią. W: M. Czerwińska, T. Dederko (red.), *Niewidomi w świecie księzek i bibliotek: wybrane zagadnienia*. Kielce: Oficyna Wydawnicza Ston 2.
- Epheser, H. (1992). *Internationale Mathematikschrift für Blinde*. Marburg (Lahn).
- Kuczyńska-Kwapisz, J. (2011). Wkład Matki Elżbiety Róży Czackiej w rozwój tyflogologii w kontekście współczesnej recepcji jej myśli. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Materiał opracowany na roboczym spotkaniu ekspertów do spraw nowych rozwiązań prawnych – ujednoczenia notacji brajlowskiej i zasad adaptacji podręczników dla uczniów niewidomych i słabo widzących w ramach projektu «Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi»* (2010). Dębe: Dział Tyflogologii, Laski [Maszynopis].
- Zarządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (Nr II P-3133/34) o wprowadzeniu w szkołach specjalnych dla niewidomych polskiego alfabetu oraz skrótów ortograficznych. Dz. Urz. MWRiOP, XVII, 1934, nr 5 z dn. 30 czerwca.
- Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dn. 4 listopada 1981 (nr KSR-62-2/81) w sprawie wprowadzenia w szkołach specjalnych dla niewidomych i słabowidzących zmodyfikowanego polskiego alfabetu w systemie Braille'a oraz Polskich Ortograficznych Skrótów Brajlowskich. Dz. Urz. MOiW, nr 12, poz. 87 z dn. 8 grudnia.

Bibliografia (wybór) dokumentów obrazujących 100 lat normalizacji polskiej książki brajlowskiej

1913

[Czacka, R.] (1913). *Objaśnienie pisowni dla ociemniałych*. Warszawa: [wyd. Towarzystwo Opieki Nad Ociemniałymi].

1930

[m. Czacka, E.], (1930). *Prawidła przepisywania księzek dla niewidomych*. Warszawa: nakł. Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi, druk Salezjańska Szkoła Graficzna Warszawa, ul. Ks. Siemca 6.

1933/1934

Polskie skróty ortograficzne, Stopień I, Projekt Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi [1933]. Laski: Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi.

Polskie skróty ortograficzne, Stopień II, Tom I, Projekt Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi (1933). Warszawa – Laski: Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi.

Polskie skróty ortograficzne, Tom II [Słownik A], Projekt Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi (1933). Warszawa – Laski: Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi.

[*Polskie skróty ortograficzne*] *Klucz stopnia II* [brak s. tyt.].

Polskie skróty ortograficzne, Stopień III, Projekt Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi (1934). Warszawa–Laski: Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi.

1953

Projekt Polskich skrótów ortograficznych. Stopień I i II. Projekt Towarzystwa Opieki nad Niewidomymi 1933 (1953). Warszawa: ZG PZN.

1957

Polskie skróty ortograficzne, Stopień I. Projekt Towarzystwa Opieki nad Niewidomymi 1933. (1957). Warszawa: ZG PZN.

1967

[Galbarski, A.] (1967). *Instrukcja dla maszynistów drukarni PZN*. Warszawa: PZN.

Epheser, H. (red.). (1967). *Międzynarodowa brajlowska notacja matematyczna*. Tłum. i oprac. M. i A. Adamczykowie. Warszawa: ZG PZN.

1991

Józefowicz, T., Saloni, Z. (1991) *System polskich ortograficznych skrótów brajlowskich, omówienie systemu i jego historia* Warszawa: PZN.

1994

Galbarski, A. (1994). *Podręcznik dla przepisujących książki systemem brajla, wydanie pierwsze*. Warszawa: PZN, Zakład Nagrań i Wydawnictw.

2002

Krolick, B. (red.). (2002). *Ujednolicona międzynarodowa brajlowska notacja muzyczna*. Oprac. Podkomitet Muzyczny Światowej Unii Niewidomych. Warszawa: Wydawnictwo Tocata Towarzystwa Muzycznego im. Edwina Kowalika.

Świerczek, J. (red.). (2002). *Brajlowska notacja matematyczna, fizyczna, chemiczna – poradnik dla nauczycieli*. Kraków.

2003

Zasady stosowania częściowo zmodyfikowanego zapisu brajlowskiego wykorzystywanego w publikacjach o charakterze humanistycznym. Poradnik dla nauczycieli, instruktorów brajla, wydawców publikacji brajlowskich oraz osób korzystających z pisma Braille'a (2003). Warszawa: ZG PZN. [Maszynopis].

Kunicka-Goldfinger, A., Placha, M., s. Więckowska, E., Zakroczyńska, E. (2004) *Zasady adaptacji arkuszy egzaminacyjnych dla uczniów niewidomych i słabowidzących*. Łaski: Biblioteka Tyflogiczna. Centrum Promocji i Kariery Zawodowej Osób z Dysfunkcją Wzroku, <http://www.cpi.home.pl/> [Dostęp: 17.12.2015].

2008

Czerwińska, K. (2008). *Adaptacja pomocy w nauce języków obcych osób niewidomych i słabowidzących*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

Wdówik, P. (2008), *Zasady adaptacji materiałów dydaktycznych do potrzeb osób niewidomych*, Warszawa: UW.

2009

Ciborowski, M. (red.). (2009). *Polskie skróty ortograficzne: transkrypcja czarnodrukowa druku Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi: Łaski 1934*. Warszawa – Łaski: Biblioteka Centralna PZN [płyta CD].

Zasady adaptacji podręczników dla uczniów niewidomych (2009). Łaski: Dział Tyflogologii [Maszynopis].

2010

Mendruń, J., Oleksiak, E. (red.). (2010). Tyflokartografia. *Przegląd Tyflogiczny*, 1–2, 1–216.

2011

Kauba, K. (red.). (2011). *Brajlowska notacja matematyczna, fizyczna, chemiczna*. Wyd. II. Kraków, Łaski, Łódź. <http://www.laski.edu.pl/pl/adaptacja-podrecznikow>.

Kończyk, D. (red.). (2011). *Zasady adaptacji materiałów dydaktycznych do potrzeb osób słabowidzących*. Warszawa: Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych UW, <http://www.laski.edu.pl/pl/adaptacja-podrecznikow> [dostęp: 17.12.2015].

s. Więckowska, E. (red.). (2011). *Instrukcja tworzenia i adaptowania ilustracji i materiałów tyflograficznych dla uczniów niewidomych*. Bydgoszcz, Kraków, Łaski, Owińska: SOSW. <http://www.laski.edu.pl/pl/adaptacja-podrecznikow> [dostęp: 17.12.2015].

Wdówik, P. (2011). *Zasady adaptacji materiałów dydaktycznych do wersji brajlowskiej*. Warszawa: UW, Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych. <http://www.laski.edu.pl/pl/adaptacja-podrecznikow> [dostęp: 17.12.2015].

Zasady tworzenia i adaptowania grafiki dla uczniów niewidomych (2011). Bydgoszcz, Łaski, Łódź: SOSW, <http://www.laski.edu.pl/pl/adaptacja-podrecznikow> [dostęp: 17.12.2015].

2012

s. Więckowska, E. (red.). (2012). *Standardy tworzenia oraz adaptowania map i atlasów dla niewidomych, uczniów*. Łaski: Dział Tyflogologii TOnO, <http://www.laski.edu.pl/pl/adaptacja-podrecznikow> [dostęp: 17.12.2015].

**NIEBEZPIECZNE UMOWY: PRZEWŁASZCZENIE
NIERUCHOMOŚCI NA ZABEZPIECZENIE POŻYCZKI****Część II**

Jak wskazano w części I, umowa pożyczki z przewłaszczeniem nieruchomości na jej zabezpieczenie pociąga za sobą bardzo poważne negatywne konsekwencje w przypadku braku zwrotu całości pożyczki z odsetkami we wskazanym w jej treści terminie. Co więcej, mając na uwadze fakt, że umowa ta ma formę aktu notarialnego, bardzo trudno się od jej konsekwencji uchylić. Kodeks cywilny przewiduje kilka powodów nieważności umowy, co do zaistnienia których można starać się przekonać sąd w przypadku przedmiotowej umowy.

Akt notarialny

Przeniesienie własności nieruchomości na zabezpieczenie pożyczki musi nastąpić przed notariuszem. Formę aktu notarialnego musi mieć też umowa zobowiązująca do zwrotnego przeniesienia własności na dłużnika pod warunkiem zawieszającym (tj. zwrotu całości pożyczki w terminie), przy czym obie umowy – przeniesienia własności nieruchomości celem zabezpieczenia pożyczki i zobowiązania do jej zwrotnego przeniesienia po jej spłacie – mogą być i najczęściej są zawarte w jednym akcie notarialnym (Chyczewska, 2008). Z reguły także umowę pożyczki ujmuje się w tym samym akcie notarialnym.

Akt notarialny cieszy się specjalną wiarygodnością – stwierdzone w nim fakty bardzo trudno obalić – obowiązuje wobec niego domniemanie prawdziwości zawartych w nim stwierdzeń (art. 244 § 1 k.p.c.). Nie da się w szczególności podważyć samym twierdzeniem pożyczkobiorcy, że otrzymał mniej pieniędzy od pożyczkodawcy, niż zostało to stwierdzone w akcie notarialnym (por. wyrok z dnia 20 listopada 2014 r. Sądu Okręgowego w Krakowie II Wydział Cywilny Odwoławczy, sygn. II Ca 1589/14).

Ponadto bardzo trudne jest udowodnienie, że osoba zawierająca umowę w formie aktu notarialnego nie była w stanie zrozumieć jego treści ani kierować swoim postępowaniem. Notariusz bowiem swoją osobą z urzędu gwarantuje, że osoby wyrażające przed nim oświadczenia woli są świadome znaczenia swoich słów i działań.

Notariusz nie ma obowiązku domagać się orzeczenia psychiatrów o zdolności działania z rozeznaniem osoby nawet z widoczną niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną. Wręcz przeciwnie, nie wolno mu tego czynić, gdyż osoba ta – dopóki nie jest ubezwłasnowolniona – ma pełne prawo zawierania umów w obrocie prawnym. Notariusz powinien sam, w dostępny mu sposób, np. posługując się prostymi pytaniami, ustalić, czy osoba z niepełnosprawnością rozumie znaczenie dokonywanej czynności, a jeśli ustali, że nie, powinien odmówić sporządzenia aktu.

Jego obowiązkiem jest bowiem dbanie o słuszne interesy obu stron aktu (art. 80 § 2 ustawy z dnia 14 lutego 1991 r. Prawo o notariacie, Dz. U. 2014, poz. 164 z późn. zm.). Tak więc fakt, że notariusz taki akt sporządził, stanowi domniemanie, że wszystkie osoby biorące udział w zawarciu danej umowy, w tym osoby z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną, były w stanie to zrobić i rozumiały znaczenie swojego działania oraz składały oświadczenia woli w sposób swobodny i bez przymusu.

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną mogą bronić się przed domniemaniem, że akt notarialny poświadcza ich świadomie złożone oświadczenie woli, przy pomocy opinii biegłych psychiatrów wydawanych ex post, w której biegli stwierdzają, że w momencie podpisywania aktu osoba ta nie była zdolna do świadomego podejmowania decyzji o znaczeniu prawnym w rozumieniu art. 82 k.c. Jednak osoby sprawne intelektualnie i psychicznie w zasadzie nie mają do swojej dyspozycji żadnego narzędzia obrony przed tym domniemaniem i ich argumenty, że nie rozumiały znaczenia aktu i konsekwencji umowy, z góry skazane są na porażkę. Jak wynika wprost z wyroku z dnia 20 listopada 2014 r. Sądu Okręgowego w Krakowie II Wydział Cywilny Odwoławczy (sygn. II Ca 1589/14), obowiązek notariusza odczytania aktu, wytłumaczenia jego znaczenia i zapytania, czy został on zrozumiany, świadczy jednoznacznie o tym, że strony wiedziały, jaką umowę zawierają i jakie będą jej skutki prawne. Niezbędne jest więc, by podczas wizyty u notariusza dokładnie słuchać odczytywanego aktu, poprawiać wszelkie niezgodności ze stanem faktycznym (np. wartości pożyczki) oraz zadawać pytania o wszystkie niezrozumiałe sformułowania i konsekwencje aktu. Notariusz ma obowiązek na te pytania odpowiadać, gdyż do jego zadań należy udzielanie stronom niezbędnych wyjaśnień dotyczących dokonywanej czynności notarialnej (art. 80 § 3 ustawy Prawo o notariacie).

Warto również do notariusza przyjść z osobą towarzyszącą, która będzie kontrolować przebieg czynności i w razie potrzeby wyjaśni treść aktu lub zada notariuszowi odpowiednie pytanie, będzie też mogła być świadkiem, że czynność prawna przebiegała inaczej, niż zostało to spisane w akcie notarialnym.

Jeśli jednak uda się w postępowaniu cywilnym lub karnym podważyć wiarygodność aktu notarialnego, to warto pamiętać, że notariusz ponosi odpowiedzialność cywilną za szkodę wyrządzoną przy wykonywaniu czynności notarialnych, i to nie tylko, jeśli działał ze złym zamiarem, ale także jeśli nie dochował należytej staranności, do jakiej był obowiązany przy wykonywaniu swoich obowiązków (art. 49 ustawy Prawo o notariacie), czyli np. jeśli nie starał się w żaden sposób zweryfikować zdolności osoby z widoczną niepełnosprawnością intelektualną do świadomego podjęcia danej decyzji o znaczeniu prawnym. Notariusze muszą być obowiązkowo ubezpieczeni od odpowiedzialności cywilnej za szkody wyrządzone przy wykonywaniu swoich czynności (art. 19a ustawy Prawo o notariacie), dochodzenie więc od nich takiego odszkodowania w przypadku wcześniejszego unieważnienia aktu notarialnego lub przynajmniej jego fragmentów jest znacznie ułatwione, tym bardziej że art. 81 ustawy Prawo o notariacie mówi wprost, że nie wolno im dokonać czynności notarialnej sprzecznej z prawem. Jeśli więc przykładowo sąd unieważni umowę pożyczki z przewłaszczeniem nieruchomości na zabezpieczenie z powodu jej sprzeczności z zasadami współżycia społecznego, wyzysku lub niezdolności strony do zrozumienia znaczenia tej umowy, notariusz ponosi odpowiedzialność za wyrządzoną tej osobie tym aktem

szkodę, oczywiście jeśli szkoda ta nie została najpierw naprawiona przez drugą stronę umowy. Odpowiedzialność notariusza wynika z faktu, że powinien był odmówić sporządzenia aktu nieważnego, w tym również ze względu na sprzeczności z zasadami współżycia społecznego z powodu jego treści (np. znaczna niewspółmierność świadczeń, lichwiarskie odsetki itp.), jak i okoliczności jego dokonania (np. wyraźna nieporadność jednej strony, wykorzystanie jej ciężkiej sytuacji życiowej, wywieranie wpływu przez jedną ze stron na drugą stronę podatną na wpływy, manipulowanie informacjami itp.), jako sprzecznego z prawem (por. uchwała Sądu Najwyższego z dnia 18 grudnia 2013 r., sygn. III CZP 82/13).

Warto też pamiętać, że notariusz traktowany jest jak funkcjonariusz publiczny i jeśli nie dopełni swojego obowiązku staranności przy sporządzaniu aktu notarialnego, a tym bardziej jeśli przekroczy swoje uprawnienia i sporządzi akt spreczny z prawem, z którego to powodu strona tego aktu odniesie szkodę, podlegać będzie również odpowiedzialności karnej oraz dyscyplinarnej. Zarówno sąd karny, jak i sąd dyscyplinarny mogą wobec nierzetelnego notariusza zastosować zakaz wykonywania zawodu (sąd dyscyplinarny może wręcz zakazać mu na zawsze prowadzenia kancelarii), co jest chyba najskuteczniejszą sankcją dla notariuszy, którzy sporządzają niezgodne z prawem akty notarialne lub nie wypełniają swojego obowiązku dbania o słuszny interes obu stron i nie wyjaśniają im znaczenia podpisywanego aktu. Z tego powodu warto takie postępowania inicjować.

Poddanie się egzekucji

Wierzyciel po zaspokojeniu się z nieruchomości albo nabywca tej nieruchomości po jej zakupie od wierzyciela ma następnie do dłużnika (byłego właściciela) roszczenie o opróżnienie nieruchomości, a w przypadku braku dobrowolnego jej opuszczenia może mu wytoczyć pozew o eksmisję, zaś po wygraniu sprawy – wyegzekwować ją przy pomocy komornika.

Obecnie często jednakże spotyka się dodanie w akcie notarialnym umowy pożyczki z przewłaszczeniem nieruchomości na jej zabezpieczenie klauzuli dobrowolnego poddania się egzekucji wydania nieruchomości, zgodnie z art. 777 § 1 pkt. 4 k.p.c. (oświadczenie takie może być też złożone w odrębnym akcie notarialnym). Dobrowolne poddanie się egzekucji w tym zakresie oznacza, że dłużnik zobowiązuje się w przypadku braku spłaty pożyczki opuścić nieruchomość bez żadnego dodatkowego orzeczenia sądu i bez wskazania mu lokalu zastępczego. Wtedy wierzyciel po upływie terminu, w którym pożyczka miała być i nie została spłacona, nie musi iść do sądu z żądaniem, by poprzedni właściciele się wyprowadzili i umożliwili mu swobodne korzystanie z nieruchomości. Wystarczy, że uzyska od sądu klauzulę wykonalności tego zapisu umownego, co stanowi tylko formalność i wykonywane jest przez sąd w ciągu trzech dni od złożenia wniosku. Mając akt notarialny z zapisem o poddaniu się egzekucji w zakresie opróżnienia nieruchomości z klauzulą wykonalności, wierzyciel udaje się wprost do komornika celem wyegzekwowania swojego uprawnienia w tym zakresie. Analogicznie może zrobić kolejny nabywca nieruchomości, któremu wierzyciel sprzedał tę nieruchomość celem zaspokojenia swojego roszczenia finansowego wynikającego z niespłaconej pożyczki. Należy pamiętać, że przedmiotowa egzekucja jest wykonalna przez komornika niezależnie od

faktu, czy wierzyciel rozliczył się z dłużnikiem w zakresie nadwyżki wartości nieruchomości w stosunku do istniejącego długu. Jeśli wierzyciel nie chce uczynić tego dobrowolnie, dłużnikowi przysługuje – jak wspomniano powyżej – roszczenie o zapłatę wartości stanowiącej bezpodstawne wzbogacenie wierzyciela, co jednak nie stanowi podstawy do wstrzymania egzekucji opróżnienia i wydania nieruchomości.

Co więcej, należy mieć świadomość, że dobrowolne poddanie się egzekucji wydania nieruchomości oznacza, że dłużnik zostanie z niej przez komornika wyprowadzony bez uprawnienia do innego lokalu, nawet jeśli należy do grupy chronionej (np. rodzina z dziećmi, osoby z niepełnosprawnościami), której w przypadku eksmisji przysługiwałby lokal socjalny. Komornik nie może dokonać opróżnienia lokalu „na bruk” jedynie w okresie zimowym. W okresie letnim osobom, które poddały się tego typu egzekucji, żadna ochrona nie przysługuje.

Nadając klauzulę wykonalności sąd nie bada uprawnienia wierzyciela do takiego lokalu ani sytuacji życiowej dłużnika. Nadanie klauzuli odbywa się na posiedzeniu niejawnym, o którym nikt nie jest informowany, i jest czynnością formalną – sąd weryfikuje jedynie, czy zapis o poddaniu się egzekucji jest zgodny z treścią art. 777 k.p.c. i czy upłynął termin wskazany w umowie, do kiedy pożyczka miała być spłacona, a przy braku jej spłaty – kiedy nieruchomość miała być wydana. Sąd nie sprawdza nawet, czy pożyczka nie została faktycznie spłacona. W praktyce dłużnik dowie się o nadaniu aktowi notarialnemu z zapisem poddania się egzekucji klauzuli wykonalności dopiero wtedy, gdy komornik poinformuje go o rozpoczęciu postępowania egzekucyjnego i wyznaczeniu terminu opróżnienia nieruchomości. Jeśli pożyczka została wcześniej spłacona, a mimo to wierzyciel wystąpił o nadanie aktowi notarialnemu klauzuli wykonalności i wszczął egzekucję komorniczą, dłużnikowi pozostaje wytoczenie tzw. powództwa przeciwegzekucyjnego, czyli wystąpienie do sądu z pozwem, w którym wskaże, że egzekucja w postaci nakazania mu opuszczenia nieruchomości jest niezasadna, bo świadczenie, którego zabezpieczeniem była owa nieruchomość, zostało spłacone. Oczywiście dłużnik musi na to okazać sądowi dowody, czyli potwierdzenia przelewów na konto wierzyciela, a jeśli pożyczka była spłacona w gotówce – pokwitowania jej przyjęcia przez wierzyciela. Wynika z tego, że zawsze trzeba wymagać od wierzyciela pokwitowań i nigdy nie rozliczać się z nim wyłącznie ustnie.

Jak uchylić się od skutków przewłaszczenia na zabezpieczenie

Powody nieważności umowy, co do zaistnienia których można starać się przekonać sąd w przypadku przedmiotowej umowy, jakie przewiduje Kodeks cywilny, są następujące.

Wyzysk

Pierwszą narzucającą się przyczyną, która mogłaby służyć jako podstawa do żądania unieważnienia tej umowy albo przynajmniej obniżenia wysokości świadczenia dłużnika, jest wyzysk. Zgodnie bowiem z art. 388 § 1 k.c., jeżeli jedna ze stron, wyzyskując przymusowe położenie, niedołość lub niedoświadczenie drugiej strony, w zamian za swoje świadczenie przyjmuje albo zastrzega dla siebie lub dla osoby trzeciej świadczenie, którego wartość w chwili zawarcia umowy przewyższa w rażą-

cym stopniu wartość jej własnego świadczenia, druga strona może żądać zmniejszenia swego świadczenia lub zwiększenia należnego jej świadczenia, a w wypadku gdy jedno i drugie byłoby nadmiernie utrudnione, może ona żądać unieważnienia umowy.

W orzecznictwie dominuje pogląd, że przymusowe położenie występuje, gdy strona znajduje się w takich warunkach materialnych, osobistych lub rodzinnych, które zmuszają do zawarcia umowy nawet bez ekwiwalentności świadczeń (za wszelką cenę) oraz nie pozwalają na swobodne pertraktacje (por. wyrok Sądu Najwyższego z dnia 27 września 2005 r., sygn. V CK 191/05; wyrok Sądu Najwyższego z dnia 11 października 1973 r., sygn. I PR 388/73; wyrok Sądu Apelacyjnego w Białymstoku z dnia 27 października 2004 r., sygn. I ACa 530/04). Większość umów pożyczek, w szczególności zawieranych przez osoby fizyczne z innymi osobami fizycznymi lub prawnymi innymi niż banki, prowadzącymi działalność gospodarczą lombardową lub pożyczkową, następuje wtedy, gdy pożyczkobiorca znajduje się w bardzo złej sytuacji finansowej i potrzebuje szybko dość dużej kwoty pieniędzy, a bank nie chce mu takiej pożyczki (a często w ogóle żadnej) udzielić. Z reguły więc pożyczkobiorca znajduje się właśnie w sytuacji uznanej zgodnie z art. 388 k.c. za przymusową. Często też tego typu umowy zawierane są – niezależnie od istnienia lub nie po stronie pożyczkobiorcy stanu przymusowego – z osobami o ograniczonych umiejętnościach funkcjonowania w obrocie prawnym: starszymi, niedoświadczonymi, cierpiącymi na zaburzenia psychiczne, o obniżonej normie intelektualnej lub po prostu niewykształconymi, które mają problem ze zrozumieniem znaczenia tej umowy i jej negatywnych konsekwencji. Profesjonaliści na rynku udzielania pozabankowych pożyczek wybierają właśnie takie osoby, od których łatwiej i po mniejszych kosztach będzie im uzyskać nieruchomości, której te osoby są właścicielami, gdyż wobec nieznamości prawa nie będą umiały się bronić i najczęściej nie skierują sprawy na drogę sądową.

Wydawać by się więc mogło, że w zasadzie każda umowa pożyczki z przewłaszczeniem nieruchomości na jej zabezpieczenie będzie spełniać warunki wyzysku, a więc będzie mogła być przez dłużnika podważona. Niestety nie jest to takie oczywiste. Samo istnienie po stronie dłużnika sytuacji przymusowej lub nieporadności życiowej (niezależnie od jej przyczyny) nie jest wystarczające do stwierdzenia, że doszło do jej wyzysku. Muszą być spełnione jeszcze dwa warunki.

Przede wszystkim druga strona umowy musi wiedzieć, że pożyczkobiorca znajduje się w stanie przymusowym lub jest niedoświadczony czy niedoświadczony (Olejniczak, 2014). O ile tę ostatnią cechę dość łatwo wykazać, bo jest widoczna dla drugiej strony umowy – widać wiek pożyczkobiorcy, sposób jego funkcjonowania, słownictwo itp. – o tyle udowodnić, że pożyczkodawca wiedział o ciężkiej sytuacji kontrahenta, jest niezmiernie trudno. Akt notarialny nie zawiera informacji o powodach zawierania krótkoterminowej pożyczki na wysoki procent z dużym zabezpieczeniem, a z samych warunków umowy nie można domniemywać przymusowej sytuacji dłużnika ani tym bardziej nakładać na wierzyciela obowiązku, by się takiej sytuacji domyślał. Oczywiście, dłużnik może poinformować pożyczkodawcę, dlaczego bierze pożyczkę na niedogodnych dla niego warunkach, jednakże jeśli wierzyciel zaprzeczy, że taką informację otrzymał, sąd będzie dysponował jedynie sprzecznymi zeznaniami obu stron, z których żadnych w zasadzie nie ma podstaw do uznania za bardziej wiarygodne. Warto więc takie informacje przekazywać na piśmie (choćby

mailem) lub w obecności świadków, aby przed sądem móc przedstawić na tę okoliczność dowód z dokumentu lub z zeznań osób trzecich.

Nawet jednak udowodnienie, że pożyczkobiorca wiedział o przymusowym położeniu dłużnika lub o jego nieporadności życiowej, nie wystarcza do stwierdzenia zaistnienia wyzysku. Jak wprost stwierdził Sąd Apelacyjny w Katowicach I Wydział Cywilny (wyrok z dnia 14 lipca 2015 r., sygn. I ACa 114/15), musi on owo niedołęstwo lub przymusowe położenie czy też niedoświadczanie partnera wykorzystać i skłonić go do przyjęcia świadczenia nieekwiwalentnego w stosunku do świadczenia, które sam ma udzielić. Czyli musi istnieć sytuacja, w której wzajemne świadczenia są nierównoważne – jedna strona zyskuje znacznie więcej niż druga. Jednak tak jak sama wiedza o stanie przymusowym czy nieporadności albo niedoświadczaniu dłużnika nie wystarcza do stwierdzenia wyzysku, podobnie niewystarczający jest sam brak ekwiwalentności świadczeń stron. Wobec zasady swobody umów (art. 353¹ k.c.) strony mają bowiem prawo zawrzeć umowę, ustalając, że ich świadczenia będą nierównorzędne. Istnieją również ustawowo uregulowane tego typu umowy, czego najlepszym przykładem jest darowizna. Obowiązkowe jest kumulatywne występowanie tych elementów – przymusowego położenia lub niedołęstwa czy niedoświadczania po stronie dłużnika i wiedzy o tym fakcie po stronie wierzyciela oraz braku ekwiwalentności świadczeń.

Paradoksalnie brak ekwiwalentności świadczeń przy umowie pożyczki z przewłaszczeniem nieruchomości na jej zabezpieczenie jeszcze trudniej udowodnić niż wiedzę wierzyciela o stanie przymusowym, w którym znajduje się dłużnik. Wynika to z faktu, że świadczeniem dłużnika przyrównywanym do świadczenia wierzyciela (czyli do udzielonej pożyczki) nie jest wartość nieruchomości przewłaszczonej, ale wartość pożyczki, która podlega zwrotowi. Wynika to ze wskazanego już faktu, że nieruchomość stanowi tylko zabezpieczenie do kwoty długu, wszelka nadwyżka podlega zwrotowi dłużnikowi po zaspokojeniu się wierzyciela. W tej sytuacji nie można mówić o braku ekwiwalentności świadczeń, opierając się na fakcie zabezpieczenia niskiej wierzytelności bardzo wartościową nieruchomością. Ponadto zarzut wyzysku można podnieść jedynie przy umowach wzajemnych, podczas gdy, jak wskazał w wyroku z dnia 20 listopada 2014 r. Sąd Okręgowy w Krakowie II Wydział Cywilny Odwoławczy (sygn. II Ca 1589/14), przewłaszczenie na zabezpieczenie nie jest umową wzajemną, a więc dysproporcja między tymi wartościami świadczeń obu stron nie ma większego znaczenia dla ważności tej umowy, a tym samym zarzut wyzysku dla podważenia samego zabezpieczenia jest bezużyteczny (Olejniczak, 2014). Na marginesie warto wspomnieć, że uprawnienie do powołania się na wyzysk wygasa po 2 latach od zawarcia umowy (art. 388 § 2 k.c.), a wierzyciele dość często przeczekują ten okres, zanim się zaspokoją z przewłaszczonej nieruchomości, co z reguły dopiero wywołuje działanie po stronie dłużnika, gdyż wtedy podejmowane są kroki, by nakazać mu opuszczenie tej nieruchomości, względem której najczęściej wewnątrz wciąż czuje się właścicielem, mając na uwadze, że nie stracił jej posiadania.

Błąd

Drugim argumentem najczęściej stosowanym przez dłużników, którzy stracili swoją nieruchomość z powodu niewywiązania się z umowy pożyczki zabez-

pieczonej jej przewłaszczeniem, jest błąd. Wskazują oni, że pożyczkodawca inaczej przedstawił im warunki umowy, niż to zostało w niej zawarte, a notariusz nie wyjaśnił im jej skutków.

Zgodnie z art. 84 § 1 k.c., jeśli dokonano się czynności prawnej pozostając w błędzie co do jej treści, można się uchylić od jej skutków. Jednakże przy umowach uchylenie się od skutków umowy zawartej pod wpływem błędu może wystąpić jedynie, gdy błąd został wywołany przez drugą stronę umowy, choćby bez jej winy, albo gdy wiedziała ona o błędzie czy też z łatwością mogła go zauważyć. Co więcej, art. 84 § 2 k.c. pozwala uchylić się wyłącznie od umowy zawartej pod wpływem błędu istotnego, a więc takiego, bez pozostawania pod wpływem którego dana osoba w ogóle by umowy nie zawarła.

Na pierwszy rzut oka ten sposób uchylenia się od negatywnych konsekwencji przewłaszczenia nieruchomości na zabezpieczenie pożyczki wydaje się w pełni adekwatny. Dłużnicy podnoszą bowiem, że gdyby zdawali sobie sprawę, że wyzbywają się własności nieruchomości, której mogą już nie odzyskać, nigdy by takiej umowy nie zawarli. Nie ulega więc wątpliwości, że mamy do czynienia z błędem co do treści czynności i to z błędem istotnym. Zgodnie bowiem z wyrokiem Sądu Najwyższego z dnia 8 marca 2012 r. (sygn. III CSK 221/11) mylne wyobrażenie o skutkach prawnych wynikających ze złożonego oświadczenia woli również stanowi błąd co do prawa. Co więcej, dłużnicy wskazują, że w błąd wprowadzili ich pożyczkodawcy, którzy nie wyjaśnili im konsekwencji podpisania takiej umowy, a więc go wywołali w znaczeniu art. 84 § 1 k.c.

Problemem jednak pozostaje udowodnienie, że dłużnik faktycznie znajdował się pod wpływem błędu. Jak już wskazano, fakt, że umowa pożyczki z przewłaszczeniem nieruchomości na jej zabezpieczenie jest umową pisemną, i to zawartą przed notariuszem, w zasadzie uniemożliwia powołanie się na błąd. Trudno bowiem uwierzyć, że strona nie rozumiała treści umowy, która jest wyraźnie i jednoznacznie w niej zapisana oraz co do skutków której notariusz miał obowiązek ją pouczyć. Po to notariusz odczytuje akt notarialny, aby strona usłyszała, na co się godzi, jakie warunki umowy przyjmuje, a więc właśnie po to, aby żadnego jej błędu co do treści czynności nie było. Sąd Najwyższy w uchwale z dnia 26 stycznia 2012 r. (sygn. III CZP 90/11) wyraźnie stwierdził, że nie można mówić o błędzie, jeśli strona przez swoje niedbalstwo nie zapoznała się z treścią umowy, a więc jej nie przeczytała, albo nie słuchała tekstu odczytywanego przez notariusza. Nie można się również tłumaczyć, że mimo odczytania lub wysłuchania treści umowy nie zrozumiało się jej znaczenia. Każdy z nas ma bowiem obowiązek znać obowiązujące prawo i ponosimy wszelkie negatywne konsekwencje jego niezajomości (według łacińskiej maksymy: *ignorantia iuris nocet*, tj. niezajomość prawa szkodzi). Zakłada się, iż każda osoba w normie intelektualnej jest w stanie zrozumieć zapisy każdej umowy, co z założenia wyklucza w tym wypadku pozostawanie w błędzie. Jeśli więc dłużnik otrzymuje od pożyczkodawcy przykładowo 10 000 zł, a w umowie stwierdza, że przyjął np. 50 000 zł, nie można mówić o błędzie, ale o świadomym i dobrowolnym potwierdzeniu przed notariuszem nieprawdy z wszystkimi konsekwencjami tego faktu, w tym koniecznością zwrotu owych 50 000 zł.

Tym bardziej nie można się tłumaczyć pozostawaniem w błędzie, jeśli rozumiało się treść umowy i okoliczności jej zawarcia, ale wyciągnęło się z nich

niewłaściwe wnioski i podjęło niekorzystną dla siebie decyzję (Nazaruk, 2014). Tak więc, jeśli dłużnik rozumie, że przenosi własność nieruchomości na wierzyciela i odzyska ją jedynie, gdy spłaci pożyczkę we wskazanej w umowie kwocie (niezależnie od faktu, ile w rzeczywistości otrzymał) wraz z odsetkami w ustalonej między stronami dacie, oraz ma świadomość, że nie będzie go stać na jej zwrot, bo nie ma takiego dochodu, a kredytu w banku nie otrzyma (inaczej nie brałby pożyczki od osoby fizycznej), nie może się zasłonić stwierdzeniem, że podjął niewłaściwą decyzję, bo był w błędzie, że uda mu się pożyczkę spłacić.

Jak wynika z tych rozważań, powołanie się na błąd przez dłużnika będzie nieskuteczne. Oczywiście oświadczenie takie można złożyć zgodnie z art. 88 § 1 k.c., jednakże jeśli druga strona uzna je za bezpodstawne, konieczna będzie ingerencja sądu, który będzie miał uprawnienie zweryfikować, czy dana osoba faktycznie pozostawała w istotnym błędzie co do treści umowy. Należy przypuszczać, że sąd z powodów wcześniej podanych nie dojdzie do takiej konkluzji, a więc uzna uchylene się od skutków prawnych tej umowy za nieskuteczne.

Brak świadomości

Jak wskazano przy rozważaniach o błędzie, przyjmuje się w polskim prawie fikcję, że wszystkie osoby prawo znają i rozumieją. Założenie to nie dotyczy osób z zaburzeniami psychicznymi, ale jedynie w sytuacji, gdy te zaburzenia (choroba psychiczna, niepełnosprawność intelektualna, ale także inne, nawet przemijające zaburzenia czynności psychicznych) wyłączyły u nich w momencie zawarcia danej umowy zdolność świadomego lub swobodnego podjęcia decyzji lub wyrażenia woli (art. 82 k.c.).

Zgodnie z art. 82 k.c. nieważne jest bowiem oświadczenie woli złożone przez osobę, która z jakichkolwiek powodów znajdowała się w stanie wyłączającym świadome lub swobodne powzięcie decyzji i wyrażenie woli. Dotyczy to w szczególności – jak mówi literalnie kodeks – choroby psychicznej, niedorozwoju umysłowego albo innego, chociażby nawet przemijającego, zaburzenia czynności psychicznych. Przy czym stan wyłączający świadomość to według Sądu Najwyższego (wyrok z dnia 7 lutego 2006 r., sygn. IV CSK 7/05) brak rozeznania, niemożność rozumienia zachowań własnych i zachowań innych osób, niezdawanie sobie sprawy ze znaczenia i skutków własnego postępowania w odniesieniu do danej czynności prawnej. Nie chodzi tu o całkowite pozbawienie świadomości. Osoba może rozumieć rzeczywistość poza daną czynnością prawną, a jednocześnie nie mieć rozeznania w znaczeniu tej konkretnej czynności, wtedy też przesłanki art. 82 k.c. zostaną spełnione. W przeciwieństwie do błędu stan ten nie ma wynikać z braku właściwej informacji czy umyślnej dezinformacji, ale z przyczyny wewnętrznej danej osoby, a konkretnie z jej zaburzeń psychicznych, niezależnie od przyczyny tych zaburzeń, ich rodzaju i długotrwałości. Nie wystarcza tu – jak przy wyzysku – niedoświadczenie, niewiedza czy nawet nieporadność życiowa, zaburzenia psychiczne mają mieć charakter kliniczny, a ich wpływ na zdolność postrzegania świata i rozumienia czynności prawnych w danym momencie musi być poważny, tak by doszło do wyłączenia albo ograniczenia świadomości w stopniu znacznym.

Diagnoza choroby psychicznej, niepełnosprawności intelektualnej czy zaburzeń neurologicznych, w tym demencyjnych, nie wystarcza, by z góry stwierdzić, że oso-

ba taka nie mogła świadomie złożyć oświadczenia woli. Byłoby to dyskryminujące w stosunku do osób z niepełnosprawnością psychiczną lub intelektualną. Jedyne w przypadku osób całkowicie ubezwłasnowolnionych nieważność dotyczy każdej zawartej przez nich umowy, ale wynika to z faktu, że są one pozbawione zdolności do czynności prawnych, a nie że w chwili zawarcia umowy nie rozumiały jej znaczenia. W przypadku osób nieubezwłasnowolnionych należy każdorazowo udowodnić, że w momencie zawierania umowy ich zdolność do rozeznania znaczenia swoich czynów była wyłączona. W tym celu konieczne jest powołanie biegłego, najczęściej psychiatry, który ma za zadanie stwierdzić tę okoliczność.

Definiując z kolei swobodne powzięcie decyzji i wyrażenie woli, Sąd Najwyższy w tym samym wyroku uznał, że ma ono miejsce, gdy proces decyzyjny danej osoby, jak i uzewnętrznienie jej decyzji zostały zakłócone przez destrukcyjne czynniki wynikające z właściwości psychiki lub procesu myślowego osoby składającej to oświadczenie. Także ten stan musi wynikać z przyczyny wewnętrznej, umiejscowionej w tej osobie, a nie z przyczyny zewnętrznej, a więc nie z presji, groźby czy choćby sugestii osoby trzeciej. Tak zdefiniowana swoboda jest znaczeniowo zbliżona do świadomości i najczęściej brak takiej swobody będzie po prostu oznaczał przynajmniej ograniczenie świadomości.

Należy pamiętać, że w przeciwieństwie do błędu osoba, która działała w stanie wyłączającym świadome lub swobodne podjęcie decyzji lub wyrażenie woli, nie uchyła się od skutków swojej czynności. Czynność ta od początku jest po prostu nieważna. Oczywiście druga strona nie musi mieć świadomości tej nieważności. Co więcej, jak jej się oświadczy, że taka czynność była nieważna, może się z tym nie zgodzić. Wtedy pozostaje jedynie droga sądowa – konieczne jest wystąpienie do sądu o stwierdzenie tej nieważności. Jeśli sąd stwierdzi nieważność, obie strony muszą sobie zwrócić świadczenia, które od siebie otrzymały, czyli pożyczkodawca zwraca własność nieruchomości a pożyczkobiorca wartość pożyczki bez odsetek. Oczywiście, jeśli pożyczkodawca nie ma pieniędzy na zwrot, pożyczkobiorca może dochodzić tej kwoty z całego jego majątku dłużnika, czyli także ze zwróconej mu nieruchomości.

Analogicznie zresztą jest przy czynności zawartej przez osobę ubezwłasnowolnioną – jeśli druga strona nie przyjmie do wiadomości faktu nieważności umowy i nie będzie chciała zwrócić swojego świadczenia i przyjąć zwrotu świadczenia pobranego przez ubezwłasnowolnionego, konieczne jest wystąpienie do sądu o stwierdzenie nieważności. Pamiętać należy, że tego rodzaju procesy są drogie i wszystkie koszty, przynajmniej na początku, muszą być wyłożone przez osobę, która twierdzi, że działała w warunkach z art. 82 k.c. czy też przez osobę ubezwłasnowolnioną, przy czym koszty sądowe są tym wyższe, im większa była wartość zawartej umowy.

Kolejnym problemem praktycznym zastosowania art. 82 k.c. przy umowie pożyczki z przewłaszczeniem nieruchomości na jej zabezpieczenie jest udowodnienie, że druga strona umowy wiedziała o tym, iż dłużnik znajduje się w takim stanie, a może nawet ten jego stan wykorzystwała. Oczywiście, do stwierdzenia nieważności umowy nie jest to potrzebne, bo umowa jest nieważna z mocy prawa, a sąd stwierdza tylko ten fakt. Podobnie przy ubezwłasnowolnieniu, umowa jest nieważna niezależnie od tego, czy kontrahent wiedział czy nie o ubezwłasnowolnieniu drugiej strony. Jednakże jeśli nie udowodnimy mu tej wiedzy,

to uznać należy, że działał on w dobrej wierze. Jeżeli więc wierzyciel, któremu takiej wiedzy nie udowodnimy, sprzedał nieruchomości z powodu braku spłaty pożyczki w terminie, a dopiero później pożyczkobiorca powołał się na nieważność umowy na podstawie art. 82 k.c. albo z powodu ubezwłasnowolnienia, to zarówno wierzyciel, jak i tym bardziej nabywca nieruchomości pozostają w dobrej wierze, a tym samym odzyskanie nieruchomości przez dłużnika będzie niemożliwe. Wierzyciel po stwierdzeniu nieważności przez sąd będzie musiał dłużnikowi oddać jedynie wartość tej nieruchomości, najczęściej po potrąceniu od niej wartości pożyczki, jeśli dłużnik jej wcześniej nie zwrócił.

Sprzeczność z zasadami współżycia społecznego

Ostatnią metodą, z której można skorzystać chcąc zapobiec negatywnym skutkom umowy pożyczki z przewłaszczeniem nieruchomości na jej zabezpieczenie, jest żądanie stwierdzenia nieważności umowy, a przynajmniej niektórych jej zapisów, z powodu sprzeczności z zasadami współżycia społecznego na podstawie art. 58 § 2 i 3 k.c.

Termin „zasady współżycia społecznego” jest niedookreślony, a więc często dość trudno udowodnić, że jakaś czynność prawna jest sprzeczna z tymi zasadami, czyli – mówiąc ogólnie – była niemoralna i krzywdząca dla jednej ze stron w takim stopniu, że społeczeństwo nie może jej tolerować. Przykładem umowy sprzecznej z zasadami współżycia społecznego jest umowa, w której świadczenia obu stron są znacznie różnej wartości, np. ktoś sprzedał nieruchomości wartą milion złotych za 10.000 zł.

W przypadku umowy pożyczki z zabezpieczeniem w postaci przewłaszczenia nieruchomości jest taki problem, że przewłaszczenie nie stanowi – co już zostało wcześniej wspomniane – świadczenia wzajemnego, którym jest wartość pożyczki podlegająca zwrotowi, a nie wartość nieruchomości przewłaszczonej. Sama więc dysproporcja między wartością udzielonej pożyczki a wartością przewłaszczonej nieruchomości nie skutkuje automatycznie nieważnością łączącej strony umowy, gdyż umowa przewłaszczenia służy jedynie zabezpieczeniu wierzytelności, nie zaś jej zaspokojeniu, a tym samym umowa taka ma co do zasady charakter jedynie czasowy. Skoro w założeniu własność nieruchomości ma powrócić do dłużnika, a wierzyciel, któremu dłużnik nie odda pożyczonej kwoty, jest zobowiązany do oddania mu nadwyżki z przewłaszczonej nieruchomości ponad kwotę wierzytelności (Stępień, 2012), nie można mówić o wymogu ekwiwalentności świadczeń. Dlatego też, jak słusznie wskazał Sąd Okręgowy we Wrocławiu I Wydział Cywilny w orzeczeniu z dnia 28 listopada 2013 r. (sygn. I C 959/12), sam fakt „nadzabezpieczenia” nie może prowadzić do uznania umowy przewłaszczenia za nieważną, a jedynie uzasadniać żądanie różnicy według przepisów o bezpodstawnym wzbogaceniu.

Co prawda, w świetle wyroku Sądu Najwyższego z dnia 28 października 2010 r. (sygn. II CSK 218/2010) ustanowienie w umowie na rzecz wierzyciela nadmiernego lub zbytecznego zabezpieczenia wierzytelności może być przyczyną stwierdzenia nieważności tej umowy na podstawie art. 58 § 2 i art. 353¹ k.c., jednak uwzględnienie takiego żądania zależy od okoliczności konkretnego przypadku i dotyczy w zasadzie jedynie dramatycznie wielkiej dysproporcji (kilku, jeśli nawet nie kilkunastokrotnej, gdyż według sądów dwukrotna wielkość zabezpieczenia jeszcze tego warunku nie spełnia). Dodatkowym elementem przemawiającym za niezgodnością tej umowy z zasadami współżycia społecznego,

który z pewnością sąd weźmie pod uwagę, będzie wysokość odsetek. Jeśli ustalili, że odsetki były lichwiarskie, a więc ich wysokość została tak uregulowana, by wartość, w szczególności niskiej, pożyczki dzięki naliczonym odsetkom stała się równa wartości nieruchomości, która tę wierzytelność zabezpieczała, tak by wierzyciel nigdy nie musiał dłużnikowi oddawać nadwyżki, może uznać, iż cała umowa była nieważna. Jednakże wcale nie musi dojść do takiego wniosku, może ograniczyć się do stwierdzenia, że nieważne są jedynie ustalenia dotyczące odsetek (które zniesie albo obniży, najczęściej do maksymalnych odsetek umownych), co nie wpłynie na ważność pozostałej części umowy (por. wyrok Sądu Najwyższego z dnia 21 lutego 2013 r., sygn. I CSK 408/12).

Tak więc umowa przewłaszczenia nieruchomości na zabezpieczenie wierzytelności może jedynie wyjątkowo być uznana za sprzeczną z zasadami współżycia społecznego, jeśli pomiędzy wartością wierzytelności (wysokością pożyczki) a wartością przewłaszczonej nieruchomości istnieje naprawdę olbrzymia dysproporcja, jednakże sądy będą takie przypadki traktowały indywidualnie i jako wyjątki od reguły legalności tej umowy. Z pewnością jednak sąd cywilny orzeknie niezgodność umowy z zasadami współżycia społecznego, jeśli wcześniej sąd karny stwierdzi, że umowa ta została zawarta w celu przestępczym (por. wyrok Sądu Najwyższego z dnia 28 października 2005 r., sygn. II CK 174/05).

Przestępstwo

Umowę pożyczki z lichwiarskimi odsetkami i nadmiernym zabezpieczeniem, która w swojej treści często zawiera dużo wyższą kwotę pożyczonych pieniędzy niż faktycznie, można próbować kwalifikować jako jedno z dwóch przestępstw: wyzysk z art. 304 k.k. albo oszustwo z art. 286 § 1 k.k. Jednakże przy udowodnianiu zaistnienia tych przestępstw napotykamy dokładnie takie same problemy jak odpowiednio przy wyzysku w znaczeniu art. 388 k.c. albo przy błędzie z art. 84 k.c. i nieświadomości z art. 82 k.c.

Zgodnie z art. 304 k.k. zabronione jest, wyzyskując przymusowe położenie innej osoby, zawarcie z nią umowy, która nakłada na nią obowiązek świadczenia niewspółmiernego do świadczenia wzajemnego. By kogokolwiek skazać za taki czyn, należy więc udowodnić, że osoba ta wiedziała o przymusowym położeniu drugiej strony umowy (por. wyrok Sądu Najwyższego z dnia 28 stycznia 2010 r., sygn. II KK 26/09), co samo w sobie jest trudne, bo jeśli nie ma na to dowodów na piśmie, to prokuratura lub sąd dysponuje jedynie zeznaniami świadków z obu stron, a więc słowu przeciwko słowu. Ponadto sądy karne uznają, że nie każda ciężka sytuacja finansowa świadczy o „przymusowym położeniu”. Dłużnik musi się znajdować w sytuacji krytycznej, a jedyną możliwością odwrócenia tego położenia ma być właśnie zawarcie owej umowy nakładającej na niego świadczenie niewspółmierne (por. wyrok Sądu Apelacyjnego w Katowicach II Wydział Karny z dnia 28 sierpnia 2014 r., sygn. II AKa 240/14, wyrok Sądu Najwyższego z dnia 27 marca 2014 r., sygn. V KK 332/13). Tak więc dłużnik ma nie mieć innego wyjścia niż zawarcie takiej umowy (Majewski, 2016).

Dodatkowo musimy mieć do czynienia ze świadczeniami wzajemnymi, a więc nie z samym zabezpieczeniem, ale raczej z odsetkami lichwiarskimi albo z zawyżoną kwotą pożyczki w stosunku do faktycznie udzielonej. Notabene ten ostatni fakt również trudno udowodnić, mając na uwadze domniemanie prawdziwości zapi-

sów aktu notarialnego. Biorąc pod uwagę, że notariusz nigdy nie jest obecny przy przekazywaniu pieniędzy, nawet jeśli następuje to w jego kancelarii, nie może jako świadek potwierdzić wysokości rzeczywiście przekazanej kwoty, a jedynie fakt, że obie strony zgodnie i swobodnie oświadczyły przed nim, że dana suma została przekazana w gotówce. Dlatego zawsze lepiej decydować się na przekazanie pieniędzy przekazem lub przelewem na konto, gdyż po takiej czynności pozostaje ślad w postaci dokumentu. A w szczególności nie należy się zgadzać na wpisanie do aktu notarialnego innej kwoty pożyczki, niż się faktycznie otrzymało.

Z kolei przestępstwo oszustwa polega na doprowadzeniu innej osoby do niekorzystnego rozporządzenia mieniem poprzez wprowadzenie jej w błąd, wyzyskanie jej błędu lub wykorzystanie jej stanu niezdolności do należytego pojmowania przedsiębranego działania, przy czym sprawca ma działać w celu osiągnięcia korzyści majątkowej (art. 286 1 k.k.).

Tak więc z reguły trzeba udowodnić, że sprawca wprowadził pokrzywdzonego w błąd albo wykorzystał jego błędne już wcześniej istniejące mniemanie, o którym wiedział. W tym miejscu znowu pojawia się ten sam problem dowodowy: ponieważ umowa jest w formie aktu notarialnego i wszystkie obowiązki stron są w nim dokładnie zapisane, trudno wykazać istnienie błędu. Notariusz swoją osobą gwarantuje właśnie brak takiego błędu. Z pewnością nie jest dowodem na wprowadzenie w błąd nieprzeczytanie lub niewysłuchanie umowy, którą się podpisuje.

Jeśli chodzi o osoby niezdolne do pojmowania przedsiębranego działania, to podobnie jak przy art. 82 k.c. fakt ten stwierdza biegły psychiatra. Jednakże samo stwierdzenie po stronie pokrzywdzonego takiej niezdolności w momencie zawarcia umowy nie wystarcza do przypisania drugiej stronie odpowiedzialności karnej za oszustwo. Kodeks karny wymaga bowiem, aby wyzyskała ona tę niezdolność swojego kontrahenta, a więc musiała ona w chwili podpisywania aktu o tym fakcie wiedzieć i prokurator musi jej to udowodnić. Jest jednak wiele form niepełnosprawności, w wyniku których osoba nie jest zdolna rozpoznać znaczenia swojego czynu, a których na pierwszy rzut oka nie można zauważyć, a przynajmniej nie potrafi tego nieprofesjonalista. Poza tym zawarcie umowy przed notariuszem ma gwarantować drugiej stronie właśnie zdolność tej osoby, nawet z niepełnosprawnością, do zawarcia umowy, gdyż – jak już wcześniej zostało wspomniane – notariusz mający wątpliwości co do braku świadomego lub swobodnego działania takiej osoby powinien odmówić zawarcia aktu notarialnego. Jeśli więc akt został zawarty, domniemywa się, że strony działały z rozeznaniem, a przynajmniej, że wszystkim obecnym przy akcie w sposób usprawiedliwiony wydawało się, że z takim rozeznaniem działają. Żeby wierzycielowi udowodnić wyzyskanie niezdolności dłużnika pojmowania przedsiębranego działania, faktycznie trzeba by także notariuszowi udowodnić, że nie wykonał swojego zadania prawidłowo i że pozwolił na zawarcie takiej umowy mimo braku świadomego lub swobodnego postępowania przez jedną ze stron. Tak więc również notariusz powinien w tym wypadku ponieść odpowiedzialność karną. Udowodnienie tego jest jednak prawie niewykonalne, gdyż podpisywanie aktów notarialnych niestety nie jest nagrywane ani nie odbywa się przy niezależnych świadkach. Z reguły słowo pokrzywdzonego staje przeciwko słowu jego kontrahenta, notariusza i treści aktu, a tym samym z góry uznane jest za mniej wiarygodne.

Co więcej, by można było mówić o oszustwie, pokrzywdzony musi zostać doprowadzony do niekorzystnego rozporządzenia mieniem. Samo przewłaszczenie nieruchomości na zabezpieczenie takiego rozporządzenia nie stanowi, bo jak już kilkakrotnie zostało wspomniane, nieruchomość wróci do niego po spełnieniu świadczenia, a nawet jeśli wierzyciel zaspokoi się z nieruchomości, ma obowiązek zwrócić nadwyżkę, która pozostała po opłaceniu jego wierzytelności. Dłużnik nie ponosi więc szkody. Jednym elementem niekorzystnego rozporządzenia mieniem mogą ewentualnie być odsetki lichwiarskie, czyli w praktyce znacznie wyższe niż maksymalne odsetki ustawowe.

Wnioski końcowe

Jak wynika z przytoczonych rozważań, negatywne skutki wzięcia pożyczki od osoby prywatnej lub instytucji pozabankowej zabezpieczonej przewłaszczeniem nieruchomości, w szczególności pożyczki krótkoterminowej i na wysoki procent, mogą być bardzo negatywne, jeśli nie dramatyczne, gdyż mogą się skończyć trwałą utratą własności nieruchomości, koniecznością jej opuszczenia bez zapewnienia innego lokalu, choćby socjalnego (przy dobrowolnym poddaniu się egzekucji), a często nawet brakiem zwrotu nadwyżki wartości nieruchomości ponad wartość pożyczki. Od skutków prawnych takiej umowy bardzo trudno się uchylić. Równie trudno udowodnić, że umowa miała cel przestępczy. Niełatwo także zmusić wierzyciela do zwrotu nieruchomości, nawet przy spłaconej w terminie pożyczce, czy do zapłaty kwoty nadzabezpieczenia. Wszystko to wymaga procesów sądowych, które są kosztowne i długotrwałe, często wieloletnie. Jeśli zaś nieruchomość została odsprzedana osobie trzeciej pozostającej w dobrej wierze, jej odzyskanie jest niewykonalne mimo wygrania procesu.

Z tych wszystkich powodów przy zawieraniu takiej umowy trzeba być niezmiernie ostrożnym, ważyć realnie własne możliwości wywiązania się z pożyczki, a może po prostu – dla własnego bezpieczeństwa – z niej zrezygnować. Przede wszystkim jednak, zawierając każdą umowę pożyczki, trzeba ją dokładnie i ze zrozumieniem przeczytać, sprawdzić, czy nie zawiera ona klauzuli przewłaszczeniowej, klauzuli poddania się dobrowolnie egzekucji opróżnienia nieruchomości i zbyt wysokich odsetek. A jeśli już podejmujemy decyzję taką umową się związać, zróbmy to z pełną świadomością jej konsekwencji.

Bibliografia

- Chyczewska, J. (2008). Przewłaszczenie nieruchomości na zabezpieczenie w świetle prawa upadłościowego i naprawczego. *PPH*, 2, 26–29.
- Majewski, J. (2016). *Komentarz do art. 304 k.k.* Warszawa: Lex.
- Nazaruk, P. (2014). *Komentarz do art. 84 Kodeksu cywilnego.* Warszawa: Lex.
- Olejniczak, A. (2014). *Komentarz do art. 388 Kodeksu cywilnego.* Warszawa: Lex.
- Przewłaszczenie na zabezpieczenie (2007). *Monitor Prawniczy*, 21. <http://czasopisma.beck.pl/monitor-prawniczy/aktualnosc/przewlaszczenie-na-zabezpieczenie-1/> [konsultacja 1 lipca 2016 r.].
- Stępień, S. (2012). Dopuszczalność i sposoby przewłaszczenia na zabezpieczenie we współczesnym obrocie gospodarczym w Polsce. *Zeszyty Naukowe Instytutu Administracji AJD w Częstochowie*, 1, 191–205.

Z K R A J U I Z E Ś W I A T A

IZABELLA KUCHARCZYK
APS, Warszawa
izabella.kucharczyk@gmail.com

**SPRAWOZDANIE
Z I OGÓLNOPOLSKIEJ
KONFERENCJI NAUKOWEJ
Z TYTUŁU TYFLOPEDAGOGIKA
– TEORIA I PRAKTYKA. OSOBA
Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ
WZROKU WOBEC ZMIENIAJĄCEJ
SIĘ PRZESTRZENI SPOŁECZNO-
-KULTUROWEJ I EDUKACYJNO-
-REHABILITACYJNEJ. WARSZAWA,
14 PAŹDZIERNIKA 2016**

Organizatorem tej konferencji był Zakład Tyflopedagogiki w Instytucie Pedagogiki Specjalnej w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Patronat honorowy objął prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski, rektor APS. Komitet Naukowy tworzyli: dr Antonina Adamowicz-Hummel, dr Kornelia Czerwińska, mgr Kamila Miler-Zdanowska, dr Małgorzata Paplińska oraz dr Małgorzata Walkiewicz-Krutak.

Do udziału w konferencji zostali zaproszeni goście z ośrodków akademickich z całej Polski (m.in. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Krakowskiej Akademii im. A. Frycza Modrzewskiego, Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, Uniwersytetu Wrocławskiego, Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, Uniwersytetu Zielonogórskiego, Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytetu Gdańskiego, Uniwersytetu w Białymstoku) i specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, szkół ogólnodostępnych i integracyjnych (m.in. Fundacji na rzecz Centrum Edukacyjnego dla Uczniów Niewidomych i Słabowidzących CEDUNIS, Orticus Centrum Terapii Widzenia i Rozwoju w Warszawie, Ośrodka Szkolno-Wychowawczego dla Dzieci

Niewidomych w Laskach, Działu Zbiorów dla Niewidomych Głównej Biblioteka Pracy i Zabezpieczenia Społecznego, Narodowego Instytutu Zdrowia Publicznego, Studia Tyflografiki TYFLOGRAF, Biura ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Warszawskiego, Instytutu Maszyn Matematycznych, Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 13 dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących we Wrocławiu, Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu, Spółdzielni SNB Warsztaty Terapii Zajęciowej w Białymstoku, Fundacji Kultury bez Barier, Przedszkola Specjalnego nr 188 w Warszawie, Szkoły Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi nr 354 w Warszawie, Przedszkola nr 81 w Gdańsku, Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Kisielicach, Towarzystwa Pomocy Głuchoniewidomym, Fundacji Instytutu Rozwoju Regionalnego, Poradni Rehabilitacji Niewidomych i Słabowidzących w Poznaniu).

Konferencja podzielona została na dwie części. Pierwszą część stanowiły obrady plenarne odbywające się od godziny 9:00 do 13:15, a drugą – obrady w sekcjach (w godzinach popołudniowych).

Uroczystego otwarcia konferencji dokonał prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski.

Jako pierwszy referat w sesji plenarnej wygłosił dr hab., prof. APS Grzegorz Szumski. Wystąpienie dotyczyło perspektyw edukacji włączającej, aktualnej kondycji kształcenia osób niepełnosprawnych, a także najważniejszych aspektów rozwoju kształcenia i niezbędnych zmian, jakie trzeba uwzględnić w edukacji włączającej, aby podnieść jej poziom.

Kolejnym prelegentem była prof. dr hab. Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz, która wygłosiła referat pt. *Życie osób niewidomych w zmieniającej się Polsce*. Zwróciła ona uwagę na ogromne znaczenie kształcenia pedagogów specjalnych w zakresie tyflopedagogiki i rolę, jaką do tej pory w tym zakresie odegrała Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

W dalszej części obrad poruszono temat współczesnych tendencji w edukacji

i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością wzroku. Zagadnienie to podjęła dr hab., prof. UMCS Zofia Palak, która szczegółowo wyjaśniła prointegracyjny i normalizacyjny charakter kierunków rozwoju teorii pedagogiki specjalnej oraz zmian organizacyjnych i programowych w edukacji, omówiła globalne czynniki wyznaczające tendencję do integracji i inkluzji, kluczowe akty prawne w edukacji i rehabilitacji dzieci z niepełnosprawnością, a także zmiany, jakie zaszły w edukacji, odkąd Polska przystąpiła do Unii Europejskiej. Autorka zwróciła także uwagę na problemy ekonomiczne w edukacji uczniów z niepełnosprawnością wzroku na przestrzeni ostatnich lat. Wystąpienie zakończyła przedstawieniem szans oraz zagrożeń w procesie edukacyjnym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Następnym prelegentem, który również podjął tematykę aktualnych tendencji w edukacji, była prof. dr hab. Marzenna Zaorska. W referacie pt. *Tyflopedagogika wobec wyzwań rozwoju współczesnej nauki i cywilizacji* podzieliła się swoimi spostrzeżeniami na temat doświadczeń teoretycznych i praktycznych polskiej tyflopedagogiki w ujęciu historycznym, a także zwróciła uwagę na przyszłość tyflopedagogiki w kontekście współczesnych tendencji rozwoju cywilizacji, nauki, techniki, technologii, integracji i inkluzji. Ciekawym wątkiem było przedstawienie sukcesów i porażek polskiej tyflopedagogiki oraz wskazań na przyszłość.

Dr hab., prof. KUL Bogusław Marek to kolejny prelegent sesji plenarnej. W wystąpieniu *Tyflodydaktyka – nauka czy misja?* krótko omówił, co rozumie pod pojęciem „misja”, a następnie zaprezentował swoje doświadczenia dotyczące edukacji uczniów z niepełnosprawnością wzroku, które zebrał podróżując po Indiach i Samoa, ucząc m.in. dzieci niewidome.

Zagadnienie dotyczące podjęcia pracy i aktywizacji osób z niepełnosprawnością wzroku podjęły dwie prelegentki: dr hab., prof. APS Bernadeta Szczupał oraz dr hab., prof. APS Mariola Wolan-Nowakowska.

Pierwsze wystąpienie pt. *Aktywna polityka rynku pracy – szansa na aktywizację zawodową osób niewidomych* dotyczyło szans i możliwości podjęcia pracy przez osoby niewidome. Prelegentka przedstawiła, jakie są przyczyny niskiej aktywności zawodowej osób z niepełnosprawnością, zaprezentowała także ustawy i rozporządzenia na wspomniany temat, omówiła, jaka jest aktywność ekonomiczna osób z niepełnosprawnością, w bardzo przejrzysty i klarowny sposób zaprezentowała, czym jest lokalny sposób zatrudniania, rehabilitacja społeczno-zawodowa i zatrudnienie wspomagane. Zakończenie wystąpienia to przedstawienie danych związanych z aktywnością zawodową osób niewidomych.

Dr hab., prof. APS Mariola Wolan-Nowakowska w referacie pt. *Praca jako czynnik kształtujący jakość życia osób z dysfunkcją wzroku* zwróciła uwagę na to, że praca i zabawa to dwie główne aktywności człowieka. Omówiła, czym jest poradnictwo zawodowe oraz jakie są ograniczenia i możliwości pracy dla osób z dysfunkcją wzroku (m.in. przystosowanie stanowiska pracy). Bardzo ciekawym wątkiem wystąpienia była próba pokazania, jak ważna jest praca dla osoby z niepełnosprawnością wzroku i jakie ma znaczenie dla jakości jej życia.

Tytuł wystąpienia dr hab., prof. SGGW Ewy Skrzetuskiej to *Samodzielność i zainteresowania młodzieży z zaburzeniami widzenia*. Autorka zwróciła uwagę na bardzo ważne aspekty życia młodzieży z niepełnosprawnością wzroku, jakimi są samodzielność i zainteresowania. Omówiła, czym są te dwa pojęcia, jaką rolę odgrywają podczas wykonywania czynności dnia codziennego przez osoby z zaburzeniami widzenia. Zaprezentowała także wyniki badań dotyczących sposobu spędzania wolnego czasu przez licealistów i gimnazjalistów z wadami i schorzeniami wzroku.

Obrady plenarne zakończył wykład dr hab., prof. KAAFJ Joanny Konarskiej pt. *„Dialog w ciemności” – niekwestionowany sposób przełamywania barier społecznych wobec osób niewidzących*, w którym prele-

gentka w bardzo ciekawy sposób omówiła wystawę wspomnianą w tytule referatu.

Ze względu na dużą liczbę prelegentów (39) i szeroki zakres tematyczny konferencji pozostałe obrady odbywały się w czterech sekcjach. Bloki tematyczne poszczególnych sekcji były następujące: 1) *Niepełnosprawność wzroku – wybrane aspekty edukacyjne i rehabilitacyjne*, 2) *Niepełnosprawność wzroku – innowacje i technologie*, 3) *Niepełnosprawność wzroku – wybrane aspekty kulturalno-społeczne*, 4) *Niepełnosprawność wzroku – wybrane aspekty rehabilitacyjne i społeczne*.

Podsumowując należy podkreślić, że była to pierwsza w Polsce konferencja dotycząca tyflopedagogiki. Wszystkie wystąpienia odznaczały się bardzo wysokim poziomem merytorycznym, miały charakter interdyscyplinarny. Problematyka poruszona podczas tej konferencji jest niezwykle istotna z punktu widzenia rozwoju dziecka/ucznia z niepełnosprawnością wzroku, jego dalszej edukacji, zwłaszcza że postęp cywilizacyjny pozwala na coraz to lepsze udoskonalenia i daje uczniom niewidomym i słabowidzącym możliwość pełniejszego korzystania z wynalazków świata ludzi widzących.



SPOTKAJMY SIĘ ZNÓW WSZYSCY RAZEM NA SZCZĘŚLIWICKIEJ 40!

95-lecie PIPS – WSPS – APS

W ramach jubileuszowych uroczystości 26 maja 2017 r. odbędzie się

ZJAZD ABSOLWENTÓW PIPS – WSPS – APS

**pod honorowym patronatem J.M. Rektora APS
prof. zw. Stefana M. Kwiatkowskiego**

Więcej informacji i formularz zgłoszenia na stronie www.aps.edu.pl,
zakładka ABSOLWENCI

R E C E N Z J E

Sally Ozonoff, Geraldine Dawson, James C. McPartland: *Wysokofunkcjonujące dzieci ze spektrum autyzmu. Poradnik dla rodziców*. Wydawnictwo UJ, Kraków 2015, s. 318.

Termin „autyzm” pochodzi od greckiego słowa *autos*, co oznacza „sam”. Pierwszy raz pojęcie to zostało użyte przez Leo Kanner w 1943 r. w celu określenia pewnego zespołu zachowań. W swojej pracy Kanner opisał dzieci, które wykazywały nietypowe zachowania, np. miały ograniczone zainteresowania innymi ludźmi, wykonywały nietypowe ruchy, jak np. machanie rękami, dążyły do ściśle określonego porządku działania. Większość dzieci mówiła (nazywała przedmioty, potrafiła liczyć, znała alfabet), jednak bardzo rzadko używała mowy do komunikowania się z innymi ludźmi. Przez wiele lat autyzm diagnozowano tylko u tych dzieci, których zachowania były podobne do dzieci opisanych przez Kanner. Z czasem zauważono, że autyzm można także diagnozować u dzieci, których zachowania odbiegają od opisywanych dotychczas, czyli u dzieci, które mają dobre zdolności komunikacyjne, niewiele problemów z nauką czy też przeciętny poziom inteligencji. Są to tzw. „dzieci wysokofunkcjonujące”.

Problematyką zaburzeń autyzmu u dzieci wysokofunkcjonujących w recenzowanej książce zajął się zespół wiodących specjalistów z ośrodków badawczych z USA. Dr Sally Ozonoff z Uniwersytetu Kalifornijskiego prowadzi badania na temat wczesnego wykrywania autyzmu u niemowląt w wieku od 0 do 3. roku życia, jest także aktywnym zawodowo psychiatrą klinicznym. Dr Geraldine Dawson z Uniwersytetu Duke’a to światowej klasy ekspert w dziedzinie autyzmu, prowadzi badania dotyczące wczesnego wykrywania i terapii zaburzeń oraz plastyczności mózgu u osób z autyzmem. Dr James C. McPartland z Uniwersytetu w Yale prowadzi badania procesów zachodzących w mózgach osób z autyzmem w celu stworzenia nowych technik diagnostycznych i terapeutycznych, a ponadto jest praktykiem – pracuje z dziećmi z autyzmem i ich rodzinami.

Recenzowana pozycja składa się z dwóch części. W pierwszej z nich zawarto opis zaburzeń występujących u wysokofunkcjonujących osób ze spektrum autyzmu, w drugiej zaś scharakteryzowano najważniejsze aspekty życia wysokofunkcjonujących dzieci ze spektrum autyzmu.

W pierwszej części autorzy próbują odpowiedzieć na pytanie, czym są zaburzenia ze spektrum autyzmu u osób wysokofunkcjonujących i jakie są ich objawy. Mimo tego, że nie ma osoby, która przejawiałaby wszystkie symptomy autyzmu, jak też nie ma dwóch osób z autyzmem, które zachowywałyby się tak samo, to autorzy zwracają uwagę na pojawiające się trudności, które występują u wszystkich osób z autyzmem, np. w interakcjach i porozumiewaniu się. Wnikliwie analizują sposób, w jaki przebiega proces diagnostyczny osób z ASD (Autism Spectrum Disorder), odwołując się przy tym do podręcznika Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego *Diagnostic and Statistical of Manual Disorders* (DSM), w którym opisano specyficzne zachowania i problemy związane z zaburzeniami emocjonalnymi, behawioralnymi i psychicznymi. Autorzy podkreślają dużą rolę najnowszych badań, w wyniku których powstała klasyfikacja DSM-V. Często standardowa diagnoza ASD nie wystarcza do opisanie wszystkich objawów pacjenta, dlatego też autorzy prezentują możliwe dodatkowe diagnozy oraz objawy im towarzyszące. Ponadto zwrócili uwagę na inne zaburzenia współwystępujące z ASD oraz zaprezentowali wyniki badań przeprowadzonych w celu znalezienia przyczyny tego zaburzenia. Do najbardziej istotnych zaliczyli zmiany w mózgu (głównie w obszarze płata czołowego i skroniowego), wpływ genów i przyczyny środowiskowe. W ostatnim rozdziale pierwszej części autorzy zaprezentowali przegląd różnych dostępnych terapii oraz wynikające z nich korzyści i zagrożenia.

Druga część recenzowanej pozycji dotyczy różnych aspektów życia wysokofunkcjonujących dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Autorzy zwracają uwagę na to, że osoby, które pracują

z dziećmi z ASD, coraz częściej skupiają się na ich deficytach i inności, dlatego też proponują nowe podejście, a mianowicie myślenie najpierw o ich mocnych stronach, a później o słabszych. Nie jest łatwo określić, jakie zachowania dzieci z ASD uważane za słabość można zamienić w zalety, dlatego też autorzy podpowiadają proste działania, które mogą w tym pomóc osobom pracującym z dziećmi. W kolejnych rozdziałach autorzy przedstawiają funkcjonowanie dzieci z ASD w domu i w szkole, wskazują na mogące wystąpić zachowania trudne i podpowiadają czytelnikowi strategie, jakie powinien zastosować, aby zminimalizować takie zachowania u dzieci. Ważnym aspektem zaprezentowanym przez autorów jest utrzymanie zdrowych relacji w rodzinie oraz z rówieśnikami. Pomimo różnych trudności występujących u dzieci z ASD, zarówno związanych z zachowaniem, jak i poznawczych, autorzy opisali wiele usług i zastosowań edukacyjnych, które polegają na wykorzystaniu specjalnych zdolności wysokofunkcjonujących dzieci z ASD, aby pomóc im osiągać sukcesy w nauce. Dodatkowo zwrócili uwagę na szereg sytuacji, które można wykorzystać, by pomóc dzieciom rozwijać zdolności społeczne. Intensywna praca oraz dobra terapia zaowocują tym, że dzieci z ASD w okresie dorastania lepiej będą sobie radziły w różnych sytu-

acjach społecznych. Okres dojrzewania to dla rodziców/opiekunów osób z ASD czas pełen wyzwań. Tym bardziej trudne wydaje się znalezienie równowagi między pomaganiem nastolatkowi a pozwalaniem mu na samodzielne rozwiązywanie problemów. Wychodząc naprzeciw trudnościom, z jakimi zmagają się rodzice/opiekunowie osób z ASD, autorzy podpowiadają, kiedy należy reagować na zmiany zachodzące u osób z ASD oraz na pojawiające się problemy w okresie dojrzewania, jak rozróżnić, które zachowania dzieci są spowodowane ASD, a które zmianami występującymi w okresie dojrzewania.

Książka ta jest niezbędnym przewodnikiem dla rodziców, którzy poszukują informacji na temat zaburzeń występujących u wysokofunkcjonujących dzieci ze spektrum autyzmu. Autorzy pokazują, jak radzić sobie z tą niezwykle niepełnosprawnością dziecka oraz jak wykorzystać jego zdolności. Na podkreślenie zasługuje ciekawy pomysł ilustrowania teoretycznych zachowań prawdziwymi historiami oraz anegdotami z życia. Przede wszystkim uczą one, jak pomóc dziecku porozumiewać się z rówieśnikami, opanować zasady poprawnego zachowania się oraz odnosić sukcesy w szkole i w życiu.

Ewelina Młynarczyk-Karabin
APS, Warszawa
emlynarczyk@aps.edu.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

Ewentualne pytania prosimy kierować na adres e-mail: **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