

Nr 3 (289) 2017  
Tom LXXVIII  
MAJ  
CZERWIEC

# 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 Łaszczczyk (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) na liście 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

- 165 – *Leszek Ploch*  
Preferencje muzyczne uczniów z niepełnosprawnością intelektualną
- 175 – *Katarzyna Ćwirynkało, Agnieszka Żyta*  
Węgierski system edukacji wobec dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
- 187 – *Patrycja Gołqbek-Jonak*  
Dogoterapia wobec przedszkolnych dzieci z niepełnosprawnością – czy to ma sens?
- 199 – *Серик М. Кенесбаев, Айгерим А. Махметова*  
Современные тенденции в разработке и использовании компьютерных технологий в специальной педагогике

### Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- 210 – *Izabela Hyjek, Anna Kloze, Aleksandra Buchholz, Jolanta Stępowaska*  
Ocena umiejętności z zakresu motoryki małej w grupie dzieci z zespołem Aspergera w wieku 5–7 lat

### PRAWO I PRAKTYKA

- 222 – *Małgorzata Szeroczyńska*  
Formy zawierania umów przez osoby z niepełnosprawnością

### Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- 233 – *Aleksandra Thuściak-Deliowska*  
Sprawozdanie z wykładu otwartego prof. Louise Archer z King's College London. Warszawa, 13 października 2016
- 234 – *Marta Wiśniewska*  
Konkurs *Piękne czytanie*

### RECENZJE

- 238 – Isabelle Henault: Zespół Aspergera a seksualność. Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk 2015, ss. 223 (*Marcin Lerka*)

### NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY

- E. Siarkiewicz, B. Wojtasik: *Uczenie Się – Doświadczanie – Imersja*. Poradnictwo zaangażowane. Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2016, ss. 273 (*Katarzyna Błachnio*)
- M. Kulesza: *Rodzinne zasoby w pedagogice społecznej i praktyce psychopedagogicznej*. Difin, Warszawa 2017, ss. 156 (*Beata Rajter*)

## CONTENTS

### SCIENTIFIC STUDIES

- 165 – *Leszek Ploch*  
Musical preferences in students with intellectual disabilities
- 175 – *Katarzyna Ćwirynka, Agnieszka Żyta*  
The Hungarian educational system and children and adolescents with special educational needs
- 187 – *Patrycja Gołqbek-Jonak*  
Dog therapy for preschool children with disabilities – Does it make sense?
- 199 – *Serik M. Kenesbayev, Aigerim A. Makhmetova*  
Contemporary trends in designing and using computer technologies in special education

### FROM TEACHING PRACTICE

- 210 – *Izabela Hyjek, Anna Kloze, Aleksandra Buchholz, Jolanta Stępowaska*  
Fine motor assessment in children with Asperger syndrome aged 5–7

### LAW AND PRACTICE

- 222 – *Małgorzata Szeroczyńska*  
Forms of contract conclusion by people with disabilities

### HOME AND WORLD NEWS

- 233 – *Aleksandra Thuściak-Deliowska*  
Report on the open lecture by Prof. Louise Archer from King's College London, Warsaw, October 13, 2016
- 234 – *Marta Wiśniewska*  
*Beautiful reading* contest

### REVIEWS

- 238 – Isabelle Henault: *Zespół Aspergera a seksualność* [Original title: *Asperger's syndrome and sexuality: From adolescence through adulthood*]. Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk 2015, pp. 223 (*Marcin Lerka*)

### WE RECOMMEND TO OUR READERS

- E. Siarkiewicz, B. Wojtasik: *Uczenie Się – Doświadczanie – Imersja. Poradnictwo zaangażowane* [Learning – Experiencing – Immersion. Committed counseling]. Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2016, pp. 273 (*Katarzyna Błachnio*)
- M. Kulesza: *Rodzinne zasoby w pedagogice społecznej i praktyce psychopedagogicznej* [Family resources in social education and psychoeducational practice]. Difin, Warszawa 2017, pp. 156 (*Beata Rajter*)

## PREFERENCJE MUZYCZNE UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

Uczniowie z umiarkowanym stopniem niepełnosprawności intelektualnej wymagają kontynuacji aktywizujących działań w obszarze muzyki w codziennej praktyce pedagogicznej szkoły. Okazuje się, że w rzeczywistości postulat ten nie zawsze jest realizowany na dostatecznie wysokim poziomie i wymaga w związku z tym wzmoczonych wysiłków nauczycieli. To właśnie w warunkach pracy szkoły uczniowie ci mają najlepsze i wszechstronne podstawy do wdrażania powszechności w kontakcie z muzyką, kompleksowości oddziaływań w sferze doświadczeń i przeżyć, wczesnego rozpoznania zakresu zainteresowań muzycznych oraz ciągłości oddziaływań ukierunkowanych na rozwój pasji i talentu muzycznego.

W artykule podjęto analizę oceny preferencji muzycznych uczniów z umiarkowanym stopniem niepełnosprawności intelektualnej z województwa mazowieckiego i wielkopolskiego. Badania potwierdziły prawdziwość hipotezy, że im więcej cech charakterystycznych dla akceptacji form muzyki w warunkach szkolnych mają uczniowie, tym wyższy stopień nasilonej aktywności i zainteresowania ujawniają udziałem w różnych formach muzycznych. Okazuje się, że koncepcja wykorzystania w szkole wzmoczonego i postępowego kontaktu na co dzień z muzyką może mieć charakter dalekosiężnego, rozwojowego i nowatorskiego podejścia w całym procesie wzbogacania terapii i aktywizacji uczniów. Jak próbowano wykazać, taki ożywiony, ukierunkowany profesjonalnie kontakt pozwala m.in. na uzyskanie dodatkowych informacji niezbędnych do dokonania oceny ucznia; ustalenia optymalnego modelu wspomagania wzajemnych relacji między nauczycielem, rodzicami, środowiskiem a uczniem; opracowania indywidualnego programu pracy terapeutycznej w adaptacji społecznej; skutecznego wzmocnienia procesu usamodzielniania się ucznia i efektywnego podwyższania poziomu włączenia w obszarze uprawiania przez niego muzyki, jej interpretacji oraz akceptacji pomysłów w wykorzystaniu do poprawy jakości życia i nauki szkolnej.

**Słowa kluczowe:** uczeń, umiarkowany stopień niepełnosprawności intelektualnej, muzyka, terapia

### Wprowadzenie

Szkoła jest wyjątkowo korzystnym i najważniejszym miejscem edukacji uczniów z umiarkowanym stopniem niepełnosprawności intelektualnej przede wszystkim ze względu na zwiększone możliwości oddziaływania na rozwój ich wrażliwości plastycznej, estetycznej, duchowej, muzycznej oraz kultury artystycznej. W praktyce pedagogicznej szkół skupiających tę grupę uczniów coraz częściej można zaobserwować występowanie nieocenionych w swym wyrazie społeczno-terapeutycznym i socjalno-adaptacyjnym inicjatyw w obszarze promocji ich aktywnego udziału w kulturze i sztuce muzycznej, teatralnej, plastycz-

nej. Coraz aktywniej szkoły skupiają swoje wysiłki na działaniach wspierających realizację skutecznej rehabilitacji społecznej, przyczyniając się do aktywizowania programu indywidualnej pracy twórczej uczniów (Kosakowski, Zaorska, 2000). W strukturze organizacyjnej większości szkół przewiduje się funkcjonowanie pracowni tematycznych, w których prowadzone są konkretne formy edukacji oparte na elementach terapii sztuką. Wśród nich występują: terapia ruchem i zajęcia sportowe, ćwiczenia ogólnousprawniające, pomoc psychologiczna, muzykoterapia, arteterapia, psychoterapia, przygotowanie do samodzielności w wykonywaniu zadań szkolnych, zajęcia choreoterapii, psychodramy, pantomimy, fizjoterapii, biblioterapii, hydroterapii, hipoterapii (Cieszyńska, Korenko, 2007; Kułakowska, Borkowska, Zychowicz, 2012; Ćwirynkało, 2011; Heipertz-Hengs, 2005; Kaczmarek, 2008; Knapik, Sacher, 2004; Patkiewicz, 2004; Sadowska, 2004).

Okazuje się, że w wybranych placówkach można odnotować dodatkowe formy pracy terapeutycznej, jak np.: zajęcia w Snoezelen, metodą Marii Montessori, ruchu rozwijającego metodą Weroniki Sherbone, metodą NPT-Bobath, zajęcia reedukacyjne, sklepik terapeutyczny, terapia przez kontakt z przyrodą, z wykorzystaniem komputera, spotkania religijne, zajęcia logopedyczne, przygotowanie do pracy w ZAZ, praktyki zawodowe w zakładach pracy, nauka języka obcego, socjoterapia, psychoedukacja, ludoterapia, silwoterapia, laseroterapia, magnetoterapia, kinezyterapia edukacyjna, światłoterapia, dogoterapia, hortiterapia (terapia ogrodnicza), logorytmika. Każdy uczeń ma prawo korzystać z proponowanych form zajęć zgodnie z przyjętym w planie rozkładem pracy indywidualnej (Auleytner, Głębicka, 2000; Dykcik, Szychowiak, 2002; Wódz, Faliszek, 2009).

Wśród podejmowanych prób aktywizowania tych uczniów dostrzega się nadal zbyt niski poziom zaawansowanego, systematycznego czynnika wspomagającego rozwój, stymulację, edukację i terapię w integracyjnej jedności z muzyką. Odnotowuje się także, że w stopniu niedostatecznym zwraca się uwagę na znane w teoretyczno-praktycznej bibliografii poglądy w obszarze zjawiska katartycznego i kompensacyjnego działania muzyki na rozwój osobowości ucznia z umiarkowanym stopniem niepełnosprawności intelektualnej, a to powoduje znikomy i nieprofesjonalny poziom wykorzystywania jej w warunkach pracy szkoły. Cudowne właściwości lecznicze muzyki znane są np. w psychiatrii czy neurologii i wykorzystywane z powodzeniem w wielu krajach, także w Polsce (Natanson, 1992; Stachyra, 2012). W literaturze przedmiotu występuje nieliczny procent odniesień opisujących wyniki badań eksperymentalnych nad reakcjami fizjologicznymi w terapeutycznym kontakcie z muzyką, a i te nie dotyczą uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, uczniów szkół specjalnych i integracyjnych (Gąsienica-Szostak, 1997; Janiszewski, 1993; Nordoff, Robbins, 2008).

W ramach organizacji zajęć szkolnych różnorodne formy kontaktu z muzyką są włączane niedostatecznie intensywnie, a czasami wręcz skrajnie fragmentarycznie. Jakość ich organizacji przebiegu oraz poziom nie zawsze odpowiadają merytorycznie oczekiwanemu wzorcowi, choć mimo tego próby takie przez uczniów są odbierane pozytywnie. Warto wspomnieć, że podczas prowadzonych badań własnych autora wśród etatowo zatrudnionych nauczycieli nie udało się potwierdzić informacji o fakcie posiadania przez nich wymaganego stopnia kwalifikacji zawodowych w zakresie prowadzenia zajęć muzycznych wykorzystujących elementy terapii muzyką.

## **Badania własne**

### *Charakterystyka badanej grupy*

W latach 2015–2016 w ramach badań przeprowadzono w sześciu losowo wybranych szkołach integracyjnych na terenie województwa wielkopolskiego i mazowieckiego badania zmierzające do stwierdzenia, czy i jakie preferencje muzyczne ujawniają uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym. Ogółem przebadano 80 uczniów w wieku od 14 do 20 lat (mazowieckie 40, wielkopolskie 40). W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, dzięki której zapoznano się z opiniami, upodobaniami, a przede wszystkim preferencjami muzycznymi wybranych losowo uczniów. W tym celu wykorzystano autorską ankietę złożoną z pytań dotyczących informacji ogólnych, rodzaju zainteresowań oraz form aktywności muzycznej w szkole i w domu. Przed przystąpieniem do wypełnienia ankiety respondenci zostali poinformowani o anonimowości wyników pracy oraz o tym, do jakich celów posłużą ich wypowiedzi. Niektórym uczniom, mającym trudności w samodzielnym pisaniu lub/i sformułowaniu wypowiedzi ustnych, udzielono wsparcia poprzez włączenie do badań wolontariuszy. Poproszono ich o pomoc w przeczytaniu treści pytania na głos, aby respondent miał możliwość zrozumienia, a następnie udzielenia odpowiedzi ustnej. Wypowiedzi te zostały dokładnie zacytowane przez wolontariuszy w ankiecie. Uzyskane informacje miały pozwolić na określenie stopnia identyfikowania się uczniów z muzyką, poznanie ich opinii o tym, co sądzą o roli muzyki w życiu własnym, preferowanych najbardziej formach aktywizacji muzycznej. Spośród uczestników zajęć muzycznych wyłoniono osoby z niepełnosprawnością intelektualną sprzężoną. W tabeli 1 przedstawiono wyniki opisu respondentów, u których zdiagnozowano umiarkowany stopień niepełnosprawności intelektualnej wraz z niepełnosprawnością sprzężoną: schorzeniami układu krążenia (55%,  $n = 44$ ) oraz uszkodzeniami narządu ruchu – porażenia (26,25%,  $n = 21$ ). Takich uczniów zarejestrowano ogółem 81,25% ( $n = 65$ ).

### *Właściwości terapii muzyką w warunkach szkolnych*

Ze względu na przyjęty cel badawczy cenną informację stanowiło stwierdzenie, jakiego rodzaju formy terapii w ramach istniejących pracowni tematycznych są aktualnie prowadzone w szkole. Na tym etapie gromadzenia informacji można było dostrzec, że wśród proponowanych form, jako podstawowego standardu terapeutycznego, występują zróżnicowania ilościowe, jakościowe i merytoryczne (tabela 2). Wśród wskazanych form terapii dominującymi okazały się następujące: pomoc psychologiczna – 11,25% ( $n = 9$ ), zajęcia terapii ruchem i zajęcia sportowe – 8,75% ( $n = 7$ ), zajęcia ogólnousprawniające – 8,75% ( $n = 7$ ), przygotowanie do samodzielnego uprawiania hobby – 8,75% ( $n = 7$ ). Zajęcia muzyczne z wykorzystaniem elementów gry na instrumencie również cieszą się powodzeniem – 7,5% ( $n = 6$ ), choć większość respondentów wskazywała je najczęściej jako zajęcia towarzyszące. Respondenci zgodnie przyznali, że w szkole muzyka stosowana

Tabela 1

Charakterystyka niepełnosprawności respondentów

Rodzaje niepełnosprawności	Respondenci					
	chłopcy		dziewczęta		razem	
	N	[%]	N	[%]	N	[%]
Umiarkowany stopień z niepełnosprawnością sprzężoną – uszkodzone narządy ruchu (porażenia)	11	13,75	10	12,5	21	26,25
Umiarkowany stopień z niepełnosprawnością sprzężoną – uszkodzony narząd wzroku	1	1,25	4	5,0	5	6,25
Umiarkowany stopień z niepełnosprawnością sprzężoną – uszkodzony narząd słuchu	1	1,25	2	2,5	3	3,75
Umiarkowany stopień z niepełnosprawnością sprzężoną – schorzenia układu krążenia	21	26,25	23	28,75	44	55,0
Umiarkowany stopień z niepełnosprawnością sprzężoną – schorzenia psychiczne	2	2,5	2	2,5	4	5,0
Umiarkowany stopień z niepełnosprawnością sprzężoną – inne schorzenia	2	2,5	1	1,25	3	3,75
Ogółem	38	47,50	42	52,50	80	100

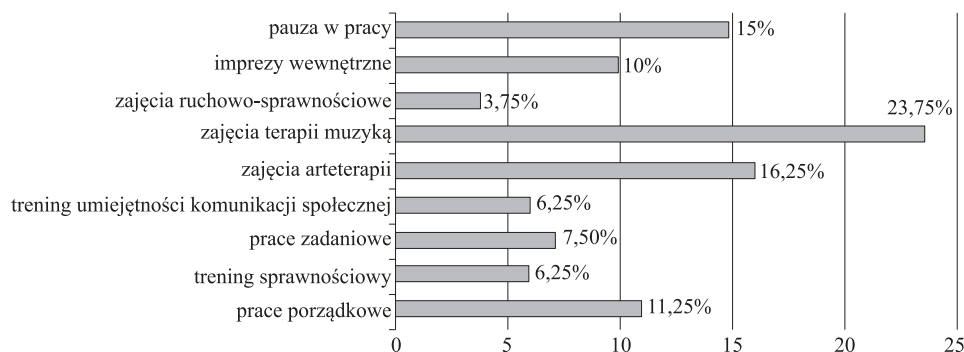
Tabela 2

Charakterystyka form terapii prowadzonych w szkołach

Formy terapii	Respondenci					
	chłopcy		dziewczęta		razem	
	N	[%]	N	[%]	N	[%]
Przygotowanie do samodzielnego uprawiania hobby	3	3,75	4	5,00	7	8,75
Terapia ruchem i zajęcia sportowe	4	5,00	3	3,75	7	8,75
Ćwiczenia ogólnousprawniające	4	5,00	3	3,75	7	8,75
Zajęcia plastyczne	3	3,75	3	3,75	6	7,50
Zajęcia techniczne	2	2,50	2	2,50	4	5,00
Pomoc psychologiczna	5	6,25	4	5,00	9	11,25
Arteterapia (zajęcia terapii przez sztuki plastyką)	1	1,25	2	2,50	3	3,75
Zajęcia muzyczne (z wykorzystaniem elementów gry na instrumentach)	3	3,75	3	3,75	6	7,50
Psychoterapia:						
– indywidualna	2	2,50	3	3,75	5	6,25
– grupowa	3	3,75	3	3,57	6	7,50
Zajęcia taneczne, pantomima	1	1,25	2	2,50	3	3,75
Psychodrama, fizjoterapia	1	1,25	2	2,50	3	3,75
Biblioterapia	1	1,25	1	1,25	2	2,50
Hydroterapia	1	1,25	1	1,25	2	2,5
Hipoterapia	1	1,25	2	2,50	3	3,75
Zajęcia kulinarne	1	1,25	1	1,25	2	2,50
Zajęcia gospodarstwa domowego	1	1,25	2	2,50	3	3,75
Inne formy	1	1,25	1	1,25	2	2,50
Ogółem	38	47,50	42	52,50	80	100,00



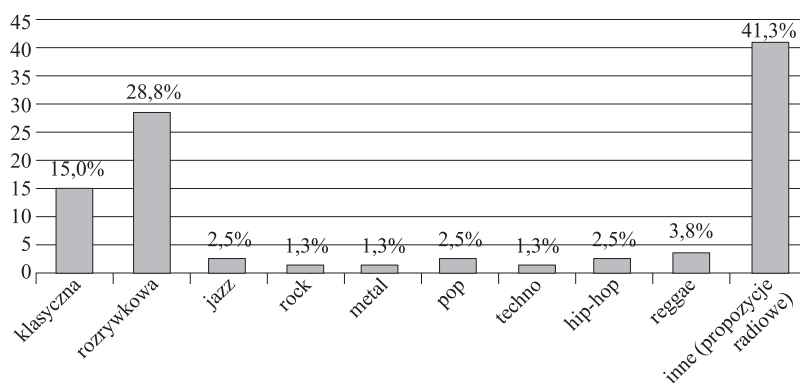
jest głównie w postaci biernej (tj. słuchanie) – 7,5% (n = 54) lub podczas prób przygotowywania części artystycznej z okazji uroczystości – 32,5% (n = 26). Zebrane wyniki wskazały, iż w domu rodzinnym respondenci także bardzo chętnie wchodzi w kontakt z muzyką: wielkopolskie 82,5% (n = 33), mazowieckie 87,5% (n = 35). Można uznać, że dla większości respondentów kontakt z muzyką stanowi bardzo ważny element w życiu, a to upoważnia do stwierdzenia silnej potrzeby wykorzystywania tego kontaktu w obszarze motywowania, aktywizowania, edukacji i relaksacji uczniów w warunkach szkolnych. O tym, że muzyka odgrywa w życiu respondentów znaczącą rolę, świadczyć mogą też ich odpowiedzi na pytanie: Kiedy najczęściej słuchasz muzyki w szkole? – wykres 1.



Wykres 1. Sytuacje, w których najczęściej słucha się muzyki w szkole

Uczniowie słuchają muzyki najczęściej w sytuacjach zorganizowanych, tj. podczas zajęć muzycznych – 23,75% (n = 19), zajęć z elementami arteterapii – 16,25% (n = 13), jak też w trakcie prac porządkowych – 11,25% (n = 9). Okazuje się, że muzyki nieoczekiwanie słucha się podczas pauz między lekcjami. Uzasadnionym zjawiskiem jest zwiększony kontakt uczniów z muzyką podczas organizowanych w szkole imprez okolicznościowych – 10% (n = 8). Może budzić jednak wątpliwość fakt, że w opinii respondentów najmniej sposobności do słuchania muzyki występuje podczas zajęć ruchowo-sprawnościowych – 3,75% (n = 3) oraz treningów sprawnościowych – 6,25% (n = 5). To może świadczyć o tym, że w tych placówkach nie ma dostatecznie wypracowanych wzorców lub możliwości sprzyjających wykorzystywaniu muzyki w integracji z zadaniami ruchowo-muzycznymi, co w końcowym efekcie może wręcz eliminować atrakcyjność ich dynamiki i treści.

W toku badań zwrócono również uwagę na preferencje w doborze rodzajów słuchanej muzyki przez uczniów, posługując się taką grupą wskaźników w kategorii zainteresowania, jak: emocjonalny (wywołujący np. stan uspokojenia, wzruszenia, wspomnienia, radości); intelektualny (pozwalający na przeżycie stanu przyswajania wiedzy o muzyce); behawioralny (wiązący się z faktem zbierania tekstów piosenek, płyt muzycznych). Stwierdzono, że uczniowie wybierają różne gatunki nurtów muzycznych. O tym fakcie świadczyć mogą wyniki odpowiedzi na zadane pytanie: Jaki rodzaj słuchanej muzyki preferujesz najbardziej? – wykres 2.



Wykres 2. Preferowane rodzaje muzyki słuchanej przez uczniów

W większości przypadków podczas próby określenia rodzaju słuchanej muzyki uczniowie odwołują się do propozycji radiowych – 41,25% (n = 33), a następnie kategorii, w tym przypadku, muzyki rozrywkowej – 28,75% (n = 23) i muzyki klasycznej – 15% (n = 12). W grupie „inne” respondenci podjęli próbę nazwania rodzaju (choć niedyrektywnie) najczęściej jako dyskoteka, muzyka taneczna, chóralna, kameralna i operetkowa. Fakt ten nie powinien budzić zbytniego zaskoczenia, gdyż – jak wiadomo – poziom wiedzy muzycznej uczniów zwykle bywa bardzo niski. Tym bardziej budzi wielkie zaskoczenie, że wśród wymienianych rodzajów uczniowie, jako najczęściej słuchaną, nazwali muzykę: reggae – 3,75% (n = 3), jazz – 2,5% (n = 2), pop – 2,5% (n = 2), hip-hop – 2,5% (n = 2), rock – 1,25% (n = 1), metal – 1,25% (n = 1), techno – 1,25% (n = 1).

### Znaczenie muzyki w życiu uczniów

Tabela 3

#### Rola muzyki w życiu uczniów

Kategorie odpowiedzi	Respondenci					
	chłopcy		dziewczęta		razem	
	N	[%]	N	[%]	N	[%]
Dostarcza rozrywkę	6	7,50	4	5,00	10	12,50
Odzwierciedla uczucia	0	0,00	3	3,75	3	3,75
Odpręża	1	1,25	4	5,00	5	6,25
Jest częścią mojego życia	1	1,25	4	5,00	5	6,25
Urozmaica codzienność	2	2,50	0	0,00	2	2,50
Zbliża do Boga	10	12,5	15	18,75	25	31,25
Przenosi w świat marzeń	1	1,25	3	3,75	4	5,00
Daje poczucie bycia lepszym	1	1,25	1	1,25	2	2,50
Wypełnia czas	2	2,50	1	1,25	3	3,75
Sprawia radość	3	3,75	1	1,25	4	5,00
Integruje z innymi kolegami	4	5,00	2	2,50	6	7,50
Dostarcza przyjemności	7	8,75	4	5,00	11	13,75
Ogółem	38	47,50	42	52,50	80	100,00

Na podstawie wyników zamieszczonych w tabeli 3 można stwierdzić, że większość respondentów, niezależnie od stopnia niepełnosprawności, wyróżnia takie kategorie, jak: muzyka zbliża do Boga – 31,25% (n = 25), dostarcza przyjemności – 13,75% (n = 11) oraz dostarcza rozrywkę – 12,5% (n = 10). Na wysokich miejscach rangowych znalazły się oceny wartościujące, określające muzykę jako znaczącą w życiu ucznia. Podkreślając indywidualne znaczenie muzyki w życiu osobistym jako pośrednika w zbliżaniu do Boga, respondenci potwierdzili tezę, że najczęściej regularnie i z należytą powagą utrzymują z nią kontakt podczas obrzędów kościelnych. W efekcie można przyjąć, że muzyka zawsze sprzyja ujawnianiu się tendencji do reakcji o charakterze emocjonalnym, wzbudzając pożądane stany doświadczania, przeżywania, aktywności i emocjonalnego zaangażowania (np. stany efektywne, nastroje).

#### *Formy aktywności twórczej uczniów*

W badaniach skupiono uwagę na informacjach dotyczących wykorzystania form udziału w zajęciach muzycznych jako czynnika wspierającego poziom zaangażowania artystycznego uczniów. Analiza zebranego materiału, a także wywiady indywidualne i zbiorowe, potwierdziły zakres zainteresowania omawianymi formami aktywizacji artystycznej na poziomie ogólnym. Biorąc pod uwagę, że wszyscy badani uczniowie brali udział w różnego rodzaju zajęciach wykorzystujących kontakt z muzyką, można uznać, że ich poziom aktywności artystycznej utrzymuje się na poziomie wysokim (tabela 4).

**Tabela 4**

Formy aktywności artystycznej uczniów

Formy aktywności	Respondenci					
	chłopcy		dziewczeta		razem	
	N	[%]	N	[%]	N	[%]
Sekcja tańca towarzyskiego	2	2,50	4	5,00	6	7,50
Grupa taneczna – dyskotekowa	3	3,75	7	8,75	10	12,50
Zespół teatralny	2	2,50	3	3,75	5	6,25
Zespół wokalny	2	2,50	3	3,75	5	6,25
Zespół muzyczny – perkusyjny	2	2,50	5	6,25	7	8,75
Zajęcia z pantomimy	1	1,25	2	2,50	3	3,75
Zajęcia żywego słowa	1	1,25	2	2,50	3	3,75
Sekcja rytmiczno-ruchowa	7	8,75	1	1,25	8	10,00
Pokazy artystyczne wewnątrz szkoły	9	11,25	2	2,50	11	13,75
Pokazy artystyczne poza szkołą	4	5,00	6	7,50	10	12,50
Inne formy	5	6,25	7	8,75	12	15,00
Ogółem	38	47,50	42	52,50	80	100,00

Na podstawie informacji zawartych w tabeli 5 można przyjąć, że w szkole występują niejednorodne, zróżnicowane formy wdrażania muzyki. Do najbardziej upowszechnianych zaliczono ekspresję ruchowo-muzyczną – 16,25% (n = 13) oraz śpiewanie indywidualne i zbiorowe – 13,75% (n = 11). Dość znacząco upo-

wszechniana jest forma udziału respondentów w koncertach muzycznych poza placówką. Niestety, za najmniej upowszechniane formy można uznać systematyczne słuchanie muzyki, amatorskie tworzenie muzyki, odtwarzanie muzyki, konstruowanie własnych instrumentów muzycznych.

Tabela 5

## Formy wdrażania muzyki w szkole

Formy wdrażania elementów muzyki	Respondenci					
	chłopcy		dziewczęta		razem	
	N	[%]	N	[%]	N	[%]
Systematyczne słuchanie muzyki	0	0,00	1	1,25	1	1,25
Sporadyczne słuchanie muzyki	4	5,00	2	2,50	6	7,50
Amatorskie tworzenie muzyki	1	1,25	0	0,00	1	1,25
Gra na instrumentach	2	2,50	3	3,75	5	6,25
Konstruowanie własnych instrumentów muzycznych	0	0,00	1	1,25	1	1,25
Obserwacja zjawisk akustycznych i dźwiękowych z natury	2	2,50	2	2,50	4	5,00
Zadania muzyczne – zgadywanki	4	5,00	2	2,50	6	7,50
Improwizacje muzyczne	2	2,50	1	1,25	3	3,75
Śpiewanie indywidualne, grupowe	4	5,00	7	8,75	11	13,75
Ekspresja ruchowo-muzyczna	6	7,50	7	8,75	13	16,25
Taniec	3	3,75	4	5,00	7	8,75
Udział w koncertach muzycznych	4	5,00	5	6,25	9	11,25
Publiczne prezentacje z wykorzystaniem muzyki	1	1,25	4	5,00	5	6,25
Inne formy	5	6,25	3	3,75	8	8,75
Ogółem	38	47,50	42	52,50	80	100

## Podsumowanie

Podjęta próba wyłonienia preferencji muzycznych miała ukazać wagę działań w zakresie edukacji muzycznej, silnie uwikłanej w proces socjalizacji i rehabilitacji społecznej uczniów z umiarkowanym stopniem niepełnosprawności intelektualnej. Zarówno uczestnictwo w tych działaniach i stymulowanie, jak i proces włączania społeczno-artystycznego w warunkach szkoły wymaga bardzo złożonych działań oraz dużej świadomości występowania czynników hamujących lub modyfikujących przebieg tej formy edukacji. Koncepcja wykorzystania w szkole wzmożonego i postępowego kontaktu z muzyką ma charakter dalekosiężnego, rozwojowego i nowatorskiego podejścia w całym procesie wzbogacania terapii i aktywizacji uczniów. Jak próbowano wykazać, taki ożywiony, ukierunkowany profesjonalnie kontakt może pozwolić między innymi na uzyskanie dodatkowych informacji niezbędnych do dokonania oceny ucznia; ustalenia optymalnego modelu wspomagania wzajemnych relacji między nauczycielem, rodzicami, środowiskiem a uczniem; opracowania indywidualnego programu pracy terapeutycznej w adaptacji społecznej.

Badania potwierdziły prawdziwość hipotezy, że uczniowie mają określony zbiór preferencji muzycznych, a jego wachlarz uzależniony jest od warunków sprzyjającego środowiska szkolnego w tym obszarze. Im więcej cech charakterystycznych dla akceptacji form muzyki wykazują uczniowie, tym ujawniają wyższy stopień nasilonej aktywności i zainteresowania udziałem w nich. U uczniów tych dostrzeżono między innymi wyższy poziom wtajemniczenia w obszarze uprawiania muzyki, jej interpretacji oraz akceptacji pomysłowości w zakresie wykorzystania do poprawy jakości życia i nauki szkolnej. Respondenci wykazywali się także umiejętnością odbioru muzyki w ramach relaksacji, wydłużonej koncentracji uwagi na słuchanym fragmencie utworu, trafnością określenia rodzajów muzyki oraz wyboru utworów ulubionych.

Proponując kierunek wzbogacania działań w zakresie wychowania muzycznego, warto wskazać na konieczność zwiększenia liczby godzin terapii w kontakcie z muzyką, realizowanych przede wszystkim przez nauczycieli specjalnie przygotowanych do prowadzenia tego rodzaju zajęć. Szkoła powinna wyjść naprzeciw powszechnie i entuzjastycznie przejawianym potrzebom i zainteresowaniom muzycznym swoich uczniów w jedności pogłębiania i wzbogacania wartości estetycznych i doznaniowych. Warto w tym celu rozwijać pracownię muzyczną i centralne miejsce dać alternatywnym formom edukacji. Przyznajmy, że szkoła ma nieocenione szanse skutecznego oddziaływania muzycznego na etapie systematycznie ukierunkowanego, uatrakcyjnionego, innowacyjnego procesu rozwoju kreatywności uczniów.

## Bibliografia

- Auleytner, J., Głębicka, K. (2000). *Polityka społeczna. Pomiędzy opiekuńczością a pomocowością*. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP.
- Cieszyńska, J., Korenko, M. (2007). *Wczesna interwencja terapeutyczna*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Ćwirynkało, K. (red.). (2011). *Wychowanie w edukacji specjalnej osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Dykcik, W., Szychowiak, B. (red.). (2002). *Nowatorskie i alternatywne metody w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej, Przewodnik metodyczny*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Gąsienica-Szostak, A. (1997). *Muzykoterapia w rehabilitacji i praktyce*. Warszawa: PZWL.
- Heipertz-Hengs, C. (2005). *Jazda konna dla osób niepełnosprawnych*. Warszawa: PWRiL.
- Janiszewski, M. (1993). *Muzykoterapia aktywna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kaczmarek, B.B. (red.). (2008). *Wspomaganie rozwoju dzieci z zespołem Downa – teoria, praktyka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Knapik, M., Sacher, W.A. (red.). (2004). *Sztuka w edukacji i terapii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kosakowski, Cz., Zaorska, M. (red.). (2000). *Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Kułakowska, Z., Borkowska, M., Zychowicz, B. (2012). *Terapia psychomotoryczna dzieci metodą Procus i Block*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Natanson, T. (1992). *Programowanie muzyki terapeutycznej*. Wrocław: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. K. Lipińskiego.
- Nordoff, P., Robbins, C. (2008). *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi. Historia, metody i praktyka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Patkiewicz, J. (red.). (2004). *Wspomaganie rozwoju dzieci z trudnościami w uczeniu się*. Wrocław: PTWK.
- Sadowska, L. (red.). (2004). *Neurofizjologiczne metody usprawniania dzieci z zaburzeniami rozwoju*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe AWF.
- Stachyra, K. (red.). (2012). *Modele, metody i podejścia w muzykoterapii*. Lublin: Wydawnictwa UMCS.
- Wódz, K., Faliszek, K. (red.). (2009). *Aktywizacja, integracja, spójność społeczna*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

## MUSICAL PREFERENCES IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

### *Summary*

Students with moderate intellectual disabilities require that stimulating activities in the area of music be continued in everyday educational practice at school. It turns out that in reality, this recommendation is not always implemented at a high enough level and in consequence, it requires increased effort from teachers. It is at school where these students have the best, broad basis for introducing familiarity in their interactions with music, comprehensiveness of interactions in the area of experiences, early identification of their musical interests and the continuity of interactions oriented at the development of their musical passion and talents.

The article attempts to analyze the assessment of musical preferences in students with moderate intellectual disabilities from Mazovia Province and Wielkopolska Province. The study confirmed the hypothesis that the more characteristics of the acceptance of musical forms at school the students had, the higher degree of increased activity and interest they showed by taking part in various musical forms. It turns out that the concept of using increased and progressive interactions with music on a daily basis at school can be a far-reaching, growing and novel approach in the whole process of enhancing students' therapy and activation. As the study attempted to show, such intense, professionally guided interactions make it possible, among others, to obtain additional information necessary to assess the student, to determine an optimal model supporting relationships between the teacher, the parents, the environment and the student, to design an individualized therapy program in social adaptation, to effectively reinforce the process of the student becoming independent and to effectively raise the level of expertise in his or her music making and music interpreting.

**Key words:** student, moderate intellectual disability, music, therapy

## WGIERSKI SYSTEM EDUKACJI WOBEC DZIECI I MŁODZIEŻY ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

Węgierski system oświaty charakteryzuje się najbardziej atypowym rozwojem w całej Europie (Ugrai, 2016). Przez wiele lat panowa w tym kraju segregacyjny model edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami. Zmiany społeczno-polityczne, jakie nastąpiły po upadku komunizmu, czyli na przełomie lat 80. i 90. XX w., wiązały się z pojawieniem się nowych trendów edukacyjnych i rehabilitacyjnych w podejściu do tej grupy uczniów. Artykuł jest pokłosem wizyty studyjnej auterek na Uniwersytecie Nyugat-Magyarországi Egyetem (University of West Hungary) w Sopronie. Moliwoc zwiedzenia placówek dla dzieci bez i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) okazała się inspirac do dalszych poszukiwan badawczych w celu zgebienia problematyki kształcenia dzieci ze SPE na Węgrzech.

W pierwszej częsci artykułu szczegolowej analizie poddano takie zagadnienia, jak: system kształcenia (obowiązek szkolny, etapy edukacyjne, rodzaje szkół), historia kształcenia specjalnego na Węgrzech (począwszy od powstania pierwszych szkół specjalnych, do analizy ważniejszych regulacji prawnych po okresie transformacji politycznej wraz z opisem procesu diagnozy, orzecznictwa i selekcji uczniów do kształcenia specjalnego), wdrażanie idei inkluzji (proponowane rozwiązania i trudności). Czsc drug poświęcono refleksjom z wizyty studyjnej, umieszczając ją w trzech odsłonach obrazujących zwiedzane placówki: przedszkola, szko specjaln dla osób z niepenosprawnoc intelektualn, placwk specjaln dla uczniów z uszkodzeniem słuchu, zaburzeniami mowy oraz problemami emocjonalnymi i behawioralnymi.

*Słowa kluczowe:* węgierski system edukacyjny, niepenosprawnoc, specjalne potrzeby edukacyjne, inkluzja, szkolnictwo

### Wprowadzenie

Kształcenie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ronych krajach uwarunkowane jest wieloma czynnikami. Zaliczy do nich można historyczne podłoże rozwoju szkolnictwa specjalnego, stopien rozwoju kulturowego, cywilizacyjnego i zamonoc spoecznostwa, liczb mieszkańców i in. (Przybylski, 2000). Znaczące ronice w zakresie przyjętych rozwizan w systemie szkolnictwa dostrzec można nie tylko w tak kulturowo odległych krajach, jak Japonia, Egipt czy Irlandia, ale też w obrebie krajów Unii Europejskiej (Przybysz, 2005), ktore deklarujq przestrzeganie takich samych wytycznych (np. Konwencji o Prawach Osób z Niepenosprawnoc, Deklaracji UNESCO z Salamanki).

Węgry to prawie dziesięciomilionowy środkowoeuropejski kraj postkomunistyczny, który od 2004 r. jest członkiem Unii Europejskiej. Przez wiele lat dominował tam tradycyjny system segregacyjny. Obecna struktura edukacji nie uległa znaczącej zmianie od 1989 r. (oprócz edukacji zawodowej na poziomie średnim, która została wydłużona z trzyletniej na czteroletnią oraz wprowadzenia w 1993 r. egzaminów wstępnych po zakończeniu szkół zawodowych) (Toth, 2014).

Węgry są jednym z pierwszych krajów europejskich, które ratyfikowały Konwencję Praw Osób z Niepełnosprawnością (2007), niemniej jednak, zdaniem różnych badaczy, proces wdrażania zawartych w niej rekomendacji nie jest wolny od przeszkód (Brehmer-Rinderer i in., 2013).

Podkreśla się, że w ciągu ostatnich dwóch dekad zaszły natomiast znaczące zmiany w edukacji publicznej w kierunku wspólnej edukacji dzieci pełnosprawnych i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Przyczyniła się do tego Ustawa o Edukacji Publicznej z roku 1993, która pomogła dokonać reorganizacji instytucji edukacyjnych. Obecnie dzieci ze SPE kształcone są zarówno w formach segregacyjnych, jak i integracyjnych i, choć proces ten następuje powoli, dostrzegalny jest wzrost odsetka dzieci w wieku przedszkolnym wychowywanych w integracji z pełnosprawnymi (Kovács, 2014). Jednak na Węgrzech osoby z niepełnosprawnością są jedną z najbardziej marginalizowanych grup społecznych. Choć stanowią około 5% populacji kraju, wiele z nich jest wykluczonych z uczestnictwa w życiu społecznym (Fabula, 2011).

## Struktura węgierskiego systemu edukacji

Obowiązek szkolny w węgierskim systemie oświaty obejmuje 12 lat: od 5. roku życia (rozpoczyna się od obowiązkowego przygotowania przedszkolnego) do 16. roku życia.

Po roku 1990 na rzecz pluralizmu zmiana uległa tradycyjna węgierska struktura edukacji. Dopuszczono możliwość kształcenia uczniów w kilku wariantach (Kozma, 2002):

1. Struktura 8+4 z czteroletnią szkołą średnią.

W tej strukturze po tradycyjnej 8-klasowej szkole podstawowej (w której można wyróżnić 2 etapy: początkowy – klasy I–IV i kolejny – klasy V–VIII), uczniowie uczęszczają do 4-letniej szkoły średniej (ogólnokształcącej lub technikum). Celem wprowadzenia takiego modelu było stworzenie zintegrowanego systemu edukacji, dzięki któremu istniałyby 8-klasowe szkoły w możliwie każdej większej miejscowości.

2. Struktura 10+2.

Uzasadnienie funkcjonowania tej struktury związane jest z określeniem wieku, do którego edukacja jest obowiązkowa. Ze względu na to, że jest to wiek lat 16, niektóre szkoły podstawowe, głównie wiejskie, oferują uczniom dodatkowe 2 lata edukacji. Oferować mogą przygotowanie zawodowe lub przygotowanie do podjęcia nauki w liceum ogólnokształcącym.

3. Struktura 4+8.

Pomysł na 8-letnią szkołę średnią ogólnokształcącą powstał w latach 1988–1989. Jego realizacja wymaga restrukturyzacji szkół podstawowych, które w tym



przypadku oferują miejsce nauki dla uczniów przez cztery lata. Rozwiązanie to jest korzystne dla władz ze względu na czynniki finansowe – lokalne władze muszą zapewnić edukację w instytucjach z mniejszą liczbą klas, a więc i mniejszą liczbą uczniów.

#### 4. Struktura 6+6.

6-letnie szkoły ponadpodstawowe powstały po upadku komunizmu w latach 1989–1990. W strukturze tej po 6-letniej szkole podstawowej uczniowie kontynuują naukę na kolejnym poziomie przez następnych 6 lat. Taki układ – zdaniem Tamasa Kozmy (2002), ma swoje uzasadnienie w psychologii rozwojowej, która wskazuje, że w wieku około 12 lat zmiana szkoły staje się możliwa i często konieczna. Model ten też jest prostszy z punktu widzenia organizacji.

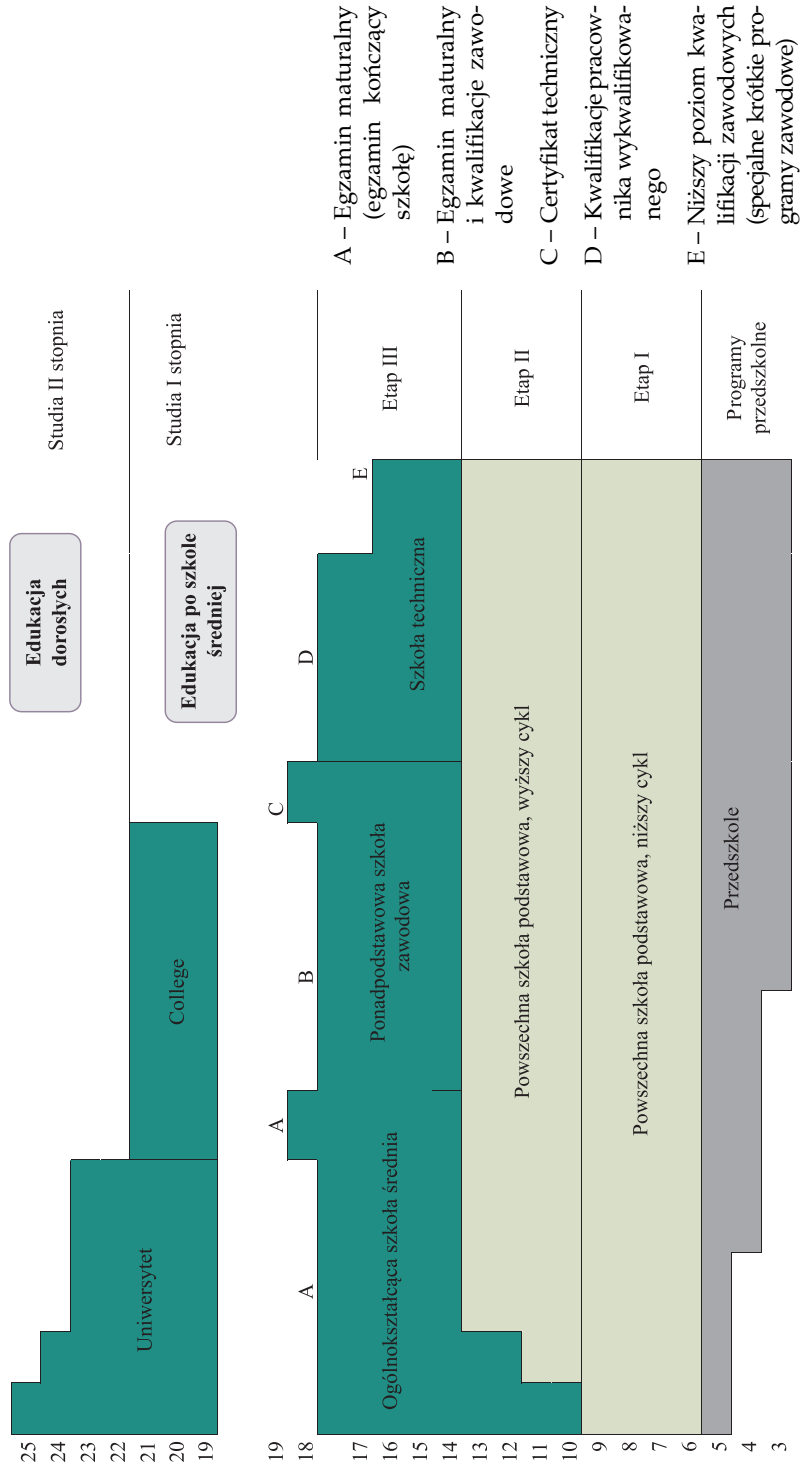
Duży nacisk kładzie się na rozwój szkolnictwa zawodowego, a inwestycje w rozwój kapitału ludzkiego postrzegane są jako najważniejszy element rozwoju ekonomicznego i społecznego zarówno poszczególnych jednostek, jak i całego społeczeństwa. Począwszy od zmiany systemowej priorytetem w węgierskim systemie oświaty stała się korelacja między edukacją zawodową a rynkiem pracy. Niemniej jednak zwraca się uwagę również na niedostatki w tym zakresie. Stopa bezrobocia, sięgająca obecnie na Węgrzech 8% (Cseh Papp, Hajós, 2014), dotyczy głównie młode pokolenie, które rozpoczyna swoją karierę zawodową. Wymuszać to powinno działania, których celem byłoby zaspokojenie potrzeb rynku pracy przez odpowiednią ofertę edukacyjną (Cseh Papp, 2010; Cseh Papp, Hajós, 2014).

Strukturę współczesnego systemu edukacji na Węgrzech przedstawiono na wykresie (patrz str. 178).

## Historia kształcenia specjalnego na Węgrzech

Za początek edukacji specjalnej na Węgrzech przyjmuje się rok 1802, kiedy założona została pierwsza szkoła dla uczniów głuchych w Vác koło Budapesztu. Ważną postacią dla rozwoju teorii i praktyki węgierskiej pedagogiki specjalnej jest Gusztáv Bárczi (1890–1964), lekarz otolaryngolog, twórca programu edukacyjnego „Bárczi Haus” oraz nauczyciel dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. Zasłynął także jako twórca procedury przeciwdziałania głuchocie korowej. Bárczi w 1975 r. stał się patronem Wydziału Edukacji Specjalnej na Uniwersytecie w Budapeszcie. Wydział ten utworzono z pierwszej i jedynej na terenie Węgier szkoły wyższej kształcącej nauczycieli szkół specjalnych. Powstała ona w 1904 r. (<https://www.elte.hu/en/content/barczy-gusztav-faculty-of-special-education.t.24?m=17>). Do 1999 r. funkcjonowała jako niezależna szkoła wyższa, potem – zgodnie z reformą systemu edukacji wyższej – stała się Wydziałem Edukacji Specjalnej Uniwersytetu im. Eötvösa Loranda w Budapeszcie. Obecnie kształceni są tam studenci w siedmiu specjalizacjach (edukacja uczniów z zaburzeniami zachowania, z uszkodzeniem słuchu, uszkodzeniem wzroku, niepełnosprawnością intelektualną, potrzebami specjalnymi, niepełnosprawnością fizyczną oraz terapia mowy i języka).

Na Węgrzech Ustawa o Edukacji Publicznej z 1993 r. stała się najważniejszym krokiem legislacyjnym w drodze do stwarzania warunków do rozwijania edu-



**Wykres.** Struktura współczesnego systemu edukacji na Węgrzech

Źródło: Toth (2014, s. 1), za: National Centre of Career Information, 2002.

kacji włączającej. W latach 90. jednak przeszkodą były postawy nauczycieli szkół ogólnodostępnych wobec uczniów z niepełnosprawnościami. Kolejne zmiany prawne z 1996 r. dotyczyły m.in. zakazu uczenia uczniów ze specjalnymi potrzebami na etapie VII i VIII klasy szkoły podstawowej w tzw. klasach łączonych (z młodszymi klasami w sytuacji, gdy uczniów było zbyt mało, by utworzyć oddzielną klasę). Problem ten dość często występował w szkołach wiejskich z małą liczbą uczniów, co nie pozwalało przygotować się tym uczniom dobrze do szkoły średniej. Takie rozwiązanie sprawiło, że uczniowie zaczęli często otrzymywać status tzw. prywatnego ucznia (za zgodą rodziców), co z kolei prowadziło do sytuacji, w której szkoła miała jedynie obowiązek stworzenia uczniowi możliwości zdawania egzaminu raz na pół roku, natomiast nie organizowała kształcenia na swoim terenie w trakcie roku szkolnego (Toth, 2014).

Kolejne ważne dokumenty dotyczące edukacji uczniów z niepełnosprawnościami to Narodowy Program Edukacji Przedszkolnej (1996) oraz Krajowe Wytoczne Programowe dla Uczniów Niepełnosprawnych (1997). W pierwszym z nich napisano o konieczności niesegregowania dzieci ze specjalnymi potrzebami na etapie przedszkolnym, w drugim były zawarte wskazówki i zalecenia dotyczące kryteriów programowych różnych przedmiotów realizowanych na każdym etapie edukacji dla uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności (tamże). Następnym krokiem do inkluzji społecznej i szkolnej stała się Ustawa o Edukacji Publicznej z 2003 r. Zaczęto używać terminu potrzeby specjalne zamiast dotychczas stosowanego terminu niepełnosprawność. Jednym z naczelných celów działań stała się redukcja uczniów określanych jako niepełnosprawni, a mających problemy edukacyjne głównie z powodów złych warunków społecznych i różnic kulturowych<sup>1</sup>.

Kolejna ważna zmiana legislacyjna nastąpiła w 2010 r. i dotyczyła procesu diagnozy, który adoptował ustalenia europejskiej klasyfikacji potrzeb specjalnych (Expert and Rehabilitation Committee for Examining Learning Abilities TKVSZRB, za: Toth, 2014). W węgierskim systemie oświaty dokonuje się ewaluacji dzieci na podstawie ich umiejętności poznawczych. Edukacja rozpoczyna się jednorocznym przygotowaniem, którego polskim odpowiednikiem jest tzw. klasa zerowa. Co interesujące, aby zostać uczniem szkoły podstawowej, dzieci otrzymać muszą opinię o gotowości szkolnej (Akoglu, 2014). Proces diagnozy potrzeb specjalnych odbywa się na Węgrzech na dwóch różnych poziomach. Pierwszy poziom stanowi Edukacyjny Zespół Doradczy (Nevelési Tanácsadó) składający się z pedagogów specjalnych, psychologów i terapeutów. Zespół ten rozpoznaje trudno-

<sup>1</sup> Specyfiką węgierską jest to, że dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanowią 5,3% populacji tej grupy wiekowej (średnia dla Unii Europejskiej to 2,5–3%) oraz że wśród uczniów z niepełnosprawnościami występuje nadreprezentacja dzieci romskich (aż 20% uczniów z tej grupy narodowej ma orzeczone specjalne potrzeby edukacyjne wobec 2% z pozostałych narodowości zamieszkujących Węgry). (zob. Narodowy Plan Działań 2004–2006, za: Toth, 2014). W styczniu 2013 r. Europejski Trybunał Praw Człowieka wydał opinię, w której stwierdzono, że w diagnozach edukacyjnych przeprowadzanych przez władze węgierskie podchodzi się z uprzedzeniem do mniejszości romskiej. Dzieci te są – w opinii Trybunału – niewłaściwie diagnozowane i zabiera się im w ten sposób prawo do równego dostępu do edukacji (Akoglu, 2014).

ści rozwoju psychologicznego (np. trudności w uczeniu się czy zachowaniu). W przypadku zdiagnozowania poważnych i długotrwałych zaburzeń (niepełnosprawności) dziecko zostaje skierowane na drugi poziom. Stanowi go Ekspertycki i Rehabilitacyjny Komitet do Badania Zdolności Ucznia się (TKVSZRB) złożony z pedagogów specjalnych, lekarzy (pediatrów, neurologów), psychologów itd. Na tym etapie diagnozy nie tylko identyfikuje się wszystkie niepełnosprawności, ale także udziela pomocy edukacyjnej szkołom oraz dzieciom (Toth, 2014).

## Nauczanie inkluzyjne na Węgrzech

Na Węgrzech obowiązuje tradycyjny, oparty na diagnozie model szkolnictwa dla dzieci z niepełnosprawnościami, co rzutuje na praktykę pedagogiczną, jeśli dotyczy działań na rzecz inkluzji. Znaczącym aktem z punktu widzenia edukacji specjalnej oraz edukacji uczniów z niepełnosprawnościami była Ustawa o Edukacji Publicznej z 1993 r. (LXXIX). Od tego roku szkoły stały się bardziej zainteresowane przyjmowaniem takich uczniów do siebie ze względu na dodatkowe wsparcie finansowe zagwarantowane w tym dokumencie dla uczniów niepełnosprawnych. Spowodowało to znaczny wzrost liczby tych uczniów w szkołach ogólnodostępnych (tamże).

Pomimo widocznego wzrostu odsetka dzieci z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych, tylko około 50% z nich uczy się w całkowitej inkluzji (Watkins, 2010). Wynika to m.in. z uwarunkowań historycznych. Prawo uczniów do edukacji w szkolnictwie ogólnodostępnym istnieje na Węgrzech od 1993 r., ale społeczne postawy oraz podejście nauczycieli do inkluzji uczniów ze specjalnymi potrzebami zmieniają się bardzo wolno. Obecnie uczniowie mogą uczyć się w klasach ogólnodostępnych, w klasach specjalnych przy szkołach ogólnodostępnych oraz w szkołach specjalnych. Miejsce, do którego trafi uczeń, zależy od sugestii zespołu ekspertów (m.in. psychologa, neurologa, pedagogów specjalnych). Od 2003 r. obserwuje się zmniejszenie się liczby uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w placówkach specjalnych. Zmiany legislacyjne sprawiły, że niektóre szkoły specjalne na Węgrzech zmieniły swój profil działania, stając się „instytutami metodycznymi” mającymi na celu wsparcie edukacji inkluzyjnej w szkołach ogólnodostępnych (EGYMI: Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Központ, za: Toth, 2014).

Węgierski system wyróżnia dwie grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: grupę a – dzieci i młodzież, których potrzeby wynikają z przyczyn organicznych, oraz grupę b – pozostałe dzieci i młodzież, dla których źródłem specjalnych potrzeb nie są przyczyny organiczne. Kolejną specyfiką powodującą szereg problemów praktycznych to używana terminologia. Przed 2003 r. w węgierskim systemie używano czterech kategorii stopniujących doświadczane trudności. Były to: trudności w uczeniu się, zaburzenia uczenia się, niepełnosprawność w uczeniu się (*learning disabilities*) oraz upośledzenie umysłowe. Ustawa z 2003 r. (LXXIX) wyróżnia następujące kategorie: trudności w uczeniu się i zachowaniu, stałe i znaczne trudności w uczeniu się (dysleksja, dysgrafia, hiperaktywność), lekka i umiarkowaną niepełnosprawność intelektualną. Od czasu wejścia w życie tej

ustawy uczniowie z trudnościami w uczeniu się i z lekką niepełnosprawnością intelektualną nie muszą trafiać do szkół czy klas specjalnych.

Praktyka edukacji inkluzyjnej w węgierskich szkołach wygląda różnie. Niektóre ze szkół stosują tzw. metodę uczenia kooperacyjnego, inne – oferują swoim uczniom dodatkowe zajęcia organizowane przez pedagogów specjalnych. Uczeń z niepełnosprawnością w uczeniu się musi otrzymać minimum 15% dodatkowego czasu na zajęcia kompensacyjne prowadzone przez pedagoga specjalnego. Szkoły współpracują z pedagogami specjalnymi, a każdy nauczyciel szkoły ogólnodostępnej musi mieć możliwość konsultowania się z takim pedagogiem tak często, jak jest to potrzebne (Toth, 2014).

### **Odłona pierwsza – przedszkola „Złota Brama” – „Aranykapu Gyakorló Óvada” oraz „Lewinszky Anna Gyakorló Óvada”**

Wyjazd studyjny auterek na Uniwersytet Nyugat-Magyarországi Egyetem w Sopronie na Węgrzech nastąpił we wrześniu 2016 r. Pierwszymi placówkami, które miałyśmy okazję zwiedzić i w których obserwowaliśmy prowadzone zajęcia, były przedszkola. Jedno z nich – „Złota Brama” – jest placówką przedszkolną ze ścisłym programem współpracy z wymienionym Uniwersytetem. Zatrudnieni w niej wychowawcy mają zmniejszony wymiar godzin pracy z dziećmi, ponieważ przeznaczają dodatkowy czas na analizę prowadzonych zajęć ze studentami. Wraz ze studentami I roku studiów stacjonarnych (kierunek wczesna edukacja) oraz metodykiem z Uniwersytetu hospitałyśmy z weneckiego lustra zajęcia prowadzone z 15-osobową grupą 3-, 4-, 5-latków przez wykwalifikowaną nauczycielkę wychowania przedszkolnego przy współudziale jednej ze studentek. Dwupoziomowa sala, którą widziałyśmy, była dobrze wyposażona, z różnymi pomocami wykonanymi najczęściej z naturalnych materiałów. W pomieszczeniu znajdowały się miejsca aktywności: stoliki z materiałami do rysowania, z grami planszowymi, miejsce do zabaw rytmiczno-ruchowych, domek, do którego wchodzi się po schodach (drugi poziom sali) i z którego balkonu można obserwować to, co się dzieje na dole. Na początku zabawy miały charakter swobodny, wybór miejsca zależał od dzieci, choć osoby prowadzące cały czas były uczestnikami interakcji z różnymi wychowankami. W późniejszej zabawie kierowanej dzieci wraz z wychowawczynią śpiewały i wykonywały ćwiczenia rytmiczno-ruchowe. Atmosfera była przyjazna, dzieci wydawały się być zainteresowane i chętnie brały udział w proponowanych aktywnościach. Po zakończeniu zajęć udały się na posiłek. Wrażenie wywarło na nas wyposażenie przedszkola do obserwacji: duże weneckie lustro przy każdej sali przedszkolnej, głośniki, aby wyraźnie było słychać (za lustrami) uczestników zajęć, wygodne fotele dla obserwujących, które mogą pomieścić całą grupę ćwiczeniową studentów wraz z prowadzącym. Dowiedziałyśmy się, że w takich hospitacjach każdy student uczestniczy przynajmniej raz w tygodniu w ramach prowadzonych na Uniwersytecie przedmiotów. Wybrani studenci ponadto uczestniczą w zajęciach, pełniąc rolę wychowawcy wspierającego lub prowadzącego zajęcia zorganizowane (metodyk wraz z pozostałymi studentami obserwuje i ocenia umiejętność wcho-

dzenia przez nich w interakcje z dziećmi oraz podejmowane działania). Grupy przedszkolne nie są podzielone ze względu na wiek. Przyjęty w nich program pracy jest taki sam, poza językiem, który jest nauczany jako dodatkowy (są grupy anglojęzyczne i niemieckojęzyczne).

W kolejnym przedszkolu – „Lewinszky Anna” – miałyśmy okazję uczestniczyć w zajęciach z języka angielskiego z kilkunastoosobową grupą 5-latków. Ćwiczone były podstawowe zwroty na przywitanie, pożegnanie, używane przy opisie ćwiczeń gimnastycznych, liczebniki oraz wyrazy i zwroty związane z omawianym ośrodkiem pracy – pszczelarstwem. Używany był wyłącznie język angielski. Zadania bardzo angażowały dzieci, bo dużo mówiły, śpiewały, były w ruchu. Pojedyncze dzieci, które stały z boku nie biorąc czynnego udziału w zadaniach zespołowych, były co jakiś czas zachęcane do wspólnej zabawy, jednak bez nacisku. Po zajęciach miałyśmy okazję uczestniczyć w spotkaniu wychowawców, którego głównym celem było rozwiązanie problemu polegającego na spadku zainteresowania dzieci nauką języka niemieckiego. Nauczyciele doszli do wniosku, że należy ograniczyć nużące zadania, oparte na wypełnianiu kart pracy, na rzecz nauki w formie zabawy, z wykorzystaniem aktywności fizycznej.

W przedszkolu funkcjonują cztery grupy, dla których opracowane są odrębne programy akcentujące rozwój różnych sfer procesów poznawczych, mowy, osobowości i umiejętności społecznych. Duży nacisk kładzie się na edukację regionalną i rozwijanie wiedzy z zakresu historii kraju i regionu. Utworzono salę wyposażoną w dawne meble i sprzęty użytkowe dostosowane do wzrostu dzieci, charakterystyczne w przeszłości dla regionu zachodnich Węgier.

Choć nowoczesny budynek przedszkola „Lewinszky Anna” jest architektonicznie dostosowany do potrzeb dzieci z niepełnosprawnością, a na drzwiach pomieszczeń znajdują się piktogramy oraz napisy brajlowskie, nie zauważyłyśmy dzieci z widoczną niepełnosprawnością. Wychowawczynie zapewniały nas, że instytucje te stają się coraz bardziej otwarte na niepełnosprawność, a w niektórych grupach mogą być dzieci z problemami emocjonalnymi i w zachowaniu. Niestety, dla niektórych dzieci warunki nie są odpowiednie, nie znajdują więc miejsca w przedszkolu. Gdy spytałyśmy, czy możliwe byłoby, żeby do przedszkola przyjęto dziecko z zespołem Downa, panie okazały zdziwienie i kategorycznie zaprzeczyły: „Nie, do naszego przedszkola takich dzieci się nie przyjmuje”.

## **Odśłona druga – Instytut Metodyczny Kozmutza Flóra, Soproni Kozmutza Flóra Egységés Gyógypedagógiai**

W Instytucie, otwartym w 1989 r., znajdują się 8-letnia specjalna szkoła podstawowa i 3-letnia zawodowa (Általános Iskolaés Speciális Szakiskola). Przeznaczone są one dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w szczególności z niepełnosprawnością intelektualną od stopnia lekkiego do znacznego, u niektórych dzieci występują też inne zaburzenia, jak autyzm oraz zespół nadpobudliwości psychoruchowej ADHD. Wizytę rozpoczęłyśmy od wysłuchania wykładu połączonego z prezentacją multimedialną na temat systemu kształcenia na Węgrzech – poprzez rys historyczny do analizy stanu obecnego. Zdaniem prelegentki

większość dzieci z niepełnosprawnością – poza niepełnosprawnością intelektualną – jest obecnie włączona do głównego nurtu kształcenia. Z tego względu nauczyciele szkół specjalnych angażowani są również do pracy w szkołach ogólnodostępnych, do których wyjeżdżają, aby udzielać konsultacji nauczycielom bez przygotowania w zakresie kształcenia specjalnego. W placówce, którą zwiedziłyśmy, zatrudnionych jest 45 nauczycieli specjalistów w zakresie oligofrenopedagogiki, tyflopedagogiki i surdopedagogiki, którzy mają dodatkowo pod swoją opieką 296 dzieci z niepełnosprawnością uczących się w szkołach ogólnodostępnych. Nauczyciele w szkole pracują przez 20 godzin tygodniowo (etat), lecz w zakresie swoich obowiązków mają również wyjazdy do placówek ogólnodostępnych, za które nie otrzymują dodatkowego wynagrodzenia. Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną mogą w placówce wybrać jeden spośród następujących profili zawodowych: krawiec, ciastkarz i wikliniarz. Co interesujące, uczniowie z niepełnosprawnością mogą zostać w szkole do 23. roku życia (przy czym obowiązek nauki trwa do 16. roku życia). Niektórzy po skończeniu szkoły zawodowej o jednej specjalności rozpoczynają naukę w kolejnej. Osoby z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną uczą się wykonywania prostych czynności gospodarczych i również często zostają w szkole do 23. roku życia, ponieważ dopiero w tym wieku mogą podjąć pracę w zakładzie pracy chronionej. Zdaniem dyrektora placówki absolwenci nie mają problemu ze zdobyciem pracy. Na rynku pracy mogą bowiem liczyć na wsparcie ze strony państwa – pracodawcy zatrudniają osoby z niepełnosprawnością zwolnieni są z płacenia dodatkowego podatku, istnieją też zakłady pracy chronionej. Ponadto plusem jest oferta specjalności w szkołach specjalnych (np. w całym regionie w zawodzie ciastkarz kształceni są uczniowie tylko tej szkoły), a także specyfika regionu, który daje absolwentom szkoły zawodowej możliwość pracy w Austrii (Sopron leży kilka kilometrów od granicy). Czynniki te sprawiają, że większość osób, także z niepełnosprawnością, nie ma większych problemów z odnalezieniem się na rynku pracy.

Miałyśmy też okazję zwiedzić placówkę i uczestniczyć w wybranych zajęciach. W klasach uczy się zazwyczaj od 5 do 13 uczniów, średnio 7. Uczniowie, oprócz uczestnictwa w zajęciach grupowych, mają dostęp do indywidualnych terapii (jak np. integracja sensoryczna, rehabilitacja ruchowa, zajęcia logopedyczne). Duży nacisk w pracy kładzie się na kultywowanie tradycji regionalnych, co widoczne jest zarówno w wyposażeniu placówki, jak i tematyce prowadzonych zajęć.

### **Odsłona trzecia – Instytut Metodyczny Tóth Antal**

Instytut mieści w swoich murach przedszkole, szkołę podstawową oraz specjalną szkołę zawodową wraz z internatem. Przeznaczone są one dla dzieci z uszkodzeniem słuchu, jak również z innymi problemami, do których włącza się specyficzne trudności w uczeniu się (dysleksja, dysgrafia i dyskalkulia), a także trudności w zakresie komunikacji (dysfazja) oraz emocjonalno-behawioralne (np. zespół nadpobudliwości psychoruchowej – ADHD). Pod względem jakości środowiska fizycznego Instytut wyróżnia się na korzyść w porównaniu do poprzedniego – budynek jest atrakcyjny, odnowiony, pomieszczenia są duże,

niezależne, wyposażone w nowoczesny sprzęt. Klasy i grupy liczą zwykle po kilka osób. Miałyśmy możliwość obserwacji zajęć integracji sensorycznej z dwójką chłopców – uczniów szkoły podstawowej. Dzieci, u których zdiagnozowano problemy emocjonalne i w koncentracji uwagi (stąd skierowanie do tej placówki), z chęcią wykonywały zadania proponowane przez terapeutę. Z jednym z chłopców miałyśmy okazję porozmawiać, ponieważ płynnie mówił po niemiecku i angielsku. Powiedział, że jest zadowolony z uczęszczania do tego rodzaju szkoły. Bogate słownictwo, bardzo dobra znajomość dwóch języków obcych i wysoka kultura wypowiedzi mogły powodować zdziwienie, że trafił do placówki kształcenia specjalnego. Kolejne zajęcia, w których uczestniczyłyśmy, prowadziła surdopedagog dla dwóch uczennic szkoły podstawowej ze znacznym ubytkiem słuchu. Ćwiczenia koncentrowały się na kształtowaniu poprawnej wymowy oraz poprawności gramatyczno-stylistycznej. Zajęcia bardzo angażowały dziewczynki, z chęcią powtarzały wyrazy, zdania, dużą atrakcją było też dla nich wykorzystanie interaktywnej tablicy, do której chętnie podchodziły, rozwiązując zadania. Po zajęciach pytałyśmy o możliwość wykorzystania w pracy z dziećmi niesłyszącymi również języka migowego. Zdaniem dyrektora placówki jest to obecnie już dopuszczalne. Zaleca się też, żeby nauczyciele uczący dzieci niesłyszące dobrze znali podstawy tego języka. Na zakończenie wizyty w Instytucie miałyśmy okazję być świadkami pokazu rekonstrukcyjnego grupy uczniów, nawiązującego do okresu, w którym na ziemiach miasta Sopron przebywali Rzymianie. Wraz z opiekunem, z oprawą muzyczną, w profesjonalnych kostiumach i z imitacją broni (miecze, łuki i in.) uczestnicy (uczniowie placówki) w roli żołnierzy legionistów odgrywali sceny przemarszu, ustawiania się w pozycji bojowej, obronnej oraz strzelania z łuku. Wzbudziło to duże zainteresowanie pozostałych uczniów szkoły i zebranych gości. Opiekun grupy, z którym rozmawiałyśmy po pokazie, okazał się prawdziwym entuzjastą. Jako muzyk kompozytor z wykształcenia i historyk z zamiłowania, odnalazł się doskonale w roli nauczyciela dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zaszczepiając w nich swoją pasję do historii. Wyraził przekonanie, że w taki praktyczny sposób dzieci uczą się najlepiej. W pracę bardzo się angażuje – sam komponuje muzykę, kupuje i wykonuje potrzebne rekwizyty (np. tarcze, łuki), szuka sponsorów, wyjeżdża z dziećmi na rekonstrukcje, także poza granice kraju. Uczestnictwo w grupie wymaga wysiłku, jest on jednak doceniany, także w postaci gratyfikacji finansowej (opiekun część swojej wypłaty odkłada comiesięcznie na rzecz „żołdu” dla uczestników).

## Zakończenie

Węgierski system kształcenia w odniesieniu do różnych grup uczniów uznać można za specyficzny, wyróżniający się zarówno cechami pozytywnymi, jak i negatywnymi. Widoczne zmiany mające na celu większe otwarcie szkół i placówek ogólnodostępnych stykają się z tradycyjnymi tendencjami prosegregacyjnymi. Podobnie jak w Polsce i innych krajach Europy Środkowej i Wschodniej, zarówno kształt systemu edukacji, jak i przekazywane przez szkołę wartości były w dużej mierze zdeterminowane zmieniającym się systemem politycznym i społecznym



(Zsolnai, Lesznyák, 2015). Na Węgrzech, które do przełomu lat 80. i 90. były krajem komunistycznym, polityka społeczna oparta była na instytucjonalnych formach opieki, a edukacja osób z niepełnosprawnościami na segregacyjnych formach kształcenia. Mocno zakorzenione w systemie oświaty szkoły specjalne do dziś stanowią ważny filar kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym przede wszystkim z niepełnosprawnością intelektualną, ale też z niepełnosprawnością sensoryczną, zaburzeniami mowy, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się czy problemami emocjonalnymi i behawioralnymi. Choć uregulowania prawne pozwalają (od roku 1993) na kształcenie w systemie ogólnodostępnym, proces zapewniania wszystkim uczniom równych szans edukacyjnych nie jest wolny od przeszkód, co wiąże się m.in. z postawami nauczycieli (Toth, 2014) oraz procesem orzecznictwa i selekcji (Akoglu, 2014).

## Bibliografia

- Akoglu, K.S. (2014). Removing Arbitrary Handicaps: Protecting the Right to Education in Horváth and Kiss v. Hungary. *Boston College International and Comparative Law Review*, 37(3), 1–15 Electronic Supplement.
- Brehmer-Rinderer, B., Zigrovic, L., Naue, U., Weber, G. (2013). Promoting Health of Persons With Intellectual Disabilities Using the UN Convention on the Rights of Persons With Disabilities: Early Implementation Assessment in Spain and Hungary. *Journal of Policy & Practice in Intellectual Disabilities*, 10(1), 25–36.
- Cseh Papp, I. (2010). Labour Market Status of Young People in Hungary. *Practice and Theory in Systems of Education*, 5(2), 169–176.
- Cseh Papp, I., Hajós, L. (2014). Education and working life in Hungary. *Acta Technica Corviniensis – Bulletin of Engineering*, VII, 105–110.
- Fabula, S. (2011). Challenges for Hungarian Geography: Perspectives of 'Disability studies' in Hungary. *Forum geografic. Studiişercetări de geografieşiprotecţiamediuului*, 10(2), 235–243 ([www.forumgeografic.ro](http://www.forumgeografic.ro)) DOI: 10.5775/fg.2067-4635.2011.006.d <https://www.elte.hu/en/content/barczy-gusztav-faculty-of-special-education.t.24?m=17> (pobrano: 20.10.2016).
- Kovács, K. (2014). Integrated Education of Children with Special Educational Needs. *Journal of Humanistic & Social Studies*, 5(2), 99–111.
- Kozma, T. (2002). Transformation of Education Systems: The Case of Hungary. *European Education*, 34(4), 10–33.
- Przybylski, S. (2000). Modele integracji dzieci ze specjalnymi potrzebami w wybranych krajach europejskich. W: A. Rakowska, J. Baran (red.), *Dylematy pedagogiki specjalnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Przybysz, A. (2005). Niepełnosprawni w systemie oświatowym UE. *Edukacja i Dialog*, 1, 11–15.
- Toth, N. A. (2014). Theory and Practice of Inclusive Education in Hungary. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3(2), 1–17.
- Ugrai, J. (2016). The Highs and Lows of Reform. The Divergent Development of Public Education and Teacher Training in Hungary. *Foro de Educación*, 14(21), 39–57.
- Watkins, A. (2010). Special Needs Education European Agency for Development in Special Needs Education. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-country-data-2010\\_SNE-Country-Data-2010.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-country-data-2010_SNE-Country-Data-2010.pdf) (pobrano: 20.10.2016).
- Zsolnai, A., Lesznyák, M. (2015). Pluralism and values in education in Hungary – changes between 1990 and 2012. *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*, 36(2), 142–155.

## THE HUNGARIAN EDUCATIONAL SYSTEM AND CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

### *Summary*

The Hungarian educational system is distinguished by the most atypical development in Europe (Ugrai, 2016). A segregated model of education for children and adolescents with disabilities dominated in the country for many years. The sociopolitical changes that took place following the collapse of communism, i.e. at the end of the 1980s and beginning of the 1990s, brought about new trends in the approach to this group of students in education and rehabilitation. The article is the outcome of the authors' study visit to the University of West Hungary in Sopron. The opportunity to visit settings for children with and without special educational needs (SEN) gave rise to further research investigations that aimed at exploring the issues of education for children with SEN in Hungary.

In the first part of the article, the following problems are analyzed in detail: the educational system (compulsory education, stages of education, types of schools), the history of special education in Hungary (starting from the first special schools to the analysis of important regulations introduced after the period of political transformations along with the description of the assessment process, the disability evaluation process and student selection for special education), and the introduction of inclusion (suggested solutions and challenges). The second part is devoted to reflection on the study visit, which is presented in three parts describing the settings the authors visited: a preschool, a special school for people with intellectual disabilities, and a special center for students with hearing impairments, speech disorders and emotional and behavioral challenges.

**Key words:** Hungarian educational system, disability, special educational needs, inclusion, schooling

## DOGOTERAPIA WOBEC PRZEDSZKOLNYCH DZIECI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ – CZY TO MA SENS?

W pierwszej części artykułu zamieszczono przegląd międzynarodowych badań dotyczących dogoterapii oraz roli psów w procesie rehabilitacji społecznej człowieka. Odwołano się do wyników badań zamieszczonych w prestiżowych zagranicznych czasopiśmie pokazujących zasadność wykorzystywania psów w terapii dzieci, młodzieży i dorosłych z różnymi chorobami i niepełnosprawnościami. W części badawczej artykułu zaprezentowano dogoterapię jako metodę wspomagającą terapię dzieci z niepełnosprawnością objętych wczesnym wspomaganie rozwoju. Zastosowano metodę indywidualnych przypadków, techniką wykorzystaną w badaniach była obserwacja uczestnicząca, natomiast narzędziem – arkusz obserwacji oparty na wcześniejszym monitoringu dzieci biorących udział w badaniach. Na podstawie czterech studiów przypadku przeanalizowano zachowanie dzieci podczas terapii grupowej z udziałem psa w czasie 10 spotkań. Przebadano dzieci pod kątem koncentracji, zainteresowania i samopoczucia podczas dogoterapii. Dla każdego dziecka zostały opracowane wskazówki co do dalszej pracy terapeutycznej. Przedstawiono efekty, które udało się zrealizować podczas dogoterapii oraz cele, których nie udało się osiągnąć. W podsumowaniu starano się udowodnić, że dogoterapia może być metodą wspomagającą tradycyjne formy terapii, podkreślono również, że nie jest to metoda uniwersalna i nie wszyscy mogą z niej korzystać.

*Słowa kluczowe:* dogoterapia, niepełnosprawność, dziecko, terapia wspomagająca

### Wprowadzenie

Dogoterapia jako metoda wspomagająca znana jest od początku XX w. USA, Kanada, Wielka Brytania oraz kraje skandynawskie są pionierami badań naukowych zmierzających do udowodnienia skuteczności tej niekonwencjonalnej metody. W Polsce nadal brakuje badań o podłożu naukowym, które pokazałyby, że dogoterapia może skutecznie wspomagać terapię zarówno dzieci, młodzieży, dorosłych, jak i osób starszych. Zajęcia pokazowe z udziałem psów są coraz popularniejsze i odbywają się w większości przedszkoli, jednak nie należy utożsamiać ich z dogoterapią. Słowo „terapia” wskazuje, że muszą być spełnione określone wymogi. Każda terapia musi być zaplanowana i oparta na wcześniejszej, dokładnej analizie diagnozy pacjenta, należy opracować cele ogólne i szczegółowe, które podczas spotkań mają zostać osiągnięte, przygotować materiały, które będą wykorzystywane w trakcie trwania sesji terapeutycznych oraz na bieżąco monitorować, czy opracowany program przynosi założone oczekiwania. Jeżeli spotkania kontaktowe z udziałem psa nie spełniają wymienionych wymogów, nie można ich na-

zywać terapią. W Polsce termin dogoterapia jest nadużywany, przez co większość ludzi kojarzy go z zabawą z psem, a nie z profesjonalną terapią.

### **Skuteczność dogoterapii na podstawie przeglądu badań naukowych ze świata**

Dawn A. Marus przez lata prowadziła badania dotyczące wykorzystywania dogoterapii jako metody wspomagającej stosowanej na oddziałach szpitalnych. W swojej książce (Marus, 2011) opublikowała wyniki badań przeprowadzonych w grupie 59 dorosłych pacjentów oddziałów szpitalnych. Pokazują one, że dzięki regularnym wizytom psów znacznie wzrósł poziom energii u badanych osób. Chorzy po spotkaniach z czworonogami byli zrelaksowani i odczuwali wewnętrzny spokój, ale przede wszystkim poprawiła się ich wydolność oddechowa, ból zmniejszył się o ponad 20%. W 2013 r. w czasopiśmie *Current Pain and Headache Reports* Marus (2013) zamieściła artykuł, w którym za pomocą badań pomiarowych udowodniła, że obecność psów łagodzi ból i objawy z nim związane. Polegało to na spadku katecholaminy i wzroście endorfin u badanych. Inny artykuł dotyczył wyników wdrażania programu READ (Reading Education Assistance Dogs), polegającego na wykorzystywaniu specjalnie przeszkolonych psów do towarzyszenia dzieciom podczas czytania (Lenihan i in., 2016). Założeniem eksperymentu było udowodnienie, że obecność psa zwiększa motywację dzieci do czytania, a tym samym powoduje, że czytają one chętniej i szybciej przyswajają treści. W badaniu brało udział 18 dzieci (9 w grupie badanej, w której znajdowały się psy, i 9 w grupie kontrolnej – bez psów). Po 5 tygodniach nie stwierdzono istotnych różnic w czytaniu elementarnym, ale w grupie kontrolnej zaobserwowano wyraźne zmniejszenie się punktacji ERAS<sup>1</sup> (Elementary Reading Attitude Survey) oraz tendencję do uzyskiwania mniejszej liczby punktów przez dzieci, którym nie towarzyszyły psy (tamże). Autorzy artykułu wyraźnie zaznaczyli, że konieczne są dalsze badania w celu ustalenia, czy tendencje spadkowe w grupie kontrolnej będą miały statystycznie znaczące skutki dla programu READ. Lori Friesen (2010) zauważyła, że w ciągu ostatnich 30 lat badania dotyczące dogoterapii wykazały, że psy odgrywają dużą rolę w terapii psychologicznej, emocjonalnej, społecznej i fizycznej. Zdaniem autorki dzięki temu, że psy są „interaktywne”, dzieci postrzegają je jako przyjaznych partnerów, a nie sędziów, przez których są oceniane. Badani czują się też swobodniej przy psach, ponieważ nie muszą spełniać ich oczekiwań, ponadto mają świadomość, że nie zostaną skrytykowani czy odrzuceni. Dzięki psom wzrasta ich samoocena i pewność siebie, stają się odważniejsi i bardziej otwarci. Dogoterapia, jak pisze Friesen (tamże), może zaoferować dzieciom wartościową formę wsparcia społecznego i emocjonalnego zarówno w placówkach edukacyjnych, jak i terapeutycznych. Również Olga Solomon (2010) przedstawiła interesujące wyniki badań dotyczących zachowania się dzieci z autyzmem w obec-

<sup>1</sup> Elementary Reading Attitude Survey (ERAS) – międzynarodowa punktacja dotycząca elementarnego czytania.

ności psów. Z jej obserwacji wynikało, że dzięki zwierzętom u dzieci z autyzmem wzrasta zaangażowanie w relacje i interakcje społeczne, rozwija się komunikacja, wzrasta poziom doświadczeń emocjonalnych, ponadto dzieci te chętniej uczestniczą w życiu codziennym. Suk-chun Fung i Alvin Seung-ming (2014) przedstawili pilotażowe badania dotyczące roli psów w ułatwianiu nawiązywania kontaktów społecznych przez dzieci z autyzmem. Autorzy porównali dwie grupy dzieci z autyzmem w wieku 7–10 lat. Każde dziecko brało udział w 14 indywidualnych spotkaniach. W grupie badanej dzieci spotykały się z psem, natomiast w grupie kontrolnej psa zastępowała maskotka. Testy nieparametryczne pokazały, że werbalne zachowania społeczne znacznie wzrosły w grupie pierwszej, obecność psa miała też pozytywny wpływ na zakres słownictwa. Warto również wspomnieć o badaniach przeprowadzonych przez zespół badaczy z Uniwersytetu w Montrealu pod kierownictwem Soni Lupien (2010). Wyniki badań były zaskakujące. Po przebadaniu 42 dzieci z autyzmem okazało się, że obecność psów zmniejsza u nich wydzielanie kortyzolu średni o 10%. Badania były prowadzone na podstawie pomiaru poziomu kortyzolu w ślinie dzieci przed, w trakcie i po wprowadzeniu psa do rodziny. Eksperyment pokazał, że dzieci z autyzmem są wrażliwe na obecność psów serwisowych, co powoduje potencjalne korzyści behawioralne. Warto też przedstawić wyniki badań pracowników Uniwersytetu Virginia, którzy wprowadzili psy do miejsc pracy (Barker i in., 2012). Udowodnili oni, że u osób, które przebywały w towarzystwie psów podczas pracy, poziom stresu był znacznie niższy niż u pracowników, którym psy nie towarzyszyły. Były to pierwsze badania ilościowe pokazujące, jaki wpływ mogą mieć psy na funkcjonowanie ludzi.

### **Cel i metody badań**

Badania były prowadzone w jednej z krakowskich szkół specjalnych z oddziałem przedszkolnym, gdzie odbywała się dogoterapia. Obserwowano dzieci biorące udział w dogoterapii, a także przyglądano się, jak funkcjonują w trakcie innych zajęć. Głównym celem badań było zweryfikowanie, czy dzieci podczas dogoterapii potrafią koncentrować się na wykonywanych zadaniach oraz jakie jest ich samopoczucie oraz zainteresowanie w trakcie i po terapii z udziałem psa. W celu przeprowadzenia badań zdecydowano się przyjąć typologię Tadeusza Pilcha (1998) i wybrano eksperyment pedagogiczny i studium indywidualnych przypadków, natomiast wykorzystaną techniką była systematyczna obserwacja bezpośrednia. Narzędziem stosowanym w trakcie badań był arkusz obserwacji stworzony przez autorkę w celu obserwowania dzieci niepełnosprawnych objętych wczesnym wspomaganiami rozwoju podczas różnych aktywności z udziałem psa lub wykonywania zadań z nim związanych. Arkusz został opracowany na podstawie wcześniejszej długotrwałej obserwacji dzieci podczas pobytu w przedszkolu. Głównym celem w trakcie tworzenia narzędzia było precyzyjne odzwierciedlenie aktywności dzieci podczas dogoterapii, a następnie przeanalizowanie ich zachowania i umiejętności.

Kryteria oceny efektywności były różne dla koncentracji, samopoczucia i zainteresowania dziecka.

Koncentracja była oceniana na podstawie trzystopniowej skali. Można było zaznaczyć jedną z odpowiedzi: tak, nie, obiecująco, gdzie:

- tak (3 punkty) oznaczało, że dziecko koncentrowało się na wykonywanym zadaniu;
- nie (1 punkt) oznaczało, że dziecko nie koncentrowało się na wykonywanym zadaniu;
- obiecująco (2 punkty) oznaczało, że dziecko starało się koncentrować na wykonywanym zadaniu, jednak po pewnym czasie następowała dekoncentracja.

Samopoczucie było oceniane na podstawie sześciostopniowej skali. Można było zaznaczyć maksymalnie trzy z sześciu odpowiedzi: rozluźnione, wyciszone, zadowolone, niespokojne, wystraszone, nie zauważam zmian, gdzie:

- rozluźnione (3 punkty) oznacza, że u dziecka można było zaobserwować oznaki odprężenia, zrelaksowania i rozluźnienia;
- wyciszone (3 punkty) oznacza, że u dziecka można było zaobserwować oznaki wewnętrznego spokoju i błogości;
- zadowolone (3 punkty) oznacza, że u dziecka można było zaobserwować oznaki radości i satysfakcji;
- niespokojne (1 punkt) oznacza, że u dziecka można było zaobserwować oznaki podenerwowania, zaniepokojenia i poruszenia;
- wystraszone (1 punkt) oznacza, że u dziecka można było zaobserwować oznaki zdenerwowania, rozdrażnienia i zmartwienia;
- nie zauważam zmian (2 punkty) oznacza, że u dziecka nie udało się zaobserwować żadnych zmian w zachowaniu.

Zainteresowanie było oceniane na podstawie pięciostopniowej skali. Można było zaznaczyć jedną z pięciu odpowiedzi: przez całe zajęcia, w pierwszej części zajęć, w drugiej części zajęć, tylko podczas wykonywania wybranych zadań, nie wykazuje zainteresowania/zadowolenia, gdzie:

- przez całe zajęcia (3 punkty) oznacza, że dziecko wykazywało zainteresowanie przez całe zajęcia;
- w pierwszej części zajęć (2 punkty) oznacza, że dziecko wykazywało zainteresowanie tylko w pierwszej części zajęć;
- w drugiej części zajęć (2 punkty) oznacza, że dziecko wykazywało zainteresowanie tylko w drugiej części zajęć;
- tylko podczas wykonywania wybranych aktywności (1 punkt) oznacza, że dziecko wykazywało zainteresowanie tylko podczas wykonywania wybranych przez siebie aktywności;
- nie wykazuje zainteresowania (0 punktów) oznacza, że dziecko nie wykazywało zainteresowania proponowanymi przez terapeutę aktywnościami.

Dogoterapia była częścią realizowanego przez przedszkole projektu. Program przewidywał 10 grupowych spotkań z dogoterapii. Zanim badania zostały rozpoczęte, terapeuta musiał znaleźć wspólne cele dla wszystkich uczestników. Po przeanalizowaniu dokumentacji dzieci stwierdzono, że należy skupić się na:

- kształtowaniu umiejętności naśladowania;
- nadawaniu znaczenia komunikatom wysyłanym przez dziecko;
- nauce czekania na swoją kolej;
- nauce wyboru aktywności;

- nauce współdziałania w zabawie;
- nauce upominania się o kontynuację przerwanej aktywności;
- rozbudzaniu inicjatywy komunikacyjnej;
- rozwijaniu koncentracji uwagi;
- rozwijaniu rozumienia nazw i czynności;
- rozwijaniu słownika czynnego, zwiększaniu liczby używanych słów, budowaniu wypowiedzi dwuelementowych;
- rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych;
- rozwijaniu umiejętności w zakresie zabawy tematycznej.

### Charakterystyka badanych dzieci

W badaniu brało udział 4 dzieci. Każde z nich było objęte wczesnym wspomaganie rozwoju. Wszystkie dzieci miały 7 lat i uczęszczały do przedszkola specjalnego, do którego zostały skierowane na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Każde z nich oprócz uczestnictwa w dogoterapii uczęszczało regularnie do logopedy, fizjoterapeuty oraz chodziło na terapię pedagogiczną. Badana grupa dzieci była bardzo zróżnicowana, ponieważ każde dziecko miało inną niepełnosprawność.

U Kamila zdiagnozowano autyzm wczesnodziecięcy. Poruszał się on samodzielnie, ale zdarzało się, że tracił równowagę i upadał, miał również problemy z przekraczaniem i omijaniem przeszkód. Bardzo lubił zabawy dźwiękonaśladowcze, bez większych problemów potrafił dopasować dany odgłos do obrazka. Lubiał słyszeć muzyki, cieszył się również, kiedy nauczyciel śpiewał piosenki. Kamil nie posługiwał się mową czynną. Do komunikacji używał książki komunikacyjnej przygotowanej specjalnie dla niego, korzystał także z uproszczonych gestów języka Makaton. Podczas zabawy i zajęć dydaktycznych starał się naśladować gesty i ruchy wykonywane przez nauczyciela, natomiast w trakcie zabawy samodzielnej w ogóle nie potrafił wcielić się w rolę. W swoim rozumieniu zawsze był sobą.

Mariusz był dzieckiem z czterokończynowym mózgowym porażeniem dziecięcym, niedosłuchem oraz z zaburzeniami emocjonalnymi. Chłopiec nie poruszał się samodzielnie i przy każdej zmianie pozycji potrzebował pomocy dorosłego, nie potrafił również przemieszczać się na wózku. Wszystkie czynności w obszarze motoryki małej wymagały od niego dużego wysiłku i koncentracji, zajmowały mu dużo czasu i bardzo często kończyły się niepowodzeniem, co wywoływało u niego dużą frustrację. Koordynacja wzrokowo-ruchowa była u Mariusza na bardzo niskim poziomie. Z powodu niedosłuchu chłopiec miał duże problemy w zakresie percepcji słuchowej. Nie rozpoznawał dźwięków, nie potrafił naśladować rytmów, nie umiał rytmicznie grać na żadnym instrumencie, nie wyróżniał także początkowej sylaby wyrazu. Mariusz dobrze posługiwał się mową czynną. Podczas rozmowy często wspierał się swoją książką do komunikacji. Lubiał także przyjmować rolę w zabawach tematycznych i stawiać się superbohaterem z ulubionej bajki.

U Zosi zdiagnozowany został zespół Downa oraz prawostronne mózgowie porażenie dziecięce. Dziewczynka nie chodziła samodzielnie, poruszała się za pomocą chodzika lub po sali pęzała czy czworakowała. Starła się również podnosić, wstawiała trzymając się mebli. Miała problem z ruchami precyzyjnymi przy zapi-

naniu guzików, rzepów i zasuwananiu zamka, natomiast bardzo dobrze radziła sobie z układaniem klocków o odpowiedniej wielkości. Koordynacja wzrokowo-ruchowa u dziewczynki była na poziomie umiarkowanym. Charakteryzował ją natomiast świetny słuch, bardzo dobrze śpiewała w języku Makaton. Miała problemy z koncentrowaniem się na wykonywanych czynnościach, bardzo szybko się nudziła i starała się szukać innych zajęć. Nie potrafiła bawić się z rówieśnikami ani podczas zabawy kierowanej, ani podczas zabawy dowolnej, nie dzieliła się zabawkami, a kiedy ktoś próbował odebrać jej dany przedmiot, wpadała w histerię, sama z kolei podchodziła do dzieci i wyrywała im zabawki lub przedmioty, które akurat się jej spodobały. Dziewczynka była agresywna wobec dzieci, nie rozumiała, że nie wolno bić ani pluć na innych. Kiedy egzekwowało się od niej przeprosiny, odwracała głowę i starała się skierować uwagę nauczyciela na coś zupełnie innego. Zosia nie posługiwała się mową czynną, miała również problemy z komunikowaniem się za pomocą swojej książki do komunikacji. W zabawach kierowanych i samodzielnych nie wykazywała chęci do wykonywania jakichkolwiek czynności opierających się na powtarzaniu z wyjątkiem tych, które występowały w zabawach muzycznych.

Martyna była dziewczynką ze zdiagnozowaną mikrocefalią, dysmorfia i zaburzeniami chromosomalnymi. Poruszała się samodzielnie, wychodziła i schodziła po schodach, starała się także omijać przeszkody. Czasami traciła równowagę, miała również problemy z ruchami precyzyjnymi, potrafiła wykonać niektóre zadania, ale zajmowało jej to dużo czasu, co więcej – przez niekontrolowanie siły nacisku wkładanej w wykonywane czynności większość prac wymagających precyzji kończyło się niepowodzeniem. Również koordynacja wzrokowo-ruchowa była u niej na bardzo niskim poziomie. Martyna miała dobry słuch, ale była nadwrażliwa na głośniejsze dźwięki i te często wywoływały u niej widoczne rozdrażnienie. Bardzo lubiła wszelkie zabawy dźwiękonaśladowcze. Szczególnie upodobała sobie muzykę spokojną i jednostajną, która w momencie napadów szału uspokajała ją. Spośród wszystkich dzieci Martyna była najbardziej nieprzewidywalna, wymagała ciągłego nadzoru, ponieważ często podchodziła do innych, starając się ich kopnąć, uderzyć lub opluć bez żadnej przyczyny. Dziewczynka była jednak bardzo empatyczna, potrafiła rozpoznawać, kiedy ktoś był smutny, jeżeli któreś z dzieci w klasie płakało, podchodziła do niego, starając się go przytulić, pokazywała również opiekunowi, że coś się dzieje. Raczej nie posługiwała się mową czynną. Komunikowała się za pomocą książki komunikacyjnej „talkera” oraz uproszczonych gestów Makaton. Dziewczynka była najbardziej samodzielnym dzieckiem wśród wszystkich badanych, jako jedyna w grupie potrafiła podczas zabawy i zajęć dydaktycznych naśladować gesty i ruchy wykonywane przez nauczyciela, bez problemu wcielała się w różne role. Podczas zabawy lubiła bawić się „na niby”. Jako jedyna miała rozwinięte myślenie, wyobraźnię i pamięć, ponadto wyróżniała ją duża wiedza w porównaniu do rówieśników.

### **Analiza skuteczności realizacji założeń teoretycznych wobec badanych dzieci**

Schemat zajęć z dziećmi zazwyczaj był taki sam i przedstawiał się następująco. Na początku było powitanie, terapeuta witał uczestników zawsze tą samą



piosenką, następnie dzieci po kolei głośno psia na przywitanie i karmiły w wybrany przez siebie sposób. W części głównej zajęć zawsze pojawiały się ćwiczenia: ruchowe, komunikacyjne, związane ze współdziałaniem, rozwijaniem umiejętności w zakresie koordynacji wzrokowo-ruchowej, nastawione na rozwój umiejętności społecznych. We wszystkie aktywności angażowany był bezpośrednio lub pośrednio pies. Na zakończenie terapeuta pozwalał dzieciom wybrać zabawę z psem, którą najbardziej lubiły (zazwyczaj była to zabawa w chowanego). Następnie, żeby wyciszyć uczestników, realizowano ćwiczenie relaksacyjne, a na koniec uczestnicy byli żegnani zawsze tą samą piosenką.

Każde dziecko podczas dogoterapii zachowywało się inaczej i osiągało inne wyniki. Kamil zazwyczaj starał się koncentrować na wykonywanych zadaniach, jednak udawało mu się to jedynie na poziomie obiecującym. Prawie zawsze był zadowolony. Natychmiast podbiegał do czworonoga, następnie do nauczycielki pokazując, że przyszedł pies. Nie miał problemów z nakarmieniem psa ani z ręki, ani z łyżki. W zasadzie nie robiło mu różnicy, w jaki sposób podaje psu jedzenie, najważniejsza była sama czynność karmienia i kontakt z psem. Kamil próbował podejmować każdą czynność, którą proponował prowadzący, jeżeli wiązała się bezpośrednio z psem. Kiedy pies nie brał udziału w danej aktywności, wtedy trzeba było namawiać Kamila, aby spróbował wykonać zadanie, co zwykle kończyło się niepowodzeniem. Ponadto chłopiec często wpadał w złość z powodu Martyny, która przeszkadzała mu w trakcie wykonywania jakiejś czynności. Po dogoterapii Kamil prawie zawsze był zadowolony, co przekładało się na jego późniejsze funkcjonowanie w trakcie dnia. Bardzo chętnie podejmował próby zabawy z dziećmi, przynosił i podawał innym różne zabawki czy książki, chętnie też angażował się w prace ręczne. Ostatnie spotkanie z psem było wzorcowe, gdyż spełniło wszystkie swoje funkcje, ponieważ Kamil po kynoterapii był zadowolony, rozluźniony i wyciszony. Zarówno zadowolenie, wyciszenie, jak i rozluźnienie miało duży wpływ na zachowanie się chłopca do końca dnia. Po terapii zdecydowanie lepiej funkcjonował, był spokojniejszy i chętniej brał udział w zabawach, które przygotował nauczyciel.

Koncentracja Mariusza podczas kynoterapii była zazwyczaj na poziomie obiecującym. Chłopiec próbował koncentrować się na wykonywanych zadaniach, jednak kiedy nie mógł sobie z nimi poradzić, szybko się poddawał i starał się kierować swoją uwagę na zupełnie inne czynności. Gwałtowne zachowania pozostałych uczestników powodowały rozproszenie chłopca. Cały czas był czujny, ponieważ impulsywne ruchy Martyny wywoływały u niego lęk. Dziewczynka często podbiegała do niego, szarpiając go, chcąc mu coś pokazać, uderzając lub rzucając jakimś przedmiotem w jego kierunku, co całkowicie dekoncentrowało Mariusza. Mariusz podczas dogoterapii prawie zawsze był zadowolony. Po wejściu psa do sali momentalnie się rozluźniał, tak jakby nagle całe napięcie spowodowane oczekiwaniem zniknęło. Był dzieckiem, które po wykonaniu nawet najprostszej czynności domagało się pochwały od opiekunów. Bardzo zależało mu na afirmacji ze strony dorosłych, jeżeli się nie pojawiała, wtedy natychmiast tracił chęć do wykonywania kolejnych zadań. Po dogoterapii Mariusz również był zadowolony, czasami udało mu się rozluźnić, a to u dzieci z MPD jest niezwykle ważnym elementem terapii. Warto zaznaczyć, że po spotkaniach, kiedy

dzieci szły na przerwę, chłopiec, który nie jest wylewnym dzieckiem, bardzo chętnie zaczynał opowiadać zarówno nauczycielkom, jak i rówieśnikom, co robił podczas terapii z psem. Domagał się wręcz, aby wszyscy go słuchali. Zainteresowanie Mariusza podczas dogoterapii było bardzo zróżnicowane. Zależało ono głównie od tego, czy dogoterapeuta zaciekał chłopca formą i rodzajem zadań do wykonania czy nie. Istotne znaczenie miały również zachowania innych dzieci, które powodowały u niego reakcje lękowe. Mariusz bardzo lubił czesać psa szczotką i grzebieniem, doskonalał tym samym umiejętności w zakresie motoryki małej; jest to w przypadku jego niepełnosprawności niezwykle istotne. Chłopiec dobrze orientował się w schemacie ciała zarówno swojego, jak i psa. Dobrze radził sobie ze wskazywaniem na obrazkach przedmiotów należących do zwierzęcia, a także czynności przez niego wykonywanych. Umiał też rozpoznać, na którym obrazku pies jest zły, na którym zadowolony. Dużą przyjemność sprawiały mu zadania, w których miał możliwość wykazania się swoją wiedzą.

Zosia wykazywała najmniejsze zainteresowanie dogoterapią. Przez większość spotkań w ogóle nie koncentrowała się na wykonywanych zadaniach albo nie brała w nich udziału. Jednym z ćwiczeń, które Zosia lubiła, było nalewanie wody do miski. Podczas tej aktywności można było zaobserwować, że się koncentruje, aby nie rozlać wody. Często zdarzało się także, że po przywitaniu psa, nakarmieniu i nalaniu wody do miski, dziewczynka odchodziła od wszystkich, wyłączając się jednocześnie całkowicie z terapii. Czasami podejmowała próby koncentracji na danym zadaniu, jednak kiedy jej się to nie udawało, automatycznie rzucała przedmiotem, który trzymała akurat w ręku, odwracała się i odchodziła. Podczas dogoterapii samopoczucie Zosi było bardzo zmienne, zazwyczaj była zadowolona, dwa razy można było zaobserwować rozluźnienie, natomiast na pozostałych zajęciach nie zauważono żadnych zmian w jej samopoczuciu. Po dogoterapii samopoczucie Zosi było bardzo podobne do tego, jakie miała w trakcie spotkań. Wyjątek stanowiło pierwsze spotkanie, na którym dziewczynka poza zadowoleniem była także wyciszona. Powodem tego wyciszenia nie była jednak obecność psa, ale muzyka relaksacyjna wykorzystana na zakończenie spotkania. Po takim spotkaniu Zosia do końca dnia była w dobrym nastroju, a w trakcie przerwy nie zabierała innym dzieciom zabawek, jak to robiła zazwyczaj. Spośród wszystkich dzieci uczestniczących w dogoterapii dziewczynka wykazywała zdecydowanie najmniejsze zainteresowanie. Jedynie aktywności, które znała i lubiła, były w stanie wzbudzić jej ciekawość. Były to proste ćwiczenia, w których mogła manipulować rękami, takie jak wkładanie smakołyków do psiej miski. Nawet jeżeli dziewczynka podejmowała aktywności, w których udział brał pies, to jej ciekawość zazwyczaj wzbudzał przedmiot, a nie sama czynność. Zdecydowanie bardziej interesująca dla Zosi była szczotka czy grzebień, którym czesała psa, niż sama czynność czesania sierści.

Martyna w przeważającej części terapii starała się koncentrować na wykonywanych czynnościach, jednak często nie udawało jej się doprowadzić ich do końca. Najczęściej koncentrowała się w początkowej części terapii, kiedy wykonywała swoje ulubione czynności z psem. Dzięki stałemu schematowi wiedziała, co następuje najpierw, i starała się jak najlepiej wykonać zadanie – świadczyło to o jej dobrej pamięci. Podczas dogoterapii dziewczynka była zazwyczaj zadowolona, ale i mocno podekscytowana. Spotkanie drugie było wzorcowe. Martyna

była zadowolona, wyciszona i rozluźniona. Pomimo faktu, że zainteresowana była tylko tak naprawdę w pierwszej części terapii, to – widząc zaangażowanie pozostałych dzieci – wracała do nich i starała się im pomagać, jeżeli nie mogły sobie poradzić. Kiedy jakieś zadanie wyjątkowo się jej podobało, wtedy całkowicie się angażowała w jego wykonanie. Po kynoterapii dziecko prawie zawsze było zadowolone. Często zadowoleniu towarzyszyło także rozluźnienie lub wyciszenie. Wyciszenie było szczególnie ważne dla Martyny, gdyż jest ona dzieckiem nadpobudliwym. Przerwa często dostarczała jej nadmiaru bodźców, z którymi nie mogła sobie poradzić. Stawała się wtedy agresywna i atakowała inne dzieci. Stan pobudzenia mijał dopiero po wyprowadzeniu jej z sali i zabranii do pokoju muzycznego, gdzie nauczyciel lub opiekun włączał muzykę relaksacyjną. Martyna najczęściej była zainteresowana w pierwszej części terapii. Z obserwacji można wywnioskować, że dzięki częstym zmianom stosunkowo krótkich aktywności w początkowej części spotkań dziewczynka, ze względu na nadpobudliwość psychoruchową, nie miała czasu się znudzić i tym samym potrafiła od początku do końca koncentrować się na wykonywanych ćwiczeniach. Największe zainteresowanie Martyny wzbudzały te ćwiczenia, w których miała bezpośredni kontakt z psem. Nie wiedziała, czego się spodziewać po zachowaniu psa, dlatego jej chęć podejmowania aktywności wzrastała, co jest charakterystyczne dla nadpobudliwości psychoruchowej. Ponadto chętnie uczestniczyła we wszystkich zabawach ruchowych, w których mogła biegać, skakać czy chować różne przedmioty.

W tabeli przedstawiono średnie wyniki wszystkich dzieci biorących udział w badaniu dotyczące ich koncentracji, zainteresowania i samopoczucia w trakcie dogoterapii. Najwyższa średnia w obrębie każdej funkcji, jaką dziecko mogło uzyskać w trakcie trwania całego projektu, wynosiła 3,0, natomiast najniższa 1,0.

**Tabela**

Średnie wyniki koncentracji, zainteresowania i samopoczucia dzieci podczas dogoterapii w czasie 10 spotkań

Imiona dzieci	Funkcje		
	koncentracja	zainteresowanie	samopoczucie
Kamil	2,1	2,1	2,8
Mariusz	2,0	1,9	2,8
Zosia	1,4	1,4	2,7
Martyna	2,1	2,1	2,6

## Wnioski

Każde z dzieci w inny sposób reagowało na obecność psa. Pomimo ustalenia wspólnych celów dla całej grupy ich realizacja okazała się bardzo trudna. Należy przypomnieć, że grupa biorąca udział w badaniu była zróżnicowana, każde dziecko wyróżniało się inną niepełnosprawnością, dlatego wykonywanie zadań miało bardzo zróżnicowaną jakość. Dla trojga dzieci kynoterapia okazała się dobrym sposobem na poprawienie efektywności terapii, natomiast dla jednego dziecka udział w dogoterapii nie miał żadnego sensu.

Dla Kamila wskazane byłoby podjęcie próby przeprowadzenia terapii indywidualnej (Kamil, pies, prowadzący) w pomieszczeniu z ograniczoną liczbą bodźców rozpraszających. Zainteresowanie chłopca podczas pierwszych trzech spotkań było widoczne przez cały czas, natomiast od spotkania czwartego można było zaobserwować spadek zainteresowania, gdyż ograniczało się ono tylko do wykonywania wybranych zadań lub do pierwszej części terapii, aczkolwiek jeszcze dwukrotnie Kamil wykazywał zainteresowanie przez całą terapię. Dla niego pies był niewątpliwie motywatorem, jednak dużo lepszy efekt miałby cykl terapii indywidualnych. Widoczna była również konieczność pracy nad poprawą relacji z rówieśnikami, by terapia grupowa z udziałem psa mogła przynieść pozytywny efekt.

Mariusz zawsze starał się koncentrować na wykonywanych zadaniach, jednak było to utrudnione ze względu na zachowanie pozostałych dzieci. Dla niego terapia kontaktowa w grupie była ważna, ale należałoby też zapewnić mu terapię indywidualną z udziałem zwierzęcia. Dzięki możliwości wypowiedziania się na forum grupy chłopiec ćwiczył mowę czynną, co wspierało terapię logopedyczną i komunikację interpersonalną. Warto zaznaczyć, że ta forma terapii pomogła również w przezwyciężeniu jego fobii związanej z czystością. Dla Mariusza wskazane byłoby podjęcie próby przeprowadzenia dogoterapii w grupie dwuosobowej, w której obaj uczestnicy byłiby na podobnym poziomie funkcjonowania. Chłopiec bardzo dobrze współpracuje z innymi dziećmi i chętnie podejmuje nowe wyzwania, jednak podczas wykonywania zadań musi mieć zapewniony spokój oraz poczucie bezpieczeństwa. Tylko w takich warunkach może on osiągnąć stan pełnej koncentracji.

Dla Zosi dogoterapia nie miała żadnego znaczenia. Dziewczynka podczas spotkań nie okazywała prawie żadnych emocji. Kiedy pies pojawiał się w sali, jej zainteresowanie było widoczne tylko przez chwilę. Po wykonaniu swoich ulubionych czynności dziewczynka odchodziła od reszty dzieci i zajmowała się tym, co akurat przyciągnęło jej uwagę. Zosia jest jednym z tych dzieci, dla których dogoterapia nie jest dobrym rozwiązaniem. Zadaniem terapii z udziałem psa – poza wspieraniem zaburzonych sfer – jest dostarczenie uczestnikowi radości i satysfakcji, a w przypadku Zosi żaden z tych celów nie został osiągnięty. Obserwując Zosię można stwierdzić, że dużo lepsze efekty przyniosłaby muzykoterapia.

Martyna była dziewczynką, która przeważnie okazywała zadowolenie w trakcie kynoterapii i chętnie w niej uczestniczyła, jednak konieczne było ciągle motywowanie jej i stały nadzór opiekuna ze względu na nieprzewidywalne zachowanie w stosunku do pozostałych uczestników oraz psa. Istotne jest również, że dziewczynka po dogoterapii była zrelaksowana i zadowolona oraz chętna do współpracy zarówno z innymi dziećmi, jak i nauczycielami, a podczas wspólnej przerwy bardzo chętnie bawiła się z rówieśnikami i nie przejawiała w stosunku do nich zachowań agresywnych. Dla Martyny pies był dużą atrakcją, dzięki obecności zwierzęcia można było nakłonić ją do wykonywania różnych ćwiczeń. Na podstawie analiz zachowania i umiejętności dziewczynki na przestrzeni wszystkich spotkań można przyjąć hipotezę, że najlepszy efekt miałyby dla niej terapia indywidualna, ponieważ dawałaby możliwość dostosowania programu do indywidualnych potrzeb Martyny, oraz dodatkowo raz w miesiącu spotkanie grupowe, na którym dziewczynka mogłaby trenować nabywanie umiejętności społecznych.

## Zakończenie

Dogoterapia jako metoda wspomagająca nie powinna być ignorowana i lekceważona, gdyż – jak pokazują międzynarodowe badania – w zdecydowanej większości przypadków przynosi oczekiwane efekty. Nie każdy może w niej uczestniczyć, ale warto zaznaczyć, że nawet tradycyjne i uznane metody też nie są przeznaczone dla wszystkich. Przy obecnej ilości różnorodnych metod terapeutycznych, zarówno podstawowych, jak i wspomagających, istnieje możliwość maksymalnego zindywidualizowania terapii nakierowanej na konkretnego pacjenta, uwzględniając nie tylko jego potrzeby, ale także preferencje. Dogoterapia niewątpliwie ma sens, jednak ze względu na jej specyfikę badania mogą mieć jedynie charakter jakościowy. Nie ma możliwości przeprowadzenia rzetelnych badań ilościowych, ponieważ nie ma takich samych psów, terapeutów i dzieci. Na całym świecie badania dotyczące dogoterapii prowadzone są w małych grupach, ale kiedy zaczniesz porównywać wyniki, widać ich podobieństwa. Konieczne jest kontynuowanie badań w tym kierunku, ponieważ im więcej zostanie ich przeprowadzonych i opublikowanych, tym więcej będzie dowodów na potwierdzenie skuteczności i zasadności wykorzystywania psów w terapii.

## Bibliografia

- Barker, R.T., Knisely, J.S., Barker, S.B., Cobb, R.K., Schubert, Ch.M. (2012). Preliminary investigation of employee's dog presence on stress and organizational perceptions. *International Journal of Workplace Health Management*, 5, 15–30.
- Friesen, L. (2010). Exploring Animal-Assisted Programs with Children in School and Therapeutic Contexts. *Early Childhood Education Journal*, 37, 261–267.
- Fung, S., Seung-ming, A. (2014). Pilot Study Investigating the Role of Therapy Dogs in Facilitating Social Interaction among Children with Autism. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 44, 253–262.
- Konarska, J. (2015). Niekonwencjonalne metody wspomagania rozwoju dzieci z niepełnosprawnością. W: B. Antoszewska, M. Wójcik (red.), *Diagnoza i metody wspomagania rozwoju*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Lenihan, D., McCobb, E., Diurba, A., Linder, D., Freeman, L. (2016). Measuring the Effects of Reading Assistance Dogs on Reading Ability and Attitudes in Elementary Schoolchildren. *Journal of Research in Childhood Education*, 30, 252–259.
- Marcus, D.A. (2011). *The power of wagging tails: a doctor's guide to dog therapy and healing*. New York: Springer Publishing Company.
- Marcus, D.A. (2013). The Science Behind Animal-Assisted Therapy. *Current Pain and Headache Reports*, 17, 45–57.
- Pilch, T. (1998). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Solomon, O. (2010). What a Dog Can Do: Children with Autism and Therapy Dogs in Social Interaction. *Journal of the Society for Psychological Anthropology*, 38, 143–166.
- Viau, R., Arsenaault-Lapierre, G., Fecteau, S., Champagne, N., Walker, C., Lupien, S. (2010). Effect of service dogs on salivary cortisol secretion in autistic children. *Psychoneuroendocrinology*, 35, 1187–1193.

## **DOG THERAPY FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES – DOES IT MAKE SENSE?**

### *Summary*

The first part of the article is a review of international research on dog therapy and on the role of dogs in the process of people's social rehabilitation. It refers to the finding of research published in prestigious foreign journals, showing that it is reasonable to use dogs in therapy for children, adolescents and adults with different conditions and disabilities. The research part of the article presents dog therapy as a method that supports the treatment of children with disabilities provided with early intervention services. Case study was used as a method, participant observation was used as a technique, and a report form based on prior observations of the children participating in the study was used as a tool. Based on four case studies, the author analyzed the children's behavior during group therapy with a dog over 10 sessions. The children were studied in terms of their concentration, interest and well-being during the dog therapy sessions. Guidelines on further therapy were developed for each child. The author presented results that were achieved in the dog therapy sessions and aims that were not fulfilled. In the summary, she tried to prove that dog therapy can be an adjunctive treatment for traditional therapies, and emphasized that it is not a universal method and will not work for everybody.

**Key words:** dog therapy, disability, child, adjunctive therapy

СЕРИК М. КЕНЕСБАЕВ (SERIK M. KENESBAEV) ISSN 0137-818X  
АЙГЕРИМ А. МАХМЕТОВА (AIGERIM A. MAKHMETOVA) DOI: 10.5604/01.3001.0010.0309  
КазНПУ им. Абая, Алматы, Казахстан Data wpływu: 15.02.2017  
(Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Data przyjęcia: 11.05.2017  
Almaty, Kazakhstan)  
kenesbaev\_sm@mail.ru  
aigerim\_amankizi@mail.ru

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В РАЗРАБОТКЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИИ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

В данной статье рассмотрены современные тенденции в разработке и использовании компьютерных технологий в специальной педагогике, а также даны основные классификационные характеристики технических средств обучения (ТСО). В системе обучения технические средства занимают особое положение, так как их использование повышает эффективность обучения. В статье говорится что, обучение географии невозможно без применения средств наглядности, так как большая часть объектов и природных явлений, представленных для изучения в школьном курсе, не может наблюдаться в естественных условиях, и в этом смысле изучение географии требует от учащихся развитого воображения и приемов отвлечения. 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. Использование ТСО в специальной (коррекционной) школе имеет большое значение для всестороннего развития учащихся со сниженной мотивацией к обучению. Необходимо отметить, что со временем ряд технических средств обучения становится менее актуальным, на смену им в специальные коррекционные школы приходят современные технические устройства, компьютерные технологии, методика работы с которыми на сегодняшний момент недостаточно разработана.

Применение технических средств 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 со слуховыми нарушениями указывают на необходимость создания научной концепции разработки и методического сопровождения ТСО. Авторы указывают на значительную роль ТСО в формировании знаний о географических объектах и явлениях у учащихся с нарушениями слуха.

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями, компьютерная технология, технические средства обучения, интерактивная доска, учебные телепередачи, аудио средства

Актуальность данной проблемы в качестве ключевой определяется рядом причин, в частности, формированием информационного общества, напрямую связанную с проникновением компьютерной технологии во все сферы человеческой

деятельности, в том числе, затронувшего и систему образования, в частности, обучение учащихся с особыми потребностями.

Однако следует заметить, что в настоящее время в специальных школах, обучающихся детей с ограниченными возможностями, слабо применяются компьютерные технологии в целях активизации познавательной деятельности учащихся в специальных школах.

В современных условиях проблема применения компьютерных технологий в процессе обучения детей ограниченными возможностями приобретает особую актуальность.

В настоящее время в педагогической науке и практике накопился определенный фон знаний, необходимый для постановки и решения изучаемой проблемы.

С появлением мультимедийной аппаратуры и ее активным внедрением в систему современного образования возникла необходимость не только технического переоснащения специальных (коррекционных) школ, но и создания программных педагогических средств (ППС), методик их применения в специальной дидактике, в частности при обучении учащихся с нарушениями слуха.

Многие отечественные исследователи в области специальной педагогики и психологии считают, что обращение к новым информационным технологиям будет способствовать совершенствованию всех компонентов специального образования.

Общеизвестно, что обучение географии невозможно без применения средств наглядности, так как большая часть объектов и природных явлений, представленных для изучения в школьном курсе, не может наблюдаться в естественных условиях, и в этом смысле изучение географии требует от учащихся развитого воображения и приемов отвлечения. Несформированность абстрактного мышления диктует необходимость разработки несложных программных педагогических средств, которые позволят учителю с помощью мультимедиа демонстрировать школьникам сложные природные процессы (сход горных лавин, землетрясение, наводнение и др.). Образные впечатления дадут необходимую основу для формирования у детей причинно-следственных отношений и связей между живой и неживой природой, окружающим миром и человеком. Вместе с тем, исследования, посвященные изучению проблемы применения компьютерных технологий в процессе обучения географии детей с нарушениями слуха, в отечественной дидактике отсутствуют.

Компьютерные технологии благодаря их высокому модификационному потенциалу и многообразию дидактических свойств могут существенно оптимизировать процесс обучения географии. Использование технических средств обучения (ТСО) позволит повысить эффективность учебного процесса и, как следствие, положительно отразится на качестве усвоения и продуктивности реализации географических знаний учащимися с нарушениями слуха.

Современный рынок обучающих электронных продуктов не располагает специально разработанными программами для обучения географии учащихся с нарушением слухового развития, поэтому у педагогов школ возникает потребность в разработке и использовании компьютерных технологий, которые они пытаются создать самостоятельно. Однако подобная инициатива не всегда бывает успешной из-за новизны проблемы и отсутствия научно-обоснованных рекомендаций по созданию и использованию компьютерных технологий применительно к образовательному процессу в специальной (коррекционной) школе.



Учебный процесс в специальных (коррекционных) школах, как и в общеобразовательных, предполагает диалектическое единство содержания, методов и организационных форм обучения. На разных этапах развития педагогической науки понятие «метод обучения» имело различное определение. В последнее время большинство авторов под методом обучения понимают способ взаимосвязанной деятельности учителя и школьников по достижению определенных педагогических целей. Выделяя эту взаимосвязь, Ю.К. Бабанский (1986) дал следующее определение: Методом обучения называют способ упорядоченной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования. Применение каждого метода обучения сопровождается использованием различных приемов и средств. При этом приемы выступают лишь элементом, составной частью метода, а средствами обучения (СО) являются материалы, с помощью которых педагог осуществляет обучающее воздействие (учебный процесс).

Средства обучения-это объекты, созданные человеком, а также предметы естественной природы, используемые в образовательном процессе в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности преподавателя и учащихся для достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития.

В практике работы специальной (коррекционной) школы наиболее распространена *классификация технических средств обучения по вариативности сенсорного использования*. ТСО имеют для воплощения этого правила широкие возможности. К.Д. Ушинский (2005) указывал в своих работах на то, что Педагог, желающий что-нибудь прочно запечатлеть в детской памяти, должен заботиться о том, чтобы как можно больше органов чувств – глаз, ухо, голос, чувство мускульных движений и даже, если это возможно, обоняние и вкус – приняли участие в акте запоминания...чем более органов наших чувств принимает участие в восприятии какого-либо впечатления или группы впечатлений, тем прочнее ложатся эти впечатления в нашу механическую нервную память, вернее сохраняются ею и легче потом вспоминаются. Школьники с нарушениями слуха, не владеющие точностью и полнотой знаний об объектах и явлениях окружающего мира, особенно нуждаются в наглядных средствах обучения.

Совершенствование содержания образования закономерно требует обновления и усовершенствования средств обучения, создание некоторых из них находится в тесной связи с развитием техники, уровнем педагогической и психологической мысли и передовым педагогическим опытом. В последние десятилетия большое внимание уделяется разработке и использованию в процессе обучения и воспитания школьников технических устройств нового поколения, способствующих обеспечению учащихся учебной информацией и контролирующих ее усвоение. В системе средство обучения технические средства занимают особое положение, так как их использование повышает эффективность обучения.

*Классифицировать технические средства обучения* сложно из-за многообразия их устройства, функциональных возможностей, способов предъявления информации.

Назовем *основные классификационные характеристики ТСО*:

- 1) по функциональному использованию: технические средства передачи учебной информации, контроля знаний, обучения, самообучения, вспомогательные, комбинированные;
- 2) по принципу технического устройства и работы: механические, электромеханические, оптические, звукотехнические, электронные и комбинированные;

- 3) по форме и адресату обучения: технические устройства индивидуального, группового и поточного пользования;
- 4) по логике работы: средства с линейной и разветвленной программой работы;
- 5) по вариативности сенсорного использования: визуальные, аудиосредства и аудиовизуальные;
- 6) по способу предъявления информации: экранные, звуковые и экранно-звуковые средства.

Психолого-педагогические исследования показывают, что для наиболее эффективного усвоения знаний и умений необходимо включать в процесс восприятия учебного материала максимально возможное количество анализаторов. Чем разнообразнее способы чувственного восприятия изучаемых объектов и явлений, тем точнее в сознании и памяти их признаки и свойства.

С точки зрения ряда ученых, учебные телепередачи целесообразно использовать в ходе образовательного процесса. Они позволяют стимулировать и активизировать речевую деятельность учащихся; дополняют программный материал, способствуют формированию понятий, обобщению знаний. Телепередача, может содержать тот же материал, что и учебный кино- и видеофильм, но она дополнена словом телеучителя, темп изложения которого максимально приближен к речи школьного преподавателя. Особой популярностью это СО пользовалось в 70–80-х годах XX века, но в связи с изменениями, произошедшими в 90-ые годы, учебные телепередачи перестали выпускаться. Сегодня в Казахстане наблюдается возрождение интереса к созданию образовательных телепрограмм и телеканалов, материалы которых могут быть успешно использованы в процессе обучения и воспитания учащихся разных возрастных групп.

Следует согласиться с тем, что аудиовизуальные средства обучения способствуют активизации учебно-познавательной деятельности школьников. Л.П. Прессман (1988) объясняет это следующими причинами:

- 1) информация подается образно, поэтому учащиеся должны переводить образную информацию в вербальную, понятийную, что активизирует процессы восприятия, а их устойчивость контролируется направленностью внимания;
- 2) аудиовизуальные СО включают познавательные задачи, что важно для развития образного, образно-вербального и вербального мышления;
- 3) аудиовизуальные средства оказывают положительное эмоциональное воздействие на учащихся.

На уроках и во внеклассной работе с слабослышащими учащимися используются как аудиосредства (грампластинки, магнитофонные записи, компакт-диски), так и визуальные СО (диапозитивы, диафильмы, транспаранты) и аудиовизуальные пособия (звуковое кино, видеозаписи), предназначенные для начальных классов общеобразовательных школ. Такой отбор ТСО связан с тем, что содержащиеся в них сведения более доступны пониманию детей с неосложненными формами нарушения слуха и в некоторой степени отражают содержание и структуру программ для специальных (коррекционных) образовательных учреждений.

Также в учебных целях в младших и старших классах коррекционных школ применяются аудиосредства, но адаптированных для учащихся с нарушением слухового развития грампластинок, магнитофонных кассет и компакт-дисков не выпускается.

Аудиосредства чаще всего используются в специальной (коррекционной) школе на уроках развития речи, чтения, истории, природоведения, естествознания,

географии, пения и музыки, занятиях ритмикой, логопедических занятиях, а также при организации внеклассных мероприятий. Благодаря аудиосредствам на уроках развития речи и чтения учащиеся имеют возможность прослушивать сказки, басни, лирические стихотворения, рассказы в исполнении мастеров художественного слова. Такой методический прием позволяет демонстрировать ученикам не только эмоциональность, образность произведения, но и помогают осознать его смысл, определять смысловые части, устанавливая взаимосвязи между ними, а так же замечать характерные черты персонажа или явления.

Наблюдения за учебно-воспитательным процессом в специальной школе показывают, что чаще всего аудиосредства применяются в качестве иллюстрации при проведении беседы или объяснения учителя, на этапе закрепления пройденного материала, в некоторых случаях при организации начала учебного занятия. Перед включением аудиозаписи педагог обязательно дает школьникам установку, на что следует обратить внимание, что необходимо запомнить. После прослушивания проводится заключительная беседа, позволяющая выяснить, как учащиеся поняли материал. Возможно прослушивание не только целого текста или музыкального произведения, но и его отдельных фрагментов.

Время использования аудиозаписей на уроке обычно не превышает 5–10 мин. При более длительном звучании, как показывают наблюдения, у слабослышащих учащихся нарушается устойчивость и концентрация внимания. Для лучшего усвоения материала аудиозаписей детьми с слуховыми нарушениями рекомендуется подбирать к данным СО диапозитивы, кадры диафильмов, таблицы, картины, портреты и фотографии. Наглядные пособия служат подкреплением воспринимаемой информации и облегчают формирование правильных представлений и понятий у учащихся специальной школы об изучаемом предмете, объекте или явлении.

Умелое сочетание аудиосредств с демонстрацией натуральных объектов, карт, таблиц, иллюстраций учебника, фотоматериалов, экранных ТСО обеспечивает устойчивость интереса, содействует более прочному и сознательному усвоению учащимися изучаемого материала, помогает переключению внимания за счет смены видов деятельности.

Магнитофонная (магнитная) запись широко используется при организации логопедической помощи слабослышащим детям. К примеру, запись речи ученика, анализ ее ошибок, сравнение с эталонной речью, позволяет совершенствовать фонетическое звучание речи, способствует методике логопедической коррекции.

При демонстрации изображений на экране у педагога есть возможность удерживать учебные кадры столько времени, сколько нужно для более полного понимания программного материала учащимися. Показ кадров диафильмов может быть выборочным. Рекомендуем отбирать из экранного пособия только те слайды, которые связаны с изучаемой темой, направляя внимание школьников на ее смысловые компоненты, так как многообразие кадров затрудняет слабослышащих школьников в выявлении ведущих (главных) признаков в объекте восприятия.

Демонстрация диафильмов и диапозитивов на уроках в специальных (коррекционных) школах обычно проводится на этапе закрепления изучаемого материала или используется, как иллюстративный материал при объяснении педагогом новой темы. Т.И. Пороцкая (1977) отмечает, что объяснение одновременно с показом диафильмов или диапозитивов можно проводить только в тех случаях,

если они просты по содержанию и иллюстрируют в доступной для слабослышащих учащихся форме ту или иную тему.

При подборе фильмов учитель должен учитывать особенности умственного развития и уровень знаний учащихся, желательно использовать фрагментарные и немые кинофильмы, предназначенные для учащихся начальных классов массовых школ. Показ кинофильмов рекомендуется проводить после изучения темы, с целью закрепления и повторения, а также и при знакомстве с новым материалом. До демонстрации фильма, необходимо раскрыть его содержание, рассказать о главных разделах и указать, на что следует обратить внимание при его просмотре. Звуковой фильм учитель должен комментировать. Желательно избегать показа титров, сообщающих для какого класса рекомендовано данное аудиовизуальное пособие. На уроке с применением кино, проводится опрос учащихся, чтение статьи учебника, делаются записи в тетрадях.

Учебные кино и видеофильмы конкретизируют и расширяют знания, позволяют школьникам понять такие явления и их свойства, которые не могут быть восприняты непосредственно из окружающей жизни. С помощью учебного кино и видеоматериалов учитель имеет возможность на уроках природоведения, географии, естествознания показать динамику развития сложных природных явлений и процессов, таких как: цветение и плодоношение растений, восход и закат Солнца, круговорот воды в природе, развитие живого организма и др.

Благодаря массовым средствам коммуникации (радио, телевидение, видео, печать, Интернет и т.д.) расширились средства восприятия и познания мира. В то же время, подростку с нарушениями слуха трудно разобраться в содержании современной информации самостоятельно, поэтому он направляет свое внимание на развлекательные, не требующие слухового осмысления передачи, видеоклипы, кинофильмы и т.п. Нарушения деятельности, связанные с самоорганизацией и самоконтролем, ведут к бессистемным многочасовым просмотрам видеофильмов, слушанию громкой музыки. Очевидно, что педагогам, работающим в специальных (коррекционных) учреждениях, следует уделять особое внимание выбору музыкальных произведений, телевизионных передач кино и видеофильмов, которые слушают и смотрят воспитанники, и что не менее важно прививать им элементарные навыки информационной культуры.

Е.Н. Соломина (2003) считает, что использование ТСО при обучении слабослышащих школьников предметам естественнонаучного цикла активизирует познавательную деятельность учащихся, способствует актуализации имеющихся знаний, облегчает усвоение, запоминание и воспроизведение программного материала.

Современный этап развития образования характеризуется необходимостью обновления методов, средств и форм организации обучения. Данная проблема неразрывно связана с разработкой и внедрением в учебный процесс новых педагогических технологий. Под технологией обучения понимают способы повышения эффективности обучения, такое проектирование учебного процесса, которое имеет четко заданный результат. Педагогическая технология рассматривается как система взаимосвязанных приемов, форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, объединение единой концептуальной основы, целями и задачами, создающая заданную совокупность условий для обучения, воспитания и развития воспитанников.

В современной литературе, в частности, посвященной проблеме компьютеризации в сфере специального образования, можно встретить большое количество определенных новых информационных технологий обучения детей с особыми образовательными потребностями, новые информационные технологии специального образования, компьютерные технологии обучения лиц с нарушениями развития, компьютерная поддержка коррекционного обучения и т.д. Изучение различных точек зрения позволяет сделать вывод, что понятийный и дефинитивный словарь в области компьютерных технологий вследствие их активного развития окончательно не сложился, поэтому единого толкования понятия новые информационные технологии обучения пока не существует.

Отмечается, что наряду с проведением коррекционных занятий и диагностических исследований, специалист может вести учет результативности работы, хранить промежуточные итоги и фиксировать конкретные ответы на вопросы тестов в библиотеке базы данных. Это дает возможность анализировать динамику психического развития ученика, систематизировать результаты и корректировать планы дальнейшей работы с детьми. Приоритетная задача применения информационных технологий в учебно-воспитательном процессе специальных (коррекционных) учреждений, состоит не в обучении детей адаптированным основам информатики и вычислительной техники, а в комплексном преобразовании их среды обитания, создании новых научно-обоснованных средств развития личности.

При компьютерном обучении появляется возможность существенно увеличить количество и виды заданий, которые можно выполнять во время практических и лабораторных занятий, обеспечить групповое взаимодействие между обучающимися и преподавателем, качественно повысить уровень подготовки подрастающего поколения к жизни в информатизированном обществе, где доминирующее место в деятельности людей, в том числе и учебной, занимают процессы, связанные со сбором, хранением, систематизацией и обработкой информации с использованием современных технологий и средств.

В настоящее время очень активно идет оснащение учебных заведений Казахстана компьютерной техникой. В помощь учителю для обучения детей разного школьного возраста приходят такие устройства, как *интерактивные доски*. Интерактивная доска работает вместе с компьютером и проектором и представляет единый комплекс, который позволяет быстро и эффективно визуализировать различные образы, схемы, графики, географические карты и др. Кроме того, комплекс позволяет протоколировать все действия, производимые преподавателем и учащимися. После проведения урока педагог всегда может просмотреть и проанализировать ход работы до деталей и распечатать необходимые материалы. Интерактивные доски дают ряд принципиально иных возможностей: любая схема или рисунок специально предназначены для того, чтобы по ним можно было чертить и писать комментарии. Интерактивная доска является одним из лучших средств формирования комплексной визуально-тактильной рабочей среды для слабослышащих учащихся.

Интерактивные формы обучения предполагают наличие современных средств, которые позволяют преподавателям сохранять и дорабатывать учебный материал, что на наш взгляд, особенно важно при обучении слабослышащих школьников. Интерактивные доски позволяют уйти от исключительно презентационной формы подачи материала, которая оправдана для введения в тему и для первичного знакомства

с материалом. Закрепление изученного, обобщение и систематизация знаний требуют интерактивного взаимодействия с компьютером, желательно с включением моторики. В этом случае незаменимы компьютерные виртуальные модели, наглядно изображающие изучаемые природные объекты и процессы. Это делает занятия интересными и повышает коррекционный потенциал обучения, так как виртуальные модели способствуют развитию внимания, зрительной памяти, восприятия учащихся (Кенесбаев, 2010).

Как считает большинство методистов и педагогов, уроки и внеклассные занятия с использованием интерактивной доски позволяют разрядить эмоциональную напряженность и создают благоприятный климат при выполнении различных видов работ. Наблюдения показывают, что на первом этапе время на предварительную подготовку учителя к урокам с применением интерактивной доски увеличивается, однако постепенно накапливается методическая база, которая значительно облегчает и делает в дальнейшем более эффективным учебно-воспитательный процесс.

Для подготовки к занятиям педагог может использовать также периферийные или внешние компьютерные устройства, к которым относятся *принтеры* и *сканеры*. Функциональные возможности современных принтеров позволяют печатать рисунки, графики, фотографии и пр. Некоторые модели принтеров могут распечатывать информацию на специальной пленке для создания слайдов и кодотранспарантов. Большое распространение в школах приобрели устройства сканирования изображений и текстов. Они преобразуются в цифровую форму для дальнейшей обработки компьютером или воспроизведения на экране монитора или интерактивной доске. С помощью устройств ввода и вывода информации у учителя специальной школы появилась возможность создания многочисленных демонстрационных дидактических материалов.

Для эффективного использования компьютерных технологий в специальных (коррекционных) школах должен быть создан ряд условий:

- важным представляется специальная подготовка учителей к использованию современных технических средств в образовательном процессе. Известно, что эффект применения компьютерных технологий зависит от профессиональной компетентности педагогов. Современный учитель-дефектолог должен хорошо владеть знаниями и методиками использования ТСО в системе обучения слабослышащих детей. Очевидно, что умение педагогов коррекционных учреждений пользоваться компьютерной техникой в учебно-воспитательном процессе становится обязательным элементом их профессиональной компетентности.
- следующим условием является наличие специальных компьютерных программ для решения учебных и коррекционных задач применительно к разным содержательным областям обучения. Компьютерные программы для детей с особыми образовательными потребностями должны разрабатываться коллективами авторов, включающими в себя психологов, дефектологов, дизайнеров и программистов. Отсутствие обучающих программ для специальных (коррекционных) учреждений не оправдывает использование программных продуктов для общеобразовательных школ в связи с тем, что они не оснащены методиками применения в коррекционном обучении.
- использование компьютерных технологий в специальных образовательных

учреждениях должно основываться на принципах коррекционно-развивающей направленности всего учебно-воспитательного процесса.

- урок с использованием компьютера должен являться естественным элементом программы обучения в той или иной содержательной области и быть органично связанным с изучаемой дисциплиной по ее содержанию и задачам.

Таким образом, использование компьютерной технологий в специальной (коррекционной) школе имеет большое значение для всестороннего развития учащихся со сниженной мотивацией к обучению. Однако, необходимо учитывать, что при любой степени оснащения техническими средствами учебного процесса ведущая и решающая роль принадлежит преподавателю, а ТСО даже в самых современных вариантах, всегда будут лишь его помощником. Самый высокий уровень технизации учебно-воспитательного процесса не заменит положительного влияния личности преподавателя на обучение и воспитание личностных качеств учащихся.

Для рационального и эффективного использования компьютерной технологий в процессе обучения слабослышащих учащихся педагог должен, на наш взгляд, иметь представление о состоянии и перспективах применения технических средств в учебно-воспитательном процессе специальных (коррекционных) школ; научиться использовать разные виды компьютерной технологий на основе общепедагогических и специальных требований, анализировать и обобщать опыт использования технических средств; уметь разрабатывать планы учебных и воспитательных занятий с использованием компьютерной технологий и проводить их; уметь фиксировать элементы образовательного процесса с помощью средств видеосъемки и фотографирования; знать и соблюдать правила эксплуатации технической аппаратуры, санитарно-гигиенические требования и требования пожарной безопасности и техники безопасности при работе с ТСО (Бидайбеков, 2012).

Необходимо отметить, что со временем ряд технических средств обучения становится менее актуальным (радиопередачи, кодотранспаранты, диафильмы и др.), на смену им в специальные коррекционные школы приходят современные технические устройства, компьютерные технологии, методика работы с которыми на сегодняшний момент недостаточно разработана.

## Литература

- Бабанский, Ю.К. (1986). *О совершенствовании методов, форм и средств обучения в свете требований реформы*. М.: Просвещение. 68 с.
- Бидайбеков, Е.Ы. (2012). Білімді ақпараттандыру саласы бойынша болашақ педагогтарды дайындау мәселелері. *Педагогика және психология*, №3–4, 221–231 с.
- Кенесбаев, С.М. (2010). Жаңа ақпараттық технологияларын пайдалану үрдісінде студенттерді кәсіби әрекеттерге дайындаудың ғылыми-теориялық негізі. *Білім-Образование*, №2, 28–32 с.
- Прессман, Л.П. (1988). *Методика применения технических средств обучения: Экранно-звуковые средства*. М.: Просвещение. 191 с.
- Пороцкая, Т.И. (1977). Изучение родного края на уроках географии. *Дефектология*, №2, 49–56 с.
- Соломина, Е.Н. (2003). *Формирование естественно-научных знаний в специальной школе*. М.: Академия. 204 с.
- Ушинский, К.Д. (2005). *Избранные труды. Т. 2*. М.: Дрофа. 448 с.

## CONTEMPORARY TRENDS IN DESIGNING AND USING COMPUTER TECHNOLOGIES IN SPECIAL EDUCATION

### *Summary*

This article examines the current trends in the development and use of computer technology in special education, as well as provides the basic characteristics of the classification of TME. Technical means occupy a special position in the system of education, as their use increases the effectiveness of education. The article states that teaching geography is impossible without the use of visual aids, as most of the objects and natural phenomena presented in the school course can not be observed in nature, and, in this sense, the study of geography requires students to have an advanced imagination and distraction techniques. 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 technical means of education. Using TME in a special (remedial) school is of great importance for the overall development of students with reduced motivation to learn. It should be noted that, over time, a number of technical means of education in special remedial schools is becoming less relevant and is being replaced by modern technical devices, computer technology, for which the methods of operation are not well developed at the moment.

The use of technical means opens up new opportunities for extra-curricular and leisure activities of environmental study nature with hearing-impaired students.

The intensive nature of introducing computer technology in the educational process of remedial schools and the lack of special modern technical means of teaching geography to children with hearing impairment are indicative of the need to establish the scientific concept of developing methodological support of technical means of education. The authors highlight the significant role of TME in the formation of knowledge on geographic objects and phenomena in students with hearing impairment.

**Key words:** children with disabilities, computer technologies, technical tools of education, interactive whiteboard, educational TV programs, audio tools

## WSPÓŁCZESNE TENDENCJE W TWORZENIU I WYKORZYSTANIU TECHNOLOGII KOMPUTEROWYCH W PEDAGOGICE SPECJALNEJ

### *Streszczenie*

W artykule omówiono aktualne trendy w tworzeniu i wykorzystaniu technologii komputerowych w pedagogice specjalnej, a także przedstawiono podstawowe cechy kategorii technicznych środków dydaktycznych. Środki techniczne zajmują szczególne miejsce w systemie edukacyjnym, gdyż ich zastosowanie zwiększa skuteczność kształcenia. W artykule wyrażono opinię, że nauczanie geografii nie jest możliwe bez pomocy wizualnych, jako że większości obiektów i zjawisk naturalnych prezentowanych w szkole nie da się zaobserwować w przyrodzie, dlatego, w tym sensie, uczenie się geografii wymaga od uczniów dużej wyobraźni i znajomości technik koncentrowania uwagi. 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 nowoczesnymi technicznymi środkami dydaktycznymi. Stosowanie technicznych



środków dydaktycznych w szkole specjalnej (wyrównawczej) ma ogromne znaczenie dla ogólnego rozwoju uczniów z obniżoną motywacją do nauki. Należy zwrócić uwagę, że z czasem pewna liczba technicznych środków dydaktycznych używanych w specjalnych szkołach wyrównawczych traci użyteczność i zostaje zastąpiona nowoczesnymi urządzeniami technicznymi oraz technologiami komputerowymi, których sposoby użytkowania nie są w tej chwili jeszcze dobrze opracowane.

Wykorzystanie środków technicznych otwiera nowe możliwości w prowadzeniu dodatkowych i rekreacyjnych zajęć przyrodniczych dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących.

Intensywny charakter wprowadzania technologii komputerowych do procesu kształcenia w szkołach wyrównawczych oraz brak specjalnych, nowoczesnych środków technicznych do nauczania geografii dzieci z uszkodzeniem słuchu wskazują na potrzebę stworzenia naukowej koncepcji wsparcia metodologicznego dla technicznych środków dydaktycznych. Autorzy podkreślają istotną rolę technicznych środków dydaktycznych w kształtowaniu wiedzy dotyczącej obiektów i zjawisk geograficznych u uczniów niesłyszących i słabosłyszących.

**Słowa kluczowe:** dzieci z niepełnosprawnością, technologie komputerowe, techniczne środki dydaktyczne, tablica interaktywna, programy edukacyjne TV, środki audio

IZABELA HYJEK  
AWF, Warszawa  
izabela.hyjek@gmail.com

ANNA KLOZE

AWF, Warszawa

ALEKSANDRA BUCHHOLZ

Ośrodek Wczesnej Interwencji, Warszawa

JOLANTA STĘPOWSKA

AWF, Warszawa

ISSN 0137-818X

Data wpływu: 11.04.2016

Data przyjęcia: 29.10.2016

## OCENA UMIEJĘTNOŚCI Z ZAKRESU MOTORYKI MAŁEJ W GRUPIE DZIECI Z ZESPOŁEM ASPERGERA W WIEKU 5–7 LAT

Zespół Aspergera jest zaburzeniem rozwojowym należącym do spektrum zaburzeń autystycznych. Charakteryzuje się ubogą komunikacją pozawerbalną, pedantyczną mową, trudnościami we wchodzeniu w interakcje społeczne, w odczytywaniu stanów emocjonalnych drugiej osoby oraz szczególnymi zainteresowaniami o charakterze intelektualnym (Pisula, 2012).

Oprócz wspomnianych deficytów osoby z zespołem Aspergera cechują dość specyficzne zaburzenia w zakresie zarówno dużej, jak i małej motoryki, tzw. niezgrabność ruchowa i zaburzenia koordynacji ruchowej, nieprawidłowe przetwarzanie bodźców sensorycznych oraz skłonność do rutynowych i stereotypowych aktywności (Komender, Jagielska, Bryńska, 2009).

Mała motoryka dzieci z zespołem Aspergera wyróżnia się niezdarkością manipulacji, brakiem precyzji, a także trudnościami w wykonywaniu czynności samoobsługowych (Attwood, 2008). Problemy w zakresie małej motoryki stają się szczególnie widoczne w momencie rozpoczęcia nauki szkolnej, kiedy dziecko uczy się pisać (Borkowska, 2010). Czynność tę utrudnia brak umiejętności odpowiedniej stabilizacji kończyny górnej, co skutkuje nieprawidłowym chwytem pisarskim, makrografią i powolnym tempem pisania (Frith, 2005). Dodatkowo zaburzone procesy koordynacji wzrokowo-ruchowej są przyczyną popełniania błędów ortograficznych i trudności w czytaniu (Borkowska, 2010).

W prezentowanych badaniach własnych dokonano analizy umiejętności dzieci z zespołem Aspergera w zakresie grafomotoryki, precyzji manipulacji i poziomu sprawności samoobsługowej. Umiejętności te sprawdzono za pomocą testów grafomotorycznych i lateralizacyjnych, testu samoobsługowego oraz testu ogólnej sprawności ruchowej, który stanowił tło rozważań na temat zależności między zaburzeniami z zakresy dużej i małej motoryki. Wyniki uzyskane przez dzieci z zespołem Aspergera porównano z wynikami dzieci z grupy kontrolnej, aby nakreślić różnice między obiema grupami.

## Badania własne

### *Cel badań*

Celem badań było jakościowe zbadanie funkcji związanych z małą motoryką u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym z grupy wiekowej 5–7 lat z zespołem Aspergera i porównanie ich wyników z uzyskanymi przez dzieci bez zaburzeń rozwojowych.

Postawiono następujące pytania badawcze:

1. Jaka jest jakość umiejętności z zakresu małej motoryki u dzieci z zespołem Aspergera na tle dzieci bez zaburzeń rozwojowych?
2. Czy istnieje korelacja między dysfunkcjami ogólnego rozwoju ruchowego a rozwoju małej motoryki u dzieci z zespołem Aspergera?
3. Czy istnieje związek między poziomem umiejętności motorycznych a płcią?

### *Osoby badane*

Grupę badaną stanowiło 30 dzieci obu płci z diagnozą zespołu Aspergera w wieku 5–7 lat objętych terapią przez Ośrodek Wczesnej Interwencji Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym w Warszawie. Grupa 5-latków liczyła 9 dzieci (średni wiek wynosił 5,5 roku), 6-latków 11 dzieci (średni wiek 6,4 roku), 7-latków 10 dzieci (średni wiek 7,5 roku).

Kryterium doboru dzieci do badania stanowił wiek metrykalny 5, 6 i 7 lat (do grupy dzieci 5-letnich zaliczono dzieci, które w dniu badania ukończyły 5 lat, ale nie przekroczyły wieku lat 6, do grupy 6-latków – dzieci, które miały skończone 6 lat, ale nie ukończyły jeszcze lat 7, natomiast do grupy 7-latków – dzieci, które skończyły 7 lat, ale nie ukończyły jeszcze lat 8) oraz diagnoza zespołu Aspergera wydana przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną.

Grupę kontrolną (n = 16) stanowiły dzieci z przedszkola publicznego i masowej szkoły podstawowej w tym samym przedziale wiekowym, 10 dziewcząt i 6 chłopców. Dzieci te charakteryzowały się prawidłowym rozwojem psychoruchowym, bez takich dysfunkcji, jak m.in. dysleksja, dysortografia, zaburzenia zachowania czy nadpobudliwość psychoruchowa.

### *Metodyka badań*

Do wykonania badań wykorzystano:

- test „kreskowania” Miry Stambak,
- test „karty” Rene Zazzo,
- test Haliny Spionek,
- ocenę umiejętności samoobsługowych i jakości chwytu w opracowaniu własnym na podstawie profilu psychoedukacyjnego PER-R oraz Oceny Sprawności Motorycznych i Samoobsługowych (OSM/OSS).

Czas trwania badania nie przekroczył 40 minut. Wszystkie testy wykonywane były podczas jednej sesji.

Test „kreskowania” Stambak z 1996 r. służy do oceny małej motoryki. Do wykonania testu potrzebny jest papier maszynowy z liniami poziomymi i pionowymi (pokratkowany). W rzędzie poziomym znajduje się 25, a w rzędzie pionowym 18 krutek o wymiarach 1×1 cm. Dziecko wykonuje test po dwa razy

każdą ręką. Miarą sprawności ruchowej jest największa liczba kresek wpisanych w kolejne kratki w ciągu jednej minuty. Wynik uzyskany przez dziecko porównywany jest do wyników standardowych, na podstawie czego ustala się wiek motoryczny (Skibińska, 1996).

Test „karty” Zazzo (1974) wykorzystuje 32 karty pasjansowe. Dziecko kładzie jedną kartę na drugiej na stole, w bliskiej odległości od siebie. Wykonuje próbę na czas, po trzy razy każdą ręką. Wynik pomiaru czasu daje informacje o przewadze sprawności jednej ręki, współdziałaniu obu rąk oraz o poziomie sprawności motorycznej ręki w latach na podstawie standaryzowanej tabeli.

Test do badania analizy i syntezy wzrokowej Spionek (1970) polega na przerysowaniu przez dziecko 14 figur geometrycznych umieszczonych na osobnych kartkach formatu A4, figury zajmują 1/4 powierzchni kartki. Sposób, w jaki dziecko odtwarza figury proste, świadczy o ogólnym poziomie sprawności grafomotorycznych, natomiast sposób narysowania figur złożonych określa poziom procesów analizy i syntezy wzrokowej testowanego.

Test samoobsługowy własnego autorstwa stworzony został na podstawie profilu psychoedukacyjnego PEP-R według Eryka Schoplera (Schopler i in., 1995) oraz Oceny Sprawności Motorycznych i Samoobsługowych (OSM/OSS) M.P. Jaśko (1996). Ocenia on umiejętności, które powinno posiadać dziecko o prawidłowym rozwoju w wieku 5–7 lat, przyznając każdej z nich punkt:

- mycie rąk,
- mycie zębów,
- jedzenie z użyciem sztućców i krojenie nożem,
- ubieranie się,
- zapinanie suwaka,
- zapinanie guzików,
- sznurowanie butów.

Dodatkowo oceniano jakość chwytu pisarskiego i szczypcowego według skali pochodzącej z kwestionariusza QUEST według Carola DeMatteo, tj.:

A. Dla chwytu pisarskiego:

1. Dynamiczny trójpunktowy (ołówek trzymany dystalnie, precyzyjna opozycja kciuka do palców II i III).
2. Statyczny trójpunktowy (ołówek trzymany proksymalnie – niedokładna opozycja kciuka do palców II i III).
3. Palczasty z pronacją.
4. Dłoniowy z supinacją.

B. Dla chwytu szczypcowego:

1. Prawidłowy szczypcowy (nadgarstek w pozycji neutralnej lub wyprostowanej).
2. Szczypcowy (nadgarstek w pozycji neutralnej lub wyprostowanej).
3. Niedoskonały szczypcowy.
4. Szczyrkowy.
5. Niedoskonały szczyrkowy (DeMatteo i in., 1992).

Dane pochodzące z badań zostały poddane analizie statystycznej za pomocą programu Statistica. Grupy porównano pod względem wyników z uwzględnieniem płci badanych za pomocą dwuczynnikowej ANOVA, czyli analizy wariancji dla klasyfikacji podwójnej.

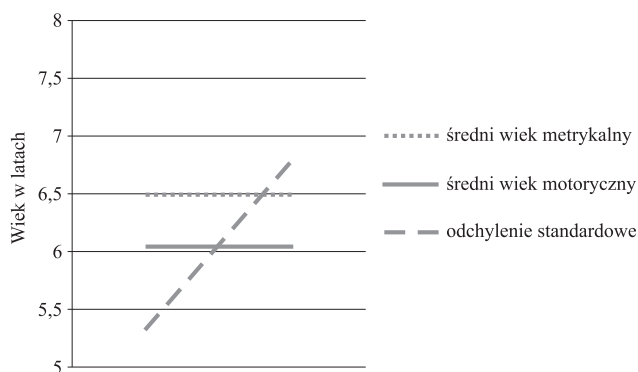
Aby określić interakcje między grupami badaną i kontrolną, użyto jednowymiarowego testu istotności *F*. Dla testu samoobsługowego oraz do oceny chwytu pisarskiego i szczypcowego zastosowano test chi-kwadrat Pearsona, badający zależności między dwiema zmiennymi nominalnymi, bazując na porównaniu wartości obserwowanych z wartościami oczekiwanymi. Przyjęty poziom istotności to 0,05.

Analiza testu samoobsługowego wraz z oceną chwytów została dodatkowo potwierdzona za pomocą testu U Manna-Whineya, który stanowi jedną z najpopularniejszych alternatyw dla testu t-Studenta dla prób niezależnych.

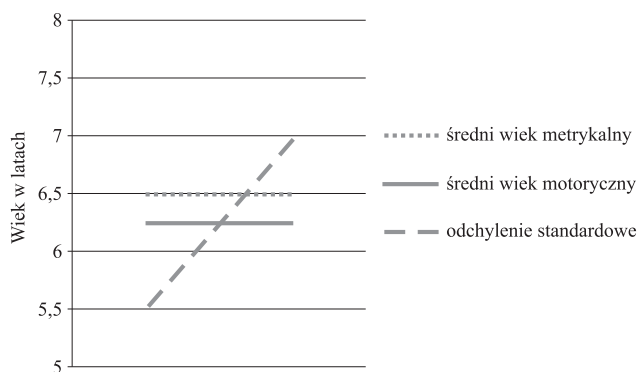
### Wyniki badań

Test „karty” Zazzo wykazał istotne różnice między grupami badaną a kontrolną. W grupie kontrolnej dzieci wykazywały się umiejętnościami z zakresu małej motoryki oraz poziomem lateralizacji wyższymi średnio o 0,6 roku niż ich wiek metrykalny, natomiast w grupie badanej umiejętności były średnio o 0,4 roku niższe niż wiek metrykalny dzieci. Nie zaobserwowano różnic istotnych statystycznie między wynikami dziewcząt i chłopców, brak również korelacji między przynależnością do grupy a płcią.

Wyniki testu „karty” Zazzo chłopców i dziewcząt przedstawiono na wykresach 1 i 2.

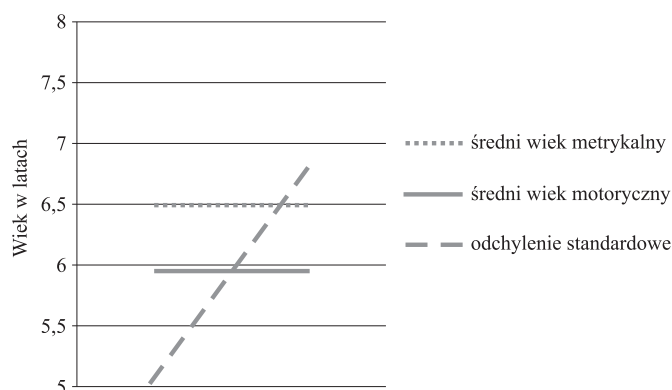


Wykres 1. Wyniki testu „karty” Zazzo chłopców z ZA w porównaniu do wieku metrykalnego

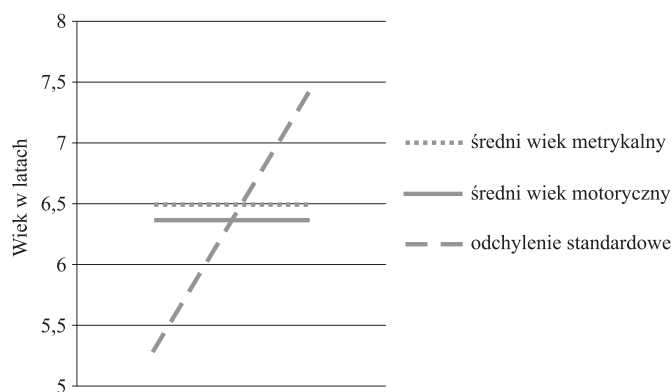


Wykres 2. Wyniki testu „karty” Zazzo dziewcząt z ZA w porównaniu do wieku metrykalnego

Podobnie jak w przypadku testu „karty” Zazzo, również w teście „kreskowania” Stambak zauważono istotną statystycznie różnicę między wynikami grupy badanej i kontrolnej. Grupa kontrolna prezentowała poziom motoryki ręki dojrzały średnio o 1,3 roku niż wiek metrykalny, a grupa dzieci z zespołem Aspergera poziom średnio o 0,3 roku mniej dojrzały, niż wskazywałyby na to wiek metrykalny. Nie zaobserwowano różnic istotnych statystycznie między wynikami dziewcząt i chłopców, brak również korelacji między przynależnością do grupy a płcią (wykresy 3 i 4).



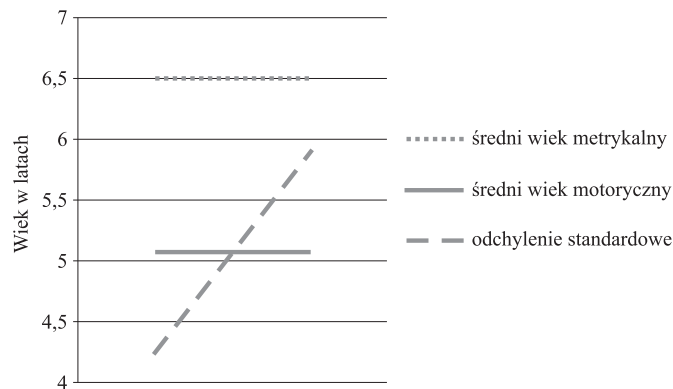
Wykres 3. Wyniki testu „kreskowania” Stambak chłopców z ZA w porównaniu do wieku metrykalnego



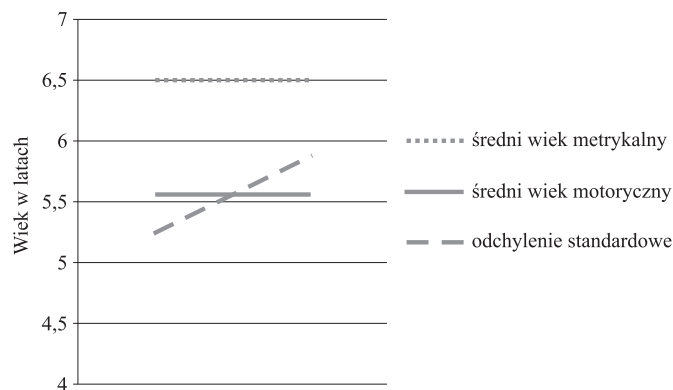
Wykres 4. Wyniki testu „kreskowania” Stambak dziewcząt z ZA w porównaniu do wieku metrykalnego

Test Spionek wykazał najwięcej istotnych statystycznie różnic między grupami zarówno w umiejętnościach grafomotorycznych, jak i w umiejętności analize i syntezy wzrokowej, a także istotną statystycznie różnicę wyników między dziewczętami a chłopcami w umiejętności analize i syntezy wzrokowej. Jest to interakcja nieznamienne – niezależnie od grupy dziewczęta osiągały lepsze wyniki. Umiejętności grafomotoryczne wykazały tendencję do różnic dla płci, jednak są one nieistotne statystycznie.

Grupa kontrolna prezentowała umiejętności średnio o 0,26 roku niższe niż wskazywałyby na to średni wiek metrykalny, natomiast grupa badana umiejętności niższe średnio o 1,17 roku (wykresy 5 i 6).



Wykres 5. Wyniki testu figur Spionek chłopców z ZA w porównaniu do wieku metrykalnego



Wykres 6. Wyniki testu figur Spionek dziewcząt z ZA w porównaniu do wieku metrykalnego

W teście samoobsługowym dzieci z grupy badanej uzyskały nieco słabsze wyniki niż dzieci z grupy kontrolnej, ale różnica ta nie jest istotna statystycznie. Różnice między umiejętnościami dziewcząt i chłopców również nie są istotne statystycznie. Wyniki testu przedstawione zostały w tabeli 1.

Chwył pisarski oceniany był za pomocą skali według kwestionariusza QUEST. W obu grupach większość dzieci wykształciła już dynamiczny chwyt trójpunktowy, choć wiele z nich nadal posługiwało się chwytem trójpunktowym statycznym. Różnice między grupami badaną a kontrolną nie są istotne statystycznie. Różnice między stosowaniem danego rodzaju chwytu u dziewcząt i chłopców również są niewielkie i nieistotne statystycznie. Wyniki uzyskane przez badane dzieci prezentują tabela 2 oraz wykres 7.

Tabela 1

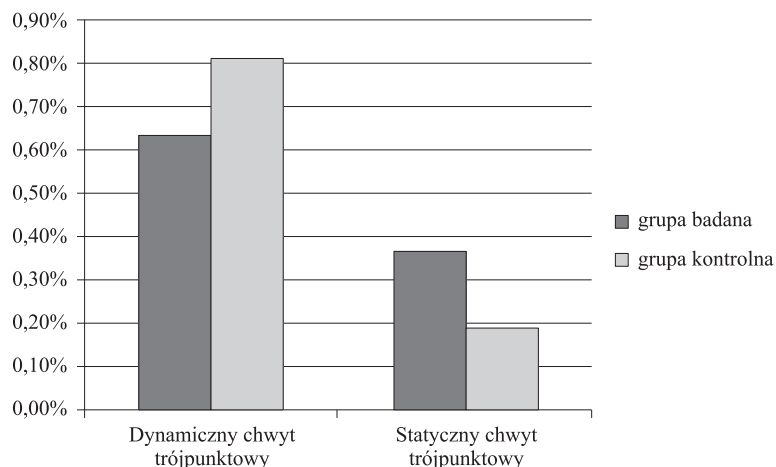
Wyniki testu samoobsługowego

	Grupa badana		Grupa kontrolna	
	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta
Średnia punktów	5,95	6,00	6,33	6,40
Odchylenie standardowe	0,79	0,93	0,82	0,70
Chi <sup>2</sup> Pearsona	2,867	Poziom istotności		0,238
Chi <sup>2</sup> NW	3,044	Poziom istotności		0,218

Tabela 2

Ocena chwytu pisarskiego dzieci z grupy badanej i kontrolnej

		Grupa badana	Grupa kontrolna
Dynamiczny chwyt trójpunktowy	Liczba dzieci	19	13
	Procent dzieci	63,33	81,25
Statyczny chwyt trójpunktowy	Liczba dzieci	11	14
	Procent dzieci	36,67	18,75
Chi <sup>2</sup> Pearsona	1,582	Poziom istotności	0,208
Chi <sup>2</sup> NW	1,662	Poziom istotności	0,197
Chi <sup>2</sup> Yatesa	0,849	Poziom istotności	0,357



Wykres 7. Procentowy rozkład dzieci posługujących się poszczególnymi rodzajami chwytu pisarskiego

Ocenę chwytu szczypcowego przeprowadzono analogicznie do oceny chwytu pisarskiego. Większość dzieci posługuje się precyzyjnym chwytym szczypcowym – 40% dzieci z grupy badanej oraz aż 75% dzieci z grupy kontrolnej. Chwyt szczypcowy stosowany jest przez 46,67% dzieci z grupy badanej i 25% dzieci z grupy kontrolnej. Dodatkowo w grupie badanej 13,33% dzieci posługiwało się

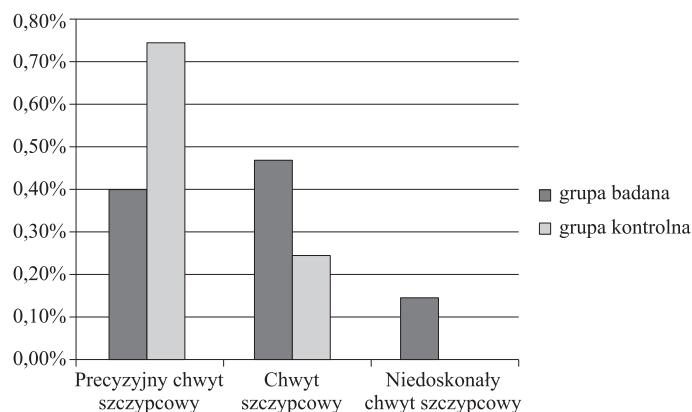


chwytem niedoskonałym szczypcowym. Między grupami można było zauważyć istotne statystycznie różnice, jednak brak jest różnic między wynikami dziewcząt i chłopców. Wyniki obu grup przedstawiają tabela 3 oraz wykres 8.

Tabela 3

Ocena chwytu szczypcowego dzieci z grupy badanej i kontrolnej

		Grupa badana	Grupa kontrolna
Precyzyjny chwyt szczypcowy	Liczba dzieci	12	12
	Procent dzieci	40,00	75,00
Chwyt szczypcowy	Liczba dzieci	14	4
	Procent dzieci	46,67	25,00
Niedoskonały chwyt szczypcowy	Liczba dzieci	4	0
	Procent dzieci	13,33%	0,00
Chi <sup>2</sup> Pearsona	5,835	Poziom istotności	0,054
Chi <sup>2</sup> NW	7,100	Poziom istotności	0,029



Wykres 8. Procentowy rozkład dzieci posługujących się poszczególnymi rodzajami chwytu szczypcowego

Analizy statystyczne testu samoobsługowego oraz oceny chwytów pisarskiego i szczypcowego potwierdzone zostały testem U Manna-Whitneya, którego wyniki przedstawione zostały w tabelach 4 i 5.

Tabela 4

Test U Manna-Whitneya dla grupy kontrolnej i grupy badanej

	Grupa badana	Grupa kontrolna				Wynik
	Sum. rang	Sum. rang	Statystyka U	Statystyka testowa Z	Poziom istotności	
Test samoobsługowy	638	443	173	-1,534	0,125	brak różnic
Chwyt pisarski	748	333	197	0,980	0,327	brak różnic
Chwyt szczypcowy	797	284	148	2,110	0,035	różnica istotna statystycznie

Tabela 5

Test U Manna-Whitneya dla grupy kontrolnej i grupy badanej z uwzględnieniem podziału wg płci

	Dziewczęta	Chłopcy				
	Sum. rang	Sum. rang	Statystyka U	Statystyka testowa Z	Poziom istotności	Wynik
Test samo-obługowy	625	456	219	-0,731	0,464	brak różnic
Chwyt pisarski	669	412	241	0,236	0,813	brak różnic
Chwyt szczypcowy	730	351	180	1,609	1,107	brak różnic

## Dyskusja

W zespole Aspergera zaburzenia w budowie i funkcjonowaniu mózdzku mogą być anatomicznymi podstawami zaburzeń koordynacji ruchowej i uwagi. Zaburzenia mogą wpływać między innymi na umiejętności z zakresu małej motoryki, które są efektem szeregu etapów rozwojowych. Badania naukowe nie potwierdziły natomiast jednoznacznie zależności między nieprawidłowościami w budowie mózdzku w autyzmie i ZA a poziomem sprawności motorycznej (Pisula, 2012). Według wielu autorów umiejętności motoryczne są bezpośrednio uzależnione od prawidłowo rozwiniętego schematu ciała, świadomości ciała w przestrzeni, centralizacji i lateralizacji, prawidłowego napięcia mięśniowego i sprawności w obrębie motoryki dużej. Procesy te pozwalają również na rozwój koncentracji uwagi, manipulacji, kontroli manualnej oraz umiejętności grafomotorycznych. Umiejętności dotyczące małej motoryki wymagają też prawidłowego działania jąder podkorowych i hipokampu. Struktury te odpowiadają za sprawność pamięciową i kontrolę motoryczną, które są w zespole Aspergera zaburzone.

Wyniki badania przeprowadzonego dla celów niniejszej pracy ujawniły, że dzieci z zespołem Aspergera mają trudności w zakresie małej motoryki. Test Spionek wykazał, że zarówno możliwości motoryczne ręki w zakresie grafomotoryki, jak i procesy analizy i syntezy wzrokowej są w tej grupie zaburzone. W stosunku do grupy kontrolnej dzieci z zespołem Aspergera wypadają gorzej ( $p = 0,001$ ). Umiejętności z zakresu małej motoryki w połączeniu z prawidłową percepcją wzrokową umożliwiają aktywności wymagające koordynacji wzrokowo-ruchowej, w tym pisanie. Na zaburzenia tych umiejętności u dzieci z zespołem Aspergera nakłada się nieprawidłowe napięcie mięśniowe w obrębie ręki. Niektóre dzieci podczas pisania i rysowania przykładają siłę zbyt wielką lub zbyt małą w stosunku do wymogów zadania. Pomimo iż jakość chwytu pisarskiego nie różniła się zbyt wiele między dziećmi z zespołem Aspergera a dziećmi z grupy kontrolnej, nie przekładała się ona bezpośrednio na wyniki testów sprawdzających umiejętności grafomotoryczne.

Analizując wyniki testu „karty” Zazzo, który mierzy poziom lateralizacji, w grupie badanej obserwowana jest lateralizacja nieukończona. Dzieci z zespo-

łem Aspergera wypadają w tym teście słabiej niż dzieci bez zaburzeń rozwojowych ( $p = 0,008$ ), co ma prawdopodobnie wpływ na tempo nabywania podstawowych umiejętności wczesnoszkolnych. Przewaga jednej ręki nad drugą przy jednoczesnej koordynacji ruchów obu kończyn górnych zapewnia wysoki stopień sprawności i tzw. ekonomii ruchów. Pozwala to na prawidłową koordynację wzrokowo-ruchową i w konsekwencji prawidłowy rozwój umiejętności manipulacyjnych i pisarskich.

W zakresie analizy i syntezy wzrokowej badania wykazały istotne różnice między dziewczętami a chłopcami ( $p = 0,007$ ). Podobne różnice nie pojawiły się w żadnym z innych testów. Zależność poziomu umiejętności pisania od płci uważają również inni autorzy.

Wiele dzieci z zespołem Aspergera miało problem z dostosowaniem chwytu szczypcowego do rozkładania kart. Ich umiejętności manipulacyjne mogą więc nie różnić się ilościowo, ale jakościowo od grupy dzieci o prawidłowym rozwoju ( $p = 0,029$ ). Niedojrzałość chwytu szczypcowego może mieć wpływ na szybkość wykonywania czynności codziennych i samoobsługowych. Pomimo iż test samoobsługowy autorskiej konstrukcji nie wykazał istotnych różnic między poziomem tych umiejętności u dzieci z zespołem Aspergera i z grupy kontrolnej, dzieci z zespołem Aspergera wykonywały poszczególne zadania w tempie wolniejszym niż ich rówieśnicy. Najwięcej problemów, w obu grupach, sprawiło wiązanie sznurowadeł, jednak wszystkie dzieci bez zaburzeń rozwojowych potrafiły zawiązać je po zaprezentowaniu i wyjaśnieniu im tej czynności przez osobę przeprowadzającą badanie, natomiast większość dzieci z zespołem Aspergera miała nadal trudności z tym zadaniem.

Według Jeffreya Case-Smitha (2001) i Ingunn Fjërtooft (2001) poziom koordynacji grup mięśniowych w motoryce dużej warunkuje zdolność wykonywania złożonych operacji w obrębie motoryki małej. W badaniach własnych, na tle ogólnego poziomu sprawności motorycznej, umiejętności z zakresu małej motoryki zdają się nie wyróżniać. Ogólnie dzieci z zespołem Aspergera wykazują tendencję do mniejszej sprawności ruchowej niż ich rówieśnicy z grupy kontrolnej, lecz różnice te w badaniach przeprowadzonych na użytek niniejszej pracy są niewielkie. Badania te wykazały jednak dużą trudność w koncentracji uwagi na zadaniach oraz z precyzją ruchów ( $p = 0,076$ ), co potwierdza problemy dzieci z zespołem Aspergera przytaczane przez innych autorów (Frith, 2005; Attwood, 2008). Ann Gentile (2000) oraz Howard Zelaznik i in. (2002) przypisują zdolność do automatyzacji pisania kontroli poznawczej, zaś inni zwracają uwagę na to, że do rozwoju umiejętności pisarskich konieczna jest zdolność planowania motorycznego i rozumienie zadania (McMurray, Drysdale, Jordan, 2009). U dzieci z ZA obserwuje się trudności w tym zakresie.

Badania przeprowadzone przez autorów pracy dotyczyły dzieci objętych kompleksową rehabilitacją. Możliwe jest, że dzieci te wiele umiejętności z zakresu małej motoryki nabyły w trakcie terapii. Andrzej Rokita (Rokita, Wawrzyniak, Mędrak, 2013) zauważył, że program terapeutyczny z użyciem piłek edukacyjnych w szkolnictwie podstawowym poprawia sprawność fizyczną i umiejętności z zakresu małej motoryki. Zauważono też korzystny wpływ ćwiczeń ukierunkowanych na usprawnianie motoryki precyzyjnej na umiejętno-

ści grafomotoryczne dzieci. Wskazane byłoby potwierdzenie przedstawionych w niniejszej pracy wyników na większej grupie dzieci, a także rozszerzenie badań na dłuższy okres.

Można wysnuć wniosek, że poziom umiejętności z zakresu małej motoryki u dzieci z zespołem Aspergera jest niższy niż u ich zdrowych rówieśników. Szczególnie różni się on jakością wykonywanych czynności – ich precyzją, celowością i ekonomią. Badania na potrzeby pracy potwierdzają też związek ogólnie obniżonej sprawności motorycznej z problemami w zakresie małej motoryki, a w szczególności koncentracji uwagi. Płeć nie jest istotnym czynnikiem determinującym poziom sprawności motorycznej, ale odgrywa dużą rolę w lepiej zintegrowanych procesach analizy i syntezy wzrokowej u dziewcząt, co wpływa na umiejętności szkolne.

Wiele zaburzeń z zakresu małej motoryki może być niwelowanych poprzez regularnie i kompleksowo realizowany program rehabilitacji, który zapewnić będzie poprawę funkcji całego ciała ze szczególnym uwzględnieniem stabilizacji tułowia i kończyny górnej, koordynacji, regulacji napięcia mięśniowego oraz ćwiczeń manipulacyjnych.

Nie istnieje dotąd żaden standaryzowany test badający umiejętności z zakresu małej motoryki dedykowany potrzebom fizjoterapii. Stworzenie takiego testu umożliwiłoby precyzyjną ocenę poziomu umiejętności danego dziecka i porównanie do dzieci o prawidłowym rozwoju.

## Wnioski

1. Poziom umiejętności grafomotorycznych istotnie różni się między dziećmi w zależności od ich indywidualnego tempa rozwoju.
2. Poziom umiejętności z zakresu małej motoryki jest niższy u dzieci z zespołem Aspergera niż u dzieci o prawidłowym rozwoju motorycznym w tej samej grupie wiekowej.
3. Płeć nie odgrywa istotnej roli w poziomie umiejętności motorycznych.
4. Ogólny niższy poziom sprawności motorycznej jest jedną z przyczyn niższej jakości małej motoryki u dzieci z zespołem Aspergera.

## Bibliografia

- Attwood, T. (2008). *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Borkowska, A. (2010). *Zrozumieć świat ucznia z zespołem Aspergera*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Case-Smith, J. (2001). *Occupational therapy for children*. St. Louis: Elsevier.
- DeMatteo, C., Law, M., Russell, D., Pollock, N., Rosenbaum, P., Walter S. (1992). *QUEST. Quality of Upper Extremity Skills Test*.
- Fjrtøoft, I. (2000). Motor Fitness in Pre-Primary School Children: The EUROFIT Motor Fitness Test Explored on 5–7-Year-Old Children. *Pediatric Exercise Science*, 12(4), 424–437.
- Frith, U. (red.). (2005). *Autyzm i zespół Aspergera*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.

- Gentile, A.M. (2000). Skill acquisition: Action, movement and neuromotor process. W: J.H. Carr, R.B. Shepard (red.), *Movement science: Foundation for physical therapy in rehabilitation* (s. 111–187). Rockville, MD: Aspen.
- Jaśko, P.M. (1996). *Ocena sprawności motorycznej i samoobsługowej*. Lublin: Wydawnictwo Fundacji „Orator”.
- Komender, J., Jagielska, G., Bryńska, A. (2009). *Autyzm i zespół Aspergera*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Lamme, L.L. (1979). Handwriting in an early childhood curriculum. *Young Children*, 35(1), 20–27.
- Laszlo, J.I., Bairstow, P.J. (1984). Handwriting: Difficulties and possible solutions. *School Psychology International*, 5, 207–213.
- McMurray, S., Drysdale, J., Jordan, G. (2009). Motor processing difficulties: Guidance for teachers in mainstream classrooms. *Support for Learning*, 24(3), 119–125.
- Pisula, E. (2012). *Od badań mózgu do praktyki psychologicznej*. Autyzm. Sopot: GWP.
- Rokita, A., Wawrzyniak, S., Mędrak, M. (2013). Zajęcia ruchowe z piłkami edukacyjnymi „edubal” a umiejętność utrzymania pisma w liniaturze przez uczniów klasy I szkoły podstawowej. *Rozprawy Naukowe AWF we Wrocławiu*, 43, 39–45.
- Schopler, E., Reichler, R.J., Bashford, A., Lansing, M.D., Marcus, L.M. (1995). *Zindywidualizowana ocena i terapia dzieci autystycznych oraz dzieci z zaburzeniami w rozwoju*. Tom 1. *Profil psychoedukacyjny*. Gdańsk: Stowarzyszenie Pomocy Osobom Autystycznym.
- Skibińska, H. (1996). *Praca korekcyjno-kompensacyjna z dziećmi z trudnościami w pisaniu i czytaniu*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Spionek, H. (1970). *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*. Warszawa: PZWS.
- Weil, M.J., Cunningham Amundson, S.J. (1994). Relationship between visuomotor and handwriting skills of children in kindergarten. *American Journal of Occupational Therapy*, 48, 982–988.
- Zazzo, R. (1974). Rozważania dotyczące zagadnienia lateralizacji oraz próby służące do jej określenia. W: R. Zazzo, N. Galifret-Granjon, M.C. Hurtig, T. Mathon, M.G. Pecheux, H. Santucci, M. Stambak, *Metody psychologicznego badania dziecka*. Tom 1. Warszawa: PZWL.
- Zelaznik, H.N., Spencer, R.M.C., Ivry, R.B. (2002). Dissociation of explicit and implicate timing in repetitive tapping and drawing movements. *Journal of Experimental Psychology, Human Perception and Performance*, 28, 575–588.

**FORMY ZAWIERANIA UMÓW PRZEZ OSOBY  
Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ**

Umowy to podstawowe czynności prawne z zakresu prawa cywilnego. Zawierając umowę, jej strony (najczęściej dwie, choć może być ich więcej) zobowiązują się wykonać w czasie, który wskazuje umowa, obowiązki, które są w niej przewidziane. Umowy mogą być bardzo różne – od prostego kupienia gazety w kiosku, do skomplikowanych umów zawarcia spółek czy też kontraktów międzynarodowych wyprodukowania towaru na licencji, jego przewozu i zasad jego finansowania. Polskie prawo cywilne opiera się na zasadzie swobody umów, co oznacza, że strony same decydują o zawarciu umowy i o jej warunkach. Tak więc strony mogą zawierać zarówno umowy przewidziane w przepisach (np. umowy sprzedaży, darowizny, ubezpieczenia, rachunku bankowego, pożyczki, zlecenia, o pracę, o dożywocie), jak i tzw. umowy nienazwane, czyli takie, których żadna ustawa wprost nie przewiduje (np. franczyzna, factoring). Dopóki bowiem prawo wprost nie zakazuje zawarcia jakiejś umowy, jej zawarcie jest dozwolone. Podobnie jest z warunkami danej umowy – strony kształtują je dowolnie według własnego uznania.

Przy zawieraniu umowy i ustalaniu jej warunków stronom nie wolno jednak wprost łamać zakazów ustawowych (np. zawrzeć umowy o pracę niewolniczą, w której pracownik zobowiąże się, przykładowo, do świadczenia pracy w ilości 20 godzin dziennie, bez wynagrodzenia, bez urlopu czy bez ubezpieczenia społecznego i zdrowotnego). Stronom nie wolno też naruszać zasad współżycia społecznego, czyli powszechnie przyjmowanych w naszym społeczeństwie reguł uczciwości i sprawiedliwości (np. ustalić, że kwota pożyczki ma być zwrócona w ciągu 3 dni ze 100% odsetkami czy że umowa zlecenia będzie polegała na świadczeniu usług zastępczego macierzyństwa albo też zabiciu innej osoby). Ponadto cel i treść umowy nie mogą się sprzeciwiać naturze danego stosunku prawnego, a więc być sprzeczne z samą definicją danej umowy (np. nie będzie umową sprzedaży „sprzedaż” nieruchomości za cenę 1 złotych ani umową pożyczki „pożyczenie” pieniędzy bez wskazania obowiązku ich zwrotu czy też umową ubezpieczenia obowiązek wpłaty składek wyższych niż kwota potencjalnie wypłacona w razie wypadku).

Umowy sprzeczne z ustawą lub zasadami współżycia społecznego są w całości od początku nieważne. Jeśli jednak sprzeczne z ustawą lub zasadami współżycia społecznego są tylko niektóre ich warunki, umowa będzie ważna, a w miejsce warunków nielegalnych wejdą automatycznie minimalne wymogi ustawowe (maksymalna długość dnia pracy, minimalne wynagrodzenie, odsetki ustawowe itp.). Umowa sprzeczna co do swojej natury też w zasadzie jest nieważna, chyba że wypełni wszystkie warunki innej umowy i udowodnione zostanie, że to na tę drugą

umowę strony się swobodnie zgadzały, wtedy obowiązywać będzie ta druga umowa (np. wskazane tu umowy „sprzedaży” i „pożyczki” mogą zostać uznane za umowy darowizny). Jednakże nieważność umowy albo jej warunków ewentualnie ważność innej umowy niż formalnie zawarta musi być stwierdzona przez sąd, co jest często zabiegiem długotrwałym, a przede wszystkim kosztownym.

Z zasady swobody zawierania umów wypływa więc ważna konsekwencja: z zawarcia umowy domniemywa się ważność tej umowy i swobodną oraz w pełni świadomą wolę strony przystąpienia do niej, a tym samym stwarza ona obowiązki wywiązania się z jej treści. Zgodnie z art. 12 ust. 5 Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych państwo ma zagwarantować, by każda osoba z niepełnosprawnością, także intelektualną lub psychiczną, mogła swobodnie i według własnej woli zawierać umowy dotyczące jej majątku, w tym także tak poważne umowy, jak pożyczek i kredytów, również hipotecznych. Według prawa polskiego wszystkie osoby, które nie są ubezwłasnowolnione, niezależnie od ich ewentualnej niepełnosprawności, mają pełne prawo swobodnie zawierać umowy wszelkiego rodzaju z wybranymi przez nie podmiotami (osobami fizycznymi albo prawnymi).

W niektórych przypadkach przepisy regulują nie tylko treść umowy, ale i formę jej zawarcia, wymagając np. formy pisemnej, dokumentowej, notarialnej albo innej. Niezachowanie tej formy może wywierać różne skutki prawne, w tym także niekiedy nieważność umowy. Mając na uwadze powszechność zawierania umów w formie pisemnej, powagę konsekwencji (szczególnie finansowych) związanych z ich zawarciem, trudności z uchyleniem się od ich konsekwencji, a także fakt, że osoby z różnymi rodzajami niepełnosprawności mogą mieć trudności z przeczytaniem lub zrozumieniem treści umowy oraz fizycznym jej podpisaniem, warto przyjrzeć się dokładniej regulacjom związanym ze sposobami zawierania umów i skutkami niezachowania właściwej formy.

Omówione zostaną najczęściej stosowane formy zawierania umowy: niewymagające formy pisanej czy ustna i w drodze czynności konkludentnych, potwierdzone pismem, czyli formy pisemna, elektroniczna i dokumentowa oraz akt notarialny.

## Zawarcie umowy ustnie i w drodze czynności konkludentnych

Co do zasady umowę można zawrzeć w dowolnej formie, a więc także przez samo zachowanie, jak choćby zakupy w supermarkecie poprzez wybranie produktów, które chce się kupić, a następnie ich opłacenie w kasie samoobsługowej. Większość umów dnia codziennego zawieramy właśnie albo w takiej formie, albo ustnie i nikt nie ma wątpliwości ani co do warunków umowy, ani co do obowiązku wywiązania się z niej (np. gdy mówimy: „do pełna, proszę” na stacji benzynowej, wiadomo, że pracownik napełni bak naszego samochodu odpowiednio benzyną albo olejem napędowym, a gdy to samo powiemy w barze, naleje nam ponownie kieliszek tego samego napoju, który do tej pory piliśmy; wiadomo też, że i ile w każdej z tych sytuacji mamy zapłacić, gdyż nawet jeśli sprzedawca nam tego nie powie, to cena zostanie wyświetlona na kasie).

Jeśli ustawa nie stanowi inaczej, umowy zawarte ustnie, gestem albo poprzez ich wykonanie są ważne i wiążące między stronami, choć czasami udowodnie-

nie ich istnienia w przypadku niewywiązania się przez jedną ze stron ze swoich obowiązków może być bardzo utrudnione (np. jeśli pożyczymy komuś pieniądze jedynie na jego ustną obietnicę, że nam odda, a następnie tego nie uczyni, w zasadzie nie mamy żadnych możliwości udowodnienia przed sądem, że taka umowa została zawarta, że w ogóle przekazaliśmy jakieś pieniądze, w jakiej wysokości, kiedy miały być zwrócone ani że zwrócone nie zostały).

Dlatego poważniejsze umowy warto zawierać w formie pisemnej, choćby właśnie dla celów dowodowych.

### **Zawarcie umowy w formie pisemnej, dokumentowej lub elektronicznej**

Warto, by formę pisemną miały wszystkie umowy, w których przynajmniej jedna ze stron zobowiązuje się do jej wykonania późniejszego niż data zawarcia umowy (późniejszego przekazania lub pieniędzy, wydania towaru, wykonania dzieła) oraz umowy długoterminowe (jak najem lokalu, zlecenie, budowa domu itp.). Przy takich umowach istnieje bowiem zawsze ryzyko ich niewykonania albo nieprawidłowego wykonania. Umowa powinna być jak najbardziej doprecyzowana i szczegółowa. Nie powinno być w niej miejsca na rozbieżne interpretacje jej treści. Oczywiście, przy umowach nazwanych przepisy ustawy regulują, jakie są ich niezbędne elementy, by w ogóle mówić o danym typie umowy (np. przy sprzedaży – nazwa towaru sprzedawanego i wysokość ceny, przy pożyczce – wartość pieniędzy pożyczanych oraz wskazanie obowiązku zwrotu itd.), jednakże umowy nie muszą się ograniczać do tych elementów obowiązkowych, im są dokładniejsze, tym lepiej. W szczególności powinny zawierać regulacje dotyczące specyficznych, niestandardowych elementów, na których stronie zależy (np. opisywać specjalny wygląd zamawianego łóżka czy samochodu dla potrzeb osoby z niepełnosprawnością; wymieniać konkretne oprogramowanie kupowanego komputera dla osoby niedowidzącej; omawiać specyfikację łazienki, która ma być wykonana dla potrzeb osoby z niepełnosprawnością ruchu; wskazywać, że transport sprzętu obejmuje wniesienie go na piętro bez windy i zainstalowanie w pomieszczeniu oraz wyniesienie sprzętu starego; zaznaczać, że organizator wycieczki ma gwarantować dostępność hoteli i środków transportu dla osoby z niepełnosprawnością czy też wolny wstęp dla psa towarzyszącego itd.). Przy umowie pożyczki warto podać wysokość odsetek oraz termin spłaty, a także miejsce lub formę spłaty (w domu osoby z niepełnosprawnością, przelewem itp.). Należy również pamiętać, że szereg regulacji obowiązuje z mocy prawa (np. gwarancja i rękojmia, odpowiedzialność za zniszczenie wynajmowanego lokalu czy wypożyczanego sprzętu, zasady sądowego rozstrzygnięcia sporów, forma odstąpienia od umowy) albo na podstawie warunków ogólnych (jak przy ubezpieczeniach, umowach bankowych czy turystycznych), mimo braku ich umieszczenia wprost w treści umowy. Nie znaczy to, że takie zapisy nie mogą się tam znaleźć albo że nie mogą się tam znaleźć zapisy odmienne, niż ustawa lub warunki ogólne przewidują (z reguły korzystniejsze dla jednej ze stron). Jeśli zależy nam na takich rozstrzygnięciach, należy je po prostu do umowy wpisać.

Najczęściej umowy w formie pisemnej sporządzane są na jednym piśmie zawierającym prawa i obowiązki (oświadczenia woli) obu stron, podpisywanym



przez obie strony. Do zawarcia umowy wystarcza jednak zgodnie z art. 78 § 1 k.c. wymiana takich dwóch dokumentów zawierających oświadczenia woli obu stron, z których każdy jest podpisany przez jedną ze stron, a także sporządzenie dwóch odrębnych dokumentów, z których każdy obejmuje treść oświadczenia woli jednej ze stron, i wymiana między stronami takich dokumentów podpisanych odrębnie przez właściwą stronę (każdy podpisuje swoje oświadczenie woli).

Kodeks cywilny stanowi, że dla zachowania formy pisemnej wystarcza złożenie własnoręcznego podpisu na dokumencie obejmującym treść oświadczenia woli (art. 78 § 1 k.c.), przy czym dokument może być sporządzony zarówno komputerowo, jak i odręcznie przez inną osobę. Pojęcie „podpis własnoręczny” obejmuje podpis złożony osobiście przez daną osobę, niezależnie od tego, czy pisze ona ręką, nogą czy ustami.

Przewidziane zostały również metody zawarcia umowy (złożenie oświadczenia woli) w formie pisemnej przez osobę, która nie może pisać. Metody te obowiązują zarówno w sytuacjach przejściowej niemożności pisania (np. osoba ma rękę w gipsie albo podłączoną do kroplówki w sposób uniemożliwiający pisanie), jak i w przypadkach stałej niezdolności (także braku umiejętności) pisania. Co więcej, dotyczą one także osób, które nie mogą albo nie potrafią ani pisać, ani czytać. Nie obejmują natomiast osób niewidomych albo nieczytających z innych powodów, które potrafią się podpisać. Osoby te uznane są przez prawo za piszące i po prostu składają pod tekstem swój podpis.

Zgodnie z przepisami, które weszły w życie z dniem 8 września 2016 r., istnieją dwa sposoby złożenia oświadczenia woli przez osobę, która nie pisze:

1. Osoba niemogąca pisać uczyni na dokumencie tuszowy odcisk (dowolnego) palca, a obok tego odcisku osoba przez nią upoważniona (choćby ustnie) wypisze jej imię i nazwisko (najlepiej literami drukowanymi, dopisując dla jasności, że są to dane osoby, od której pochodzi odcisk palca) oraz złoży swój podpis (najlepiej zarówno czytelnie, jak i w formie parafy, jeśli jej na co dzień używa).
2. Zamiast składającego oświadczenie, który nie może pisać, podpisze się osoba przez niego upoważniona (własnym podpisem), a jej podpis będzie poświadczony przez notariusza, wójta (burmistrza, prezydenta miasta), starostę albo marszałka województwa (jedną z tych osób) z zaznaczeniem, że został złożony na życzenie osoby niemogącej pisać (wskazując jej dane). Istotne jest, by osoba podpisująca się zamiast składającego oświadczenie woli zrobiła to własnym imieniem i nazwiskiem lub parafą, a nie imieniem i nazwiskiem osoby, z upoważnienia której się podpisuje<sup>1</sup>.

Dokument poświadczony w jeden z podanych sposobów utożsamiany jest z dokumentem własnoręcznie podpisanym. Obok formy pisemnej obecne przepisy przewidują jeszcze formę dokumentową i elektroniczną.

Forma elektroniczna została zrównana ustawowo z formą pisemną (art. 78<sup>1</sup> § 2 k.c.). Do jej zachowania wystarcza wyrażenie oświadczenia woli w postaci

<sup>1</sup> Zawsze poświadczając jakikolwiek dokument w zastępstwie lub z upoważnienia innej osoby należy się podpisać własnymi danymi, gdyż podpisanie się, nawet za zgodą tej osoby, jej danymi osobowymi stanowi przestępstwo sfalszowania podpisu i jest karane do 5 lat pozbawienia wolności.

elektronicznej i opatrzenie go bezpiecznym podpisem elektronicznym weryfikowanym za pomocą ważnego kwalifikowanego certyfikatu (78<sup>1</sup> § 1 k.c.). W celu uzyskania bezpiecznego podpisu elektronicznego należy zakupić odpowiedni zestaw do podpisu elektronicznego<sup>2</sup>. Trzeba mieć jednak świadomość, że niezależnie w jakiej firmie zestaw taki zostanie zakupiony, wydanie certyfikatu będzie wymagało potwierdzenia tożsamości albo u notariusza, albo w punkcie obsługi klienta danej firmy (niektóre z nich oferują tę usługę w domu klienta przez pracownika firmy). Przy korzystaniu z podpisu elektronicznego trzeba bezwzględnie pamiętać, że jest on ważny jedynie w okresie obowiązywania certyfikatu, który wymaga okresowej aktualizacji (co wiąże się z okresową opłatą).

Z kolei forma dokumentowa polega na złożeniu oświadczenia woli w postaci dokumentu w sposób umożliwiający ustalenie osoby składającej oświadczenie (art. 77<sup>2</sup> k.c.), przy czym za dokument zgodnie z art. 77<sup>3</sup> k.c. uznany jest każdy nośnik informacji umożliwiający zapoznanie się z jej treścią (np. mail, list, sms, rozmowa na czacie, nagranie rozmowy lub wypowiedzi jednej ze stron). Jeśli umowa zawierana jest w formie dokumentowej, wystarczy wymiana między stronami takich dokumentów, byle jasno z nich wynikały warunki umowy i obopólna zgoda na nie. Żeby spełniać warunki formy dokumentowej, wymieniane między stronami dokumenty nie muszą być własnoręcznie podpisane, ma jednak nie budzić wątpliwości, od jakiej osoby pochodzą (mogą być podpisane komputerowo bez podpisu elektronicznego, podpisane inicjałami lub przezwiskiem, ale także mogą być w ogóle niepodpisane, jeśli tożsamość wynika jednoznacznie z adresu mailowego, numeru telefonu, głosu czy wizerunku osoby nagranej). Forma ta nie jest zrównana z formą pisemną, więc może być stosowana tylko przy umowach, w stosunku do których ustawa przewiduje ją wprost albo przy których w ogóle nie zawiera wymogów co do formy.

Jeżeli strony zastrzegły w umowie, że określona czynność prawna między nimi ma być dokonana w szczególnej formie, czynność ta dochodzi do skutku tylko przy zachowaniu zastrzeżonej formy. Jednakże gdy strony zastrzegły dokonanie czynności w formie pisemnej, dokumentowej albo elektronicznej, bez określenia skutków niezachowania tej formy, w razie wątpliwości poczytuje się, że była ona zastrzeżona wyłącznie dla celów dowodowych, a więc sama umowa, mimo niezachowania umówionej formy, jest ważna (art. 76 k.c.). Także jeśli ustawa wymaga dla danej czynności zachowania jednej z trzech wymienionych form bez wskazania, że w przypadku niezachowania tej formy czynność jest nieważna, to forma ma jedynie cel dowodowy. Przykładowo, art. 720 § 2 k.c. wymaga, by umowa pożyczki kwoty przekraczającej 1000 zł zawarta była w formie dokumentowej. Ponieważ przepis nie precyzuje sankcji niezachowania tej formy, ma ona wyłącznie charakter dowodowy, a umowa zawarta w formie ustnej również będzie ważna. Oczywiście charakter dowodowy spełni także zawarcie tej umowy w każdej bardziej rygorystycznej formie (pisemnej, elektronicznej, nota-

<sup>2</sup> Dla celów cywilnoprawnych stosowany jest inny zestaw niż podpis elektroniczny potwierdzony profilem zaufanym elektronicznej Platformy Usług Administracji Publicznej (ePUAP). Ten ostatni jest bezpłatny, ale – jak sugeruje już sama jego nazwa – obowiązuje jedynie w kontaktach z administracją publiczną (np. urzędami skarbowymi, ZUS itp.).

rialnej). Jakie więc będą skutki zawarcia umowy bez zachowania wymaganej dla celów dowodowych formy?

Konsekwencją niezachowania formy wymaganej dla celów dowodowych są ograniczenia dowodowe podczas procesu, tj. niedopuszczalność przeprowadzenia dowodu ze świadków lub z przesłuchania stron na fakt dokonania czynności (art. 74 § 1 k.c.). Czyli jeśli pożyczymy komuś 2000 zł i nie spisemy umowy choćby w formie wymiany dokumentów w sposób jednoznaczny pochodzących od pożyczkodawcy i pożyczkobiorcy zawierających warunki tej umowy (jak kwota pożyczki, termin spłaty, wysokość odsetek itp.), to nie możemy przed sądem – jeśli druga strona nam pożyczonych pieniędzy nie odda – przedstawiać świadków, którzy mieliby złożyć zeznania na okoliczność zaistnienia tej pożyczki i jej warunków. Wyjątkowo taki dowód z zeznań świadków lub z przesłuchania stron będzie przez sąd dopuszczony, jeżeli obie strony wyrażą na to zgodę, zażąda tego konsument w sporze z przedsiębiorcą albo fakt dokonania czynności prawnej zostanie uprawdopodobniony za pomocą jakiegokolwiek dokumentu (pokwitowania przyjęcia pieniędzy; późniejszego pisemnego oświadczenia pożyczkobiorcy, że do pożyczki doszło; maila od pożyczkobiorcy z prośbą o prolongatę spłaty itp.). Te ograniczenia dowodowe wyraźnie sugerują, żeby wszystkie ważne umowy zawierać w formie pisemnej, elektronicznej albo co najmniej dokumentowej, właśnie na wypadek konieczności dochodzenia przed sądem wywiązania się z umowy przez drugą stronę, a więc we wszystkich sytuacjach potencjalnego konfliktu między stronami. Oczywiście, takie pisemne umowy musimy przechowywać przynajmniej aż do zakończenia ich realizacji (rozliczenia się stron), przy czym dokumenty elektroniczne trzeba przechowywać w formie elektronicznej umożliwiającej ich każdorazowe wydrukowanie.

O ile umowy zawierane w formie dokumentowej, pisemnej czy elektronicznej z zasady przewidują tę formę właśnie dla celów dowodowych, chyba że strony lub ustawa stanowią inaczej, o tyle niezachowanie innych, bardziej rygorystycznych, form (tj. aktu notarialnego, pisemnej z datą urzędowo poświadczoną, pisemnej z podpisem poświadczonym urzędowo lub notarialnie), skutkuje nieważnością umowy. W stosunkach między osobami fizycznymi, które nie prowadzą przedsiębiorstwa, spośród tych bardziej rygorystycznych form najczęściej wymagana jest forma aktu notarialnego, która dotyczy obligatoryjnie m.in. obrotu nieruchomościami (przy sprzedaży np. domu czy mieszkania oświadczenia obu stron muszą mieć formę aktu notarialnego, z kolei przy darowiźnie nieruchomości formy takiej wymaga tylko oświadczenie darczyńcy).

### Zawarcie umowy w formie aktu notarialnego

Akt notarialny sporządzany jest zawsze przez notariusza i powinien zawierać:

- 1) datę, na żądanie strony nawet godzinę i minutę rozpoczęcia i podpisania aktu;
- 2) miejsce sporządzenia aktu;
- 3) imię, nazwisko i siedzibę kancelarii notariusza;
- 4) dokładne dane stron aktu, tj. ich imiona, nazwiska, imiona rodziców i miejsca zamieszkania, nazwę firmy i miejsce jej siedziby, jeśli stroną aktu jest osoba

- prawna, imiona, nazwiska i miejsce zamieszkania przedstawicieli lub pełnomocników stron, a także osób działających w imieniu osób prawnych oraz dane innych osób obecnych przy sporządzaniu aktu;
- 5) oświadczenia stron, czyli treść umowy zawartej między stronami, z powołaniem się w razie potrzeby na okazane przy akcie dokumenty; oczywiście, w czasie tworzenia aktu strony mogą negocjować warunki umowy i je zmieniać, do aktu wpisywane są warunki ostatecznie przyjęte przez obie strony;
  - 6) stwierdzenie – na żądanie stron – faktów i istotnych okoliczności, które zaszyły przy spisywaniu aktu;
  - 7) stwierdzenie, że akt został odczytany, przyjęty i podpisany;
  - 8) podpisy biorących udział w akcie oraz osób obecnych przy sporządzaniu aktu, przy czym muszą one być złożone w obecności notariusza;
  - 9) podpis notariusza (art. 92 § 1 prawa o notariacie).

Jeżeli w akcie bierze udział osoba, która nie umie lub nie może pisać, powinna na dokumencie złożyć tuszowy odcisk palca a obok tego odcisku inna osoba powinna wpisać imię i nazwisko osoby nieumiejącej lub niemogącej pisać, umieszczając swój podpis (art. 87 § 1 pkt 4 prawa o notariacie). O niemożności złożenia podpisu lub tuszowego odcisku notariusz czyni stosowną wzmiankę w treści sporządzonego dokumentu (art. 87 § 2 prawa o notariacie).

Najważniejszym momentem aktu jest jego odczytanie przez notariusza. Jeśli strona ma jakiegokolwiek wątpliwości co do treści aktu (nie rozumie jej lub się na dany warunek umowy nie zgadza), powinna przerwać odczytywanie aktu i zgłosić do niego uwagi – akt może być jeszcze w tym momencie poprawiony lub zmieniony (po naniesieniu zmian akt powinien być ponownie odczytany). Przy odczytaniu aktu notariusz ma obowiązek sprawdzać, czy osoby biorące udział w czynności dokładnie rozumieją treść oraz znaczenie aktu i czy akt jest zgodny z ich wolą (art. 94 § 1 prawa o notariacie). Jeśli będzie miał jakiegokolwiek wątpliwości co do zrozumienia aktu przez strony albo ich woli, powinien warunki aktu wyjaśnić w przystępny sposób i upewnić się, czy strona na pewno chce tak skonstruowany akt podpisać. Dopóki akt nie został podpisany, zawsze można bowiem zmienić jego treść albo się z danej umowy wycofać. Dlatego ważne jest uważne słuchanie aktu i zgłaszanie notariuszowi wszelkich wątpliwości. Notariusz ma obowiązek sporządzać akty w sposób zrozumiały i przejrzysty oraz udzielać stronom wszelkich informacji związanych z dokonaniem czynności notarialnej, a także jest obowiązany czuwać nad należyтым zabezpieczeniem praw i słusnych interesów stron oraz innych osób, dla których czynność ta może powodować skutki prawne (art. 80 § 1–3 prawa o notariacie), tak więc nie należy mieć żadnych obaw przed zadawaniem mu pytań i prośbami o wyjaśnienie niezrozumiałych sformułowań umowy czy skutków podpisania danego aktu.

Sam fakt niepełnosprawności, nawet widocznej niepełnosprawności intelektualnej lub psychicznej, osoby, która chce zawrzeć umowę w formie aktu notarialnego, nie może stanowić podstawy od odmowy przez notariusza sporządzenia takiego aktu. Byłoby to bowiem sprzeczne z przytoczonym wcześniej wynikającym z Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych uprawnieniem wszystkich osób z niepełnosprawnościami do brania udziału w obrocie prawnym na równi z innymi

mi osobami. Zgodnie z art. 86 prawa o notariacie notariuszowi nie wolno jednak sporządzić aktu, jeśli poweźmie wątpliwości, czy osoba, która ma być jego stroną, ma zdolność do czynności prawnych, a więc czy nie została ubezwłasnowolniona. Notariusz odmówi także sporządzenia umowy sprzecznej z prawem (art. 81 prawa o notariacie). Za umowę sprzeczną z prawem należy uznać m.in. umowę opartą na nieważnym oświadczeniu woli. Zgodnie z art. 82 k.c. nieważne jest oświadczenie woli złożone przez osobę, która z jakichkolwiek powodów znajdowała się w stanie wyłączającym świadome albo swobodne powzięcie decyzji i wyrażenie woli, w szczególności wynikające z choroby psychicznej, niepełnosprawności intelektualnej albo innego, chociażby nawet przemijającego, zaburzenia czynności psychicznych. Jeśli więc notariusz będzie miał wątpliwość, czy osoba, która stanęła do aktu, jest w stanie świadomie i swobodnie powziąć decyzję i wyrazić wolę, najprawdopodobniej odmówi sporządzenia aktu.

Jak już wskazano, odmowa taka nie może bazować na stwierdzeniu niepełnosprawności u strony aktu. Notariusz widząc, że ma do czynienia z osobą z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną, powinien z tą osobą porozmawiać, zadawać jej pytania, sprawdzić dokładnie i jasnym językiem, czy rozumie ona treść i znaczenie aktu notarialnego. Jeśli uzna, że osoba ta jest zdolna do podjęcia świadomej decyzji, rozumie i wyraża swobodną wolę zawarcia danej umowy, taki akt powinien sporządzić. Jeśli jednak dojdzie do przekonania odwrotnego – powinien odmówić dokonania czynności notarialnej.

Odmowę notariusz powinien sporządzić w formie protokołu, pouczając osobę, której odmówił sporządzenia aktu, o prawie i trybie jej zaskarżenia. Osoba ta w terminie tygodnia od dnia odmowy dokonania czynności notarialnej może żądać na piśmie sporządzenia i doręczenia uzasadnienia odmowy. Notariusz sporządza uzasadnienie w terminie tygodnia od dnia otrzymania żądania (art. 82 prawa o notariacie). Następnie osoba ta może wnieść, w terminie tygodnia od dnia doręczenia uzasadnienia odmowy (a gdy nie zażądała w przepisany terminie doręczenia uzasadnienia odmowy, od dnia, w którym dowiedziała się o odmowie), zażalenie do sądu okręgowego właściwego ze względu na siedzibę kancelarii notariusza odmawiającego dokonania czynności notarialnej. Zażalenie wnosi się za pośrednictwem tego notariusza – składa u niego w kancelarii, a on przesyła do sądu wraz ze swoim stanowiskiem. Notariusz może uznać zażalenie za słuszne. W tym przypadku nie przesyła zażalenia do sądu, ale po prostu dokonuje czynność, której dokonania poprzedni odmówił (art. 83 § 1 i 2 prawa o notariacie).

Jeśli do aktu stanęła osoba głucha lub głuchoniema, notariusz jest obowiązany przekonać się, że treść czynności jest jej dokładnie znana i zrozumiała, z tym że notariusz może przywołać do czynności biegłego – tłumacza z systemu, którym posługuje się ta osoba. Ponadto osoba ta, a także osoba niewidoma lub niemówiąca, może zażyczyć sobie, by przy podpisaniu przez nią aktu notarialnego była obecna osoba zaufania. Notariusz musi taką osobę dopuścić do udziału w sporządzeniu aktu, o czym powinien uprzedzić osoby zainteresowane, czyli drugą stronę umowy (art. 87 § 1 pkt 2 i 3 prawa o notariacie). Obecności osoby zaufania oraz tłumacza, a także o zweryfikowaniu znajomości i zrozumienia aktu przez osobę z niepełnosprawnością słuchu notariusz czyni wzmiankę na akcie (art. 87 § 2 prawa o notariacie).

Akty notarialne z reguły sporządzane są w kancelariach notarialnych. Jednakże, jeśli istnieje taka potrzeba (dana osoba nie porusza się), akt notarialny może być sporządzony w innym miejscu, najczęściej miejscu pobytu jednej z osób (jej domu, szpitalu itp.). Za taką usługę notariusz pobierze jednak dodatkową opłatę (50 zł za każdą godzinę licząc w tym dojazd).

Przy zawieraniu umów w formie aktu notarialnego warto pamiętać o dwóch kwestiach. Po pierwsze, w zasadzie nie ma możliwości sporządzenia żadnego aktu notarialnego od ręki. Na każdą czynność notarialną należy się umówić i odpowiednio wcześniej przynieść odpowiednie dokumenty (np. wpis z księgi wieczystej, mapy geodezyjne, zaświadczenie o uregulowaniu należności czynszowych ze spółdzielni albo wspólnoty mieszkaniowej, zaświadczenie z ewidencji gruntów, dokumenty bankowe o przyznaniu kredytu, jeśli zakup mieszkania ma być w ten sposób finansowany, dokumenty tożsamości obu stron). Wynika to z faktu, że pisanie aktu jest czynnością czasochłonną i notariusze po prostu wcześniej taki akt przygotowują, żeby na spotkaniu ze stronami go już tylko odczytać i nanieść ostatnie poprawki. Im bardziej skomplikowany jest akt notarialny (im bardziej skomplikowane warunki prawne nieruchomości, która np. ma obciążoną hipotekę, ustanowione służebności, kilku właścicieli, odmienny opis numeryczny w księdze wieczystej niż w ewidencji gruntów itp.), tym więcej dokumentów trzeba będzie przynieść i tym więcej czasu będzie trwało przygotowanie aktu (może się też łączyć z koniecznością większej ilości wizyt wstępnych u notariusza). Ponadto już samo odczytanie aktu jest długotrwałe, a więc notariusz musi przewidzieć na każde spotkanie odpowiednią ilość czasu, tak by inny klient mu nie przeszkodził. Stąd do zawarcia aktu notarialnego należy się przygotować i zaplanować go także czasowo, mając na uwadze fakt, kiedy umowa powinna być ze względu na wolę i dobro stron zawarta.

Po drugie, należy pamiętać, że za sporządzenie aktu notariusz pobiera takse notarialną (a z reguły także inne opłaty, jak podatki czy opłatę sądową za złożenie wniosku o wpis do księgi wieczystej), która przy niektórych umowach może być dość wysoka. Przykładowo, zawarcie umowy o małżeńskiej rozdzielności majątkowej (tzw. intercyza) kosztuje do 400 zł plus VAT. Dodatkowo należy przy każdym akcie notarialnym ponieść koszty wydania odpisów, co jest o tyle ważne, że oryginały aktów notarialnych nie mogą być wydawane poza miejsce ich przechowywania, czyli kancelarię notarialną (art. 95 prawa o notariacie), natomiast stronom oraz innym osobom uprawnionym wydaje się wypisy aktu notarialnego, którymi mogą się posługiwać wobec innych podmiotów. Wypisy mają moc prawną oryginału i są dosłownym powtórzeniem oryginału. Wypis podpisuje notariusz i opatruje pieczęcią, a wypis mający więcej niż jeden arkusz powinien być ponumerowany, połączony, parafowany i spojony pieczęcią. Jeśli istnieje konieczność okazywania umowy zawartej notarialnie urzędowi publicznym (np. urzędowi skarbowemu), należy od notariusza pobrać kilka wypisów, gdyż z dużą dozą prawdopodobieństwa urząd zażąda złożenia takiego wypisu, a nie samej jego kserokopii. Jeżeli stronie zabraknie wypisów, a będą jej potrzebne, może zawsze udać się do kancelarii, gdzie był sporządzony akt, i nawet po latach zażądać kolejnego wypisu (oczywiście odpłatnie).

## Podsumowanie

Niezależnie od tego, w jakiej formie została zawarta umowa między stronami, jej uzupełnienie, zmiana, wypowiedzenie, rozwiązanie albo uchylenie się od jej skutków wymagają w zasadzie zachowania takiej samej formy. Dotyczy to również sytuacji, gdy forma zawarcia umowy wynika z przepisów (art. 77 § 1–3 k.c.).

Właśnie wycofanie się z danej umowy jest kwestią prawnie najtrudniejszą, dlatego przy zawieraniu umów należy być bardzo ostrożnym. Podstawową konsekwencją zawarcia umowy jest obowiązek wywiązania się z niej, w tym także z warunków wynikających wprost z przepisów ustawowych, ale także z warunków ogólnych, które – jak już wcześniej powiedziano – stanowią element umowy, mimo że nie są wprost wpisane w jej treść. Podpisanie umowy, a w szczególności zawarcie jej w formie aktu notarialnego, stanowi dowód na to, że strona została zapoznana z treścią umowy (również w zakresie owych ogólnych warunków), zrozumiała ją i w sposób swobodny, bez żadnej presji zewnętrznej, wyraziła wolę związania się nią.

Udowodnienie przeciwne – że strona umowy nie zapoznała się z jej treścią, nie zrozumiała jej albo że nie chciała jej zawrzeć, a mimo to złożyła pisemne, elektroniczne, dokumentowe albo notarialne oświadczenie woli w postaci zawarcia tej umowy – jest bardzo trudne. W szczególności nie jest żadnym wytłumaczeniem, że nie przeczytało się umowy, bo była długa i napisana małym drukiem, a przedstawiciel drugiej strony (z reguły bardzo barwnie) przedstawił zalety tej umowy (często sprzecznie lub niepełnie w porównaniu z tekstem umowy). Analogicznie nie da się przed sądem udowodnić braku zrozumienia umowy zawartej przed notariuszem, jeśli osoba nie zadawała pytań i nie ujawniła własnego niezrozumienia czynności i jej skutków. Zawarcie umowy przed notariuszem jest prawie nieobalonym dowodem na pełne zrozumienie przez strony dokonanego aktu, gdyż w przypadku przeciwnym – jak wspomniano – notariuszowi nie wolno takiego aktu sporządzić.

Zawierając więc jakąkolwiek umowę – niezależnie od jej formy – należy kierować się kilkoma złotymi zasadami:

- 1) przeczytać uważnie całą treść umowy;
- 2) jeśli treść jest niezrozumiała – zapytać o jej znaczenie, poprosić o zmianę zapisu umowy na sformułowania łatwiejsze;
- 3) jeśli warunki umowy są nieprecyzyjne lub pozwalają na różne interpretacje – poprosić o zmianę zapisu umowy na bardziej szczegółowe i jednoznaczne;
- 4) jeśli treść umowy jest długa i skomplikowana – poprosić o czas na zapoznanie się z nią przed jej zawarciem i zrobić to z osobą, do której mamy zaufanie i która ma wiedzę w tym zakresie;
- 5) nie podpisywać umów szybko, bez przemyślenia lub konsultacji, z akwizytorami domokrażcami, na pokazach różnych towarów – zawsze prosić o czas na zastanowienie się;
- 6) nie podpisywać umowy, jeśli druga strona odmówi zmiany treści, uproszczenia języka umowy, doprecyzowania warunków albo będzie wywierać presję czasową;
- 7) przygotować się dobrze do aktu notarialnego, dowiedzieć się, jak powinna wyglądać umowa, którą chcemy zawrzeć, pójść do notariusza z osobą zaufa-

- nia, poprosić o możliwość nagrania czynności sporządzania i odczytywania aktu notarialnego, zadawać notariuszowi pytania, nie podpisywać aktu, jeśli odmówi odpowiedzi albo udzieli jej w sposób niejasny lub wymijający;
- 8) zawsze pytać o warunki i terminy odstąpienia od umowy, prosić o podanie ich na piśmie;
  - 9) przy pożyczkach prosić o podanie z góry ogólnej kwoty, którą otrzymamy do ręki, oraz kwoty, którą będziemy musieli zwrócić z wszystkimi opłatami, prosić o wpisanie jej wprost do treści umowy;
  - 10) jeśli zawieramy umowę z inną osobą fizyczną, nawet dobrze znaną, zrobić to na piśmie, szczegółowo i jasno formułując warunki umowy, przed podpisaniem skonsultować treść przygotowywanej umowy z osobą zaufaną i mającą wiedzę merytoryczną w tym zakresie; zawsze brać i żądać pokwitowań przy wydawaniu pieniędzy;
  - 11) pamiętać, że nigdy nie mamy obowiązku podpisywać żadnej umowy; konkurencja na rynku we wszystkich dziedzinach jest tak duża, że zawsze znajdziemy inną możliwość, a im bardziej dana umowa wygląda na „okazyjną”, tym większe ryzyko oszustwa, czego klienci Amber Gold i wielu podobnych firm są najgorszym przykładem.

### **Bibliografia**

- Kodeks cywilny z dnia 23 kwietnia 1964 r.*, tekst jednolity. Dz. U. 2016, poz. 380 z późn. zm.  
*Prawo o notariacie z dnia 14 lutego 1991 r.*, tekst jednolity. Dz. U. 2014, poz. 164 z późn. zm.  
*Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 28 czerwca 2004 r. w sprawie maksymalnych stawek taksy notarialnej.* Dz. U. 2004, nr 148, poz. 1564 z późn. zm.  
*Ustawa o podpisie elektronicznym z 18 września 2001 r.*, tekst jednolity. Dz. U. 2013, poz. 262 z późn. zm.



# Z K R A J U I Z E Ś W I A T A

ALEKSANDRA TŁUŚCIAK-DELIOWSKA  
APS, Warszawa  
adeliowska@aps.edu.pl

## SPRAWOZDANIE Z WYKŁADU OTWARTEGO PROF. LOUISE ARCHER Z KING'S COLLEGE LONDON. WARSZAWA, 13 PAŹDZIERNIKA 2016

Wykład odbył się na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej. Nosił tytuł *Engaging students with science through a „science capital approach”*. Jego autorka, Louise Archer, jest profesorem socjologii edukacji na Wydziale Edukacji i Kształcenia Zawodowego King's College w Londynie. W badaniach podejmuje problematykę nierówności edukacyjnych ze względu na status społeczno-ekonomiczny, pochodzenie etniczne i płeć. Ponadto jest kierownikiem projektów badawczych ASPIRES/ASPIRES 2 oraz *Youth Equity and Access to Informal Science Learning*. Założenia i efekty realizacji projektu ASPIRES/ASPIRES 2 były przedmiotem wygłoszonego przez nią wykładu. Wizyta prof. Archer oraz wykład na naszej uczelni zostały zorganizowane przez prof. dr. hab. Rafała Piwowarskiego, dr. Ewę Dąbrowę, dr. Sylwię Galanciak oraz dr. Aleksandrę Tłuściak-Deliowską.

Wykładu wysłuchało kilkadziesiąt osób: nauczyciele akademicy, doktoranci oraz studenci. Prowadzony był w języku angielskim, ale dostępne było także tłumaczenie symultaniczne na język polski. Przybyłych gości powitała w imieniu władz Wydziału Nauk Pedagogicznych dr. Ewa Bilśka, prodzikan ds. kształcenia na kierunkach pedagogika specjalna i interdyscyplinarne studia nad niepełnosprawnością. Następnie prof. Piwowarski z Instytutu Pedagogiki APS wprowadził słuchaczy w zagadnienia będące przedmiotem wykładu. Przywołał koncepcję kapitałów Pierre'a Bourdieu – kapitału ekonomicznego, społecznego i kulturowego – z której wyrasta, będąca przedmiotem

badania prof. Archer, nowa kategoria kapitału. Jest to kapitał naukowy, przez który należy rozumieć powiązane z nauką kwalifikacje, zrozumienie i wiedzę (dotyczącą nauki, jej funkcjonowania) oraz zainteresowania i kontakty społeczne, mogące stanowić źródło lepszej orientacji w obszarze nauk ścisłych i przyrodniczych.

Koncentracja prof. Archer na kategorii kapitału naukowego wynika z analizy danych, przywołanych także podczas wykładu, świadczących o tym, że większość uczniów lubi i interesuje się nauką, jednak niewielu wybiera drogę kształcenia związaną z naukami ścisłymi (w języku angielskim określanymi jako STEM – Science, Technology, Engineering, Mathematics). Badacze z zespołu z Kings' College London dostrzegli ponadto, że dotychczas istniejące kategorie socjokulturowe nie wystarczają, by zrozumieć mechanizmy dokonywania wyborów zawodowych przez absolwentów. Zdaniem prof. Archer kapitał naukowy może być traktowany jako narzędzie pomagające zrozumieć produkcję klasowych wzorów formowania naukowych aspiracji uczniów.

Prof. Archer przedstawiła założenia projektu ASPIRES realizowanego w latach 2009–2013 oraz sposób badania kapitału naukowego uczniów. Został on zoperacjonalizowany jako konstrukt składający się z czterech wymiarów. Są to: 1) umiejętność korzystania z nauki (wiedza naukowa i rozumienie); 2) postawy i wartości związane z nauką (m.in. dostrzeganie roli nauki w życiu codziennym); 3) pozaszkolne zachowania związane z nauką (m.in. znajomość czasopism naukowych, oglądanie naukowych programów telewizyjnych, chodzenie do muzeów, centrów naukowych itp.); 4) nauka (*science*) w domu (np. kwalifikacje naukowe członków rodziny, znajomość osób ze środowiska rodzinnego zajmujących się nauką itp.).

Z badań przeprowadzonych z udziałem 3658 brytyjskich uczniów w wieku 11–15 lat wynika, że 5% z nich posiada wysoki kapitał naukowy, 68% charakteryzuje się średnim poziomem kapitału

naukowego, a 27% niskim. Odnotowano przy tym istotne zróżnicowanie płciowe (chłopcy uzyskują wyższe wyniki w zakresie kapitału naukowego niż dziewczęta) oraz etniczne (uczniowie pochodzący z Azji Południowej mają wyższe wyniki w zakresie kapitału naukowego w porównaniu z uczniami białymi i pochodzenia afrykańskiego). Kapitał naukowy pozostaje w związku z kapitałem kulturowym – wyższy poziom kapitału kulturowego odpowiada za wyższy poziom kapitału naukowego.

Uzyskane w badaniach rezultaty stały się podstawą do opracowania projektu interwencji edukacyjnej pt. *Enterprising Science Project*, przedstawionej w dalszej części wykładu. Celem projektu jest zwiększenie zaangażowania młodych ludzi w naukę poprzez poszerzenie wiedzy na temat czynników warunkujących to zaangażowanie (*science*), pomoc nauczycielom w budowaniu kapitału naukowego

uczniów, rozwój nowego podejścia do angażowania uczniów ze wszystkich środowisk edukacyjnych, szczególnie koncentrując się na uczniach ze szkół i społeczności defaworyzowanych. Efekty projektu oraz filmy szkoleniowe można obejrzeć na stronie: <http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/Research-Centres/cppr/Research/currentpro/Enterprising-Science/Science-Capital-in-the-Classroom.aspx>. Więcej informacji o projekcie ASPIRES oraz ASPIRES 2 dostępnych jest na stronie King's College: [www.kcl.ac.uk/aspires](http://www.kcl.ac.uk/aspires).

Wykład prof. Archer wzbudził duże zainteresowanie słuchaczy, o czym świadczą liczne komentarze i pytania zadawane w czasie dyskusji, jak również rozmowy podjęte bezpośrednio po wykładzie. Dotyczyły one głównie empirycznej weryfikacji przedstawionej kategorii badawczej w innych krajach oraz brytyjskiej polityki oświatowej.

MARTA WIŚNIEWSKA

Zespół Szkół Specjalnych nr 63, Warszawa  
marta1.wisniewska@wp.pl

### KONKURS PIĘKNE CZYTANIE

Konkurs *Piękne czytanie* to innowacja pedagogiczna dedykowana uczniom z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym. Jego głównym celem jest rozbudzanie zainteresowań czytelniczych uczniów szkół specjalnych. Idea konkursu powstała jako odpowiedź na potrzeby dzieci z Zespołu Szkół Specjalnych nr 63. Jest to autorski konkurs, którego pomysłodawczyniami były nauczycielka języka polskiego, oligofrenopedagog, wicedyrektorka ZSS nr 63 Marta Dzieciuch-Ciołek oraz logopeda, oligofrenopedagog, instruktorka i terapeutka integracji sensorycznej, autorka publikacji nt. terapii systemu językowego u dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej Marta Wiśniew-

ska. Konkurs realizowany jest w szkole od 2013 r. przez kilku nauczycieli specjalistów (Martę Dzieciuch-Ciołek, Martę Wiśniewską, Małgorzatę Glinicką, Wioletę Latosińską, Aleksandrę Sęk). Symbolem konkursu są dwie sowy z książkami oraz hasło: Gdy ci smutno, gdy ponuro, czytaj książki, będziesz górą.

Do szkół specjalnych trafia coraz więcej uczniów z zaburzeniami komunikacji językowej. Dzieci te mają obniżone możliwości posługiwania się tekstem pisany. Niektóre z nich w ogóle nie osiągają takiej umiejętności. *Piękne czytanie* zakłada, że każdy uczeń może czytać, jeśli tekst będzie adekwatny do jego możliwości rozwojowych. Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną z powodu specyfiki swojego rozwoju mają ograniczony dostęp do czytania książek i poznawania literatury. Niedostatek doświadczeń językowych, które są związane także z czytaniem, pogłębia trudności rozwojowe tej grupy dzieci. Rzeczywistość również nie stwarza sprzyjających warunków do rozbudzania zainteresowań

czynnością czytania. Rozwój cywilizacji technicznej sprawia, że dzieci chętniej angażują się w portale społecznościowe czy gry komputerowe. Tymczasem nie można zapominać, że język jest głównym narzędziem myślenia i komunikowania się z innymi ludźmi. Czytanie rozbudza myślenie, wyobraźnię, ćwiczy pamięć, poszerza wiedzę i kształtuje rozwój emocjonalny. „Czytanie niemowlęciu stymuluje jego umysł i buduje skojarzenie czytania z przyjemnością, czytanie na głos kilkulatekowi pozwala mu zrozumieć siebie i świat, wspólne czytanie z nastolatkiem pozwala zachować lub odbudować więź i pomaga mu w pokonaniu wielu problemów wieku dorastania. Także dzieci niepełnosprawne dzięki głośnemu czytaniu znacznie lepiej się rozwijają” (www.calapolskaczytadzieciom.pl).

### Organizacja konkursu

Konkurs *Piękne czytanie* odbywa się dwa razy w roku szkolnym. Tematyka tekstów, ustalana przez organizatorów konkursu, wynika z zainteresowań uczniów oraz potrzeb szkoły (np. obchody nadania imienia, wydarzenia historyczne). Teksty przygotowywane są dla konkretnych uczniów, co pozwala na maksymalną indywidualizację. Każdy uczeń otrzymuje odpowiedni do swoich możliwości tekst dwa tygodnie przed terminem konkursu. W tym czasie musi przygotować się do jego prezentacji przed komisją konkursową. W czasie konkursu uczeń czyta tekst przed komisją, a następnie sprawdzane jest rozumienie przeczytanego tekstu w postaci np. testu wyboru, uzupełnianki wyrazowej lub obrazkowej. Uczeń może odpowiadać na pytania komisji przez wskazywanie odpowiednich symboli PCS, układanie zdań na polecenie.

Adresatami konkursu są chętni uczniowie klas IV–VI szkoły podstawowej z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym oraz uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym z klas I–III gimnazjum. W jednej edycji konkursu bierze

udział od 30 do 40 uczniów.

Teksty do czytania przygotowywane są na trzech poziomach:

- poziom A – trudny,
- poziom B – średni; są wyodrębnione dodatkowo poziomy B1 (rys. 4), B2 (rys. 1),
- poziom C – łatwy; są wyodrębnione dodatkowo poziomy C1, C2 (rys. 2, 3).

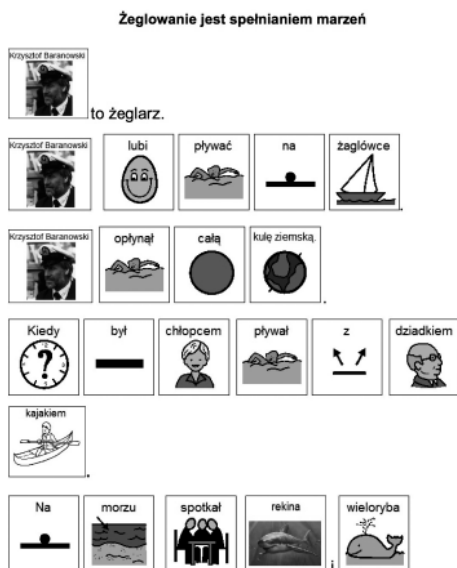
Teksty z poziomu B2 wzbogacone są obrazkami, a teksty z poziomu C (zarówno C1, jak i C2) składają się wyłącznie z obrazków. Do każdego tekstu dołączona jest odpowiednia karta pracy sprawdzająca rozumienie tekstu.

Teksty oraz karty pracy zostały opracowane zgodnie z europejskimi standardami przygotowania tekstu łatwego do czytania i zrozumienia, opublikowanymi w 2010 r. przez organizację Inclusion Europe – Europejskie Zrzeszenie Stowarzyszeń Osób Niepełnosprawnych Intelktualnie i ich Rodzin przy wsparciu Komisji Europejskiej.

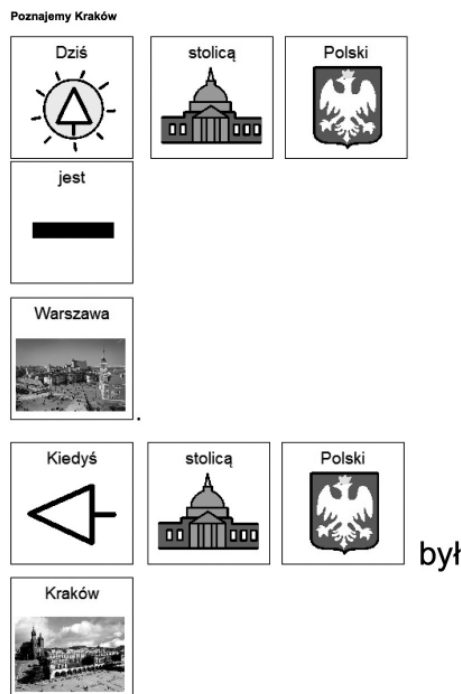
### Cele konkursu

Celem konkursu *Piękne czytanie* jest przede wszystkim umożliwienie i zachęcenie do czytania uczniów, którzy w związku ze swoją niepełnosprawnością intelektualną czytają za pomocą metod alternatywnych. Ponadto celami konkursu są:

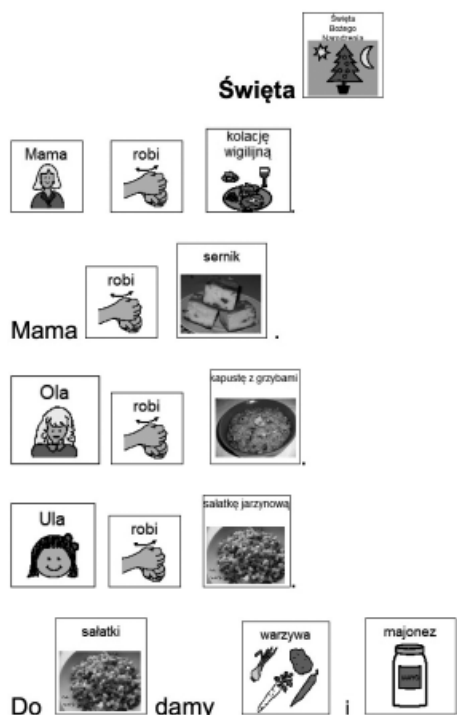
- doskonalenie techniki pięknego czytania,
- stwarzanie okazji do prezentowania własnych umiejętności,
- doskonalenie rozumienia czytanego tekstu,
- ćwiczenie procesów analizy i syntezy wzrokowej oraz słuchowej,
- ćwiczenie wyszukiwania oraz przetwarzania informacji pochodzącej z tekstu,
- kształtowanie umiejętności opowiadania tekstu,
- wdrażanie do systematycznej pracy nad opanowaniem techniki czytania,
- włączanie do konkursu uczniów ze znacznymi problemami w obszarze czytania, aby wspierać ich starania w tym zakresie i zapobiegać wykluczeniu,
- popularyzowanie ćwiczeń oraz aktywności rozwijających umiejętność czytania.



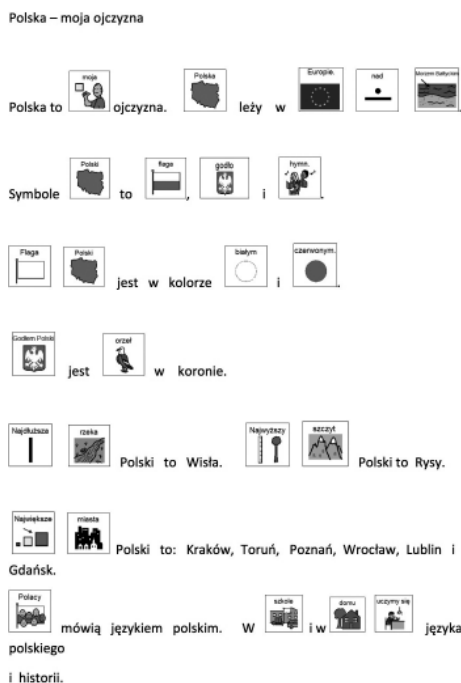
Rys. 1. Przykładowy tekst z poziomu B2



Rys. 3. Przykładowy tekst z poziomu C2



Rys. 2. Przykładowy tekst z poziomu C2
















Rys. 4. Przykładowy tekst z poziomu B1

### Zasady konkursu *Piękne czytanie*

Zasady konkursu są umieszczone na tablicy informacyjnej w szkole, zostały

przygotowane także w formie wyrazowo-obrazkowej, ułatwiającej odbiór dzieciom czytającym za pomocą metod alternatywnych.

1. W konkursie *Piękne czytanie*  biorą udział chętni  klas IV–VI szkoły podstawowej oraz uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym z gimnazjum.
2. Zadaniem ucznia jest  tekst, a potem  kartę pracy.
3. Uczeń otrzymuje tekst 14 dni przed rozpoczęciem konkursu.
4. Uczeń  tekst na głos codziennie w .
5. W dniu konkursu   tekst przed komisją konkursową, która będzie oceniała:
  - płynność i bezbłędnosć czytania,
  - wyrazistość czytania,
  - dykcję,
  - rozumienie,
  - interpretację czytanego tekstu.
6. Uczestnicy powinni mieć .
7. Uczniowie biorący udział w konkursie *Piękne czytanie*  otrzymują  a trzech najlepiej ocenionych uczniów otrzyma także .
8. Omówienie konkursu *Piękne czytanie*  odbywa się na apelach szkolnych podsumowujących pracę semestralną.

### Przebieg konkursu

Komisja konkursowa przesłuchuje uczniów pojedynczo w oddzielnej sali. Pierwszą częścią konkursu jest przeczytanie tekstu. Następnie uczestnicy przystępują do drugiej części, która polega na sprawdzeniu rozumienia tekstu.

Ocenie podlega płynność i bezbłędnosć czytania, wyrazistość i dykcja, rozu-

mienie czytanego tekstu oraz jego interpretacja.

Rozstrzygnięcie konkursu *Piękne czytanie* odbywa się w czasie apeli szkolnych podsumowujących pracę semestralną. Wszyscy uczniowie otrzymują dyplom uczestnictwa. Trzech najlepiej ocenionych uczniów z każdego poziomu otrzymuje także nagrody książkowe.

## R E C E N Z J E

**Isabelle Henault: *Zespół Aspergera a seksualność*. Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk 2015, ss. 223.**

Świat seksualny osób z zespołem Aspergera niewątpliwie nurtuje naukowców, lekarzy, rodziców dzieci ze spektrum autyzmu, terapeutów, pedagogów. Z każdym rokiem przybywa coraz więcej teorii na temat osób z zespołem Aspergera, ich zainteresowań seksualnych, problemów seksualnych, mimo że są one takie same jak pozostałej reszty społeczeństwa. Osoby te borykają się jedynie z trudnościami w komunikowaniu się oraz napotykają przeszkody w budowaniu relacji interpersonalnych i seksualnych. Pomimo że skonstruowano nawet specjalne maszyny symulujące odmienne funkcjonowanie zmysłowe osób z zespołem Aspergera, odbieranie przez nie otaczającego świata społecznego nadal pozostaje dla nas niewystarczająco zgłębnioną tajemnicą.

Seksualność jest pewną częścią rzeczywistości, której nie sposób ominąć. Na każdym etapie rozwoju człowiek bada swoją seksualność na wiele sposobów. Zazwyczaj poprzez odkrywanie własnego ciała, przyjemności, płci przeciwnej, zakazanych sfer oraz innych aspektów związanych z seksualnością. Niemniej jednak seksualność osób z zespołem Aspergera może być niekiedy odmienna. Problem mogą stanowić indywidualne cechy charakteru, zainteresowania, wrażliwość zmysłowa, pogląd na świat, a także relacje interpersonalne. Rzeczywistość seksualna osób z zespołem Aspergera może również pozostać niezauważona, tłumiona, błędnie rozumiana bądź niewłaściwie interpretowana. Gdy okazujemy zainteresowanie i oferujemy pomoc tym osobom, zauważamy, że są one również istotami seksualnymi.

Prezentowana publikacja ma za zadanie ukazać pozytywny obraz seksualności, a także rozwiązać trudności, które bardzo często postrzegane są jako zachowania problematyczne. Autorka zwraca również uwagę na zagadnienie seksualności w szerszym znaczeniu tego słowa.

Rozpatruje takie czynniki, jak intymność, przyjaźń, pożądanie, komunikacja, płeć, preferencje, tożsamość, potrzeby, emocje i rozwój. Wszystkie te zagadnienia omawia odpowiednio do okresu dojrzewania i wieku dojrzałego.

Recenzowana publikacja składa się z dwóch części, przedmowy, wstępu, załącznika, bibliografii, wykazu materiałów dodatkowych i źródeł.

W przedmowie autorstwa Tony'ego Attwooda omówiona zostaje aktualna wiedza na temat zespołu Aspergera. Autor podkreśla, że brakowało osoby, która, korzystając z kwalifikacji i doświadczenia klinicznego w obu tych dziedzinach, połączyłaby zespół Aspergera z seksualnością.

We wstępie autorka zdradza, że pomysł napisania tej publikacji przyszedł jej do głowy w trakcie studiów doktorskich, gdy – przeglądając pozycje z literatury naukowej – odkryła tylko trzy poświęcone seksualności osób z zespołem Aspergera. Dodatkowo tłumaczy, że chce poprowadzić czytelnika przez rozwój seksualny, zachowania i relacje seksualne oraz edukację seksualną przystosowaną do potrzeb osób z zespołem Aspergera w każdym wieku.

Część pierwsza książki składa się z sześciu rozdziałów, w których autorka zgłębia zagadnienia seksualności i zespołu Aspergera.

W I rozdziale zatytułowanym *Zespół Aspergera a rozwój seksualny* przedstawia okres dojrzewania płciowego, zmiany fizjologiczne, eksplorowanie zachowań seksualnych oraz poczucie własnej wartości. Podaje również przykłady z literatury fachowej, dzięki którym lepiej i łatwiej można zrozumieć czynniki wpływające na rozwój seksualny osób z zespołem Aspergera.

Rozdział II wprowadza czytelnika w tematykę problematycznych zachowań seksualnych oraz czynników wywołujących niewłaściwe postępowanie i powodujących ich utrzymywanie się. Autorka podaje informacje na temat takich zachowań, jak specyficzne zainteresowanie seksualnością, obsesja na punkcie seksu,

wewnętrzny przymus uprawiania seksu, nadmierna masturbacja, agresja seksualna i czyny niezgodne z prawem.

Rozdział III zatytułowany *Umiejętności społeczne* poświęcono intymności i komunikacji, których celem jest ułatwienie wyrażania własnych emocji. Autorka podkreśla, że emocje są sednem relacji interpersonalnych. Zauważa, że umiejętności interpersonalne mają bezpośredni wpływ na seksualność i należy pozwolić osobom z zespołem Aspergera zgłębiać własne emocje, radzić sobie z nimi, odszyfrowywać podstawowe treści niewerbalne i lepiej rozumieć interakcje społeczne. Dzięki temu osoby te będą w stanie zidentyfikować takie emocje, jak lęk, agresja czy wycofanie i stopniowo nauczą się rozumieć związki między sytuacjami społecznymi, swoimi myślami i uczuciami a własnymi zachowaniami.

Tożsamość płciowa i preferencje seksualne opisane są w rozdziale IV. Autorka podkreśla, że różnorodność seksualna i tożsamość płciowa to ważne aspekty życia dla osób z zespołem Aspergera. Naukowcy poświęcają coraz więcej uwagi możliwemu związkowi między tożsamością płciową a zespołem Aspergera, a przypadki kliniczne i internetowe grupy dyskusyjne dostarczają przykładów eksperymentowania z różnymi rolami seksualnymi, transwestytyzmu oraz transseksualizmu. Zwraca się również uwagę na konieczność przeprowadzenia dalszych badań, bez których społeczeństwo nie zrozumie czynników wpływających na rozwój tożsamości płciowej.

W podobnym obszarze tematycznym utrzymany jest rozdział V zatytułowany *Para, intymność i seksualność*. Autorka koncentruje się w nim na relacjach seksualnych i intymnych par, w których co najmniej jedno z partnerów ma zespół Aspergera. Podkreśla kwestię przystosowania się, czego wymaga związek od partnera z zespołem Aspergera oraz od partnera neurotypowego, jednocześnie zaznacza relacje, w których obie osoby cierpią na zespół Aspergera. Omawia również czynniki wpływające na życie w związku: intym-

ność, czyli empatię, pożądanie, zaangażowanie, terapię par.

Ostatni rozdział dotyczy programu edukacji socjoseksualnej i jednocześnie stanowi wprowadzenie do drugiej części publikacji. Autorka próbuje zwrócić uwagę na zagadnienia seksualności osób z zespołem Aspergera. Twierdzi, że rozwój seksualny i zainteresowanie seksualnością są u osób z zespołem Aspergera takie same jak u ogółu społeczeństwa, jednak profil społeczny i seksualny osób z zespołem Aspergera różni się na wielu płaszczyznach. Osoby te doświadczają znaczących trudności w zakresie umiejętności społecznych, komunikacji i relacji międzyludzkich. Mają jednak potrzeby, na które odpowiedzieć może edukacja seksualna. Dlatego konieczne jest udostępnianie im takich programów interwencyjnych, które sprostają ich szczególnym potrzebom.

W części drugiej w 12 warsztatach autorka przedstawia praktyczne ćwiczenia i narzędzia, uwagi i szczegółowe instrukcje przygotowania zajęć. Zaznacza przy tym, że wszystkie warsztaty dotyczą innego zagadnienia.

Załącznik prezentuje profil seksualny osób dorosłych z zespołem Aspergera przygotowany na podstawie badania przeprowadzonego we współpracy z dr. Attwoodem. Porównano profil seksualny osób z zespołem Aspergera z profilem seksualnym ogółu społeczeństwa. By lepiej zrozumieć rzeczywistość dorosłych dotkniętych zespołem Aspergera, badaniu poddano 11 sfer (informacja, pożądanie seksualne, wizerunek ciała, repertuar zachowań, doświadczenie, nastawienie, symptomy, afekt, tożsamość płciowa, fantazje, satysfakcja ogólna i seksualna). Autorka zaznacza, że informacje zawarte w tym załączniku to wstępne wyniki trwającego jeszcze badania.

Reasumując, recenzowana publikacja jest swoistym kompendium wiedzy na temat seksualności osób z zespołem Aspergera, źródłem dokładnych i dodających otuchy informacji oraz zbiorem praktycznych rad.

To interesujące studium wiedzy o przedmiocie, jakim jest seksualność osób z zespołem Aspergera, z pewnością znajdzie liczne grono odbiorców szczególnie wśród rodziców, nauczycieli, terapeutów, psychologów, przyjaciół, partnerów życiowych osób z zespołem Aspergera, a także tych, którzy pełniej, lepiej i bardziej świadomie pragną uczestniczyć w edukacji osób z zespołem Aspergera.

Książka jest unikatową pozycją na rynku wydawniczym, ponieważ nie ma

tak dobrze opracowanego podręcznika wyjaśniającego genezę i rozwój seksualności osób z zespołem Aspergera, pomocy oraz wsparcia tej grupy osób. Polecam ją również tym z Państwa, którzy chcą lepiej zrozumieć własną seksualność, pogłębić umiejętności budowania i utrzymywania dobrej relacji intymnej.

*Marcin Lerka*  
APS, Warszawa  
marcinlerka@o2.pl

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

**1. „RUCH” S.A.**

Zamówienia na prenumeratę w wersji papierowej i na e-wydania można składać bezpośrednio na stronie

**[www.prenumerata.ruch.com.pl](http://www.prenumerata.ruch.com.pl)**

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

**2. Kolporter S.A.**

Prenumeratę instytucjonalną można zamawiać w oddziałach firmy Kolporter S.A. na terenie całego kraju. **Informacje: infolinia 0 801 205 555.**

**[www.dp.kolporter.com.pl](http://www.dp.kolporter.com.pl)**