

Nr 5 (276) 2014
Tom LXXV
LISTOPAD
GRUDZIEŃ

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
Vitaly Kantor (RUS) – język rosyjski

Tłumaczenie na język angielski

Renata Wójtowicz

Skład komputerowy

Andrzej Kowalczyk

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną)

Recenzenci współpracujący ze „Szkołą Specjalną” w roku 2014

*Jacek Błęszyński (PL), Stanisława Byra (PL), Beata Cytowska (PL), Iryna Denisova (KZ),
Zenon Gajdzica (PL), Tatiana V. Lisovskaya (BL), Iryna Martymenko (U), Zofia Palak (PL),
Ewa Pisula (PL), Natalia D. Sokolova (RU), Anna Zamkowska (PL), Marzenna Zaorska (PL),
Alicja Zarin (RU), Jolanta Maria Zielińska (PL)*

Czasopismo „Szkoła Specjalna” posiada punktację MNiSW (5 punktów) w kategorii B

Rada Naukowa:

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

Komitet Redakcyjny:

Ewa Maria Kulesza (redaktor naczelna), Kamil Kuracki (sekretarz), Alicja Giermakowska (członek), Agnieszka Dłużniewska (członek), Izabella Kucharczyk (członek), Katarzyna Smolińska (członek)

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

**Adres Redakcji: Wydawnictwo APS, 02-353 Warszawa
ul. Szczęśliwicka 40, tel. 22-589-36-45
centrala 22-589-36-00 wew. 1212, fax 22-658-11-18
e-mail: szkolaspecjalna@aps.edu.pl
www.szkolaspecjalna.aps.edu.pl**

nakład 800 egz.

SPIS TREŚCI

OPRACOWANIA NAUKOWE

- 325 – *Jolanta Zielińska*
Rodzice dziecka z niepełnosprawnością działający w triadzie: Rodzic – Internet – Społeczeństwo
- 333 – *Ирина.А. Денисова*
О специальных условиях использования компьютера в работе со „специальными” детьми

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- 344 – *Karolina Domańska*
Pies przewodnik osoby niewidomej
- 350 – *Justyna Siemionow*
Niedostosowanie społeczne nieletnich a obniżona sprawność intelektualna – praca z uczniem o szczególnych potrzebach edukacyjnych i rozwojowych
- 360 – *Aleksandra Górecka*
Rozważania nad praktykami

PRAWO I PRAKTYKA

- 364 – *Małgorzata Szeroczyńska*
Odpowiedzialność nieletniego z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną

Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- 375 – *Izabela Pietrowska*
Sprawozdanie z międzynarodowej konferencji *Dyskalkulia – diagnoza, terapia i wsparcie edukacyjne*. Gdańsk, 28–29 marca 2014

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

- 379 – *Anna Hryniewicka*
Wkład Marii Grzegorzewskiej w rozwój pedagogiki specjalnej „O tym, na czym polega geniusz dobroci”. Część V

RECENZJE

- 390 – *Osnat Teitelbaum, Philip Teitelbaum*: Czy moje dziecko ma autyzm? Jak rozpoznać najwcześniejsze oznaki autyzmu. Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk 2012, ss. 171 (*Weronika Pańkow*)
- 394 – *Sławomir Przybyliński*: Więźniowie niebezpieczni. Ukryty świat penitencjarny. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012, ss. 362 (*Dagmara Maria Boruc*)

NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY

- O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli pod red. E. Gruszczyk-Kolczyńskiej. Nowa Era, Warszawa 2012, ss. 323 (*Emilia Augustyn, Magdalena Pupiela*)
- Olgięrd Kosiba, Piotr Grenda*: Leksykon języka migowego. Wydawnictwo Silentium, Bogatynia 2011, ss. 360 (*Anna Wojtas*)

- 396 – SPIS ROCZNIKA 2014

CONTENTS

SCIENTIFIC STUDIES

- 325 – *Jolanta Zielińska*
Parents of children with disabilities in the triad: Parent - Internet – Society
- 333 – *Iryna A. Denisova*
Special conditions of computer use in work with children with special needs

FROM TEACHING PRACTICE

- 344 – *Karolina Domańska*
Guide dog for a blind person
- 350 – *Justyna Siemionow*
Juvenile social maladjustment versus lowered intellectual functioning – Working with students with special educational and developmental needs
- 360 – *Aleksandra Górecka*
Discussion of internships

LAW AND PRACTICE

- 364 – *Małgorzata Szeroczyńska*
Responsibility of juveniles with intellectual disabilities or mental disorders

HOME AND WORLD NEWS

- 375 – *Izabela Pietrowska*
Report on the International Conference *Dyscalculia – Assessment, treatment and educational support*. Gdańsk, March 28–29, 2014

DISTINGUISHED IN SPECIAL EDUCATION

- 379 – *Anna Hryniewicka*
Maria Grzegorzewska's contribution to the development of special education *What the genius of kindness is about*. Part 5

REVIEWS

- 390 – Osnat Teitelbaum, Philip Teitelbaum: Czy moje dziecko ma autyzm? Jak rozpoznać najwcześniejsze oznaki autyzmu [Original title: *Does your baby have autism? Detecting the earliest signs of autism*]. Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk 2012, pp. 171 (*Weronika Pańkow*)
- 394 – Sławomir Przybyliński: Więźniowie niebezpieczni. Ukryty świat penitencjarny [Dangerous prisoners. Hidden penitentiary world]. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012, pp. 362 (*Dagmara Maria Boruc*)

WE RECOMMEND TO OUR READERS

- O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli [Mathematically gifted children. A book for parents and teachers] edited by E. Gruszczyk-Kolczyńska. Nowa Era, Warszawa 2012, pp. 323 (*Emilia Augustyn, Magdalena Pupiel*)
- Olgierd Kosiba, Piotr Grenda: Leksykon języka migowego [Sign language lexicon]. Wydawnictwo Silentium, Bogatynia 2011, pp. 360 (*Anna Wojtas*)

- 396 – ARTICLES PUBLISHED IN 2014

JOLANTA ZIELIŃSKA
UP, Kraków

RODZICE DZIECKA Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ DZIAŁAJĄCY W TRIADZIE: RODZIC – INTERNET – SPOŁECZEŃSTWO

Mnogość problemów związanych z działaniem triady: Rodzice dziecka z niepełnosprawnością – Internet – Społeczeństwo wskazuje na potrzebę podjęcia dyskusji, również naukowej, w tym zakresie. Prezentowany artykuł stanowi taką próbę w dość ograniczonym zakresie, bowiem dotyczy ogólnej charakterystyki Internetu jako przestrzeni wsparcia oraz rodziców dzieci z niepełnosprawnością poszukujących tam pomocy. W pracy przedstawiono ogólne rozważania, poparte opiniami, na temat Internetu jako przestrzeni komunikacji społecznej, zwłaszcza w jego wymiarze pomocowym w odniesieniu do rodziców dzieci z niepełnosprawnością. Na podstawie doniesienia z badań przeprowadzonych przez Internet na statystycznie istotnej grupie rodziców określony został i zaprezentowany model rodzica korzystającego z Internetu jako przestrzeni wsparcia w formie słownej oraz opisowo-objaśniającej.

Słowa kluczowe: rodzic dziecka z niepełnosprawnością, Internet, społeczeństwo, wsparcie, triada, model

Pojęcie triady funkcjonuje w naukach filozoficznych, chemicznych, muzycznych. W rozumieniu użytym w rozważaniach dotyczących Internetu jako formy społecznego wsparcia rodziców dziecka z niepełnosprawnością oznacza, zgodnie z definicją słownikową, grupę trzech elementów. W przypadku triady Rodzic – Internet – Społeczeństwo przydatne wydaje się określenie muzyczne: trzy główne akordy w każdej tonacji.

Internet stanowi w swojej istocie informację i na niej opiera swoje działanie. Niemniej z biegiem czasu i wraz ze swoim rozwojem stał się przestrzenią, czego dowodem jest stosowany na określenie wirtualnego świata termin „cyberprzestrzeń”. Internet jest odbierany przez użytkowników jako miejsce, w którym poszczególne osoby spotykają się ze sobą, rozmawiają, tworzą wirtualne społeczności. Ważne dla tego typu kontaktów jest to, że stanowi on otwarte na nowe możliwości medium, wychodzące naprzeciw oczekiwaniom użytkowników, zaspokajające ich potrzeby, a co istotne, skutecznie naśladując rzeczywistość. Cechy Internetu i możliwe z jego użyciem formy kontaktów spowodowały, że w sposób samoistny stał się on przestrzenią wsparcia dla osób poszukujących pomocy, w tym rodziców dzieci z niepełnosprawnością. To, co uznaje się za wadę internetowych kontaktów, czyli anonimowość, w tym przypadku staje się zaletą. W rozpatrywanej triadzie Rodzice dziecka z niepełnosprawnością – Internet – Społeczeństwo świat techniki, informacji wyszedł naprzeciw potrzebom człowieka. Pokazują to kolejno przytoczone wypowiedzi.

Potrzebę wsparcia rodziców dzieci z niepełnosprawnością i konieczność udziału w nim społeczeństwa odzwierciedlają słowa Papieża Jana Pawła II: „[...] Narodziny chorego dziecka to z pewnością trudne doświadczenie dla rodziny, która doznaje głębokiego wstrząsu. Także z tego powodu ważna jest pomoc okazywana rodzicom, aby umieli otoczyć dziecko szczególną troską, rozwijać głęboki szacunek do jego godności osobistej oraz ze czcią i wielkodusznie służyć jego prawom. [...] Ważne jest, aby problem stał się sprawą nie tylko najbliższej rodziny, ale także innych osób kompetentnych i życzliwych. To oni są «dobrymi samarytaninami» naszych czasów[...]” (http://www.nonpossums.pl/encykliki/Jan_Pawel_II: 09.02.2012).

To, że forma internetowych kontaktów jest społecznie potrzebna, wykształciła się i funkcjonuje, wynika z możliwości technicznych czasów, w jakich żyjemy, z rozwoju nauki. W jednym z programów telewizyjnych z 2010 r. prof. Zygmunt Bauman na pytanie: „Czy, a jeśli tak, to czym współczesne czasy wyróżniają się w dziejach ludzkości? (parafrazując) odpowiedział: „Do tej pory nurty rozwoju humanistycznego i inżynierskiego człowieka biegły równoległe i niezależnie. W obecnych czasach po raz pierwszy w dziejach ludzkości przecięły się, a nawet nałożyły wzajemnie. Nie ma rozwoju humanistycznego człowieka bez inżynierii i jej osiągnięć, i odwrotnie. Mamy szczęście być świadkami, uczestnikami i twórcami tego procesu”.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że samotność rodziców w zmaganiu się z trudną sytuacją posiadania dziecka niepełnosprawnego sprzyja narastaniu ich negatywnych emocji i izolacji społecznej. Można przytaczać w tym zakresie wiele przykładów opisanych w literaturze przedmiotu. Istotę problemu pokazuje zapis w pamiętniku jednej z matek dziecka niepełnosprawnego: „[...] Zetknięcie się z chorobą, której nikt nie potrafi zaradzić, oraz z nieodwołalnością śmierci nauczyło mnie przede wszystkim pokory. A ponadto nauczyło mnie tej prawdy, iż moim obowiązkiem jako człowieka i matki jest robienie wszystkiego, co w ludzkiej mocy. Nikt nie zdejmie ze mnie obowiązków matki zdrowego dziecka, nikt nie zastąpi mnie przy dziecku chorym. I to nie jest rezygnacja. To jest bardzo głębokie, wewnętrzne przekonanie, że taka jest powinność. O tę wiedzę jestem teraz mądrzejsza [...]” (Chodakowska 1995, s. 111).

W tym kontekście, bez dodatkowego komentarza, można przytoczyć opinie użytkowników pochodzące z postów zamieszczonych na stronach internetowych forum Dar Życia (<http://forum.darzycia.pl> 03.03.2009):

- „ Ja chciałam podziękować wszystkim [...] za wspaniałe rozmowy, cudowne rady i pocieszenie w chwilach przygnębienia. Poznałam tu wspaniałych ludzi (kilka osób osobiście), wiele razy płakałam przed komputerem, czytając wzruszające historie z życia innych rodzin, wiele razy złościłam się, czytając bzdurne informacje i tak samo wiele razy śmiałam się, zaglądając do pociesznika. DAR JEST SUPER”.
- „ Dar to piękny zakątek,
Skąd moc nadziei bierze początek.
Choć raz tu dobrze, raz tu źle,
To jesteśmy razem na darze na dobre i złe”.
- „Cieszę się, że mogę być tu ze Wszystkimi wspaniałymi ludźmi, bo chociaż wielu z nas jest anonimowymi rodzicami, to każdy zasługuje na wyróżnienie. Bardzo cenię sobie to forum i ludzi, którzy tu są”.

- „Jeden ma porsche, drugi szmal, trzeci ma willę – My mamy DAR. Tutaj pogadasz, uronisz łzę, tutaj pomagasz, wspomogą Cię. W grupie jest dobrze, nie jesteś sam, jesteś w domku, co zwie się DAR”.
W dalszej kolejności zostanie przedstawione ogólne spojrzenie na Internet jako przestrzeń wsparcia oraz doniesienie z badań służących określeniu modelu rodzica dziecka z niepełnosprawnością korzystającego z internetowych form wsparcia.

Pojęcie modelu jest powszechnie stosowane, wręcz nadużywane zarówno w naukach humanistycznych, jak i społecznych. Niejednokrotnie jest to jedynie wzorzec lub cząstkowy schemat zjawiska, którego dotyczy. Różnica między teorią a modelem jest zasadnicza, gdyż teoria jest wyjaśnieniem zjawiska, a model jedynie jego lepszą lub gorszą reprezentacją. Modele mogą być graficzne, słowne lub matematyczne. Często są one uproszczone pojęciowo, mało sformalizowane, mają nikłe walory prognostyczne, posiadają jedynie wartości opisowo-objaśniające (Zielińska 2005, s. 123). Opracowany na podstawie badań model spełnia kryteria modelu słownego o wartości opisowo-objaśniającej.

Internet jako przestrzeń społecznego wsparcia – rozważania ogólne

Badania dotyczące Internetu jako przestrzeni społecznych kontaktów dotyczyły m.in. formy, rodzaju, intensywności wytworzenia się więzi między użytkownikami. Postawione zostało pytanie: Czy społeczności sieciowe są w stanie wykształcić tak bliskie i silne relacje, aby można było je nazwać wspólnotami? Wyniki badań nie dały jednoznacznej odpowiedzi. Z jednej strony bowiem wykazane zostało, że internetowe znajomości są płytsze i słabiej zaangażowane emocjonalnie niż zawierane w prawdziwym życiu, z drugiej zaś, iż relacje nawiązane w sieci mogą dorównywać realnym, przewyższając je znaczeniem i intensywnością (Krejtz, Krejtz 2006, s. 45).

M. Castells (2007, s. 362), definiując wirtualną wspólnotę jako „samodefiniującą się, elektroniczną sieć interaktywnej komunikacji, zorganizowaną wokół podzielanych zainteresowań lub celów”, stwierdza, że może ona mieć większe znaczenie niż to, które przypisują jej niektórzy badacze. Uważa bowiem, co zostało potwierdzone badaniami, że nawet między użytkownikami sieci połączonymi słabymi więzami może zaistnieć zjawisko wzajemnego wspierania się. Komunikacja online sprzyja bowiem szczerzej i otwartej dyskusji, choć nawiązana w ten sposób relacja bywa efemeryczna. Wspólnota wirtualna rządzi się innymi prawami niż wspólnota fizyczna, podlega innym wzorom komunikacji i interakcji, nie można jednak powiedzieć o niej, że jest czymś nierzeczywistym. Zaletą uczestnictwa jednostki w internetowych wspólnotach jest rozszerzenie sieci jej społecznych powiązań (tamże). Podobny do zaprezentowanego pogląd prezentują K. Krejtz i I. Krejtz (2006, s. 47), stwierdzając: „Okazuje się [...], że komunikacja za pomocą Internetu daje [...] szansę na nawiązanie prawdziwie silnych więzów z grupą osób, których spotkanie w świecie realnym byłoby utrudnione lub niemożliwe”.

T. Cantelmi i L.G. Grifo (2003, s. 130) relacje nawiązywane w Internecie nazywają „komunikacją chronioną” na podstawie jej specyficznych cech, takich jak: otwarte mówienie o najbardziej osobistych problemach, anonimowość, możli-

wość regulowania częstości i intensywności kontaktów w zależności od aktualnej potrzeby wsparcia odczuwanej przez użytkowników.

Grupy wzajemnego wsparcia działające wirtualnie mają w stosunku do grup tradycyjnych przewagę, polegającą na eliminowaniu elementów mogących mieć potencjalnie negatywny wpływ na chęć udzielenia pomocy drugiej osobie. Należy do nich wiek, wygląd czy płeć, czyli cechy rozmówcy wpływające znacząco na podejmowanie decyzji w świecie realnym. W komunikacji internetowej na pierwszy plan wysuwają się postawy i zainteresowania, oceniane często jako zbieżne na podstawie jedynie przynależności do wspólnej sieciowej grupy (Wallace 2005, s. 101). W celu porównania działania internetowych oraz klasycznych grup wzajemnego wsparcia wprowadzone zostało pojęcie „wartość dodana Internetu”. Zdefiniowano je jako: „to wszystko, co odróżnia zjawiska mające miejsce w sieci od analogicznych zjawisk zachodzących w świecie rzeczywistym. Jest wszystkim, co w Internecie można znaleźć, a czego w rzeczywistości nie ma bądź w Internecie wydaje się w subiektywnym stopniu lepsze niż w rzeczywistości” (Grabowska 2006, s. 285). Komponenty wartości dodanej w odniesieniu do Internetu jako przestrzeni społecznego wsparcia to:

- nowa forma, czyli elektroniczna wersja słowa pisanego pozwalająca na przemyślenie i staranne zredagowanie wiadomości, co zmniejsza ryzyko nieporozumień, a osobie udzielającej pomocy pozwala wielokrotnie i dokładnie przeanalizować zapis w celu optymalizacji udzielanego wsparcia;
- hiperdostępność, internetowa grupa nie jest związana z przestrzenią fizyczną, jest dostępna z dowolnego miejsca, o dowolnym czasie;
- hiperanonimowość pozwalająca uniknąć skrępowania podczas zwierzenia się z najbardziej osobistych problemów, komfort wypowiedzenia się, brak bezpośredniej presji (Kennedy 1996, s. 56);
- hiperotwartość, anonimowość sprzyjająca szczerości i otwartości w wyrażaniu niepopularnych opinii, dzieleniu się tajemnicami i problemami;
- hiperinformacyjność, uzyskiwanie kompendium wiedzy na określony temat w bardzo krótkim czasie (Grabowska 2006, s. 285).

Podstawowe wady wsparcia udzielanego przez Internet to bazowanie na własnych doświadczeniach osób udzielających pomocy, co może mieć niewiele wspólnego z wiedzą fachową, nieszczerłość, oszustwa. Niemniej, jak pisze A Królikowska (2006, s. 115), „Každy potrzebuje bliskości drugiego człowieka, dotyku, spojrzenia. Nie potrafimy normalnie żyć bez poczucia rzeczywistej bliskości”. Internet jako przestrzeń wsparcia daje poczucie bliskości wielu osób, poczucie wsparcia społecznego.

Doniesienie z badań określających model rodzica dziecka z niepełnosprawnością korzystającego z Internetu jako formy wsparcia

Założenia badań

Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego, techniką ankiety poprzez Internet drogami od maila po wejścia na strony i portale internetowe. Wzięło w nich udział 230 osób. Badania były dobrowolne; w celu ich realizacji

należało pobrać kwestionariusz ankiety, korzystając z odnośnika zamieszczonego na forum w formie odsyłacza do stosownej strony internetowej.

Celem badań było uzyskanie modelu rodzica dziecka z niepełnosprawnością korzystającego z Internetu jako formy wsparcia. Model, w swojej istocie stanowiący pewne, prawdopodobne przybliżenie stanu rzeczywistego, został określony na podstawie procentowego udziału osób badanych w kilku charakterystycznych obszarach. Obszar pierwszy dotyczył cech indywidualnych, w tym płci, wieku, miejsca zamieszkania, wykształcenia, aktywności zawodowej, sytuacji materialnej. Drugi obszar obejmował rodzinę, czyli jej strukturę, liczbę dzieci, rodzaj i wiek dziecka niepełnosprawnego. Trzeci badany obszar tworzący model dotyczył użytkowania Internetu, czyli umiejętności obsługi komputera, w tym umiejętności korzystania z Internetu, czasu, częstotliwości i aktywności oraz dróg dowiadывania się o internetowych formach wsparcia. Obszar czwarty objął internetowe formy wsparcia wykorzystywane przez badanych, ich rodzaje i częstotliwość korzystania.

Prezentacja i analiza wyników

Wśród badanych rodziców, którzy odpowiedzieli na prośbę wypełnienia ankiety, większość stanowiły kobiety (ok. 90%). Były to osoby młode. Największą grupą (ok. 35%) była w wieku 30–35 lat. Kolejne dwie równie liczne grupy (po 20% badanych) tworzyły osoby w wieku 19–25 lat oraz 36–41 lat. Najmniej, bo 5% stanowiły grupy osób poniżej 24 lat oraz powyżej 48 lat. Uzyskane wyniki wskazały, że wsparcia poprzez Internet poszukują głównie matki dzieci niepełnosprawnych w typowym dla posiadania dzieci wieku, tj. między 30. a 35. rokiem życia. Nie są to ojcowie, osoby bardzo młode oraz np. dziadkowie; te grupy były najmniej liczne. Przyczyny tego stanu, budzącego niepokój zwłaszcza w kontekście braku udziału ojców, wymagają osobnej analizy.

Inne cechy indywidualne to miejsce zamieszkania, wykształcenie i aktywność zawodowa oraz subiektywna ocena sytuacji materialnej. W badanej grupie ponad połowa osób pochodziła z dużych miast, w tym 35% z miast liczących powyżej 200 tys. mieszkańców, 20% z miast 100–200 tys., w sumie stanowiło to 55% badanej grupy. Najmniej, bo 10% osób mieszkało na wsi lub w małym mieście do 10 tys. mieszkańców. Wykształcenie wyższe miało prawie 80% badanych, zawodowe jedynie 5%. W kategorii aktywność zawodowa wyniki badań rozłożyły się prawie po połowie: 45% badanych pracowało na pełnym etacie, 40% nie pracowało. Sytuacja materialna badanych w największej grupie (45%) określana była jako dobra, skrajne opinie, czyli bardzo dobra i zła, były w mniejszości (po ok. 5% badanych).

Reasumując czynniki indywidualne określające modelowego rodzica korzystającego z internetowych form wsparcia: młoda kobieta, w wieku około trzydziestu paru lat, bardzo dobrze wykształcona, mieszkająca w dużym mieście, o dobrym statusie materialnym, pracująca zawodowo lub nie.

W odniesieniu do obszaru drugiego, czyli charakterystyki rodziny, badania wykazały, że większość badanych osób, bo ok. 80%, tworzy pełne, sformalizowane pod względem prawnym związki. Najliczniejszą grupę, bo ok. 40%, stanowią rodziny z jednym dzieckiem. Na podkreślenie zasługuje fakt, że jedynie 5% badanych samotnie wychowuje dzieci i ma ich czworo lub więcej. Wymaga

stosownej analizie to, dlaczego rodzice z rodzin wielodzietnych lub samotnie wychowujący dzieci nie korzystają z internetowych form wsparcia. Najlicniejszą grupą badanych (ok. 40%) były rodziny, w których niepełnosprawne dziecko miało 1–3 lat. Najmniej liczne grupy (po ok. 5%) stanowili rodzice niemowląt i dzieci starszych, w wieku 13–18 lat, co też wymaga stosownego komentarza. Niemal 4/3 badanych było rodzicami dziecka z zespołem Downa (ok. 75%). W dalszej kolejności była padaczka, autyzm, mózgowe porażenie dziecięce lub brak diagnozy problemów rozwojowych. Fakt, że znacząca grupa osób poszukujących pomocy w Internecie to rodzice dziecka z zespołem Downa, dla osób zajmujących się tą problematyką jest w pełni zrozumiały i ma swoje odzwierciedlenie w literaturze (Zakrzewska-Manterys 2010).

Reasumując czynniki rodzinne określające modelowego rodzica korzystającego z internetowych form wsparcia: pełna rodzina mająca z reguły jedno dziecko w wieku 1–3 lat z zespołem Downa.

Kolejny badany obszar dotyczył użytkowania Internetu, w tym umiejętności obsługi komputera, korzystania z Internetu, czasu, częstotliwości i aktywności oraz dróg dowiadывania się o internetowych formach wsparcia. Umiejętność obsługi komputera i korzystania z Internetu większość osób (ok. 85%) określiła jako dobrą lub bardzo dobrą. Nikt nie wyraził opinii: słaba. Najwięcej osób badanych (ok. 60%) korzystało z internetowych form wsparcia od roku do trzech lat, najmniej (ok. 5%) dłużej niż 3 lata. Około 60% badanych poszukiwało wsparcie przez Internet samodzielnie, celowo lub przez przypadek (większość wyborów: celowo). Około 10% stanowili założyciele stron, forów internetowych. Około 95% badanych korzystało z Internetu codziennie lub prawie codziennie jako medium informacyjnego i komunikacyjnego, 75% równie często w celu poszukiwania wsparcia tą drogą. Jako dość lub bardzo aktywnych uczestników określiło się ponad 50% badanych, 15% czyta, ale się nie wypowiada.

Najpopularniejszą formą wsparcia wśród badanych były fora dyskusyjne, osiągały one 100% wyborów. Drugą najczęściej wykorzystywaną wirtualną formą wsparcia były strony i portale internetowe, z takiej formy korzystało prawie 75% badanych rodziców. Około 40% spośród badanych osób czytało blogi, a 25% prowadziło własny blog. Mniej popularnymi internetowymi formami wsparcia były listy i grupy dyskusyjne, z których korzystało jedynie 15% badanych, oraz usługi specjalistów on-line – 10% wskazań. Żadna z osób badanych nie korzystała z chatów i IRC-a.

Reasumując czynniki użytkowo-internetowe określające modelowego rodzica korzystającego z internetowych form wsparcia: dobrze obsługujący komputer, umiejący korzystać z Internetu, wykorzystujący go prawie codziennie w sposób aktywny, poszukujący samodzielnie wsparcia i informacji głównie na forach internetowych, stronach i portalach, działający do roku do trzech lat, potem aktywność spada.

Wnioski z badań

Przeprowadzone na statystycznie istotnej grupie badania pozwoliły na wypracowanie wniosków umożliwiających, oczywiście w pewnym przybliżeniu, określenie modelowego rodzica korzystającego z internetowych form wsparcia.

Modelowy rodzic dziecka z niepełnosprawnością korzystający z internetowych form wsparcia to:

- młoda kobieta w wieku około trzydziestu paru lat, bardzo dobrze wykształcona, mieszkająca w dużym mieście, o dobrym statusie materialnym, pracująca zawodowo lub nie;
- mająca pełną rodzinę, najczęściej jedno dziecko w wieku 1–3 lat z zespołem Downa;
- dobrze obsługująca komputer, umiejacą korzystać z Internetu, wykorzystująca go prawie codziennie w sposób aktywny;
- poszukująca samodzielnie wsparcia i informacji głównie na forach internetowych, stronach i portalach, działająca aktywnie do roku do trzech lat, potem jej aktywność spada.

Podsumowanie

Podsumowując dotychczasowe rozważania można nawiązać do opinii, iż „Szukając [...] pomocy w cyberprzestrzeni, nie można liczyć na to, że pozwoli ona rozwiązać wszystkie problemy i zaspokoić potrzebę obcowania z innymi ludźmi. Trzeba być świadomym tego, że internetowe formy wsparcia mogą być jedynie uzupełnieniem kontaktów w rzeczywistym świecie, nie stanowią jednak ich substytutu” (Królikowska 2006, s. 115).

Mnogość problemów związanych z działaniem triady: Rodzice dziecka z niepełnosprawnością – Internet – Społeczeństwo wskazuje na potrzebę podjęcia dyskusji, również naukowej, w tym zakresie. Prezentowany artykuł stanowi taką próbę w dość ograniczonym zakresie, bo dotyczącym ogólnej charakterystyki Internetu jako przestrzeni wsparcia oraz rodziców dzieci z niepełnosprawnością poszukujących tam pomocy. Model rodzica korzystającego z Internetu jako formy wsparcia został zaprezentowany na podstawie badań przeprowadzonych przez Internet na statystycznie istotnej grupie rodziców. Formy wsparcia z konkretnymi rozwiązaniami praktycznymi i przykładami, takie jak: grupy dyskusyjne, fora, blogi, strony WWW, usługi specjalistów on-line, grupy samopomocy, zostały opisane w osobnej publikacji (Zielińska 2011).

Bibliografia

- Cantelmi, T., Grifo, L.G. (2003). Grupy samopomocy on-line. W: T. Cantelmi, L.G. Grifo (red.), *Wirtualny umysł. Fascynująca pajęczyna Internetu*. (s. 128–138). Kraków: Wydawnictwo OO. Franciszkanów „Bratni Zew”.
- Castells, M. (2007). *Społeczeństwo sieci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chodakowska, A. (1995). *Mieć dziecko z porażeniem mózgowym. Pamiętnik matki*. Lublin: Wydawnictwo Fundacji „Masz szansę”.
- Grabowska, M. (2006). *Wartość dodana Internetu na przykładzie internetowych grup wsparcia*. W: J. Kurczewski (red.), *Wielka sieć. E-eseje z socjologii Internetu*. (s. 280–290). Warszawa: Wydawnictwo Trio.
- Kennedy, A.J. (1996). *Internet dla opornych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza.
- Krejtz, K., Krejtz, I. (2006). Ja w sieci – sieć we mnie. Zależności pomiędzy doświadczeniami relacji w Internecie a reprezentacją obrazu siebie. W: D. Batorski, M. Marody,

- A. Nowak (red.), *Spółeczna przestrzeń Internetu*. (s. 40–50). Warszawa: Wydawnictwo SWPS „Academica”.
- Królikowska, A. (2006). Pomocna dłoń w cyberprzestrzeni. Poszukiwanie pomocy i formy jej udzielania. W: D. Batorski, M. Marody, A. Nowak (red.), *Spółeczna przestrzeń Internetu*. (s. 110–120). Warszawa: Wydawnictwo SWPS „Academica”.
- Wallace, P. (2005). *Psychologia Internetu*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Zakrzewska-Manterys, E. (2010). *Upośledzeni umysłowo. Poza granicami człowieczeństwa*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Zielińska, J. (2005). *Edukacja dzieci z uszkodzeniem słuchu w społeczeństwie informacyjnym*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Zielińska, J. (2011). Internet jako medium wspierające rodzinę dziecka niepełnosprawnego. W: E. Musiał, I. Pulak (red.), *Człowiek – Media – Edukacja*. (s. 411–421). Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.

PARENTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE TRIAD: PARENT – INTERNET – SOCIETY

Summary

The multitude of issues connected with the triad consisting of parents of children with disabilities, the Internet and society shows the need for a discussion – also an academic discussion – on this topic. This article is such an attempt to a limited extent as it provides a general description of the Internet as support space and of parents of children with disabilities who seek help on the Internet. It presents general deliberations – backed up with opinions – on the Internet as social communication space, especially in terms of support it provides for parents of children with disabilities. Based on a report on research conducted on a statistically significant sample of parents via the Internet, the author defines and presents the model of a parent who uses the Internet as support space.

Key words: parents of children with disabilities, Internet, society, support, triad, model

ИРИНА А. ДЕНИСОВА
Ст. преподаватель кафедры
специальной педагогики Казахского
Национального педагогического университета
г. Алматы, Республика Казахстан

О СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРА В РАБОТЕ СО «СПЕЦИАЛЬНЫМИ» ДЕТЬМИ

Эта Статья посвящена вопросам использования информационно-коммуникационных технологий в коррекционном обучении детей с особыми образовательными потребностями. Цель исследования: определение специфических особенностей использования информационных технологий и мультимедиа-средств в работе логопеда по предупреждению и преодолению дисграфии и дизорфографии. Согласно исследованиям Ж. Пиаже (1983), только в случае, если действия по обучению новому действию или новому знанию организованы поэтапно (шаг за шагом), с учетом уровневое строения коры головного мозга, педагог может надеяться на развивающий эффект от учебного процесса.

То есть любое учебное умение (а, значит, и орфографическое письмо) должно отрабатываться по схеме: от реальных манипулятивных действий на уровне наглядно-практического или наглядно-образного интеллекта к работе на уровне абстрактно-языковых действий. Причем, работа на всех уровнях должна проводиться с использованием одних и тех же предметов или их изображений. Обучение грамотному письму может быть организовано с использованием информационно-коммуникационных технологий. Но такое обучение в отношении детей с нарушением речи имеет специфические особенности, главная из которых: Необходимо использовать компьютер в комплексе с традиционным дидактическим материалом.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, дети с нарушением письма, специфика использования компьютера

ДОбучение грамоте, а затем и языку, для большинства детей с речевым недоразвитием является очень тяжелым трудом и, подчас, источником негативных переживаний и даже унижений. Л.Н. Ефименкова отмечает: «Речевые нарушения, встречающиеся у учащихся начальных классов, являются серьезным препятствием в овладении ими письмом и чтением на начальных этапах обучения, а на более поздних этапах – в усвоении ими грамматики родного языка и программ всех гуманитарных предметов. Нередки случаи, когда по причине речевых нарушений ребенок практически не усваивает программу начальной школы, а в наиболее тяжелых случаях даже встает вопрос о невозможности его обучения в массовой школе. При правильной организации и проведении коррекционной работы учитель-логопед помогает таким детям справиться с имеющимися у них нарушениями речи и наравне с другими учениками овладеть школьными знаниями» (Л.С. Выготский, 1935) Одним из условий такой организации логопедических занятий можно назвать применение нетрадиционных средств и способов взаимодействия с учеником, испыты-

вающим особые трудности в овладении письмом. Роль компьютерных технологий в специальном и инклюзивном образовании выходит за пределы традиционной роли нового средства обучения. Благодаря этим технологиям появляется возможность мотивировать учебную деятельность ребенка даже в тех случаях, когда никакими другими средствами это сделать невозможно.

Логопеды Казахстана сегодня широко используют мотивирующий потенциал компьютерных технологий. Мультимедийные средства, применяемые в учебном процессе, привлекательны и для детей с ограниченными возможностями, так как являются частью молодежной компьютерной субкультуры, принадлежность к которой составляет одну из потребностей детей и подростков. Кроме того, как отмечают многие авторы, применение компьютерной техники позволяет оптимизировать педагогический процесс, индивидуализировать обучение детей с нарушениями развития и значительно повысить эффективность любой учебной деятельности (Р.Ф. Абдеев (1994), В.П. Беспалько (2002), Е.И. Машбиц (1988), О.И. Кукушкина (1994)).

Однако, по нашим наблюдениям, до сих пор вопросы организации логопедических занятий с применением компьютерных программ остаются недостаточно разработанными. В 2010–2012 гг специалисты Национального научно-практического центра коррекционной педагогики в ходе работы курсов повышения квалификации логопедов проводили специальный анализ содержания и результатов применения компьютерного тренажера «Дэльфа 142», мультимедийных образовательных систем «Эдуплей» и «Мультикид» в коррекционном обучении детей с ОНР. Анализ планов работы логопедов республики, предварительное изучение содержания занятий по коррекции речи, результатов обучения русскому языку детей с речевым недоразвитием был выявлен ряд негативных моментов в сложившейся практике применения компьютера на логопедическом занятии, а именно:

- спонтанность, хаотичность в подборе компьютерных заданий: подчас логопед применяет те мультимедийные средства, что оказались у него в данный момент «под рукой», без учета психологической и технической готовности ребенка действовать в качественно новых для себя условиях;
- недостаточная психологическая структурированность процедуры предъявления компьютерных заданий;
- игнорирование принципа коммуникативной направленности коррекционного языкового обучения: как правило, дети, выполняющие компьютеризированные задания, действуют совершенно автономно, не вступают в диалог с педагогом или другими детьми, не запрашивают помощь при затруднении. В отдельных случаях логопеды пытались создать ситуацию общения, организуя работу в паре над компьютерным заданием. Однако недостаточная продуманность инструкций и игнорирование факта психологической неготовности ребенка приводили к тому, что участники игры быстро соскальзывали с выполнения роли «учителя» или «консультанта», очень быстро теряли интерес к тому, что делает второй участник, выполняющий роль ученика и непосредственно работающий с программой. Очевидно, что ситуация осложнялась наличием у обучающихся общего недоразвития речи, которое затрагивает все компоненты системы.

Исследования, посвященные проблеме изучения и коррекции общего недоразвития речи, показывают, что преодоление системного речевого дефекта, как правило, имеет длительную и сложную динамику. А ошибки в письменной речи

у детей с ОНР более резистентны к педагогическому воздействию, чем аналогичные ошибки у детей с нормальным речевым развитием. Так что применение в коррекционно-образовательном процессе новых технологий позволит повысить эффективность коррекционно-логопедической работы, ускорить процесс обучения грамоте школьников с ОНР лишь в том случае, если будут учитываться закономерности и особенности развития детей с ОНР, самая специфика, природа речевого дефекта. Правильная организация логопедических занятий с применением мультимедийных средств на этапе овладения фонетическим письмом позволит предупредить появление у учащихся с ОНР вторичных, дизорфографических, расстройств письменной речи, а, следовательно, снизить риск социальной дезадаптации младших школьников.

Одним из принципиальных требований к организации логопедических занятий является развивающая направленность предъявляемых ученику заданий. То есть, их выполнение должно способствовать развитию у ребенка сенсорных процессов и высших психических функций. Эффективное использование компьютера на уроке, по замыслу разработчиков инновационных образовательных технологий, также предполагает реализацию развивающей компоненты. Известно, что у школьников с нормально развитой речью хорошо развито и непроизвольное внимание. Так что учебный материал, предъявляемый в ярком, интересном и доступном для ребенка виде уже сам по себе вызывает интерес и обращает на себя внимание ребенка. Таким образом, обучающие компьютерные задания, без какого-либо вмешательства и специальной работы педагога, являются средством речевого и общего психического развития. В работах В.П. Беспалько (2002) и Е.И. Машбица (1988) именно это и было доказано. Авторы отмечали, что применение компьютерных технологий в школьном обучении вполне целесообразно, так как позволяет предоставлять информацию в привлекательной форме, что не только ускоряет запоминание содержания, но и делает его осмысленным и долговременным. Но такое спонтанное развитие памяти, внимания и речи вследствие применения ИКТ характерно, как уже было сказано выше, для детей с нормальным речевым развитием. Дети с ОНР нуждаются в специальных подходах, в специальных приемах и специальных условиях использования мультимедийных средств, так как для них не свойственно самопроизвольное, спонтанное развитие высших психических функций.

Таким образом, актуальность нашего исследования определяется следующими объективными факторами:

1. Распространенность нарушений письма у младших школьников в РК за последние 10 лет возросла более, чем в 2 раза
2. Применение компьютера на логопедическом занятии позволяет повысить эффективность коррекционно-речевого процесса, полностью обеспечив его мотивационную составляющую. Мультимедийные технологии способны мотивировать учебную деятельность ребёнка даже в тех случаях, когда никакими другими средствами это сделать нельзя;
3. По данным Национального научно-практического центра коррекционной педагогики (ННПЦКП), 78% педагогов (включая логопедов), обучающих детей с ограниченными возможностями развития (далее-ОВР) в условиях общеобразовательной школы, более или менее регулярно используют в своей деятельности информационные технологии. При этом

4. недостаточно разработаны специальные подходы к использованию мультимедийных средств в коррекционном языковом обучении.

Логопеды массовых школ признают, что необходима специально организованная, хорошо спланированная работа, учитывающая особенности общего психического и речевого развития детей данной категории.

Наша экспериментальная работа проводилась на базе специальной коррекционной школы-интернат №9 для детей с тяжелыми нарушениями речи г.Алматы.

Цель исследования: определение специфики использования информационных технологий и мультимедийных средств в работе логопеда по предупреждению и преодолению нарушений письма.

Задачи исследования:

- 1) проанализировать научные данные о структуре навыка грамотного письма
- 2) выявить особенности формирования орфографических умений у детей с нарушениями речи
- 3) разработать специальные приемы использования ИКТ на логопедических занятиях – с учетом выявленных особенностей.

Объект исследования: процесс коррекционного языкового обучения младших школьников с ОНР.

Предмет исследования: условия применения компьютерных технологий и средств в работе логопеда по коррекции нарушений письма у младших школьников с ОНР.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: нейропсихологическая концепция уровневого строения центральной нервной системы (Е.Н. Винарская, 1989), Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина (1974), Концепция уровней познавательных действий В.П. Беспалько (2002), фундаментальное положение Л.С. Выготского о единстве закономерностей аномального и нормального развития (1935).

В соответствии со структурой навыка грамотного письма, формирование орфографического действия происходит при взаимодействии и взаимообусловленности речевых и неречевых психических процессов. Мы разделяем точку зрения И.В. Прищеповой (2006), что на первоначальных этапах коррекционной работы по формированию грамотного письма создаются функциональные предпосылки к усвоению орфографии, а именно: зрительный гнозис, мнезис, оптико-пространственные представления. На первом, сенсорно-перцептивном, этапе работы по предупреждению и преодолению дизорфографии ребенка учат узнавать, распознавать, соотносить и сопоставлять неречевые, речевые, а затем и языковые элементы. Второй этап работы проводится на гностико-практическом уровне и включает в себя способность *практически* воспроизводить, комбинировать, анализировать и синтезировать языковые структуры (слоги, слова, словосочетания и фразы). На этом уровне дети с помощью моделей, практически «вручную», конструируют слова из морфем или слогов. Составляют при помощи фишек линейные и позиционные модели слов. Важность ручных движений, - манипуляций, жестов, - при обучении письму подчеркивал Л.С. Выготский в своей статье «Предистория письменной речи» в сборнике «Умственное развитие детей в процессе обучения» (1935). Так, на этапе разработки методики исследования определилось основное структурно-содержательное звено эксперимента – непосредственная ручная деятельность учащихся. На третьем, за-

ключительном этапе школьники, по замыслу И.В. Прищеповой, тренируются в выполнении абстрактно-языковых заданий, например, в решении орфографических задач по определенному алгоритму. Работа эта длительная, продолжается в условиях логопункта не менее года.

Специфика интегрированного обучения детей с ОВР, включая детей с общим недоразвитием речи, определяется многообразием психологических особенностей «нового» контингента и заключается в предметно-практическом характере всех мероприятий, составляющих процесс психолого-педагогического сопровождения. Утверждение такого подхода в традиционной практике специального (коррекционного), а теперь и интегрированного обучения базируется на уровнево-иерархическом представлении о центральной нервной системе. С психологической точки зрения все дети имеют различные сроки окончательного созревания коры головного мозга. Но самой «неравномерной» категорией, если говорить о сроках формирования центральной нервной системы, являются дети с ограниченными возможностями (М.М. Безруких, 1991). В отношении них учет «уровневого фактора» является очень важным условием. Каково же содержание этого фактора?

Как известно, кора головного мозга имеет уровнево-иерархическую структуру, так что за внешние (реальные) и внутренние (мыслительные) действия разного характера «отвечают» мозговые структуры разного уровня (А.Р. Лурия, Е.Н. Винарская и др., 1983). Согласно исследованиям Ж. Пиаже (1989), только в случае, если деятельность по обучению новому действию или новому знанию организована поэтапно, с учетом уровневого строения коры, педагог может рассчитывать на развивающий эффект от процесса обучения. То есть любое учебное умение (а, значит, и орфографическое письмо) должно отрабатываться по схеме: от реальных манипулятивных действий на уровне наглядно-практического или наглядно-образного интеллекта к работе на уровне абстрактно-языковых действий. Причем, работа на всех уровнях должна проводиться с использованием одних и тех же предметов или их изображений. Только при исполнении такой схемы логопед вправе рассчитывать на развивающий эффект занятия.

Деятельность с компьютером, как известно, является по сути виртуальной, абстрактной. Таким образом, согласно этому фундаментальному положению, логопед обязан организовать предварительную, докомпьютерную деятельность ребенка с речевым наглядным материалом. Если же проигнорировать этап реальных предметных действий, «посадив» сразу ребенка к компьютеру для выполнения виртуального задания, то компьютер только усложнит интеллектуальную задачу ребенку. Кроме того, развивающий эффект от выполнения задания будет минимален. Доказательство важности этапа докомпьютерной ручной деятельности составляло основную идею нашего экспериментального исследования

Для проведения эксперимента были отобраны две группы учащихся с ОНР - по 5 человек в каждой; все дети были примерно одного возраста (8–9 лет) со сходным состоянием устной и письменной речи, что подтверждалось данными речевых карт. Все учащиеся, отобранные для эксперимента, посещали индивидуальные и групповые логопедические занятия в соответствии с базисным учебным планом и обучались по программе 3-го класса школы для детей с тяжелыми нарушениями речи, разработанной на основе и в соответствии с Государственным общеобязательным стандартом образования республики Казахстан. Диагностический эксперимент

предполагал написание диктанта, так как именно этот вид контрольной работы является инструментом оценки учебных достижений по предмету «Родной язык» как в специальной, так и в общеобразовательной школе. Анализ ошибок, проведенный в соответствии с классификацией Р.И. Лалаевой, показал полиморфный характер нарушений письма у учащихся обеих групп. Дети допустили в диктанте на этапе констатирующего эксперимента как дистрофические, так и орфографические ошибки. Расхождения в результатах были незначительными (табл. 2).

Содержание формирующего эксперимента составляло взаимодействие детей с компьютерным тренажером «Начальная орфография, 1–4», разработанным в 2010 г. специалистами ННПЦКП (авторы И. Денисова, В. Сербин) в соответствии с Программой обучения по предмету «Русский язык» (2–3 кл). Содержание тренажера составляли разноуровневые грамматические задания, заранее ранжированные по степени сложности умственных действий, необходимых для их выполнения – в соответствии с Концепцией уровней познавательных действий В.П. Беспалько. Так, по каждой из тем предполагалось выполнение 3-х заданий: первое – на умение узнавать и распознавать языковые объекты среди подобных, а также воспроизводить текст орфограммы или правила. Второе задание предполагало способность выполнить одно практическое языковое действие и объяснить его. Третье задание предполагало умение систематизировать или анализировать языковую информацию, например, подобрать примеры к тому или иному правилу, составить алфавитный список названий и т.п. В ходе организации эксперимента удалось обнаружить прямую корреляцию уровня структурирования заданий тренажера «Начальная орфография» и этапов традиционной коррекционно-логопедической работы, определенных И.В. Прищеповой. Так, задания первого уровня – на восприятие и воспроизведение – соответствовали целям первого, сенсорно-перцептивного, этапа (по Прищеповой И.В.) Задания второго уровня – на знание, понимание (по Беспалько В.П.) соответствовали содержанию гностико-практического этапа (по Прищеповой И.В.) и, наконец, задания третьего уровня (по Беспалько, – уровень применения) соответствовали абстрактно-языковому этапу в системе И.В. Прищеповой. Так что общее содержание и структура компьютерного тренажера было сжатой версией традиционной системы поэтапной длительной работы по развитию грамотного письма. И это совпадение оказалось не случайным: и тренажер, и система работы И.В. Прищеповой были организованы с учетом структуры навыка грамотного письма.

Обе группы, – контрольная и экспериментальная, – на втором этапе приступили к закреплению языковых знаний с помощью компьютерного тренажера.

Организация деятельности участников *контрольной* группы была разработана в соответствии с традиционными требованиями, предъявляемыми к логопедическим занятиям (принцип доступности, наглядности, логичности, воспитывающий и коммуникативный характер обучения). Согласно программе эксперимента в контрольной группе педагог:

- уточнил техническую готовность каждого из участников к взаимодействию с компьютерным тренажером: все дети имели опыт работы в операционной системе «Windows», так как посещали в течение полугода плановые факультативные занятия по основам информатики;
- объяснил цель работы: закрепить все знания по русскому языку ;

- представил отличительную особенность Тренажера: к следующему заданию невозможно будет перейти, если не выполнил данное задание,
- дал установку на внимательное, неторопливое прочитывание инструкции и выполнение задания;
- сообщил о том, что для каждый из детей имеет возможность запросить помощь взрослого в любой момент, когда посчитает нужным;
- сообщил о том, что по окончании работы с Программой необходимо будет «дать отчет», – вспомнить и назвать действия, которые выполняли по заданию.

Все учащиеся контрольной группы приступали к выполнению компьютерных заданий. Время выполнения задания не ограничивалось. Но каждый ученик, в соответствии с гигиеническими требованиями, мог быть у компьютера не дольше 15-ти минут. Выполнение мультимедийных заданий вызвало значительные затруднения у 95% учащихся из контрольной группы. Причем, не было выявлено зависимости между уровнем сложности познавательного действия и возникшим затруднением. Почти половина испытуемых первой группы «спотыкались» уже на первых заданиях. При этом за всё время за помощью к педагогу обратился лишь один ученик. Для того, чтобы испытуемые всё-таки могли продвигаться по ходу заданий тренажера, логопед начинал оказывать им направляющую помощь: напоминал, что нужно перечитывать инструкцию, если нужно, то вслух. Дети по несколько раз перечитывали инструкцию, но всё равно выполняли задания с ошибками. Наиболее сложными из раздела «Фонетическое письмо» оказались задания по определению гласных, показывающих мягкость предыдущего согласного (82% участников сделали ошибки). В разделе «Орфографическое письмо» затруднение вызвал подбор проверочного слова для сомнительной согласной (75% участников).

Отчет о проделанной работе также вызвал серьёзные затруднения. Только при помощи логопеда дети могли вспомнить названия произведенных по заданию тренажера действий. Смешивались слова «выписать», «записать» и «подчеркнуть», содержание и названия орфограмм.

Программа исследования в *экспериментальной* группе была разработана с учетом положения Л.С. Выготского о важности ручных движений,- манипуляций, жестов,- при обучении письму. Методической основой для эксперимента послужила технология формирования умственных действий, разработанная П.Я. Гальпериным. Суть её составляет феномен интериоризации: любое умственное действие есть не что иное, как перенесенное во внутренний план развернутое внешнее практическое действие. Причем, в ходе этого переноса немаловажную роль играет оречевление производимых действий.

С учащимися экспериментальной группы, в соответствии с программой исследования, логопед организовал специальную предварительную докомпьютерную деятельность. Для этого были подготовлены и использованы Рабочие листы. Согласно замыслу, логопед:

- заранее изучил содержание всех компьютерных заданий и всех письменных инструкций, с которыми позже столкнется ребенок, работая с мультимедийным тренажером;
- воспроизвел (распечатал) содержание всех заданий на листах бумаги : инструкции и языковой материал были занесены в таблицу (см. табл. 1), причем инструкция от тренажера при переносе в Рабочий лист была дополнена еще одной

специальной, инструкций, – на вспомогательное практическое действие, некую манипуляцию, которая представляет собой отрабатываемое языковое умственное действие на практическом уровне: например, вместо «подчеркни гласные буквы» «выбери из букв магнитной азбуки гласные».

Дети из экспериментальной группы планомерно и последовательно отрабатывали в соответствии с инструкцией Рабочих листов каждое из заданий. Это происходило так. Логопед громко и четко произносил инструкцию. Кроме того, инструкция была записана и в Рабочих листах. То есть каждый из детей ее видел и слышал одновременно и потом выполнял задание. Такая работа проводилась для того, чтобы каждый ребенок с ОНР получил одну и ту же инструкцию по двум анализаторным каналам: аудиальному и визуальному. Это соответствует принципу мультисенсорного подхода в обучении. Такая форма инструкции, по нашему предположению, должна была лучше подготовить ребенка к самостоятельной работе с Программой. Компьютер при этом был выключен, Инструкции из уст учителя звучала именно в той форме, в какой они будут даны письменно в Программе.

Вместо действий по «перетягиванию» и «перетаскиванию» и «кликанию» виртуальных объектов (букв, слогов, слов) с помощью компьютерной мыши, на этапе предварительной языковой деятельности выполнялись реальные действия с реальными дидактическими объектами: магнитной доской, магнитными буквами, разрезной азбукой, карточками со слогами, словами и т.п. Дети действовали, проговаривая то, что делают. В некоторых случаях использовался указательный жест: это делали дети, у которых еще не достаточно было сформировано абстрактное мышление. Использовались максимально широко все виды манипуляций с традиционными дидактическими материалами: прикладывание магнитных или бумажных букв, наложение знаков, букв, карточек со словами, перенос, передвижение объектов, взаимобмен местом расположения объектов на планшете и т.д. – в соответствии с инструкций. Озвучивалось каждое манипулятивное действие, выполненное ребенком. Логопеду следовало учесть, что подчеркивание или выделение буквы контрастным цветом манипуляцией не является. На предкомпьютерном (доабстрактном) этапе нужно было, согласно концепции Ж.Пиаже, продумать и провести реальные действия с реальными трехмерными объектами. В ходе выполнения задания говорил и логопед, и сам ребенок.

Таблица 1

Образец рабочего листа – копии Задания №2 из компьютерного тренажера.

Инструкция	Проверяемое умение: Уметь различать гласные и согласные звуки и буквы...Задания
Сначала сними эти буквы с магнитной доски, назови, а потом запиши	2.1. Впиши необходимое: В русском языке есть такие гласные буквы:
Сначала закрой эти буквы карточками разрезной азбуки, а затем подчеркни	2.2. Подчеркни в словах гласные буквы: дедушка, прямой, кино, ем
Можешь полистать свой словарик; если затрудняешься – построй звуковую схему из фишек	2.3. Подбери и запиши слово с указанным количеством звуков и букв: 3 звука, 4 буквы; 4 звука, 3 буквы

При выполнении заданий в Рабочих листах компьютер был выключен, тренажер бездействовал. В ходе и по завершении задания проговаривалось всё, что было сделано: «Я выбрал и снял с доски буквы...», «Я закрыл карточками гласные...», «Я придвинул букву...», «Я выбрал и вставил...», «Я составил из фишек схему», «Я менял местами знаки...». Именно словесное обозначение реальных действий (подбор глаголов с приставками) оказывалось наиболее сложным для детей с невысоким уровнем речевого развития. И это при том, что, как неоднократно отмечала В.К.Воробьева, развитие речи как коммуникативного средства базируется на накоплении, уточнении и дифференциации предикативного словаря, то есть словаря глаголов. Таким образом, озвучивая манипуляции, можно способствовать решению еще одной развивающей задачи - развития речи как средства общения. Дальнейшее взаимодействие с компьютерной программой – вторая часть второго этапа исследования - не вызвало серьезных трудностей у детей экспериментальной группы. Они понимали и выполняли письменную инструкцию, предъявляемую Программой «Мультимедийный тренажер «Начальная орфография 1–4». В ходе выполнения практических заданий, как было сказано выше, актуализировался глагольный словарь учащихся, что в значительной степени помогало им составлять отчет по итогам работы с Программой.

Диктант, проведенный по окончании формирующего эксперимента, содержал языковой материал, отработанный на тренажере. Анализ качества работ показал следующее: дети из обеих групп достигли результатов лучших, чем до взаимодействия с тренажером (табл. 2). Это говорит об общей эффективности применения ИКТ в логопедической работе, но лишь при условии правильного структурирования фактического языкового содержания обучающей компьютерной программы.

Анализ и сравнение результатов по группам показал, что учащиеся экспериментальной группы в итоговом диктанте допустили гораздо меньше дисграфических и орфографических ошибок, чем их сверстники из группы контрольной. Средний прирост качества написания диктанта в экспериментальной группе составил 49,9% против прироста в 25,3% в контрольной группе. Этот факт красноречиво говорит о предпочтительном выборе второго варианта обучения – с организацией предварительной докомпьютерной деятельности с использованием традиционных дидактических объектов и реальных практических действий учащихся.

Таблица 2

Сравнение результатов формирующего эксперимента по контрольной и экспериментальной группам

	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	До обучения	После обучения	До обучения	После обучения
Дисграфические ошибки	41	27	39	21
Снижение количества дисграфических ошибок (в %)	На 34,1%		На 41,3%	
Орфографические ошибки	54	45	58	24
Снижение количества орфографических ошибок (в %)	На 16,6%		На 58,6	
Прирост качества написания дикт (в %)	25,3%		49,9%	

Таким образом, можно сделать вывод, что ИКТ и мультимедийные средства в работе по коррекции нарушений письма у младших школьников с ОНР должны использоваться с учетом специальных условий:

- 1) не как самостоятельное компьютерное задание, а в виде комплексов, включающих, наряду с программным обеспечением, и традиционные дидактические объекты.
- 2) Работа с компьютерной программой по развитию языка и речи должна проводиться в 2 этапа: реальная манипулятивная деятельность с дидактическим объектом должна предшествовать виртуальной деятельности с изображением этого же объекта
- 3) Все манипуляции, выполняемые детьми на этапе докомпьютерной деятельности, должны озвучиваться (проговариваться) учащимися.

Библиографический список

- Абдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации. – М.: ВЛАДОС, 1994, С. 5–20
- Безруких М.М., Ефимова С.П. Знаете ли Вы своего ученика? М., «Просвещение», 1991, С. 38.
- Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). Москва - Воронеж, Изд-во Моск. псих.-пед. ин-та; Изд-во: НПО «Модэк», 2002, С. 247.
- Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. М., «Просвещение», 1989, С. 45–52.
- Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М-Л-д, Учпедгиз, 1935, С. 3–21, 33–53, 96–110.
- Гальперин П.Я. К вопросу о внутренней речи. // Доклады АПН РСФСР-М. 1974, С. 143–145.
- Ефименкова Л.Н., Миссаренко Г.Г. «Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте». М., «Просвещение», 1991, С. 3–4.
- Кукушкина О. И. Компьютер в специальном обучении. Проблемы, поиски, подходы // Дефектология. 1994, № 5.
- Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения М, «Педагогика», 1988, С. 5–14.
- Пиаже Ж. Психогенез знаний и его эпистемологическое значение. – В сб. «Семиотика». Под ред. Ю. С. Степанова. \ Москва «Радуга» 1983, С. 90–101.
- Прищепова И.В. Дизорфография младших школьников. СПб, «КАРО» 2006, С. 9–27.

SPECIAL CONDITIONS OF COMPUTER USE IN WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Summary

This article is devoted to the issue concerning the use of information and communication technologies in correctional education for children with special educational needs. The research objective is to determine the specificity of the use of information technologies and multimedia in the speech therapist's work on preventing and overcoming dysgraphia and dysorthography. According to Piaget's research (1983), only if activities training in a new action or new knowledge are organized step by step, taking into account a-level structure of the cerebral cortex, the teacher can hope that the training process will produce some effects.

That is why any educational “way” (and, so and the spelling writing too) has to follow the scheme: from real manipulative actions at the level of evident and practical or evident and figurative intelligence to work at the level of abstract and language actions. Also, work at all levels has to be carried out with the use of the same subjects or their images. Training in writing can be organized with the use of information and communication technologies. Correctional training for children with speech disorders has its specific characteristics. It is necessary to use the computer together with traditional teaching aids. Practical actions of children at the preliminary stage have to be accompanied with words.

Key words: information and communication technologies, children with writing difficulties, specific use of a computer

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

KAROLINA DOMAŃSKA
APS, Warszawa

PIES PRZEWODNIK OSOBY NIEWIDOMEJ

Dzięki postępowi cywilizacyjnemu osoby niepełnosprawne mają możliwość korzystania z różnych form rehabilitacji, poczynając od zajęć z zakresu przywracania sprawności ruchowej, po zajęcia rewalidacyjne i psychologiczne. Przyczynił się do tego głównie powszechny dostęp do informacji oraz wzrost świadomości społecznej w zakresie potrzeb osób z różnymi dysfunkcjami. Obecnie w Polsce powstaje coraz więcej poradni psychologiczno-pedagogicznych, organizacji pozarządowych działających na rzecz niepełnosprawnych czy punktów wczesnego wspomagania rozwoju. W tych miejscach osoby niepełnosprawne, niewidome i słabowidzące mogą korzystać z różnych form pomocy dostosowanych do ich potrzeb. Bardzo istotnymi czynnikami determinującymi podjęcie jakichkolwiek działań mających na celu poprawę własnej kondycji jest przekonanie o potrzebie i skuteczność rehabilitacji oraz motywacja wewnętrzna osoby niepełnosprawnej. Celem, który niepełnosprawny chce osiągnąć, jest uzyskanie pełnej sprawności.

W przypadku niewidomych i słabowidzących bardzo ważnym aspektem, na który kładzie się ogromny nacisk podczas procesu rehabilitacji, jest kształtowanie prawidłowych wyobrażeń o rzeczywistości. Osoby z dysfunkcją wzroku, szczególnie te, które mają wrodzone uszkodzenie narządu wzroku, nie są w stanie poznawać otoczenia poprzez obserwacje. Ponieważ ponad 80% bodźców odbieranych jest przez wzrok, konieczne jest wypracowanie technik kompensacyjnych, pozwalających niewidomym i słabowidzącym tworzyć właściwe wyobrażenia świata (Wakiewicz-Krutak 2009, s. 14). Osoby niepełnosprawne wzrokowo najczęściej uczęszczają na zajęcia terapii widzenia (dotyczy to osób słabowidzących, które są w stanie nawet w minimalnym stopniu korzystać ze wzroku) oraz na zajęcia z zakresu orientacji przestrzennej i bezpiecznego samodzielnego poruszania się. Terapia widzenia ma na celu efektywne wykorzystywanie posiadanych możliwości wzrokowych. Niewidomy, który opanował techniki bezwzrokowego poruszania się, posiada umiejętności umożliwiające mu uzyskanie pełnej samodzielności i niezależności w dorosłym życiu.

Dziecko niewidome czy też słabowidzące powinno uczęszczać na zajęcia orientacji przestrzennej już w pierwszych latach życia. W momencie rozpoczęcia nauki istotne jest poznanie schematu własnego ciała, co stanowi wstęp do pozyskiwania kolejnych wiadomości i umiejętności (Miler-Zdanowska 2010, s. 56). Następnym krokiem jest kształtowanie podstawowych pojęć przestrzennych, zwłaszcza pozwalających określić odległości oraz usytuowanie przedmiotów w przestrzeni. Są to takie określenia, jak: obok, z prawej strony, z lewej, pod, nad, zza i in. W momencie kiedy dziecko zaczyna się swobodnie przemieszczać, wskazane jest wprowadzanie zasad bezpiecznego poruszania się. Trwa to do momentu opanowania wymaganych technik.

Najczęściej osoby niewidome stosują dwie techniki poruszania się – z widzącym przewodnikiem oraz z długą białą laską (Kuczyńska-Kwapisz, Kwapisz 1996, s. 76–89). Wybór technik zależy od wielu czynników. Wśród nich możemy wymienić czynniki wewnętrzne: inteligencję, motywację oraz umiejętność wyobrażenia i zaplanowania trasy; czynniki związane z poziomem zrehabilitowania, takie jak znajomość technik poruszania się bezwzrokowego i stosowanie ich w praktyce oraz stopień samodzielności. Równie ważne są czynniki zewnętrzne, czyli rodzaj terenu, po którym niewidomy chce się przemieszczać (miejski, wiejski, znany niewidomemu bądź nowa trasa), jak również warunki atmosferyczne. Na podstawie analizy tych czynników osoba z dysfunkcją wzroku decyduje się na konkretną, według niej optymalną, technikę poruszania się.

Poruszanie się z widzącym przewodnikiem polega na tym, że niewidomy jest prowadzony przez widzącego, podczas przemieszczania się jest bierny, jedynie określa punkt docelowy. Odbiera zaledwie niewielką ilość bodźców z otoczenia, jak np. zmiana kierunku, schody, wyjście, wejście do budynku. Poruszanie się z przewodnikiem zaleca się osobom niepotrafiącym poruszać się samodzielnie z powodu problemów motorycznych czy też ograniczeń intelektualnych.

Druga z technik, przemieszczanie się z białą laską, pozwala na samodzielne i bezpieczne poruszanie się niewidomego. Dzięki użyciu białej laski niewidomy jest w stanie wykryć przeszkody znajdujące się na trasie marszu, wyczuć krawężnik czy przejście i następnie je ominąć. Podczas samodzielnego poruszania się niewidomy poprzez lokalizację i identyfikację punktów orientacyjnych poznaje okolicę, jednocześnie poszerzając swoją wiedzę na temat otaczającego go świata.

Techniki poruszania się z widzącym przewodnikiem oraz z długą białą laską są najczęściej wybierane przez osoby niewidome i słabowidzące. Oprócz nich coraz częściej wykorzystuje się psy przewodniki, które są przygotowywane do pracy z osobami niewidomymi. Mimo że na świecie wykorzystuje się psy przewodniki już od prawie 100 lat (Ostermeier 2010, s. 587), w Polsce jest to stosunkowo nowa technika, a na pewno jeszcze bardzo mało popularna. Fundacja Pies Przewodnik szkoli psy przewodniki szacuje, że psów pracujących z niewidomymi w Polsce jest obecnie ok. 200.

Wychowanie oraz trening psa przewodnika jest zadaniem całościowym, w które zaangażowani są treser, opiekunowie, przyszły właściciel oraz nierzadko nauczyciel orientacji przestrzennej. Zwierzę, które ma być przygotowywane do pełnienia funkcji psa przewodnika, jest wybierane przez treserów, kiedy jest jeszcze kilkumiesięcznym szczeniakiem. Następnie przez minimum kilkanaście miesięcy jest szkolone pod okiem tresera i uczy się najefektywniej pomagać osobie z dysfunkcją wzroku. W tym czasie przebywa u rodziny zastępczej, czyli u osób, których zadaniem jest opiekować się psem z uwzględnieniem zaleceń tresera. Trwa to od kilku do kilkunastu miesięcy. Gdy pies jest gotowy do pracy, zostaje przekazany osobie niewidomej. Trening psa przewodnika odbywa się pod okiem doświadczonego tresera.

Głównym zadaniem zwierzęcia jest wykonywanie komend właściciela. Pies uczoney jest analizowania przestrzeni i odnajdywania miejsc, z których podczas przemieszczania się osoba niewidoma często korzysta. Są to przejścia dla pieszych, drzwi, winda czy też schody. Pies potrafi także odróżnić schody w górę oraz w dół. Za każdym razem sygnalizuje swoim ciałem zmianę nawierzchni, zatrzymuje się i zaznacza scho-

dy poprzez postawienie przedniej łapy na pierwszym stopniu. Podobnie jest w przypadku krawężników, podjazdów, przejść dla pieszych. Zwierzę zawsze zatrzyma się przed tego typu przeszkodami. Osoba niewidoma, która decyduje się na przyjęcie psa przewodnika, powinna umieć poruszać się samodzielnie z długą laską i dobrze orientować się w przestrzeni. Zadaniem właściciela psa przewodnika jest zaplanowanie trasy, pies stanowi swoiste narzędzie w jej pokonywaniu. Niewidomy wydaje psu polecenia określające konkretne kierunki: w prawo, w lewo, naprzód, w tył zwrot. Na podstawie komend pies prowadzi swojego pana do celu. Ten sposób poruszania się jest dużo szybszą metodą, ale tylko w przypadku dobrze zrehabilitowanej osoby z dysfunkcją wzroku i prawidłowo wyszkolonego psa.

Właścicielem psa przewodnika może być osoba pełnoletnia. Jest to warunek konieczny, gdyż musi być w stanie zapewnić zwierzęciu właściwą opiekę. Właściciel psa przewodnika powinien mieć określone cechy psychiczne oraz umiejętności pozwalające na prawidłowe wykorzystanie zwierzęcia podczas przemieszczania się. Ponadto powinien być w stanie zapewnić psu byt i sprawować nad nim opiekę. Fundacje szkolące psy przewodniki podkreślają, że bardzo istotne jest, aby osoba starająca się o psa wykazywała się odpowiedzialnością oraz samodzielnością. Warunkiem koniecznym jest umiejętność samodzielnego poruszania się z użyciem białej laski. Większość polskich oraz zagranicznych instytucji szkolących psy przewodniki organizuje egzaminy dla przyszłych właścicieli tych psów, podczas których sprawdzane są umiejętności z zakresu samodzielnego poruszania się: przemieszczanie się z użyciem białej laski, rozumienie przestrzeni oraz planowanie trasy. Testy dają możliwość oceny kompetencji osoby ubiegającej się o psa. Ponadto istotne jest, aby niewidomy wykazywał się asertywnością. Ta cecha charakteru jest potrzebna, by chronić psa przed kontaktami z innymi ludźmi. Psa przewodnika może głaskać, dotykać wyłącznie jego właściciel, on też tylko może wydawać psu komendy. Kontakty z innymi ludźmi rozpraszają zwierzę, co wpływa ujemnie na jakość jego pracy. Właściciel musi kontrolować sytuację i reagować na niewłaściwe zachowania innych osób wobec jego psa.

Warto wspomnieć, że opieka nad psem wymaga poniesienia wielu kosztów. Koszty poniesione na utrzymanie psa (karma, zabiegi pielęgnacyjne oraz weterynaryjne) są stosunkowo wysokie (Wdówik 2001, s. 75). Właściciele psów przewodników szacują te wydatki na kwotę ok. 200 zł miesięcznie. Koszty rosną w przypadku choroby zwierzęcia. Pies wymaga też codziennych spacerów, podczas których będzie mógł załatwić potrzeby fizjologiczne oraz wybiegać się. Są to dodatkowe wyjścia ze zwierzęciem.

Posiadanie psa przewodnika ułatwia poruszanie się osobom niewidomym, lecz również wymaga od tych osób zaangażowania i poświęcenia. Należy wziąć pod uwagę nie tylko korzyści, ale również obowiązki płynące z posiadania psa. Właściciele psów przewodników w większości twierdzą, że poruszanie się z wykorzystaniem psa przewodnika jest tak komfortowe i szybkie, iż poniesione koszty utrzymania psa nie zniechęcają. Każda decyzja powinna być jednak podjęta indywidualnie.

Podstawową umiejętnością psa przewodnika jest prowadzenie swojego niewidomego właściciela. Zwierzę za pomocą sprawnego wzroku analizuje otoczenie, lecz to właściciel podejmuje wszystkie decyzje dotyczące trasy, zmiany kierunku czy wyboru środka transportu. Pies jest tresowany tak, aby wypełniać

polecenia człowieka. Zadaniem psa jest informowanie niewidomego o przeszkodach, zmianach, nierównościach znajdujących się na trasie marszu. Jedną z trudności podczas poruszania się, którą najczęściej sygnalizują osoby niewidome, jest utrzymanie prostej linii marszu (prostoliniowości chodu). Dotyczy to zarówno poruszania się w miejscach, gdzie na trasie nie ma dodatkowych utrudnień, jak i na drogach, na których znajduje się wiele przeszkód (omijanie przeszkód na trasie marszu jest jedną z podstawowych umiejętności bezpiecznego poruszania się). Idąc z laską, niewidomy, natrafiając na przeszkodę, musi ją ominąć, co wiąże się ze skrętem, a więc zmianą kierunku marszu. Pies przewodnik z daleka zauważa przeszkody na trasie marszu, następnie je omija łukiem tak, by nie zmienić kierunku marszu. Jest to bardzo duże ułatwienie dla osób niewidomych – mogą cały czas kontrolować trasę, zachowując kierunek

Osoby z dysfunkcją wzroku mieszkające w dużych miastach mają problem z poruszaniem się w godzinach szczytu nawet na dobrze znanych sobie trasach. Pies przewodnik potrafi sprawnie prowadzić swojego właściciela przez miejsca o dużym natężeniu ruchu, zarówno samochodowego, jak i pieszego. Niewidomi i słabowidzący doświadczają trudności podczas poruszania się w tłumie ludzi. Są popychani, biała laska jest często przydeptywana, czasami zostaje wytrącana im z ręki przez nieuważnych pieszych. Takie zdarzenia dekoncentrują osobę niewidomą i utrudniają jej zachowanie właściwego kierunku marszu oraz prostoliniowości. Podobnie jak przy omijaniu przeszkód nieruchomych, zwierzę zachowuje kierunek marszu. Ponadto lokalizuje i omija przeszkody, które niewidomemu poruszającemu się z długą, białą laską trudno byłoby wyczuć, takie jak np. rozlane płyny, kałuże. Podnosi to komfort poruszania się niewidomym w niesprzyjających warunkach atmosferycznych.

Od wielu lat próbowano znaleźć takie rozwiązanie, które pomagałoby niewidomym omijać przeszkody znajdujące się na wysokości twarzy, jak np. gałęzie, znaki drogowe czy szyldy umieszczone na budynkach. Proponowano rozwiązania elektroniczne, takie jak okulary, które wibrując, sygnalizowały o zbliżającej się przeszkodzie na trasie marszu. Niestety, takie okulary bardzo dekoncentrują uwagę i z tego powodu są mało popularne. Trudno jest stosować techniki ochronne podczas poruszania się w mieście (wyciągnięta dłoń przed twarzą ułożoną w określony sposób), gdyż jest to po prostu niewygodne. Pies przewodnik trenowany jest tak, aby lokalizował i omijał wszystkie przeszkody, w tym również znajdujące się na wysokości twarzy. Stanowi to niepodważalny atut poruszania się z wykorzystaniem psa przewodnika. Wpływa dodatnio na komfort chodzenia, osoba niewidoma czuje się pewniej, nie musi obawiać się niespodziewanego zderzenia z przedmiotem.

Prawidłowo wyszkolony pies przewodnik jest w stanie nauczyć się poruszania po stałych trasach. Na komendę swojego właściciela porusza się po takich trasach, jak droga do najbliższego sklepu spożywczego, bankomatu, przychodni czy innego często odwiedzanego miejsca, bez dodatkowych komend wyznaczających kierunek. Niewidomy powinien jednak kontrolować, czy zwierzę obrało prawidłowy kierunek, tak by móc skorygować ewentualne błędy. Ponadto pies przewodnik szkolony jest w taki sposób, aby wskazać właścicielowi stałe elementy przestrzeni, z których on często korzysta, jak np. drzwi, windę, schody,

ławkę (mianem ławki określane są wszystkie miejsca do siedzenia, w tym także siedziska w środkach transportu), bankomat. Stanowi to duże ułatwienie dla osób niewidomych, które nie muszą już samodzielnie lokalizować wymienionych obiektów – często takie poszukiwania, zwłaszcza w nieznanymi miejscach, są bardzo wyczerpujące i czasochłonne.

Osoby z dysfunkcją wzroku na skutek niepełnosprawności wykazują ograniczenia w odbieraniu bodźców z otoczenia. Bywa też tak, że nie potrafią właściwie zinterpretować wskazówek sensorycznych. Przyczyny tego są bardzo różne. Często błędna analiza otoczenia jest skutkiem braku ujednoczonych przepisów regulujących oznaczenia przestrzeni dla osób niewidomych i słabowidzących, jak wypukłe oznaczenia przy przejściu, sygnalizacja dźwiękowa czy napisy w alfabecie Braille'a. Takie same kropki znajdują się na krawędzi peronu metra i przed schodami (tak jest w warszawskim metrze). Niewidomy może w wyniku błędnej analizy pomylić schody z krawędzią i wydać psu komendę naprzód. W takich sytuacjach prawidłowo wyszkolony pies przewodnik nie wykonuje polecenia właściciela. Jest to wynikiem tzw. wyuczonego nieposłuszeństwa. Pies jest trenowany w taki sposób, by w momencie zauważenia niebezpieczeństwa nie wykonywał komend, które zagrażają życiu bądź zdrowiu zarówno niewidomego, jak i jego. Jest to bardzo przydatne podczas przechodzenia przez przejścia dla pieszych, poruszania się w terenie nieznanym bądź w miejscach o dużym natężeniu ruchu zarówno samochodowego, jak i pieszego, gdzie właściwa analiza otoczenia jest bardzo trudna. Zaletą wyuczonego nieposłuszeństwa jest zwiększenie bezpieczeństwa osób niewidomych podczas poruszania się.

Niektóre osoby niewidome czy słabowidzące charakteryzują się specyficznym sposobem chodzenia. Wyróżniamy różnego typu nieprawidłowości, w tym zbyt duże pochylenie głowy w celu ochrony przed przeszkodą mogącą znajdować się na trasie marszu. Możemy wśród osób z dysfunkcją wzroku zauważyć tzw. koguci chód – zbyt wysokie podnoszenie kolan w celu uniknięcia zderzenia z przeszkodą znajdującą się na chodniku. Przeciwnością tego typu przemieszczania się jest nieodrywanie stóp od podłoża (szuranie), aby być w stanie zidentyfikować nierówności podłoża. Obie te techniki mają na celu ochronę ciała przed niespodziewanymi przeszkodami poprzez próbę ominięcia ich.

Poruszanie się z psem przewodnikiem wpływa na kształtowanie się prawidłowej postawy. Niewidomy nie martwi się o przeszkody znajdujące się na trasie marszu, zwierzę je omija, w wyniku tego może chodzić wyprostowany, z wysoko podniesioną głową. Pies zatrzymuje się przed wszystkimi przeszkodami znajdującymi się na trasie marszu. W związku z tym nie ma potrzeby zarówno zbyt wysokiego unoszenia nóg, jak i szurania stopami. Użytkownicy psów podkreślają, że w związku z tym, iż pies dostosowuje się do tempa właściciela i płynnie omija przeszkody nie zmieniając kierunku marszu, poruszają się w sposób płynny. Zarówno poprawna sylwetka osób poruszających się z psem przewodnikiem, jak i płynny marsz sprawiają, że niewidomy z psem przewodnikiem prezentuje się lepiej niż z długą, białą laską. Ponadto właściciele psów przewodników przyznają, że dzięki swoim pomocnikom są lepiej odbierani przez społeczeństwo (Wiggett-Barnard, Steel 2008, s. 1021). Niewidomi z psami wzbudzają sympatię i są spostrzegani jako bardziej sprawni i niezależni, niż niewidomi poruszający się z długą, białą laską.

Wśród właścicieli psów przewodników w Polsce znajdują się osoby z niepełnosprawnością złożoną. Fundacja Vis Maior przekazała np. psa osobie z ciężkim porażeniem mózgowym. Warto podkreślić, że jest to osoba spełniająca wszystkie wymagania stawiane przed właścicielem psa. Opisywana osoba miała duży problem z wykrywaniem i omijaniem przeszkód znajdujących się na trasie marszu z powodu dużego napięcia mięśniowego. W trakcie treningu okazało się, że porusza się dużo sprawniej z psem przewodnikiem niż z długą, białą laską. Było to wynikiem tego, że poruszając się z psem przewodnikiem, utrzymywała stałe tempo dostosowane do jej możliwości i preferencji, ponadto omijanie przeszkód znajdujących się na trasie marszu odbywało się w sposób płynny, nie zaburzając chodu. Przykład ten obrazuje, że nie istnieją ściśle kryteria określające idealnego właściciela psa przewodnika. Zwierzę dobierane jest indywidualnie z uwzględnieniem wielu zmiennych. W amerykańskiej organizacji Guiding Eyes for Blind, szkolącej od pięćdziesięciu lat psy przewodniki dla osób niewidomych, beneficjentami są osoby głuchoniewidome. Instruktorzy i treserzy przyznają, że sukces zawdzięczają holistycznemu podejściu do tresury psa oraz zrozumieniu i określeniu zarówno możliwości, jak i potrzeb swoich niewidomych uczniów. Obecnie 30% osób zgłaszających chęć posiadania psa przewodnika w Guiding Eyes for Blind to osoby głuchoniewidome (Martine i in. 2012, s. 40). Przykłady niewidomych z niepełnosprawnością złożoną dowodzą, że pies może stanowić niezastąpioną pomoc w poruszaniu się dla tych osób. Dotyczy to zarówno tych niewidomych, którzy są w stanie poruszać się z długą, białą laską, jak i osób, które z różnych przyczyn nie są w stanie przemieszczać się samodzielnie.

Pies przewodnik może usprawnić oraz poprawić komfort poruszania się osób niewidomych. Mimo zalet tej metody poruszania się jest ona mało popularna. Przyczyn można upatrywać w niskiej liczbie szkolonych psów. W naszym kraju zajmują się tym Polski Związek Niewidomych, Fundacja Pies Przewodnik oraz Fundacja na rzecz Osób Niewidomych Labrador – Pies Przewodnik. Z powodu rosnącego zapotrzebowania instytucje te starają się uzyskać jak najwięcej środków na szkolenie zwierząt.

Orientacja przestrzenna i bezpieczne poruszanie się osób z dysfunkcją wzroku jest tematem bardzo szerokim. Przemieszczanie się niewidomych z psem przewodnikiem stanowi nowy, stale rozwijający się rozdział w tej dziedzinie. Współcześnie osoby niepełnosprawne wzrokowo nie są ograniczone wyłącznie do pomocy widzących czy też nie są skazane na białą laskę. Poruszanie się z psem przewodnikiem jest dla nich dodatkową możliwością.

Bibliografia

- Kuczyńska-Kwapisz, J., Kwapisz, J. (1996). *Rehabilitacja osób niewidomych i słabowidzących*. Warszawa: Wydawnictwo Internet.
- Martine, A., Meteyer, M., Purcell, E., Zubrycki, K. (2012). Dog Guides and Deaf-Blindness: The Deaf-Blind Component of the Special Needs Program at Guiding Eyes for the Blind. *Insight: Research & Practice in Visual Impairment & Blindness*, 1, 38–40.
- Miler-Zdanowska, K. (2010). *Orientacja przestrzenna dzieci z dysfunkcją wzroku – droga do niezależności, Wspomaganie uczniów z dysfunkcją wzroku. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Warszawskiego.
- Ostermeier, M. (2010). History of Guide Dogs Use by Veterans. *Military Medicine*, 8, 587–593.

- Walkiewicz-Krutak, M. (2009). *Funkcjonowanie wzrokowe małych dzieci słabowidzących*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Wdówik, P. (2001). Pies przewodnik w orientacji przestrzennej osób niewidomych. W: J. Kuczyńska-Kwapisz (red.), *Orientacja przestrzenna w usamodzielnianiu osób niewidomych*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Wiggett-Barnard, C., Steel, H. (2008). The experience of owning a guide dog. *Disability and Rehabilitation: An International, Multidisciplinary Journal*, 30 (14), 1014–1026.

JUSTYNA SIEMIONOW
UG, Gdańsk

NIEDOSTOSOWANIE SPOŁECZNE NIELETNICH A OBNIŻONA SPRAWNOŚĆ INTELEKTUALNA – PRACA Z UCZNIEM O SZCZEGÓLNYCH POTRZEBACH EDUKACYJNYCH I ROZWOJOWYCH

Osiągnięcia współczesnej psychologii, stan wiedzy z zakresu różnych jej nurtów, na co składają się badania i obserwacje w warunkach naturalnych oraz liczne laboratoryjne analizy zachowania ludzkiego, przyczyniły się do głębszego zrozumienia zaburzeń zachowania i emocji, określanych ogólnie jako niedostosowanie społeczne. Na postęp w tej dziedzinie znaczny wpływ wywiera coraz powszechniejsze stosowanie różnych form terapii, resocjalizacji i opieki wychowawczej różnych jednostek i grup zaliczanych do kategorii niepełnosprawnych. U podstaw tych wszystkich wysiłków leżą motywy nie tylko poznawcze, ale również humanitarne podejście do poszerzającego się marginesu osób niepełnosprawnych, określanych jako upośledzone czy patologiczne (Urban 2000, s. 15). Wiele koncepcji i definicji dotyczących zaburzonego zachowania zawartych w literaturze przedmiotu nie ułatwia zadania szczególnie praktykom – wychowawcom, nauczycielom, pedagogom bezpośrednio wchodzącym w relacje z zaburzonym emocjonalnie i społecznie dzieckiem w rozwiązywaniu bieżących problemów wychowawczych i edukacyjnych. Każdy z tych specjalistów w różnym stopniu uczestniczy w opracowaniu indywidualnego planu pracy z dzieckiem, aktualnie określanego, także w instytucjach resocjalizacyjnych, jako IPET – Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny.

Pojęcie niedostosowania społecznego nie jest może traktowane skrajnie odmiennie w różnych perspektywach teoretycznych, jednak pozostaje problem co do określenia jego stopnia. Tę kategorię zachowań ujmuje się bardzo szeroko. Jest to niezmiernie ważne, gdyż przekłada się na rodzaj oddziaływań, a także sposoby pracy z uczniem. Właściwe określenie stopnia tego zjawiska jest także podstawą do zastosowania przez sąd odpowiedniego środka wychowawczego lub poprawczego. Dlatego też zachowania składające się na obraz niedostosowania społecznego oraz będące podstawą do jego diagnozy traktowane są jako kontinuum zachowań i reakcji jednostki.

Określając ostatecznie relacje między analizowanymi terminami należy wskazać, że termin „zaburzenie emocjonalne” traktujemy jako odrębny w stosunku do pojęć „zaburzenie zachowania” i „niedostosowanie społeczne”. Te dwa ostatnie terminy można stosować zamiennie, gdyż odnoszą się do przypadków naruszania społecznych norm ze względu na przeżywanie przez dziecko niekorzystnych stanów wewnętrznych, czyli zaburzeń emocjonalnych. Niedostosowanie społeczne zawiera zatem istotny składnik, jakim jest zaburzenie emocjonalne, ale nie każdy przypadek dziecka zaburzonego emocjonalnie zakłada naruszenie społecznych norm (tamże).

Zaburzenia zachowania a niedostosowanie społeczne

Interdyscyplinarne podejście do zjawiska niedostosowania społecznego spowodowało, że mamy do czynienia ze znaczną liczbą koncepcji typologicznych. Pomimo zróżnicowania teoretycznego tych koncepcji zawierają one wspólne elementy. Pod względem treściowym wszystkie koncepcje typologiczne ujmują dwie główne kategorie zachowań: zewnętrzne, w których zaburzenie lub niedostosowanie społeczne wyraża się w formach aktywnych, np. agresji, oraz wewnętrzne, np. zahamowanie reakcji jednostki, wycofanie się, tłumienie mające bardziej związek z profilem osobowości oraz wskazanymi w niej dymensjami.

Typologie kategoryjne zawierają typy wyraźnie rozdzielne pod względem treściowego kryterium podziału, natomiast dymensjonalne kwalifikują jednostkę do danego typu ze względu na stopień nasycenia pewnym wymiarem osobowości (tamże, s. 89).

Zaburzenia zachowania to szeroka kategoria reakcji i działań podejmowanych przez jednostki, a stanowiących odstępstwo od ogólnie przyjętych norm i zasad, zarówno ładu społecznego, jak i zdrowia psychicznego. U podstaw posługiwania się pojęciem nieprzystosowania społecznego leży przekonanie, że człowiek w toku swojego rozwoju osobniczego ma za zadanie przystosować się do środowiska, w którym egzystuje. Pojęcie to związane jest zatem z biologiczną perspektywą funkcjonowania człowieka (Ostrowska 2008). Owo nieprzystosowanie może wynikać nie tylko z naruszania obowiązujących norm prawnych, ale również z różnego rodzaju dysfunkcji osobniczych i niepełnosprawności, która stanowi barierę w pełnej orientacji oraz działaniu jednostki w środowisku, w którym żyje. Pojęcie „nieprzystosowanie społeczne” często bywa zamiennie stosowane z pojęciem „niedostosowanie społeczne”, trudno jasno rozgraniczyć te pojęcia i są one przez wielu autorów uznawane za tożsame. Nieprzystosowanie społeczne w ujęciu kryminologicznym oznacza poważnie zaburzoną postawę wobec zasadniczych wymagań społecznych. Zachowanie osób nacechowane jest całym zespołem objawów świadczących o nieprzestrzeganiu przez nie podstawowych zasad postępowania, norm społecznych obowiązujących np. młodzież w tym wieku, przy czym zachowania te nie mają charakteru sporadycznego, a są względnie trwałe (Ostrowska 1997).

Charakterystyka poznawcza ucznia niedostosowanego społecznie

Jednym z istotnych elementów diagnostycznych wskazywanych w obrazie niedostosowania społecznego jest nierealizowanie obowiązku szkolnego. Absen-

cja w szkole powoduje powstawanie luk w podstawowej wiedzy ogólnej, nie rozwija istotnych na każdym etapie edukacji umiejętności i kompetencji typowo szkolnych, co tworzy barierę w dalszej nauce. Niesystematyczna czy też przerwana edukacja wpływa na obniżenie sprawności intelektualnej ucznia i jego kondycji oraz elastyczności poznawczej. Brak systematycznego treningu poznawczego, czym jest uczestnictwo w zajęciach lekcyjnych, i realizacji określonych zadań edukacyjnych w istotny sposób obniża takie podstawowe umiejętności szkolne, jak czytanie, pisanie i operacje arytmetyczne. W funkcjonowaniu poznawczym uczniów niedostosowanych społecznie widać znaczne odchylenia w stosunku do uczniów ze szkoły masowej w zakresie wyższych procesów myślowych: wnioskowania, generalizacji, uogólniania, rozumowania i myślenia abstrakcyjnego.

Najważniejszym składnikiem osobowości ucznia, decydującym o jego poziomie pracy umysłowej oraz orientacji w otaczającej go rzeczywistości, jest inteligencja. Ma ona istotny wpływ na jakość logicznego myślenia, celowego działania, planowania, umiejętności zachowywania się w nowych sytuacjach wymagających organizowania własnej aktywności, trafnego doboru środków, krytycznej oceny własnego postępowania (Szecówka 2007, s. 254). Wychowankowie trafiający do MOW są już w zdecydowanej większości zdiagnozowani, gdyż byli już badani w rodzinnych ośrodkach diagnostyczno-konsultacyjnych. Ośrodki te na zlecenie sądów wydają ekspertyzę dotyczącą nieletnich, wypowiadając się nie tylko o ich funkcjonowaniu poznawczym i emocjonalnym, ale także odpowiadając na pytanie sądu, czy poziom demoralizacji badanego kwalifikuje go do zastosowania środka wychowawczego w postaci umieszczenia w instytucji resocjalizacyjnej. Wyniki zawartych w tych opiniach pomiarów psychometrycznych wskazują na to, że sprawność intelektualna zdecydowanej większości nieletnich lokuje się poniżej przeciętnej. Oczywiście ilorazy inteligencji tych nieletnich są dość zróżnicowane, ale prawie wszyscy wykazują zaniedbania dydaktyczne (tabela).

Tabela

Przykładowe profile inteligencji nieletnich wychowanków MOW na podstawie badań Skalą Inteligencji Wechslera WISC-R, wiek badanych 15;2

Nazwy testów	Przypadek 1. 2-letnie opóźnienie szkolne	Przypadek 2. 2-letnie opóźnienie szkolne
Wiadomości mierzy zakres i głębokość opanowanej przez osobę badaną wiedzy ogólnej; rozumienie werbalne i pamięć długoterminową.	7 *10	2
Podobieństwa bada zdolność do spostrzegania związków między pojęciami, abstrakcyjne myślenie logiczne oraz zdolność różnicowania cech istotnych od drugorzędnych.	6 *9	4

Arytmetyka test uznawany jest za dobrą miarę inteligencji ogólnej, mierzy umiejętność skupienia uwagi i zdolność logicznego rozumowania.	9 *10	9
Słownik mierzy zdolność do reprodukcji przyswojonej wiedzy, zakres i adekwatność w definiowaniu pojęć.	7 *12	4
Rozumienie mierzy zdolność rozumienia typowych zwyczajów, codziennych sytuacji społecznych, akceptowanych społecznie zachowań uwarunkowanych kulturowo.	6 *11	7
Uzupełnianie obrazków mierzy zdolność odróżniania szczegółów istotnych od nieistotnych, rozpoznawanie wzrokowe znanych przedmiotów, koncentrację na materiale konkretnym.	7 *8	6
Porządkowanie obrazków bada ujmowanie całości i jej stosunku do części, zdolność logicznej organizacji materiału, przewidywanie i planowanie.	9 *11	7
Wzory z klocków mierzy koordynację wzrokowo-ruchową, zdolność do analizy i syntezy	10 *12	3
Układanki bada zdolność do tworzenia całości dzięki wyszukiwaniu wewnętrznych związków między elementami tej całości.	8 *10	3
Kodowanie (symbole cyfr) mierzy zdolność do uczenia się nowych umiejętności.	7 *12	3
Skala słowna	81	69
Skala bezsłowna	87	64
Skala pełna	82 poniżej przeciętnej *norma: 90 – 109	63 upośledzenie myślowe lekkiego stopnia

*Przeciętny wynik dla osoby w normie intelektualnej.

Źródło: oprac. własne na podstawie: Brzeziński, Hornowska (1993).

Można wyróżnić trzy stopnie tak rozumianych trudności dydaktycznych:

- znaczny – zaległości wychowanka sięgają trzech klas i więcej, najczęściej opóźnienie szkolne także wynosi trzy lata;
- umiarkowany – gdy braki sięgają jednej do dwóch klas;
- zerowy, czyli brak trudności – gdy uczniowie mają wiedzę i umiejętności na poziomie minimalnych wymagań prognozy danej klasy i nie mają opóźnień szkolnych; w tym przypadku liczba uczniów w instytucji resocjalizacyjnej waha się między 3 a 5 % całej społeczności ośrodka.

Blisko trzy czwarte wychowanków wykazuje znaczne lub umiarkowane trudności dydaktyczne uwarunkowane wieloczynnikowo, wśród tych czynników można wymienić:

- brak odpowiedniej stymulacji poznawczej w okresie wczesnodziecięcym,
- dorastanie w ubogim w bodźce poznawcze środowisku,
- brak adekwatnej do wieku dziecka organizacji zajęć szkolnych i dodatkowych,
- brak pomocy i wsparcia w codziennych obowiązkach szkolnych,
- obciążenia emocjonalne oraz wydarzenia traumatyczne w życiu dziecka zakłócające jego naukę własną i cały proces edukacji,
- zbyt późną interwencję pedagogiczną i dydaktyczną w środowisku szkolnym,
- brak wsparcia i opieki psychologicznej dla dziecka i jego rodziny.

Elementy procesu dydaktycznego wymagające zmian i dostosowania do specyficznych potrzeb ucznia niedostosowanego społecznie to:

- Treść będąca przedmiotem późniejszego sprawdzania wiedzy np. za pomocą egzaminów zewnętrznych – wymaga różnego ujęcia tego samego problemu, wskazania określonych czynności do jego opracowania przez ucznia i zrozumienia, wielokrotnych powtórzeń.
- Zainteresowania ucznia, które początkowo nie są określone, dlatego też zdecydowanie trudniej jest zwrócić jego uwagę na dany temat czy też wpłynąć na atrakcyjność danego tematu.
- Poziom – uczniowie niedostosowani społecznie z reguły mają opóźnienie szkolne, przeciętnie od roku do trzech lat, sporadycznie zdarzają się nieletni z większym opóźnieniem szkolnym, np. 5 lat, a zatem w klasie np. VI SP mogą znaleźć się uczniowie w wieku 12 i 17 lat, wymaga to od nauczyciela wysokiej indywidualizacji pracy dydaktycznej, a także uwzględniania różnic rozwojowych w planowaniu tego procesu, uczniowie mają odmienną wiedzę, różne tempo pracy i koncentracji uwagi.
- Dostęp – materiał nauczania przedstawiany różnymi kanałami, tzn. wzrokowym, słuchowym, dotykowym, w sposób konkretny, często wielokanałowo, co wydłuża czas przygotowania lekcji oraz czas zrozumienia danego materiału przez ucznia, ale jednocześnie może uczynić go bardziej atrakcyjnym.
- Tempo pracy ucznia – należy je uwzględniać w czasie trwania zajęć o charakterze intelektualnym, różne tempo uczenia się wzrokowo-ruchowego, różne tempo czytania i pisanie, co w praktyce przekłada się na odmienne tempo wykonywania zadań w trakcie lekcji; nauczyciel musi zapewnić dodatkowe ćwiczenia tym uczniom, którzy pracują szybciej niż pozostali.

- Reakcja uczniów na podobne zadania – może być dość zróżnicowana i wynikać z ich wcześniejszych doświadczeń szkolnych bądź ich braku.
- Zróżnicowanie form pracy – te same treści dydaktyczne przekazuje się uczniowi w sposób przykuwający jego uwagę, ułatwiający koncentrację przez określony czas, budzący zaciekawienie.

Praca dydaktyczna i wychowawcza z uczniem niedostosowanym społecznie powinna zmierzać do stopniowego niwelowania określonych i zdiagnozowanych trudności dydaktycznych, uwzględniając ujawniane przez wychowanka deficyty poznawcze, emocjonalne, a także interpersonalne. Bardzo ważne jest, aby zaangażować posiadane przez nieletniego zasoby w dowolnym obszarze jego funkcjonowania. Nie jest to łatwe zadanie, doświadczenia praktyczne kadry pedagogicznej wskazują, że łatwiej jest zdiagnozować deficyty ucznia niedostosowanego społecznie niż jego mocne strony. Cierpliwość i poszukiwanie owych zasobów u tego typu uczniów to inwestycja, która bardzo szybko się zwraca w bieżącej pracy z nimi, zarówno w szkole, jak w internacie, gdyż są to obszary funkcjonowania MOW tworzące jedną całość, realizujące bardzo zbliżone cele i zmierzające do zmiany zachowań nieletnich tak, aby mogli po opuszczeniu ośrodka bezkolizyjnie funkcjonować w społeczeństwie i poprawnie wypełniać przypisane im role społeczne. Działalność edukacyjna i wychowawcza splata się w jeden nurt oddziaływań, będący filarem procesu resocjalizacji wspieranym także przez pracę terapeutyczną: psychoterapię, socjoterapię, arteterapię.

Szkoła w instytucji resocjalizacyjnej – na przykładzie MOW

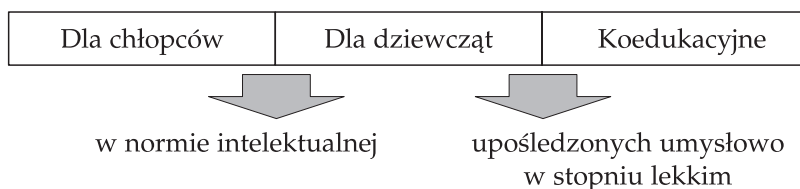
MOW jest placówką podlegającą MEN, o charakterze otwartym, co oznacza, że część zadań realizowanych jest poza instytucją, w środowisku, ponadto jest to miejsce pozbawione szczególnych barier izolacyjnych oddzielających przebywające w nim osoby od środowiska.

Nieletni kierowani są do tego typu instytucji wyłącznie przez sąd, który może zastosować ten rodzaj środka wychowawczego do ukończenia przez nich 18. roku życia oraz ewentualnie go przedłużyć do momentu ukończenia klasy, w której uzyskali pełnoletność.

MOW standardowo oferuje kształcenie w zakresie szkoły podstawowej, najczęściej są to klasy V – VI (w niektórych ośrodkach możliwe jest kształcenie na poziomie klas III – IV) oraz gimnazjum. Część ośrodków ma także szkoły zawodowe, co umożliwi wychowankom zdobycie zawodu i zwiększa ich szanse na rynku pracy. Klasa w szkole w instytucji resocjalizacyjnej liczy od 10 do 16 uczniów.

MOW jest placówką całodobową, nieferyjną, co oznacza, że wychowankowie przebywają w niej cały rok, korzystając z przepustek do domu rodzinnego, o czym decyduje sąd rodzinny oraz zespoły wychowawcze analizujące przebieg i efekty procesu resocjalizacji. Przepustki do domu rodzinnego najczęściej udzielane są z okazji świąt oraz dni wolnych od nauki. Wychowankowie korzystają również z samodzielnych przepustek do miasta.

Podział MOW jest następujący:



Według stanu na dzień 31.03.2013 r. w Polsce funkcjonuje 85 takich placówek, w tym:

- placówki resocjalizacyjne dla dziewcząt – 21,
- placówki resocjalizacyjne dla chłopców – 44,
- placówki resocjalizacyjne koedukacyjne – 7,
- placówki resocjalizacyjno-rewalidacyjne dla dziewcząt – 1,
- placówki resocjalizacyjno-rewalidacyjne dla chłopców – 5,
- placówki resocjalizacyjne i resocjalizacyjno-rewalidacyjne dla dziewcząt – 1,
- placówki resocjalizacyjne i resocjalizacyjno-rewalidacyjne dla chłopców – 6 (www.ore.edu.pl)

Proces edukacji osób niedostosowanych społecznie powinien uwzględniać następujące zasady:

- indywidualizacji,
- pomocy w nauce,
- dominacji wychowania,
- aktywności,
- dostosowania zadań do możliwości poznawczych ucznia,
- treści kształcących,
- nauczania zespołowego (tamże, s. 269).

Realizacji zasady indywidualizacji sprzyja mniejsza liczba uczniów w klasie, klasa jest równa grupie wychowawczej, a więc nauczyciele ze szkoły przekazują informacje dotyczące zadań i konkretnych prac dla danego wychowanka, które powinien zrealizować w internacie. Zasada indywidualizacji obejmuje także niejako dostosowanie procesu edukacji do deficytów ucznia oraz do jego zasobów. Jest to również przygotowywanie przez nauczyciela różnych zadań dla uczniów tej samej klasy. Jak już wspomniano, rozpiętość wiekowa w klasie może obejmować maksymalnie pięć lat, a zatem np. w klasie V szkoły podstawowej może znaleźć się uczeń 12-letni i 17-letni. Znaczna na tym etapie wieku różnica w rozwoju emocjonalnym i społecznym oraz nakładające się na to określone dysfunkcje stanowią istotny czynnik obciążający w procesie edukacji nieletnich niedostosowanych społecznie.

Zespół wychowawczy, w którego skład wchodzi: nauczyciele, wychowawcy, psycholog oraz pedagog, opracowuje i zatwierdza do realizacji Indywidualny Plan Edukacyjno-Terapeutyczny. Jest on tworzony dla każdego wychowanka. Opierając się na diagnozie resocjalizacyjnej, planuje się zadania do realizacji we wskazanym okresie, np. 3 miesiące lub 6 w następujących obszarach:

- a) edukacyjnym – uwzględniającym przede wszystkim deficyty poznawcze, braki w wiedzy oraz umiejętnościach szkolnych, a także zasoby wychowanka, jeśli takie w tym obszarze posiada;
- b) resocjalizacyjnym – praca korekcyjna koncentruje się wokół zaburzeń emocji pojawiających się w zachowaniu nieletnich, zaburzeń samooceny i poczucia własnej wartości;
- c) wsparcia psychologicznego – planowane są zajęcia terapeutyczne oraz psychoedukacyjne;
- d) rodzinnym – obejmuje równoległą pracę ze środowiskiem rodzinnym podopiecznych, przygotowując wychowanka i jego rodzinę do powrotu do środowiska otwartego.

Zasada pomocy w nauce nastawiona jest na przywrócenie uczniowi niedostosowanemu społecznie wiary w możliwość uzyskania pomyślnych wyników w nauce i nadrobienia zaległości. Pierwszym krokiem do osiągnięcia tego celu jest przezwycięzenie nieufności i niechęci wychowanka do nauczyciela, wychowawcy (tamże). Wychowankowie przychodząc do MOW mają багаż negatywnych doświadczeń szkolnych z wcześniejszej edukacji, przerwanej często z powodu nagromadzenia wielu trudności, nie tylko negatywnych ocen oraz uwag co do ich zachowania. Nieletni skierowani do MOW muszą pokonać jeszcze jedną niezmiernie istotną dla ich dalszej edukacji barierę, a mianowicie niechęć do pobytu w ośrodku i nieprzychylnie nastawienie do zmian, jakie się z tym dla nich wiążą, m.in. zorganizowany czas wolny oraz ustalony harmonogram zajęć i obowiązków.

Zasada dominacji wychowania decyduje o tym, że treści kształcenia są podporządkowane wszechstronnemu rozwojowi wychowanka i jego psychokorekcji. Oznacza to również, że działania edukacyjne mają zawsze aspekt wychowawczy i zmierzają do niwelowania destrukcyjnych zachowań ucznia. W realizacji tej zasady pomaga opracowany program wychowawczy MOW, w którym zawarte są zasady pracy resocjalizacyjnej i priorytety działań wychowawczych.

Zasada aktywności wskazuje na konieczność zróżnicowanych metod i form pracy z uczniem niedostosowanym społecznie, który przy małej elastyczności procesów poznawczych dość szybko ujawnia znudzenie i zniechęcenie do danych treści nauczania. Stąd też krótkie formy, odmienne techniki przekazywania tych samych, ważnych dla całego procesu edukacji, treści.

Zasada dostosowania zadań do możliwości poznawczych ucznia zwraca uwagę na konieczność obniżania wymagań wobec uczniów niedostosowanych społecznie, których sprawność intelektualna lokuje się poniżej normy. Kondycja psychofizyczna wychowanków jest generalnie słaba, reagują oni często nieadekwatnie do zaistniałej sytuacji, a ujawniane przez nich niekształcenia poznawcze wpływają na odbiór otaczającej ich rzeczywistości oraz niewłaściwą interpretację zjawisk społecznych zachodzących wokół nich. Stwarzając wychowankowi szansę przeżycia tzw. sukcesu szkolnego, można uzyskać większe i trwalsze zmiany, niż powierzając trudne zadanie do wykonania, a brak jego spełnienia oceniając negatywnie. Zasada ta pozostaje niejako w sprzeczności do realiów edukacyjnych szkoły w instytucji,

która podlega takim samym ocenom zewnętrznym w postaci sprawdzianu klas szóstych oraz testu w klasie trzeciej gimnazjum jak inne szkoły masowe. Obniżając wymagania uczniom niedostosowanym społecznie, dostosowując tempo przyswajania nowych treści do ich deficytów, zmniejszamy ich szanse na poprawne wypełnienie wspomnianych egzaminów. Jest to kwestia coraz częściej poddawana pod dyskusję, jednak jak dotychczas bez żadnych praktycznych rozwiązań.

Zasada treści kształcących akcentuje znaczenie procesu edukacji dla kształtowania się osobowości ucznia. Nauka i szeroko rozumiana aktywność poznawcza to obszar intensywnej aktywności nieletnich. Dostarcza im różnych sytuacji, które są dla nich źródłem wiedzy o sobie, innych i otaczającym świecie. Rozwój jednostki dokonuje się poprzez swoistą wymianę z otoczeniem informacji, które, przetworzone w postaci wiedzy zgodnie z poznawczym ujęciem osobowości, budują tożsamość człowieka oraz jego obraz własnej osoby. Dla uczniów niedostosowanych społecznie zadanie to jest trudne, wymaga dodatkowych działań wychowawczych i resocjalizacyjnych, a często także już psychoterapeutycznych ze względu na to, że proces kształtowania osobowości tych nieletnich toczy się w nieprawidłowym kierunku.

Zasada nauczania zespołowego jest szczególnie istotna w pracy z osobami o zaburzonej socjalizacji. Grupa to miejsce korekcji zachowania, by było ono zgodne z przyjętymi normami życia społecznego, ale także z zasadami funkcjonowania wychowanków w ośrodku. Jasno wyznaczone granice zachowań i konsekwentne ich przestrzeganie to podstawa sukcesu i pozytywnych zmian w zachowaniu nieletnich. To właśnie w grupie wychowankowie ujawniają negatywne reakcje i destrukcyjne zachowania, a w kontakcie indywidualnym, przy bezpośrednim wsparciu wychowawcy, potrafią tego typu zachowania wyhamować.

Podsumowanie

Realizacja wszystkich wymienionych zasad buduje osiągnięcia edukacyjne, zwiększając tym samym szanse na skuteczną readaptację społeczną wychowanków instytucji resocjalizacyjnych. Jest to najważniejszy cel, jaki stawia sobie zespół wychowawców na początku planowania i organizacji indywidualnego procesu resocjalizacji. Bardzo ważnym aspektem psychokorekcji nieletnich niedostosowanych społecznie jest ich integracja z uczniami ze szkół masowych, przełamywanie barier wynikających z zaniżonej samooceny i braku wiary we własne możliwości. Wielokrotnie w swoim życiu doświadczali oni odrzucenia, niezrozumienia, braku wsparcia i dlatego proces ten bywa szczególnie trudny.

Równie cenne są informacje zwrotne płynące ze strony środowiska, potwierdzające akceptację zarówno ich, jak i ich pozytywnych działań. Instytucje resocjalizacyjne o charakterze otwartym mogą część swoich działań prowadzić w środowisku otwartym, np. poprzez udział wychowanków MOW w konkursach czy zawodach sportowych z uczniami ze szkół z danego terenu, powiatu. Znane są liczne przypadki, że podopieczni MOW osiągali znaczące sukcesy, np. w konkursach literackich czy też w sztuce teatralnej. Poza walorem edukacyjnym

takich działań uczniowie niedostosowani społecznie otrzymują ważne informacje o swojej akceptacji przez środowisko, które wcześniej ich odrzuciło. Widząc zadowolenie wychowanków i radość z tego, co osiągają, my, praktycy, wiemy, że warto działać i poszukiwać nowych alternatywnych metod pracy z uczniami niedostosowanymi społecznie, gdyż są to bardzo często ogromnie utalentowani i bogaci emocjonalnie ludzie, ale przygnieceni ciężarem swojego trudnego i bolesnego dzieciństwa.

Bibliografia

- Brzeziński, J., Hornowska, E. (red.). (1993). *Skala Inteligencji Wechslera*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ostrowska, Z. (1997). *Losy uczniów nieprzystosowanych społecznie*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Ostrowska, K. (2008). *Psychologia resocjalizacyjna, w kierunku nowej specjalności psychologii*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Szczówka, A. (2007). *Kształcenie resocjalizujące*. W: B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Urban, B. (2000). *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo UJ. www.ore.edu.pl



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



DOBRE PRAKTYKI – DOBRZY NAUCZYCIELE – SKUTECZNA SZKOŁA
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

ALEKSANDRA GÓRECKA
Przedszkole Integracyjne nr 6, Warszawa

*Nauczanie młodego człowieka nie jest
napętnianiem naczyń, lecz rozpalaniem ognia*
Arystoteles

ROZWAŻANIA NAD PRAKTYKAMI

„Dzień dobry, nazywam się Joanna Kowalska, jestem studentką drugiego roku pedagogiki, chciałabym odbyć w państwa przedszkolu praktyki”. Słyszę to często jako dyrektor przedszkola. Każdy, do kogo zwrócono się z taką prośbą, wie, jak wiele budzi ona emocji u nauczycieli, którzy są proszeni o objęcie opieką przyszłego młodego nauczyciela.

Nauczyciele rozumieją konieczność istnienia praktyk, ale obecność praktykanta wymaga od nich dodatkowego wysiłku podczas przygotowywania zajęć, wzmożonej czujności i naprawdę świadomego prowadzenia zajęć i całej grupy przedszkolnej. Obecność nowej, obcej osoby jest dużym zaburzeniem w dynamice grupy. Jest jeszcze przyziemny element, o którym nikt nie chce mówić głośno, czyli wynagrodzenie dla nauczyciela – mentora, które bywa różne. Krótko mówiąc, mało jest takich nauczycieli, którzy z otwartymi ramionami przyjmują dziesiątego studenta w ciągu roku do grupy na praktyki. A przecież każdy, kto został nauczycielem, miał praktyki. Jest więc świadomy, jak są one ważne w późniejszej pracy – spełniają funkcję inspirującą, odświeżającą i wzbogacającą warsztat nauczyciela.

Praktyki mogą zadecydować o tym, czy dana osoba utwierdzi się w swoim wyborze zawodowym, jak będzie podchodzić do swoich przyszłych zadań, czy to, co zobaczy w grupie, zainspiruje ją do dalszej pracy, czy moja postawa jako nauczyciela będzie dla niej wzorem do naśladowania. Zachęcę czy zniechęcę przyszłego nauczyciela? Moja postawa jako nauczyciela – mentora może mieć wpływ na to, jak on będzie traktować swoich przyszłych uczniów i ich rodziców – z szacunkiem, ze zrozumieniem, z sympatią...

Partnerzy projektu:



MIASTO
STOŁECZNE
WARSZAWA



Szkoły
PRO FUTURO



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOLECZNY



DOBRE PRAKTYKI – DOBRZY NAUCZYCIELE – SKUTECZNA SZKOŁA

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Po głębszym zastanowieniu się można stwierdzić, że praktyki studenta każdej pedagogiki muszą być pieczołowicie zaplanowane i przeprowadzone we współpracy opiekuna merytorycznego z nauczycielami w placówkach dlatego, że mogą mieć głęboki wpływ na postawę przyszłych nauczycieli, ich pracę oraz na ich przyszłych uczniów.

W 2010 r. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej zwróciła się do wielu placówek w Warszawie, w tym i do naszego przedszkola, z propozycją uczestnictwa w projekcie *Dobre Praktyki – Dobrzy Nauczyciele – Skuteczna Szkoła*. Przedszkole Integracyjne nr 6 jest placówką działającą według programu autorskiego opartego na pedagogice waldorfskiej, z grupami mieszanymi wiekowo. Mimo tej specyfiki znalazło się miejsce również dla nas, co jest atutem projektu – oferta dla studentów była bardzo różnorodna.

Cały zespół nauczycieli zgodnie uznał, że temat jest bardzo istotny dla naszego środowiska. Z tego względu chcieliśmy wziąć udział w projekcie, mimo iż od początku było wiadomo, że nie wszystkie koleżanki będą osobiście zaangażowane w pracę ze studentami. Warunkiem bezwzględnym był stopień awansu zawodowego na poziomie nauczyciela mianowanego. To jest jeden z wielu atutów tego projektu – wymagania jakościowe wobec nauczyciela – mentora.

Celem było stworzenie nowego systemu organizowania i realizacji praktyk, umożliwiającego poprawę jakości przygotowania studentów do wykonywania zawodu nauczyciela. W praktyce oznaczało to ogromny nakład pracy zarówno koncepcyjnej, jak i organizacyjnej ze strony uczelni. Stworzona została przestrzeń dla współpracy nauczycieli przedszkolnych naszej placówki z opiekunami merytorycznymi z APS-u. Zostały zorganizowane szkolenia dla nauczycieli podnoszące kwalifikacje w zakresie metodyki nauczania studentów Akademii. Placówki zostały wyposażone w wysokiej jakości sprzęt audiowizualny, komputerowy, w kamery. Powstała nowa dokumentacja praktyk, wymagająca zarówno od opiekuna, jak i od studenta dużego wkładu pracy.

Podczas realizacji projektu widoczna była zmiana w koncepcji organizacji praktyk. Stworzono możliwość wymiany informacji między przedszkolem a uczelnią. Bardzo ważna rola przypadła opiekunowi merytorycznemu z Akademii. Nauczyciele przedszkolni, będąc z nim w kontakcie, mieli wpływ na to, jak studenci zostali przygotowywani do praktyk. Mogliśmy również reagować na konkretne potrzeby studentów i opiekunów merytorycznych.

Partnerzy projektu:



MIASTO
STOLECZNE
WARSZAWA



Szkoły
PRO FUTURO



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



DOBRE PRAKTYKI – DOBRZY NAUCZYCIELE – SKUTECZNA SZKOŁA
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Została utworzona platforma internetowa, która usprawniła komunikację zarówno ze studentami, jak i z Uczelnianym Biurem Praktyk. Zwiększało to szybkość przepływu informacji o studentach i o potrzebach placówki. W przedszkolu został stworzony punkt dobrych praktyk APS-u, zostały zawieszony plakaty informujące o udziale naszego przedszkola w projekcie. Reakcja rodziców żywo interesujących się tym, co dzieje się w przedszkolu, była przychylna. Rodzice dostrzegli nowy aspekt pracy nauczyciela.

Po zebraniu uwag i spostrzeżeń nauczycieli na temat projektu okazało się, że zostaliśmy również obdarowani dzięki uczestnictwu w tym przedsięwzięciu. Mogliśmy podzielić się z innymi swoim wieloletnim doświadczeniem z realizacji oryginalnego programu opartego na pedagogice waldorfskiej. Studentom praktyki pozwoliły na praktyczny, bezpośredni kontakt z dziećmi w grupie różnowiekowej, w różnorodnych sytuacjach życia w grupie przedszkolnej oraz w sytuacjach terapeutycznych w gabinetach specjalistów. Mogli oni obserwować współpracę dorosłego z dzieckiem opartą na zrozumieniu i szacunku. Nauczyli się metodyki pracy ręcznej, najczęściej artystycznej, z obszaru plastyki, muzyki i ruchu.

Cieszyły nas pozytywne opinie studentów na temat atmosfery panującej w naszym przedszkolu, w tym na zajęciach logopedycznych, psychologicznych, grupowych. Czasem studentki intencjonalnie wybierały naszą placówkę po raz kolejny do odbycia praktyk. Traktujemy to jako wyraz uznania dla naszej dobrze wykonanej pracy. Praktykantki nie były tylko odbiorcami naszych wypowiedzi, ale i partnerkami w profesjonalnej rozmowie. Było to dla nas wartościowe i niecodzienne doświadczenie. Studentki prezentowały wystarczający poziom przygotowania teoretycznego, aby dyskutować, a niektóre z nich miały już pierwsze doświadczenia praktyczne np. z dziećmi ze swojej rodziny. Ciekawe dla nas były również spostrzeżenia praktykantek na temat dzieci, ich problemów. Czasem pokrywały się z naszymi, a czasem były odkrywcze dla nas i wносиły nowe spojrzenie.

Praktyki były okazją do refleksji na temat organizacji naszej pracy, stosowania określonych metod. Rozmowy z praktykantkami dawały okazję do zweryfikowania założeń zajęć. Gdy młode osoby pytały o coś, nauczycielka była zmotywowana do udzielenia odpowiedzi. Okazją do teoretycznych podsumowań własnej pracy jest rzeczą bardzo wartościową dla praktyka.

Partnerzy projektu:



MIASTO
STOLECZNE
WARSZAWA



Szkoły
PRO FUTURO



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



DOBRE PRAKTYKI – DOBRZY NAUCZYCIELE – SKUTECZNA SZKOŁA

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Realizacja projektu dobiega końca. Był to okres bardzo wyczerpującej pracy ze strony naszego przedszkola i Akademii. W obu placówkach wiele osób zaangażowało się całym sercem, by ten projekt był żywy. Tylko takie działania porywają młodych ludzi do pracy, bo przecież prawdziwym założeniem projektu było, by zapalić młodych do tego trudnego i pięknego zawodu. Moim cichym pragnieniem jest, by nasze wspólne doświadczenia udało się przekuć na rozwiązania systemowe. Stawka jest przecież ogromna.

Partnerzy projektu:



MIASTO
STOŁECZNE
WARSZAWA



Szkoły
PRO FUTURO

MAŁGORZATA SZEROCZYŃSKA
Prokuratura Rejonowa
Warszawa-Śródmieście

ODPOWIEDZIALNOŚĆ NIELETNIEGO Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ LUB PSYCHICZNĄ

Zgodnie z art. 10 § 1 Kodeksu karnego (dalej zwany k.k.) odpowiedzialność karną ponoszą sprawcy przestępstw, którzy w momencie popełnienia czynu zabronionego mają ukończone 17 lat, gdyż ustawodawca uznał, że osoby w tym wieku – mimo iż niepełnoletnie z punktu widzenia prawa cywilnego – są już na tyle dojrzałe, by rozumieć w pełni znaczenie swoich czynów i ponosić ich konsekwencje (Maraszek 2012). Wyjątkowo, przy bardzo poważnych przestępstwach, jeśli okoliczności sprawy i warunki osobiste sprawcy, w tym stopień jego rozwoju, wskazują, że stosowanie wobec niego środków pozakarnych będzie niewystarczające, przed sądem karnym może stanąć osoba, która w momencie popełnienia czynu zabronionego miała ukończone lat 15 (art. 10 § 2 k.k.). Nie oznacza to, że osoby młodsze nie ponoszą za czyny zabronione żadnej odpowiedzialności. Nie jest to jednak odpowiedzialność karna, nie orzekają w tych sprawach sądy karne, ale sądy dla nieletnich (wydziały rodzinne i nieletnich sądów rejonowych), które nie wymierzają kar, lecz stosują środki wychowawcze, leczniczo-wychowawcze albo poprawcze. Zasady tej odpowiedzialności reguluje *Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich z dnia 26 października 1982 r.* (tekst jednolity Dz.U. 2014, poz. 382), dalej zwana ustawą.

Ustawa definiuje pojęcie nieletniego w art. 1, wskazując trzy różne kategorie wiekowe w zależności od przyczyny pociągnięcia do odpowiedzialności albo od długości stosowania orzeczonych przez sąd środków. Paradoksalnie, w dwóch przypadkach górna granica wiekowa jest wyższa niż lat 17, co oznacza, że osoba może podlegać podwójnej odpowiedzialności – zarówno przed sądem dla nieletnich, jak i przed sądem karnym – w zależności od rodzaju popełnionego czynu czy zastosowanej sankcji.

Oczywiście ta podwójna odpowiedzialność nie dotyczy przestępstw i wykroczeń. W odniesieniu sprawcy, który miał ukończone 17 lat w chwili popełnienia przestępstwa (art. 10 § 1 k.k.) lub wykroczenia (art. 8 Kodeksu wykroczeń, dalej zwanego k.w.), kompetencja sądu dla nieletnich do ukarania go za ten czyn nie istnieje. Nie oznacza to jednak od razu, że taki 17-letni sprawca zostanie ukarany karą kryminalną, przynajmniej jeśli chodzi o występki (przestępstwa, których dolna granica kary pozbawienia wolności nie przekracza

3 lat). Wyjątkowo bowiem art. 10 § 4 k.k. pozwala stosować wobec sprawców takich czynów, którzy co prawda ukończyli lat 17, ale nie ukończyli lat 18 w momencie ich popełnienia, środki wychowawcze, leczniczo-wychowawcze albo poprawcze, jeśli okoliczności sprawy i warunki osobiste sprawcy przemawiają za tym, że będą one wystarczające do osiągnięcia celów prewencji indywidualnej. Jednakże w tym przypadku środki takie stosuje sąd karny, a nie sąd dla nieletnich.

Odpowiedzialność przed sądem dla nieletnich za popełnienie przestępstw i wybranych wykroczeń (wymienionych w art. 1 § 2 pkt 2b ustawy), zwanych przez ustawę czynami karalnymi, jest ograniczona także dolną granicą. Zgodnie z art. 1 § 1 pkt 2 ustawy postępowanie w sprawach o czyny karalne toczy się wobec osób, które ukończyły lat 13 w momencie popełnienia takiego czynu. Nie oznacza to oczywiście, że młodsi sprawcy nie są pociągani do żadnej odpowiedzialności. Formalnie jednak nie jest to odpowiedzialność za czyn karalny, ale za demoralizację, przy czym przy postępowaniach o zapobieganie lub zwalczanie demoralizacji ustawa nie dość, że nie przewiduje dolnej granicy wiekowej, to jeszcze podwyższa górną do lat 18 (art. 1 § 1 pkt 1 ustawy)¹.

Największym problemem natury prawnej jest brak ustawowej definicji demoralizacji. Zakres tego pojęcia można wydedukować pośrednio z treści art. 4 § 1 ustawy, który wymienia wśród okoliczności świadczących o demoralizacji nieletniego takie okoliczności, jak: naruszanie zasad współżycia społecznego, popełnienie czynu zabronionego (czyli przestępstwa i każdego wykroczenia, a nie jak przy czynie karalnym – tylko wykroczeń wymienionych w ustawie), systematyczne uchylanie się od obowiązku szkolnego lub kształcenia zawodowego, używanie (nawet jednorazowe) alkoholu lub innych środków w celu wprowadzenia się w stan odurzenia (nie muszą to być środki odurzające wymienione w ustawie o przeciwdziałaniu narkomanii, ważne, by skutek ich działania prowadził do odurzenia), uprawianie nierządu, włóczęgostwo, udział w grupach przestępczych. Lista ta nie jest jednak zamknięta, o czym świadczy użycie słów „w szczególności” (Klaus 2009). Jest to sprzeczne z zasadą odpowiedzialności karnej i wykroczeniowej, które wyraźnie wymagają precyzji w ustawowym określaniu czynów zabronionych, za które sprawcy grozi kara (art. 1 § 1 k.k., art. 1 § 1 k.w.), tak by każdy wiedział, jakie zachowanie jest prawnie zabronione. Odpowiedzialność za demoralizację tego warunku nie spełnia. Nie dość, że pojęcia użyte w określaniu zachowań świadczących o demoralizacji nie są precyzyjne, np. „sprzeczność z zasadami współżycia społecznego”, co może prowadzić do różnych interpretacji i odmiennej w zależności od osoby sędziego oceny danego zachowania jako będącego albo niebędącego przejawem demoralizacji, to jeszcze lista tych zachowań nie jest zamknięta, co może prowadzić do nieograniczonego jej roz-

¹ Prawo cywilne dla określenia osób od urodzenia do 18. r.ż. posługuje się pojęciem „małoletni”. Tym pojęciem zarówno w ustawach karnych, jak i w ustawie o postępowaniu w sprawach nieletnich określa się niepełnoletniego pokrzywdzonego lub świadka, ale nigdy sprawcę.

szerzania bez możliwości uprzedniej wiedzy nieletniego, czego mu robić nie wolno. Jedynym systemowym usprawiedliwieniem tego braku precyzji jest fakt, że sąd w postępowaniu o demoralizację może stosować jedynie środki wychowawcze i leczniczo-wychowawcze, a nie środek poprawczy, który jako jedyny dostępny dla sądów dla nieletnich stanowi namiastkę kary. Co więcej, w postępowaniu o demoralizację stosuje się przepisy Kodeksu postępowania cywilnego (dalej zwany k.p.c.) a nie Kodeksu postępowania karnego (dalej zwany k.p.k.), co ma tym bardziej świadczyć o tym, że nie są tutaj stosowane reguły procesu karnego ani odpowiedzialności karnej czy wykroczeniowej, choć przecież także czyny zabronione mogą być podstawą do wszczęcia tego postępowania.

Wprowadzenie oddzielnych postępowań za czyny karalne i za demoralizację, przy tak szerokiej i nieprecyzyjnej definicji tego ostatniego pojęcia, nakładającego się na pojęcie czynu karnego, skutkuje odmiennym traktowaniem trzech grup wiekowych. Po pierwsze, osoby 17-letnie, mimo podlegania odpowiedzialności karnej i wykroczeniowej jak dorośli, mogą stanąć przed sądem dla nieletnich za zachowania stanowiące przejaw demoralizacji inny niż przestępstwo czy wykroczenie. Po drugie, osoby między 13. a 17. r.ż. będą odpowiadać w odrębnym postępowaniu za popełnienie czynu karnego, czyli przestępstwa i wymienionego w ustawie wykroczenia (z wyjątkiem 15- i 16-latków, którzy za poważne przestępstwa będą odpowiadali przed sądem karnym jak dorośli, jeśli decyzję taką podejmie sąd dla nieletnich), a w odrębnym za inne zachowania stanowiące przejaw demoralizacji (w tym także pozostałe wykroczenia), przy czym o ile za te ostatnie sąd może wobec nich zastosować wyłącznie środki wychowawcze lub leczniczo-wychowawcze, to przy odpowiedzialności za czyn karny od oceny sądu będzie zależeć, czy zastosuje procedurę poprawczą (z odpowiednim zastosowaniem k.p.k., art. 14 ustawy) i orzeknie umieszczenie w zakładzie poprawczym, czy poprzestanie na postępowaniu wychowawczym (z odpowiednim zastosowaniem k.p.c.) i orzeknie środki wychowawcze lub leczniczo-wychowawcze. Po trzecie, osoby poniżej 13. r.ż. będą odpowiadać wyłącznie za demoralizację, także jeśli jej przejawem było nawet popełnienie czynu karnego, pod rygorem wyłącznie środków wychowawczych lub leczniczo-wychowawczych.

Kryterium czasu stosowania orzeczonych środków tworzy trzecią kategorię nieletnich. Art. 1 § 1 pkt 3 ustawy określa bowiem jako nieletnie osoby, które wykonują środki wychowawcze albo poprawcze, nie dłużej jednak niż do ukończenia 21. r.ż. (choć zgodnie z art. 73 § 1 ustawy zasadnicza część środków wychowawczych oraz środki leczniczo-wychowawcze mogą być z mocy ustawy wykonywane jedynie do 18. roku życia nieletniego, chyba że zostały orzeczone przez sąd karny na podstawie art. 10 § 4 k.k.). Podkreślić należy, że także w tym przypadku, analogicznie jak przy odpowiedzialności za demoralizację, brak jest dolnej granicy wiekowej zastosowania środków, co tak naprawdę odnosi się wyłącznie do środków wychowawczych i leczniczo-wychowawczych. O ile bowiem środek poprawczy może być stosowany wyłącznie wobec nieletniego, który ukończył lat 13 w momencie czynu (bo ten środek grozi wyłącznie za czyny karalne, za które odpowiedzialność jest od 13. roku

życia, art. 10 ustawy), o tyle środki wychowawcze i leczniczo-wychowawcze mogą być stosowane także wobec dzieci dużo młodszych².

Ocena, czy dziecko jest wystarczająco rozwinięte, by ponieść jakąkolwiek formę odpowiedzialności, a jeśli tak, to jakie środki należy wobec niego zastosować, by służąc jego dobru osiągnąć korzystne zmiany w jego osobowości i zachowaniu się (art. 3 § 1 ustawy), zależy wyłącznie do sądu. Dla dokonania takiej prawidłowej oceny sąd jest zobowiązany w każdym postępowaniu zbadać nie tylko okoliczności sprawy i zebrać dowody potwierdzające, że nieletni dopuścił się zarzucanego mu czynu karalnego czy zachowania świadczącego o demoralizacji, ale także – a może przede wszystkim – poznać jego osobowość, stan zdrowia, stopień rozwoju psychicznego i fizycznego, cechy charakteru, zachowanie się, przyczyny i stopień jego demoralizacji, a także charakter środowiska, w którym przebywa, i warunki jego wychowania (art. 3 § 2 ustawy). Dopiero mając taki pełen obraz nieletniego sąd może prawidłowo ocenić szkodliwość jego czynu, jego motywację, ryzyko powrotu do takich zachowań lub nawet ich nasilenia, a także wybrać właściwe środki, które mają największą szansę zapobiec dalszej demoralizacji danego nieletniego lub naruszaniu przez niego prawa i doprowadzić do jego pełnej resocjalizacji. Podstawowym bowiem celem postępowania w sprawach nieletnich, w przeciwieństwie do prawa karnego czy wykroczeniowego, nie jest sprawiedliwa odpłata, czyli ukaranie, ale – jak wprost głoszą same nazwy środków stosowanych przez sąd dla nieletnich – wychowanie, leczenie i poprawa.

Sąd dla nieletnich ma oczywiście narzędzia procesowe niezbędne do nabycia takiej wiedzy. Służy temu przede wszystkim fakt, że ten sam sąd prowadzi postępowanie w sprawie nieletniego od początku, od wszczęcia postępowania wyjaśniającego (art. 32a ustawy) poprzez orzekanie o środkach wychowawczych, leczniczo-wychowawczych czy poprawczych (art. 32r ustawy)³, aż po nadzór nad ich wykonaniem (art. 79 i n. ustawy). Co więcej, ustawa nie formułuje zakazu łączenia funkcji sędziego prowadzącego postępowanie wyjaśniające z funk-

² Należy podkreślić, że przy definicji ustawowej nieletniego nie jest brany formalnie pod uwagę jego wiek w momencie orzekania. Nie oznacza to, że nie ma on znaczenia dla zasad odpowiedzialności nieletniego. Jeśli bowiem dopuścił się on czynu zabronionego przez ukończeniem 17 lat, ale postępowanie zostało wszczęte przeciwko niemu już po uzyskaniu przez niego pełnoletniości, to zgodnie z art. 18 ustawy orzekać będzie w tej sprawie sąd karny (choć sprawca będzie nadal miał status nieletniego) i zasadą będzie wymierzenie kary, choć może on orzec wobec niego środek poprawczy albo wychowawcze (jeśli w ogóle będą mogły być wykonywane, mając na uwadze ograniczenie wykonywania części tych środków do 18. roku życia, zgodnie z art. 73 ust. 1 ustawy). Podobne rozwiązanie zostało także przyjęte w przypadku orzeczenia umieszczenia w zakładzie poprawczym i niewdrożenia tego środka do wykonania przed ukończeniem przez nieletniego 18. r.ż. Wtedy sąd rodzinny podejmuje decyzję, czy ten środek wykonać, czy orzec karę z k.k. Jeśli podejmie tę ostatnią decyzję, to orzeczona kara wymierzana jest obligatoryjnie z nadzwyczajnym jej złagodzeniem (czyli poniżej dolnej granicy zagrożenia przez ustawę) i okres jej trwania w przypadku kary pozbawienia wolności i ograniczenia wolności nie może przekroczyć okresu, który pozostał nieletniemu do ukończenia 21. r.ż. (art. 94 ustawy).

³ W przypadku, gdy do rozpoznania sprawy właściwy jest sąd karny (art. 18 § 1 ustawy), postępowanie przygotowawcze prowadzi sąd dla nieletnich (art. 18 § 2 pkt 1a ustawy), w przypadku, gdy zaistnieją przesłanki z art. 10 § 2 k.k., aż do momentu orzeczenia przez sąd o przekazaniu sprawy prokuratorowi (art. 32k § 1 ustawy).

cją sędziego orzekającego na rozprawie. W praktyce ze względu na możliwość lepszego poznania nieletniego i konsekwentnego realizowania jednej linii wychowawczej sędzią, który podczas rozprawy przewodniczy składowi orzekającemu, najczęściej jest właśnie ten sędzia, który prowadził postępowanie wyjaśniające i on później prowadzi nadzór nad wykonaniem orzeczonego środka, choć z punktu widzenia gwarancji procesowych oznacza to naruszenie prawa do bezstronnego sądu (Stańdo-Kawecka 1997).

Celem postępowania wyjaśniającego jest m.in. zebranie danych o nieletnim, jego warunkach wychowawczych, zdrowotnych i bytowych (art. 32b § 1 ustawy). Do podstawowych dowodów służących temu celowi należy przy tym wysłuchanie nieletniego, jego rodziców i opiekunów (art. 32b § 2 ustawy), przesłuchanie innych świadków mających wiedzę o nieletnim i jego środowisku (w tym przedstawicieli instytucji, w której przebywa, np. regionalnej placówki opiekuńczo-terapeutycznej, podmiotu leczniczego, domu pomocy społecznej; szkoły, do której uczęszcza; zakładu pracy, gdzie pracuje; organizacji społecznej, do której przynależy; art. 32q § 2 ustawy), a także zdarzeniu, które było podstawą do wszczęcia postępowania, ale także wywiad środowiskowy oraz opinie ośrodka diagnostyczno-konsultacyjnego i różnych biegłych. Te ostatnie trzy środki dowodowe służą przede wszystkim uzyskaniu informacji o osobie nieletniego, w tym jego zdrowiu, także psychicznym.

Sąd zleca przeprowadzenie wywiadu środowiskowego na temat nieletniego dla poznania środowiska nieletniego, jego typowych zachowań i warunków wychowawczych, sytuacji bytowej jego rodziny, przebiegu nauki, sposobu spędzania czasu wolnego, stosunków rodzinnych, stanu zdrowia (art. 24 ustawy). Wywiad taki przeprowadza z reguły kurator sądowy, choć w wyjątkowych przypadkach sąd może zlecić przeprowadzenie tego wywiadu także przedstawicielowi organizacji społecznej, która ma nadzór nad nieletnim, policji (jeśli mają być zebrane informacje niewymagające zastosowania wiedzy psychologicznej lub pedagogicznej), pracownikom pedagogicznym ośrodków diagnostyczno-konsultacyjnych (jeśli zachodzi potrzeba wydania opinii o nieletnim) czy pracownikom pedagogicznym schronisk albo zakładów poprawczych (jeśli zachodzi potrzeba wydania opinii o nieletnim lub w celu sprawdzenia zachowania nieletniego oraz warunków wychowawczych i bytowych, w jakich przebywa poza zakładem poprawczym). Osoba przeprowadzająca wywiad zbiera potrzebne jej informacje wszystkimi dostępnymi jej sposobami (*Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 16 sierpnia 2001 r. w sprawie szczegółowych zasad i trybu przeprowadzania wywiadów środowiskowych o nieletnich*. Dz.U. nr 90, poz. 1010). Może wejść do lokalu, w którym mieszka nieletni, by go obejrzeć. Może rozmawiać z jego osobami bliskimi (rodziną, przyjaciółmi, nauczycielami, sąsiadami itp.), przy czym dane tych osób podlegają ujawnieniu jedynie na żądanie sądu (art. 24 § 3 ustawy). Zasadą jest nieujawnianie nieletniemu treści wywiadu, chyba że szczególne względy wychowawcze przemawiają za celowością zapoznania nieletniego z jego treścią (art. 32n § 2 ustawy).

Z kolei dla uzyskania kompleksowej diagnozy osobowości nieletniego sąd może zwrócić się o wydanie opinii pedagogicznej, psychologicznej lub medycznej do ośrodka diagnostyczno-konsultacyjnego lub innej specjalistycznej placów-

ki albo właściwych biegłych – pedagogów, psychologów czy lekarzy adekwatnej do schorzeń lub zaburzeń nieletniego specjalności (art. 25 § 1 ustawy). Sąd nie jest jednak uprawniony do określania, biegli jakich specjalności mają wejść w skład zespołu przygotowującego kompleksową diagnozę osobowości nieletniego (Gaberle 2001). Uzyskanie takiej kompleksowej opinii jest obowiązkowe, jeśli sąd zamierza orzec o umieszczeniu nieletniego w młodzieżowym ośrodku wychowawczym, podmiocie leczniczym, domu pomocy społecznej albo zakładzie poprawczym (art. 25 § 1 ustawy). Także treść tej opinii nie jest przekazywana nieletniemu, chyba że przemawiają za tym szczególne względy wychowawcze (art. 32n § 2 ustawy).

Natomiast dla uzyskania opinii o stanie zdrowia psychicznego nieletniego, czyli w przypadku podejrzenia występowania u niego zaburzeń psychicznych (choroby psychicznej, niepełnosprawności intelektualnej lub innych zakłóceń czynności psychicznych) lub uzależnienia od alkoholu czy środków odurzających, sąd dla nieletnich zarządza jego badania przez co najmniej dwóch biegłych psychiatrów, a na ich wniosek także biegłych innych specjalności, np. psychologa, seksuologa, terapeutę uzależnień, neurologa. Biegli powołani przez sąd nie są uprawnieni do rozszerzenia samodzielnie swojego zespołu o innych biegłych, lecz zobowiązani są do wystąpienia ze stosownym wnioskiem do sądu⁴, przy czym sąd jest związany wnioskiem psychiatrów o powołanie biegłych innych specjalności (Gaberle 2001). Nie oznacza to oczywiście, że sąd nie może takich dodatkowych biegłych powołać z własnej inicjatywy, bez wniosku biegłych psychiatrów, jeśli widzi taką konieczność. Może przykładowo, niezależnie od powołania biegłych psychiatrów do wydania opinii o stanie zdrowia psychicznego nieletniego, powołać jednego albo więcej biegłych innej specjalności (np. psychologów, seksuologów, terapeutów uzależnień, neurologów, endokrynologów czy lekarzy innej specjalności) do sporządzenia opinii o stanie rozwoju intelektualnego oraz osobowości nieletniego (psychologów) czy zdrowia nieletniego (lekarzy w zakresie ich specjalności). Sądowi nie wolno natomiast narzucić biegłym jakiegokolwiek specjalności współpracy z biegłymi innych specjalności, gdyż byłoby to decydowanie, co należy uczynić, aby wydać poprawną opinię, a zatem wkraczanie w zakres wiadomości specjalnych (Gaberle 2001).

Zachodzi pytanie, czy gdy w sporządzaniu kompleksowej diagnozy osobowości nieletniego przez ośrodek diagnostyczno-konsultacyjny albo inną specjalistyczną placówkę bierze udział dwóch biegłych lekarzy psychiatrów, opinia taka może być potraktowana jako zawierająca opinię o stanie zdrowia psychicznego. Wydaje się, że należy w tym przypadku udzielić odpowiedzi negatywnej, choć taka możliwość mogłaby służyć przyspieszeniu postępowania. Wynika to z faktu, że art. 25a ustawy wymaga wprost i bezwarunkowo, aby sąd zarządził

⁴ Sąd ma możliwość szanowania takiej nieprawidłowości przez wydanie postanowienia o powołaniu „dodatkowych” biegłych już po sporządzeniu opinii przez utworzony na zasadzie faktów dokonanych zespół biegłych. Może też „współpracę” z takimi niepowołanymi w charakterze biegłych specjalistami uznać za konsultację przeprowadzaną przez powołanych przez siebie biegłych w ramach czynności niezbędnych do wydania opinii i nie przyznać owym konsultantom statusu biegłego (Gaberle 2001).

badanie przez biegłych psychiatrów, co dopiero legitymuje ich do przeprowadzenia stosownych badań i wypowiedzania się na temat stanu zdrowia psychicznego. Tak więc biegli sporządzający diagnozę osobowości nieletniego powinni – w razie dostrzeżenia takiej potrzeby – wystąpić do sądu o zarządzenie badania stanu zdrowia psychicznego i dopiero wówczas wolno im dokonać stosownych czynności, a nie poszerzać swojego zespołu samodzielnie o lekarzy psychiatrów, seksuologów czy lekarzy innych specjalności (Gaberle 2001).

Jeśli biegli nie są w stanie ocenić stanu zdrowia psychicznego nieletniego, mogą zgłosić sądowi konieczność badania nieletniego połączonego z jego obserwacją psychiatryczną w podmiocie leczniczym niebędącym przedsiębiorcą, przy czym sąd bez wniosku biegłych nie jest uprawniony do zarządzenia obserwacji psychiatrycznej nieletniego (Gaberle 2001). Ponadto zarządzenie takiej obserwacji jest dopuszczalne jedynie, jeśli zebrane dowody wskazują duże prawdopodobieństwo, iż nieletni przejawia wysoki stopień demoralizacji lub że popełnił czyn zabroniony w formie przestępstwa (art. 25a § 1 i 2 ustawy). Obserwacja nie powinna trwać dłużej niż 4 tygodnie, wyjątkowo jeśli taki wniosek złoży podmiot, w którym się ona odbywa, sąd może ją przedłużyć na dalszy czas określony, nie dłużej niż łącznie 6 tygodni (art. 25a § 4 ustawy). Przed zarządzeniem obserwacji sąd wysłuchuje nieletniego, a także jego rodziców i opiekunów oraz obrońcę⁵ i prokuratora, jeśli się stawiają (art. 25a § 4 ustawy). Również treść opinii psychiatrycznej oraz opinii innych biegłych wydanych na podstawie art. 25a nie jest przekazywana nieletniemu, chyba że przemawiają za tym szczególne względy wychowawcze (art. 32n § 2 ustawy).

W postępowaniu w sprawach nieletnich podstawowy cel badania psychiatrycznego jest inny niż w postępowaniu karnym. Nie chodzi tu bowiem o ustalenie zdolności do ponoszenia odpowiedzialności (poczytalności) (wyrok Sadu najwyższego z 3 września 1998 r., sygn. VKKN 326/98). Stan zdrowia psychicznego nieletniego ma znaczenie przede wszystkim ze względu na potrzebę rozoznania, jakie środki należy wobec niego zastosować, aby osiągnąć cele wskazane w art. 3 § 1 ustawy (Gaberle 2001).

Zgodnie bowiem z art. 6 ustawy sąd ma możliwość zastosowania środków wychowawczych, których cel jest przede wszystkim terapeutyczny, jeśli właśnie z uzyskanych opinii wyniknie, iż problem nieletniego – prowadzący do jego zachowań wskazujących na demoralizację czy nawet popełnianie czynów karalnych – jest natury psychologicznej, medycznej czy wynika z uzależnienia (Stańdo-Kawecka 2007). Dla osiągnięcia korzystnych zmian w zachowaniu i osobowości takiego nieletniego sąd może m.in. zobowiązać go do uczestnictwa w odpowiednich zajęciach o charakterze wychowawczym czy terapeutycznym (w tym odwykowym),

⁵ Nieletni ma obrońcę z urzędu, jeśli jego interesy pozostają w sprzeczności z interesami rodziców lub opiekunów, a także zawsze, gdy nie ma obrońcy z wyboru a jest głuchy, niemy lub niewidomy; lub zachodzi uzasadniona wątpliwość, czy jego stan zdrowia psychicznego pozwala na udział w postępowaniu lub prowadzenie obrony w sposób samodzielny oraz rozsądny (czyli praktycznie zawsze, gdy sąd powołał biegłych psychiatrów do oceny jego stanu zdrowia psychicznego); lub umieszczono go w schronisku dla nieletnich (art. 32c § 1 i 2 ustawy).

a także do powstrzymania się od używania alkoholu lub innego środka w celu wprowadzenia się w stan odurzenia. Może go skierować również do ośrodka kuratorskiego czy organizacji społecznej lub instytucji zajmującej się pracą z nieletnimi o charakterze wychowawczym lub terapeutycznym (art. 6 pkt 2 i 6 ustawy).

Natomiast w razie stwierdzenia u nieletniego niepełnosprawności intelektualnej (zwanej w ustawie upośledzeniem umysłowym) lub psychicznej (zwanej w ustawie chorobą psychiczną lub innym zakłóceniem czynności psychicznych) albo nałogowego używania alkoholu lub innych środków w celu wprowadzenia się w stan odurzenia, sąd rodzinny może na podstawie art. 12 ustawy orzec o zastosowaniu środków leczniczo-wychowawczych w postaci umieszczenia nieletniego w szpitalu psychiatrycznym lub innym odpowiednim podmiocie leczniczym. Jeżeli zachodzi potrzeba zapewnienia nieletniemu jedynie opieki wychowawczej, sąd może orzec umieszczenie go w młodzieżowym ośrodku wychowawczym, a w przypadku gdy nieletni jest niepełnosprawny intelektualnie w stopniu głębokim i wymaga jedynie opieki – w domu pomocy społecznej. Środki leczniczo-wychowawcze mogą być tymczasowo zastosowane wobec nieletniego także w czasie trwania postępowania (art. 26 ustawy), jeśli sąd uzna to za niezbędne dla zapobiegnięcia pogłębiania się demoralizacji nieletniego, w tym dla zapobiegnięcia popełnieniu przez niego czynów karalnych (Górecki 2007). Zastosowanie środków leczniczo-wychowawczych, także tymczasowe, może mieć miejsce zarówno w przypadku stwierdzenia, że nieletni niepełnosprawny intelektualnie lub psychicznie lub uzależniony dopuścił się czynu karalnego, jak i gdy przejawia zachowania świadczące o demoralizacji (tamże). Tak więc środki te mogą być stosowane także wobec nieletnich poniżej 13. roku życia. Postępowanie w sprawie stosowania środków leczniczo-wychowawczych jest rodzajem postępowania wychowawczego i odbywa się na podstawie przepisów k.p.c. Jednakże nieletni musi obligatoryjnie mieć obrońcę (art. 32c § 2 pkt 2 ustawy). Oczywiście nie ulega wątpliwości, że w razie uznania przez sąd za celowe umieszczenie nieletniego w szpitalu psychiatrycznym lub innym podmiocie leczniczym dla osób z zaburzeniami psychicznymi albo w domu pomocy społecznej, konieczne staje się uzyskanie opinii o stanie zdrowia psychicznego, a więc zarządzenie badania nieletniego przez co najmniej dwóch biegłych lekarzy psychiatrów (Muszzyńska 2007). Orzekając o umieszczeniu w podmiocie leczniczym albo domu pomocy społecznej, sąd z zasady nie oznacza z góry okresu stosowania środka.

Kwestie szczegółowe dotyczące kierowania i pobytu nieletniego w szpitalu psychiatrycznym lub innym podmiocie leczniczym reguluje *Rozporządzenia Ministra Zdrowia z dnia 20 kwietnia 2005 r. w sprawie szczegółowych zasad kierowania, przyjmowania, przenoszenia, zwalniania i pobytu nieletnich w publicznych zakładach opieki zdrowotnej* (Dz.U. nr 79, poz. 692). Z kolei te same kwestie odnośnie do umieszczania w domu pomocy społecznej reguluje *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 5 maja 2011 r. w sprawie szczegółowego sposobu i trybu kierowania, przyjmowania, przenoszenia, zwalniania i pobytu nieletnich w domach pomocy społecznej* (Dz.U. nr 109, poz. 632).

Zgodnie z tym pierwszym rozporządzeniem organem odpowiedzialnym za kierowanie nieletnich do podmiotu leczniczego jest sąd rejonowy, wydział rodzinny i nieletnich wydający orzeczenie o umieszczeniu w podmiocie leczeni-

czym (§ 1), przy czym z uwagi na dobro nieletniego nie ma przeszkód, aby sąd już w orzeczeniu kończącym sprawę wskazał rodzaj odpowiedniego podmiotu (szpitala). Będzie to możliwe w razie dysponowania opinią biegłych psychiatrów, którzy wskazali we wnioskach konkretny podmiot, w którym powinien leczyć się nieletni (Górecki 2007). Jeśli sąd nie wybrał podmiotu leczniczego w orzeczeniu, może się zwrócić do Instytutu Psychiatrii i Neurologii w Warszawie o wskazanie właściwego podmiotu leczniczego (§ 6). Wyznaczając podmiot, Instytut bierze pod uwagę: rodzaj czynów zabronionych, których dopuścił się nieletni w przeszłości; rodzaj, częstość i skutki zachowań agresywnych lub ucieczkowych w przeszłości; aktualny stan zdrowia, w tym stan psychiczny i somatyczny; uzależnienie od alkoholu lub substancji psychoaktywnych; związek między zaburzeniami psychicznymi a zachowaniami niebezpiecznymi; ogólną sprawność fizyczną; szczególne wskazania do postępowania leczniczego i rehabilitacyjnego; przebieg i wyniki dotychczasowego leczenia i rehabilitacji (§ 5). Ponadto Instytut przy wyborze podmiotu powinien wziąć pod uwagę kwestie geograficzne, tak by nieletniego umieścić w podmiocie leczniczym właściwym ze względu na jego miejsce zamieszkania lub pobytu, a jeśli to jest niemożliwe, w podmiocie leczniczym położonym najbliżej miejsca jego zamieszkania lub pobytu, zgodnie z ustalonymi obszarami działania tych podmiotów (§ 2 ust. 3).

Właściwy podmiot sąd i Instytut wybierają mając do dyspozycji różne ich rodzaje i warunki zabezpieczeń. Rozporządzenie w załącznikach wymienia enumeratywnie podmioty uprawnione, które mają charter: 1) publicznych zakładów psychiatrycznej opieki zdrowotnej dysponujących warunkami maksymalnego zabezpieczenia albo wzmocnionego zabezpieczenia; 2) publicznych zakładów leczenia odwykowego dysponujących warunkami wzmocnionego zabezpieczenia; 3) innych publicznych zakładów opieki zdrowotnej sprawujących opiekę medyczną nad osobami z upośledzeniem umysłowym, chorobą psychiczną bądź z innymi zakłóceniami czynności psychicznych, w tym uzależnionych od alkoholu albo substancji psychoaktywnych; 4) innych publicznych zakładów opieki zdrowotnej dla chorych przewlekłe, zakaźnie albo na chorobę wymagającą specjalistycznych zabiegów lub procedur. Do zakładu psychiatrycznej opieki zdrowotnej dysponującego warunkami wzmocnionego zabezpieczenia kieruje się nieletniego z zaburzeniami psychicznymi, a do zakładu leczenia odwykowego dysponującego warunkami wzmocnionego zabezpieczenia kieruje się nieletniego uzależnionego od alkoholu lub substancji psychoaktywnych (§ 3). Do zakładu psychiatrycznej opieki zdrowotnej dysponującego warunkami maksymalnego zabezpieczenia kieruje się natomiast nieletniego z zaburzeniami psychicznymi, jeżeli powtarzające się zachowania zagrażające życiu lub zdrowiu innych osób lub powodujące niszczenie mienia nie będą mogły być opanowane w zakładzie dysponującym warunkami wzmocnionego zabezpieczenia; niemożliwe jest zapobieżenie samowolnemu oddaleniu nieletniego z zakładu dysponującego warunkami wzmocnionego zabezpieczenia, a nieletni może stwarzać znaczne zagrożenie poza zakładem (§ 4)⁶.

⁶ Zgodnie z Ustawą z dnia 15 kwietnia 2011 r. o działalności leczniczej obecnie obowiązuje nomenklatura „podmiot leczniczy”, a nie zakład opieki zdrowotnej.

Nieletni przebywający w podmiocie leczniczym jest objęty zaplanowanym i zindywidualizowanym postępowaniem leczniczym, rehabilitacyjnym, mającym na celu poprawę stanu zdrowia i zachowania w stopniu umożliwiającym powrót do życia w społeczeństwie i dalsze leczenie w warunkach poza takim zakładem (§ 18). Pomimo umieszczenia nieletniego początkowo w jednym podmiocie, możliwe jest jego przenoszenie na podstawie orzeczenia sądu do innego podmiotu dysponującego odpowiednimi zabezpieczeniami oraz odpowiednimi możliwościami leczniczymi, rehabilitacyjnymi, jeśli to służy postępowaniu leczniczemu lub rehabilitacyjnemu (§ 11).

Dyrektor podmiotu leczniczego niebędącego przedsiębiorcą ma obowiązek zawiadomić sąd, który wykonuje orzeczenie, nie rzadziej niż co 6 miesięcy, o stanie zdrowia nieletniego umieszczonego w tym podmiocie oraz o postępach w leczeniu. Co więcej, jeśli uzna, że ze względu na zmianę stanu zdrowia nieletniego jego dalsze przebywanie w podmiocie nie jest konieczne, ma obowiązek zawiadomić o tym sąd niezwłocznie. Sąd na podstawie takiej informacji, nie rzadziej niż co 6 miesięcy, a w ostatnim przypadku – niezwłocznie, rozstrzyga na podstawie opinii lekarskiej o potrzebie dalszego pobytu nieletniego w podmiocie leczniczym. Jeśli uzna taką potrzebę, może wobec nieletniego zwolnionego z podmiotu leczniczego orzec stosowanie środków wychowawczych (art. 80 ustawy, § 15 ust. 1 Rozporządzenia). Zwolnienie nieletniego z podmiotu leczniczego następuje na podstawie prawomocnego postanowienia sądu, chyba że wykonywanie środka leczniczego ustaje z mocy prawa (§ 15 ust. 3).

Jeśli chodzi o umieszczanie w domu pomocy społecznej na podstawie orzeczenia sądu dla nieletnich, to organem odpowiedzialnym za skierowanie nieletniego do konkretnego domu jest organ gminy właściwej ze względu na miejsce zamieszkania nieletniego w dniu skierowania, przy czym umieszcza się nieletniego w domu najbliższym położonym jego miejsca zamieszkania (§ 2 Rozporządzenia z 2011 r.). Decyzję o umieszczeniu wydaje organ gminy albo starosta powiatu, w którym prowadzony jest dom (§ 6). Faktyczne umieszczenie następuje niezwłocznie, nawet poza kolejnością (§ 5). Przeniesienie do innej placówki jest możliwe jedynie za zgodą sądu rodzinnego (§ 10 ust. 1). Dom pomocy społecznej, w którym umieszczani są nieletni, zapewnia: zapobieganie niewskazanym kontaktom nieletniego z osobami z zewnątrz; indywidualną opiekę pedagoga, psychologa oraz terapeuty; dostęp do świadczeń gwarantowanych określonymi przepisami o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych (§ 7). Nieletni przebywa w domu pomocy społecznej do czasu określonego w orzeczeniu sądu lub do czasu, gdy umieszczenie ustaje z mocy prawa (§ 13 ust. 1). Ponadto dyrektor domu pomocy społecznej ma obowiązek zawiadomić sąd, który wykonuje orzeczenie, nie rzadziej niż co 6 miesięcy, o stanie zdrowia nieletniego umieszczonego w tym domu oraz o postępach w leczeniu. Co więcej, jeśli uzna, że ze względu na zmianę stanu zdrowia nieletniego jego dalsze przebywanie w domu pomocy społecznej nie jest konieczne, ma obowiązek zawiadomić o tym sąd niezwłocznie. Sąd na podstawie takiej informacji, nie rzadziej niż co 6 miesięcy, a w ostatnim przypadku – niezwłocznie, rozstrzyga na podstawie opinii lekarskiej o potrzebie dalszego pobytu nieletniego w domu pomocy społecznej. Jeśli uzna taką potrzebę, może wobec nieletniego zwolnione-

go z domu pomocy społecznej orzec stosowanie środków wychowawczych (art. 80 ustawy).

Przez cały czas stosowania wobec nieletniego środków leczniczo-wychowawczych sędzia rodzinny, z sądu właściwego miejscowo dla siedziby podmiotu leczniczego albo domu pomocy społecznej, sprawuje nadzór nad wykonywaniem orzeczenia. Nadzór sprawowany przez sędziego rodzinnego obejmuje legalność umieszczenia nieletniego oraz prawidłowość wykonywania orzeczenia, zwłaszcza w zakresie stosowanych metod i środków oddziaływania, warunków, w jakich przebywają nieletni, jak również przestrzegania ich praw i obowiązków. W tym celu sędzia rodzinny ma w każdym czasie prawo wstępu na teren nadzorowanej jednostki oraz do pomieszczeń, w których przebywają nieletni, a także do przeglądania dokumentów i żądania wyjaśnień od administracji odpowiednich zakładów, przeprowadzania na osobności rozmów z nieletnimi oraz badania ich próśb i skarg. W szczególności sędzia rodzinny może dokonywać okresowych kontroli (co najmniej raz w roku) podmiotów nadzorowanych oraz kontroli doraźnych. Jest również uprawniony do wydawania zaleceń pokontrolnych oraz weryfikowania prawidłowości i terminowości ich realizacji, a także do podejmowania innych czynności i decyzji zmierzających do usunięcia uchybień i zapobieżenia ich powstawaniu (art. 77 ustawy).

Bibliografia

- Gaberle, A. (2001). Diagnozowanie nieletniego. Meandry nowelizacji ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich. *Palestra*, 9–10/23.
- Górecki, P. (2007). *Komentarz do ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer.
- Klaus, W. (2009). *Dziecko przed sądem. Wymiar sprawiedliwości wobec przestępczości młodszych nieletnich*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Maraszek, M. (2012). *Dolna granica wieku odpowiedzialności karnej w prawie polskim*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Muszyńska, A. (2007). Postępowanie w sprawach leczenia osób niepełnoletnich uzależnionych od alkoholu lub innych środków odurzających. *PPiA*, 75/189–198.
- Stańdo-Kawecka, B. (1997). Zakład poprawczy w polskim prawie nieletnich. *Czasopismo Prawa Karnego i Nauk Penalnych*, 1/65.
- Stańdo-Kawecka, B. (2007). *Prawo karne nieletnich. Od opieki do odpowiedzialności*. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer.

Z K R A J U I Z E Ś W I A T A

IZABELA PIETROWSKA
APS, Warszawa

SPRAWOZDANIE Z MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI DYSKALKULIA – DIAGNOZA, TERAPIA I WSPARCIE EDUKACYJNE. GDAŃSK, 28–29 MARCA 2014

Konferencja zorganizowana została przez Uniwersytet Gdański, Pracownię Teorii Psychologicznych i Pedagogicznych w Gdańsku oraz Pomorskie Centrum Diagnostyki, Terapii i Edukacji Matematycznej ProMathematica. Była to pierwsza konferencja w Polsce na temat dyskalkulii i przeznaczona przede wszystkim dla pedagogów, nauczycieli matematyki, psychologów. Podczas konferencji przedstawione zostały mechanizmy neuropsychologiczne dyskalkulii. Zgodnie z klasyfikacją ICD-10 dyskalkulia jest to specyficzne zaburzenie umiejętności arytmetycznych. Szeroko omówione zostały sposoby prawidłowej diagnozy oraz terapii dzieci z dyskalkulią. Nie zabrakło też odniesienia do specyficznych trudności w uczeniu się u osób dorosłych.

Podczas pierwszego dnia konferencji prof. zw. dr hab. Marta Bogdanowicz wystąpiła z inicjatywą zamienienia obowiązku zdawania matematyki na maturze przez osoby, u których zdiagnozowano dyskalkulię, na egzamin z innego przedmiotu. Wykład inauguracyjny prof. Briana Butterwortha pt. *Neuropsychologiczne mechanizmy w dyskalkulii* dotyczył działań mających na celu zwiększenie zainteresowania dyskalkulią w Wielkiej Brytanii.

Zaprezentowane wyniki badań porównawczych prof. Briana Butterwortha wykonanych przy wykorzystaniu rezonansu magnetycznego wskazują, że osoby z dyskalkulią mają zmiany w bruździe śródciemieniowej. Substancja szara w bruździe śródciemieniowej wzrasta u dzieci, które źle radzą sobie z matematyką. Wynika to

z tego, że część połączeń neuronowych w ich mózgach zaniknęła. Prof. Brian Butterworth stwierdził, że osoby z dysleksją i dyskalkulią radzą sobie gorzej niż osoby z samą dysleksją. Około 20% dyslektyków ma również dyskalkulię. Dyskalkulia występuje czterokrotnie częściej u chłopców (stosunek 4:1). W Polsce możliwy jest długofalowy wzrost ekonomiczny, jeśli osoby z dyskalkulią uzyskają odpowiedni rodzaj wsparcia. Ponieważ osoby te często wchodzą w konflikt z prawem, zredukowanie tych zaburzeń jest bardzo istotne zarówno dla osób je przejawiających, jak i dla społeczeństwa.

Wykład plenarny pt. *Dyskalkulia i dyspraksja sekwencyjna – Ja się nie poddam!* wygłosił prof. Piero Crispiani. We Włoszech dyskalkulię uznaje się za globalne zaburzenie umiejętności matematycznych, które nie odnosi się tylko do samego procesu liczenia, lecz obejmują „zapisywanie liczb, ustawianie liczb w kolumnie, słowne i pisemne obliczanie, rozumienie i rozwiązywanie problemów matematycznych, przedstawianie i manipulację figur geometrycznych. Dysleksja, dysgrafia, dyskalkulia to zaburzenie obszaru praktyko-motorycznego, które wpływa na czasoprzestrzenne funkcje organizacyjne i wykonawcze”. Dyskalkulia jest zaburzeniem jakościowym i funkcjonalnym, powiązaniem z dezorganizacją czasu i przestrzeni oraz ogólnym brakiem koordynacji praktyko-motorycznej. Jest to zaburzenie „wykonawcze umiejętności matematycznych, systemów automatycznych, a nie uczenia się; dezorganizacją, nie deficytem; zastrzega sobie ocenę jakościową (narracyjną lub opisową); o rozpowszechnionej znajomości procesów sekwencyjnych (porządkowych). Dziecko z dyskalkulią ma problemy z rozpoczęciem zadania oraz dłużej je wykonuje. Ma ono również trudności z samoregulacją i samooceną. Dyslektycy czy też dyskalkulicy mają problemy z płynnością/rytmem nie tylko podczas czytania i pisanie, ale także podczas mówienia, przechodzenia przez pasy czy schodzenia ze schodów.

Prof. Piero Crispiani przedstawił także założenia etiologiczne, do których należą teoria neuro-psycho-motoryczna (np. Orton 1937, Vayer 1971, Basse 1999), teoria mózdku (np. Fawcett, Nicholss, Dean 1990, 1996); teoria wzrokowo-motoryczna, teoria przetwarzania percepcyjnego, teoria „Deficytu poznawczego przetwarzania” (Omberdane 1937), perspektywa motoryczna prof. Marty Bogdanowicz i prof. Jana Obera, teoria praktyko-motoryczna (TPM) (np. Cappelli). Znacząca „synteza została wyrażona dzięki wieloczynnikowej koncepcji (jest to pogląd Bakker’a i takich autorów, jak Benso, Claravezza, Caria, Chiorri, Gallese, którzy odwołują się do paradygmatu wieloczynnikowego Karmiloff-Smith), nieodzownej dla jakości kompleksowych zaburzeń funkcji wykonawczych, które regulują funkcje czytania, pisanie oraz umiejętności matematyczne”.

Podczas wykładu zaprezentowany został film ukazujący przebieg zabiegów terapeutycznych podejmowanych wobec osób z dyskalkulią. Podczas terapii dyskalkulii ważny jest „ruch na linii czasu; ruch na linii liczb; czytanie i pisanie liczb; liczenie; dopasowywanie; obliczanie w pamięci; ustawienie liczb w kolumnie; obliczanie pisemne; zrozumienie sekwencji problemów w działaniu matematycznym, rozwiązywanie kolejno problemów; przedstawienie i manipulowanie figur geometrycznych. Te wskaźniki o naturze motorycznej i koordynacyjnej mają wpływ na organizację przestrzenno-czasową i dominację lateralną. Ekologiczne zabiegi terapeutyczne to aktywne zasady intensywnych procesów neuro-psycho-wykonawczych, które pobudzają procesy sekwencyjne: niezmiennosc i płynność. Wskaźnikiem jakości jest istotna płynność wykonawcza, nie szybkość”.

Podczas pierwszego dnia konferencji można było także uzyskać wiele praktycznych informacji z zakresu diagnozy i terapii uczestnicząc w wybranych warsztatach:

- „Najnowsze narzędzia psychologicznej i pedagogicznej diagnozy obsza-

ru matematycznego dla poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego: Skala Gotowości Matematycznej SGM, Wystandaryzowane sprawdziany umiejętności szkolnych – matematyka – szkoła podstawowa” (prowadzący B.M. Radtke),

- „Diagnozowanie kompetencji matematycznych uczniów szkół podstawowych – Profil Arytmetyczny – D oraz Profil Arytmetyczny – U” (prowadząca I. Witkowska, M. Szczepańska),
- „Funkcjonalna diagnoza dyskalkulii rozwojowej u uczniów w wieku gimnazjalnym mierzona Skalą Profilu Arytmetycznego – G” (prowadząca A. Walerzak-Więckowska), „Dyskalkulia – psychologiczna diagnoza zaburzeń rozwoju zdolności arytmetycznych” (prowadząca E. Mielczarek),
- „Metody pomocy terapeutycznej dzieciom z trudnościami w uczeniu się matematyki” (prowadząca I. Błaszczowska),
- „Czytaj z nami zwierzakami – skuteczna metoda nauki czytania dla dzieci z trudnościami w uczeniu się matematyki” (prowadząca D. Miązek),
- „Mnożę i dzielę – sprawnie liczę. Gry i zabawy matematyczne rozwijające umiejętności matematyczne u dzieci w wieku szkolnym” (prowadząca J. Wójcicka),
- „Matematyczne potyczki – jak wspierać uczniów z trudnościami w uczeniu się matematyki w klasach IV–VI” (prowadząca A. Marzec),
- „Uczeń z trudnościami arytmetycznymi – praktyczne metody pracy dydaktycznej na lekcjach matematyki” (prowadząca D. Kochański), „Dyskalkulia i pisanie liczb. Dyskalkulia i odczytywanie liczb” (prowadząca S. Pellegrini, M.M. Dąbrowska),
- „Czarodziejskie metody jakich używam na lekcjach matematyki w mojej szkole podstawowej we Włoszech” (prowadząca P. Piccinini),
- „Nowe pomysły w przygotowaniu do uczenia się matematyki: Metoda

Dobrego Startu Od piosenki do cyferki oraz Liczydelko do myślenia i liczenia” (prowadzące M. Bogdanowicz, M. Barańska, E. Jakacka, M. Szewczyk).

Drugi dzień konferencji rozpoczął się od wykładu prof. Doroty Klus-Stańskiej pt. *System edukacji jako generator trudności w nauce matematyki*. Było to wystąpienie budzące wiele refleksji. Potem wykład plenarny wygłosiła prof. Urszula Oszwa. Prof. Małgorzata Lipowska i mgr Anna Walerzak-Więckowska poruszyły w swoim wykładzie pt. *Poznawcze korelaty trudności z liczeniem u uczniów z dyskalkulią* mało znaną, lecz bardzo istotną problematykę.

Wykład pt. *Kompleksowy model diagnozy trudności w uczeniu się czytania, pisania i liczenia w Polsce* dr Urszuli Sajewicz-Radtke, mgr Anny Walerzak-Więckowskiej i mgr Bartosza M. Radtke dotyczył ważnego zagadnienia, a mianowicie prawidłowa diagnoza jest warunkiem skutecznej pomocy. Niepowodzenia szkolne mogą być diagnozowane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, przez szkolnych specjalistów do spraw pomocy psychologiczno-pedagogicznej, tj. pedagogów, psychologów, terapeutów pedagogicznych, a także przez pozostałe ośrodki, np. prywatne gabinety. Kompleksowy model diagnozy przyczyn trudności szkolnych obejmuje diagnozę „całościową, komplementarną, etapową, interdyscyplinarną”.

Prof. Aneta R. Borkowska skupiła się na związku zaburzeń uwagi z dyskalkulią. Podała źródła trudności w nauce (także matematyki), do których należą np. zaniedbania środowiskowe, choroby somatyczne, choroby neurologiczne, niskie możliwości poznawcze, specyficzne trudności (dyskalkulia itp.). W ciekawy sposób przedstawiła metody badania np. podzielności uwagi, podtrzymywania uwagi, uwagi wykonawczej, hamowania reakcji, pamięci operacyjnej, a ponadto zaprezentowała strukturę centralnego systemu wykonawczego.

Na zakończenie konferencji wykład pt. *Sytuacja dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w polskim systemie oświaty*

wygłosiła prof. Marta Bogdanowicz. Prelegentka przedstawiła schemat ukazujący, jakich uczniów uznajemy za tych, którzy mają specjalne potrzeby edukacyjne. Specyficzne trudności w uczeniu się mogą dotyczyć głównie czytania i pisania (dysleksja, dysortografia, zaburzenia wypowiedzania się na piśmie, dyspraksja, dysgrafia) oraz arytmetyki (dyskalkulia). Zaprezentowała również dysleksję w światowych klasyfikacjach medycznych, tj. ICD-10, DSM-IV, DSM-IV TR, DSM-5. W Międzynarodowej Klasyfikacji Medycznej (The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders: Clinical Description and Diagnostic Guidelines) trudności w uczeniu się oznaczone są jako punkt F81:

„F81. Specyficzne zaburzenia rozwoju umiejętności szkolnych
 F81.0. Specyficzne zaburzenia czytania (dysleksja rozwojowa)
 F81.1. Specyficzne zaburzenia opanowania poprawnej pisowni (czysta dysortografia)
 F81.2. Specyficzne zaburzenia umiejętności arytmetycznych (dyskalkulia)
 F81.3. Specyficzne zaburzenia umiejętności szkolnych
 F81.8. Inne zaburzenia rozwojowe umiejętności szkolnych
 F81.9. Zaburzenie rozwojowe umiejętności szkolnych, nieokreślone
 F82. Specyficzne zaburzenie rozwoju funkcji motorycznych (dyspraksja, dysgrafia)
 F83. Mieszane specyficzne zaburzenia rozwojowe.”

Model diagnozy (proces diagnozowania) powinien obejmować „gotowość szkolną do pisania, czytania, liczenia; ryzyko dysleksji, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii; diagnozę dysleksji, dysgrafii, dysortografii (8/9 lat, klasa II/III po 3 latach nauki); diagnozę dyskalkulii po 14. r.ż., w gimnazjum po 8 latach nauki”.

Podczas wykładu poruszony został niezwykle istotny aspekt występowania specyficznych trudności w uczeniu się w wieku dorosłym. Specyficzne trudności w uczeniu się nie znikają bowiem wraz z ukończeniem szkół, lecz trwają nadal i dają o sobie znać np. w kontaktach z ban-

kiem czy podczas prowadzenia samochodu, czyli w codziennym życiu.

Konferencja dostarczyła jej uczestnikom teoretycznej i praktycznej wiedzy z zakresu trudności w nauce matematyki. Prelegenci przedstawili wielowymiarowe spojrzenie na diagnozę, terapię i wsparcie edukacyjne osób z dyskalkulią. Bardzo istotnym aspektem jest poszerzanie wiedzy w zakresie dyskalkulii, gdyż podjęcie odpowiednich działań jest predykatorem

lepszego jakości życia osób z dyskalkulią, jak również z innymi rodzajami specyficznych trudności w uczeniu się. Podczas konferencji zostały podjęte nadzwyczaj ważne inicjatywy, których efektów będziemy mogli – mam nadzieję – być świadkami w niedługim czasie. Podkreślono także, że nie należy utożsamiać dostosowywania wymagań w stosunku do osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się z ich obniżeniem.

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

ANNA HRYNIEWICKA
APS, Warszawa

WKŁAD MARII GRZEGORZEWSKIEJ W ROZWÓJ PEDAGOGIKI SPECJALNEJ „O TYM, NA CZYM POLEGA GENIUSZ DOBROCI”

Część V. Obraz Marii Grzegorzewskiej w oczach współczesnych

Dokonując refleksji nad życiem i działalnością Marii Grzegorzewskiej, nie można się uchylić od nakreślenia jej sylwetki jako człowieka. Obraz ten wyłania się z materiałów biograficznych rozproszonych w różnych książkach i czasopismach, z dokumentów i materiałów archiwalnych przechowywanych w APS-ie, z licznych świadectw zawartych we wspomnieniach osób, które miały z nią osobiste kontakty, a także z listów pisanych przez nią i do niej. Pokażny, bo liczący ponad 6 tysięcy zbiór listów, powstałych głównie po drugiej wojnie światowej, zachował się w Muzeum Marii Grzegorzewskiej w APS-ie¹ oraz w archiwum PAN. Jak podaje S. Mauersberg (1998, s. 5), listy te poruszające „różne sprawy dotyczące rzeczy wielkich i małych, przyziemnych i podniebnych, intymnie osobistych i publicznych”, stanowią bardzo cenny, ale „kłopotliwy materiał źródłowy”. Stąd konieczność uzupełnienia go o informacje pochodzące z bardziej obiektywnych opracowań.

O tym, jak trudny i ryzykowny jest zamiar pisania o Grzegorzewskiej, świadczy

wypowiedź Jerzego Zawieyskiego², który, snując refleksję nad jej życiem i osobą, podkreślał „oddziaływanie i promieniowanie jej osobowości” na ludzi. Twierdził, iż mógłby „w tym względzie powołać się na świadków, liczne grupy jej słuchaczy, współpracowników i przyjaciół, wśród których znaleźliby się filozofowie, psychologowie, pedagodzy, artyści, chłopci, zwłaszcza górale, działacze polityczni lewicy, uczeni cudzoziemcy różnej barwy światopoglądowej – no i przede wszystkim nauczycielstwo, ich szerokie rzesze, dla których była postacią, symbolem, wodzem i przewodnikiem. Należałoby do tego wachlarza włączyć lekarzy, zwłaszcza psychiatrów i neurologów, a także dzieci i młodzież. Młodzież kaleką, niewidomą, głuchoniemą, nieprzystosowaną do normalnych warunków, opóźnioną w rozwoju – słowem wszelką nędzę tego świata, której Maria Grzegorzewska oddała bez reszty swoje życie, starając się przywrócić przez właściwe metody naukowe i wychowawcze poczucie ich wartości społecznej i godności ludzkiej. Każdy z nich, począwszy od filozofa do artysty, skończywszy na kalece, mówiąc o Grzegorzewskiej mówiłby także o sobie samym. O wpływie, jaki wywarła, o nowych wartościach, jakie w życie ludzkie wniosła, o wszystkim, co niewymierne i nie dające się już w nikim innym odnaleźć” (Zawieyski 1989, s. 14).

Według Zawieyskiego jej życie było „budzeniem innych. Budzeniem i także wezwaniem, mobilizującym do służby ku dobru społecznemu. Był w tym wielki ładunek uczucia, a wszystko, co z tego uczucia wynikało, skierowywało się do życia, by je przekształcić na lepsze” (tamże, s. 15). Jej

¹ Korespondencję przechowywaną w Muzeum APS-u utworzono dopiero po upływie 25 lat od śmierci Grzegorzewskiej.

² Właściwe dane: Jan Henryk Nowicki, absolwent szkoły dramatycznej, wykładowca w PIN i w PIPS, autor licznych powieści i sztuk teatralnych; pod wrażeniem postawy M. Grzegorzewskiej w czasie okupacji napisał powieść pt. Droga do domu, „której osnową jest refleksja nad fenomenem osobowości ludzkiej” (Zawieyski 1989, s. 14).

oryginalne poglądy na temat wychowania, kultury oraz sytuacji egzystencjalnej człowieka nie wyrażały się wyłącznie w koncepcjach intelektualnych, lecz również „w jej postawie moralno-społecznej, w jej przeświadczeniach wewnętrznych”, określających „siłę jej osobowości. Być może, iż ta jej siła powodowała zaczyn fermentu lub niepokoju w ludziach. Jedni szli za nią, jako wyznawcy i wielbienie, inni przeżywali opory, mimo podziwu dla jej odwagi i bezkompromisowości” (tamże).

Tę odwagę i bezkompromisowość demonstrowała wielokrotnie już od wczesnego dzieciństwa, kiedy pokonywała paniczny lęk przed niepełnosprawnymi, kiedy bez porozumienia z rodzicami zmieniała szkołę, kiedy, nie bacząc na zagrożenia represjami ze strony zaborcy, prowadziła działalność propagandowo-oświatową wśród warszawskich i krakowskich robotników, kiedy po śmierci narzeczonego skończyła z żalobą, wyrzucając zaręczynowy pierścionek do jeziora³ i decydując się na podjęcie studiów na obczyźnie oraz ich kontynuację mimo przeszkód spowodowanych działaniami wojennymi. Również wtedy, gdy porzuciła swoje artystyczne zamiłowania, wybierając służbę społeczną niepełnosprawnym dzieciom. Jak to lapidarnie określił O. Lipkowski (1985, s. 15), zajmowała się nimi prawie pół wieku. „Dla nich organizowała szkoły, nimi się opiekowała, o nich pisała”. Z ich powodu zajęła się kształceniem nauczycieli dla potrzeb szkolnictwa specjalnego. Cel ten w pełni

realizowała w założonym przez siebie Instytucie Pedagogiki Specjalnej, który dzięki jej ogromnej sprawności organizacyjnej i umiejętności konkretnego działania prowadziła przez 45 lat, czyli od chwili powstania aż do końca swego życia. Wielokrotnie zmuszona była pokonywać różnego rodzaju trudności. Dotyczyły one m.in. warunków lokalowych wyznaczających liczbę studentów. W pierwszych okresie istnienia Instytutu były one bardzo skromne, zarówno wtedy, gdy Instytut korzystał z pomieszczeń Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych przy placu Trzech Krzyży 4/6, jak i wtedy, gdy mieścił się w wynajętym lokalu w Alejach Ujazdowskich 20 lub w alei 3 Maja 5. Gdy wybuchła druga wojna światowa, Grzegorzewska nadal czuła się odpowiedzialna za Instytut. Zaraz po wrześniowych bombardowaniach próbowała zabezpieczyć jego mienie. Część zbiorów bibliotecznych i część mebli ukryła w dzwonnicy kościoła Św. Jakuba przy pl. Narutowicza. Resztę mebli umieściła w piwnicach szkoły na Tarczyńskiej⁴ (Tomasiak 1998, s. 76). Niestety, to co pozostało w ostatniej siedzibie uczelni, tj. wszystkie akta Instytutu, cenna biblioteka, ekspozyty muzeum, materiały pracowni i poradni, uległy całkowitemu zniszczeniu na skutek pożaru (Grzegorzewska 1946/47). Podobnie jak własny dobytek Grzegorzewskiej, który spłonął w czasie powstania warszawskiego. „Po wojnie Instytut znalazł przejściowo pomieszczenia umożliwiające podjęcie działalności, choć w bardzo ograniczonym zakresie, w gmachu Związku Nauczycielstwa Polskiego przy ul. Smulikowskiego 6/8. Stamtąd w roku 1947⁵ przeniósł się po raz pierwszy do własnego budynku przy ul. Spiskiej 16”, a następnie w 1959 r., w związku z usilnymi staraniami Grzegorzewskiej o poprawę sytuacji loka-

³ Grzegorzewska pozostała wierna tej pierwszej miłości, nigdy nie wyszła za mąż, odrzucając uczucie m.in. Stanisława Posnera, który „na klęczkach wszędzie za Nią by poszedł” oraz Janusza Korczaka, który – jak wynika z relacji J. Doroszewskiej — zapisującej różne szczegóły z życia Grzegorzewskiej „stał kiedyś w oknie Jej gabinetu i nagle nie odwracając się pyta: «Czy pani wyjdzie kiedy za mąż?» «Nie» (miała wtedy 33 lata). Wtedy powiedział: «To znaczy, że moje największe marzenie nigdy się nie spełni. I znaczy, że i ja się nigdy nie ożenię»” (za: Tomasiak 2001, s. 81).

⁴ Dzięki temu przetrwały dwie piękne stylowe szafy, które po renowacji wróciły na uczelnię.

⁵ W innej publikacji Lipkowski (1983, s. 80) podaje, że nastąpiło to w roku 1948.

lowej, do nowego budynku przy ul. Szczęśliwickiej 40 (Lipkowski 1972, s. 103).

Nieustanna troska Grzegorzewskiej o poprawę warunków kształcenia studentów łączyła się również z troską o jego poziom, tak istotny szczególnie dla pokolenia studentów, które przyszło na uczelnię bezpośrednio po wojnie, z bagażem różnych doświadczeń życiowych, często po pospiesznie zdawanych maturach, z ograniczoną wiedzą wynikającą z braku dostępu do bibliotek w czasie wojny. Ze względu na świadomość, iż jej dążenia i zamierzenia dotyczące poprawy warunków życia niepełnosprawnych mogą być realizowane tylko przez wszechstronnie wykształconego nauczyciela-wychowawcę, bardzo dużą wagę przywiązywała do ciągłego doskonalenia i uzupełniania programów studiów. Odzwierciedlały one nie tylko jej gruntowne przygotowanie teoretyczne z zakresu pedagogiki specjalnej oraz nauk pokrewnych, ale również wielostronne jej zainteresowania dotyczące różnych dziedzin kultury – malarstwa, rzeźby, muzyki, poezji. Zdaniem Doroszewskiej najistotniejszym czynnikiem teoretycznego wprowadzenia studentów w zagadnienia pedagogiki specjalnej były wykłady samej Grzegorzewskiej, których wartość opierała się nie tylko na jej umiejętności doboru tematów niezbędnych dla przyszłych pedagogów, zwłaszcza specjalnych, ale i na osobistym talencie. Grzegorzewska umiała „zafascynować słuchaczy podawanymi treściami i wywołać w nich gorący, emocjonalny oddźwięk, a często chęć współpracy. Najbardziej jednak charakterystyczne dla jej wykładów było to, że umiała uczynić ze swoich prelekcji narzędzie kształtowania wartościowego człowieka lub przynajmniej wzbudzić w słuchaczu chęć, by się takim stać. Zarówno bowiem podawanymi treściami, jak osobistym, bardzo dynamicznym, stosunkiem do tych treści umiała zaapelować do najcenniejszych wartości wewnętrznych słuchaczy, nieraz przez nich samych nieuświadomionych” (Doroszewska 1972a, s. 128).

Doroszewska utrzymywała również, że wykłady Grzegorzewskiej „nie były nigdy improwizowane, choć miały zawsze charakter bezpośredniego, spontanicznego dzielenia się ze słuchaczami własnymi myślami i przeżyciami, nasuwającymi się w związku z różnymi konkretnymi sytuacjami ludzi upośledzonych”. Ich cechą był „zawsze wielki autentyzm”, na którym „budowała swe zasadnicze uzasadnienia naukowe, wyjaśnienia teoretyczne i syntezę. Notatki, jakie po niej zostały, świadczą o tym, jak skrupulatnie przygotowywała się do wszelkich zajęć (a zwłaszcza do wykładów), jak staranie obmyślała co roku ich treść, w nowym ujęciu dla każdej grupy studentów, z którymi miała do czynienia, w związku z różnymi sytuacjami upośledzonych, które obserwowała w życiu” (tamże, s. 128–129).

W podobnym duchu tę kwestię spostrzegł Zawieyski, który potwierdził talent narracyjny Grzegorzewskiej, przejawiający się bardziej w słowie mówionym niż piśmianym. Jego zdaniem siła Grzegorzewskiej nie polegała „na wyrazie pisemno-literackim”, ale na tym, „co mówiła i jak mówiła”, gdyż „w mówieniu wypowiadała się w sposób, który odpowiadał jej naturze”, zaś to, co zapisane, było zaledwie „błędym odbiciem tego wrażenia, jakie odbierało się, gdy Grzegorzewska mówiła na żywo” (Zawieyski 1989, s. 29).

Dostrzegając indywidualny styl wykładu Grzegorzewskiej, Zawieyski zwrócił uwagę na ujawniający się w nim proces artystyczny. „Grzegorzewska zawsze była wzruszona, gdy miała mówić o sprawach, które były treścią jej życia. Tego wzruszenia nie była zdolna ukryć. Jej żywe słowo rodzące się z emocji poruszało emocje słuchających. Wszystko to od razu stawało się przeżyciem naocznym i wspólnym. Zdobywała audytorium po pierwszych zdaniach, przykuwała jego uwagę, wytworząc atmosferę skupienia i żarliwego odbioru” (tamże). „Mówiła tak, jakby dopiero w czasie mówienia przychodziły myśli, które należy wyrazić w słowach. Nie były one łatwe, nie płynęły z jej ust

bez potknięć, układnie lub płynnie. Nieraz właściwego słowa szukała, nieraz już wypowiedziane poprawiała. Używała gestów oszczędnych, tylko koniecznych. Głos miły, o niedużej skali, niekiedy podkreślał silniej to, co było ważne. Wyczuwało się zawsze, że Grzegorzewska mówiąc, tworzy. I że w tym tworzeniu współtwórcą jest zbiorowy adresat, ci, co słuchając przeżywają treści i nade wszystko formę, jaka do nich dochodziła” (tamże, s. 29–30).

Przytoczone wypowiedzi dowodzą, iż Grzegorzewska była zarówno wybitnym pedagogiem specjalnym imponującym rozległą wiedzą, jak i doskonałym nauczycielem mającym ambicję wychowawczego oddziaływania. Pięknie ujął to Mauersberg (1998, s. 6), według którego swoją osobowością dała ona „swym uczniom żywy wzór pedagoga nacechowanego miłością człowieka, ceniącego wolność i godność swego powołania, odznaczającego się nieugiętą postawą w dążeniu do prawdy, dobra i piękna. Bliższa zapewne Bogu niż niejeden pobożny chrześcijanin była odchodzącym już w przeszłość przykładem człowieka spolegliwego, o wielkim sercu i wnikliwym umyśle, a przy tym niezwykle prostego i skromnego”.

Mimo że nie dbała o popularność wśród studentów, to jednak łatwo zdobywała nie tylko ich uznanie i szacunek, ale także głębokie przywiązanie. Może dlatego, że była człowiekiem zawsze naturalnym, o bezpośrednim sposobie bycia, miała ogromną łatwość nawiązywania kontaktów ze studentami, głębokie zainteresowanie ich losem oraz potrzebę niesienia pomocy, której nigdy nie odmawiała, nawet „chora, przepracowana znajdowała siły i czas na rozmowę, list, telefon, na radę i pomoc” (Kirejczyk 1972, s. 140–141). Otaczała studentów „staranną opieką, troszczyła się o nich, o ich zamięłowania, zdrowie, warunki rodzinne, a równocześnie wiele od nich wymagała” (Doroszevska 1972a, s. 129). O jej dobrej znajomości studentów można było się przekonać, gdy zaszła potrzeba zrekonstruowania zniszczonej podczas wojny dokumentacji uczelni. „Przy

próbie odtworzenia wykazów studentów współpracownicy Grzegorzewskiej stwierdzili ze zdumieniem, że nie tylko pamiętała ona znaczną liczbę nazwisk z poszczególnych roczników międzywojennych, ale podawała jednocześnie wiele szczegółów dotyczących ich sytuacji rodzinnej, spraw osobistych, warunków życia i innych. To jej zainteresowanie sprawami ludzi, życzliwość, jaką darzyła wszystkich, poczucie szczerego i bliskiego kontaktu – stanowiły także istotny czynnik tworzący wspólnotę, kształtujący postawę społeczną jej uczniów” (Lipkowski 1985a, s. 204).

Analizując przebieg życia Grzegorzewskiej, trudno nie dostrzec, jak ściśle jej praca naukowa i zawodowa spletała się z działalnością społeczną. Grzegorzewska „była przede wszystkim społecznikiem. A to swoje społeczne powołanie realizowała niemal zawsze i wszędzie” (Kirejczyk 1972, s. 135). Jako przykład może posłużyć fakt, iż już na początku swej pracy dydaktycznej opiekowała się kilkunastoma zdolnymi stypendystami z ubogich regionów kraju, opłacając im internat i udzielając wszelkiego rodzaju pomocy umożliwiającej kształcenie (relacja ustna B. Urbańskiej 1982, za: Nurowski 1985, s. 84); a także jej działalność w czasie drugiej wojny światowej, m. in. praca w charakterze sanitariuszki w szpitalach wojskowych, pomoc w organizacji szpitali Czerwonego Krzyża, uczestnictwo w tajnych pracach oświatowych oraz w Głównym Komitecie Pomocy Żydom.

Wzruszające świadectwo działalności Grzegorzewskiej na rzecz prześladowanej ludności żydowskiej złożył Adolf Berman (1966, s. 80–81), który przypomniał, iż w tym straszliwym okresie była ona „prawdziwą matką⁶ i opiekunką dziesiątków Żydów ściganych przez hitlerowców, zabłąkanych dzieci żydowskich z getta, bezgranicznie oddana sprawie ratowania człowieka”.

⁶ Takim mianem określali ją również studenci PIPS-u.

Ten niezwykle stosunek Grzegorzewskiej do ludzi ujawnił się również we wspomnieniach jej byłej studentki Eugenii Wójcik, która rozpoczęła studia w trudnych czasach powojennych, kiedy PIPS, nie posiadając własnej siedziby, zmuszony był korzystać ze zrujnowanego częściowo gmachu ZNP. A oto jej relacja: „Wykłady odbywały się w jednej z nielicznych, ocalałych sal tego gmachu. Na długim korytarzu były jeszcze zwały gruzu, a poczesne miejsce w naszej sali wykładowej zajmował żelazny piec z długą rurą, wychodzącą przez okno. Piec ten niedostatecznie jednak nas grzał. Zarówno słuchacze, jak i wykładowcy siedzieli w paltach, pootulani kocami. Mimo tych rażących braków atmosfera podczas wykładów była gorąca. Prowadziliśmy ożywione dyskusje, wygłaszaliśmy referaty, robiliśmy sami dla siebie skrypty, ale przede wszystkim słuchaliśmy. [...] Wykłady i seminaria z pedagogiki specjalnej prowadziła sama dyrektor Grzegorzewska. Były to niezwykle godziny i niepowtarzalna atmosfera. Pani dyrektor wyzwała w nas najlepsze chęci, zapał i impuls do twórczej pracy. A jej troskliwość o każdego z nas wyzwała w nas wzajemną troskę o wszystkich. Ludzie stawali się dla siebie dobrzy. Dzieliliśmy się zdobytymi wiadomościami, po świętach – słodyczami, a na co dzień – chlebem. [...] Atmosfera pracy w PIPS-ie dawała nam pełną satysfakcję i choć smutno było dokoła nas, my smutni nie byliśmy nigdy. Czas mieliśmy pracowicie wypełniony a świadomość, że jesteśmy pierwszym rocznikiem Instytutu po wojnie, napępiała nas dumą. Pani Grzegorzewska współczuła każdej trosce, każdemu naszemu ciężarowi próbowała ulżyć, zawsze znajdowała czas na serdeczną, poufałą rozmowę i ciepłe słowo dla każdego z nas. I myślę, że to właśnie jej osoba w dużej mierze ułatwiała nam przeżycie tego ciężkiego roku, może w pewnym sensie «pionierskiego» dla Instytutu. [...] Kiedyś na moją uwagę, że jest już późno, a jeszcze nie jadła śniadania, powiedziała, że «od tego nikt jeszcze nie umarł». Nie dbała o swoje ubranie ani

o jedzenie, ani o mieszkanie. Żyła jakby wyłącznie myślą, troską i pomocą udzielaną innym. A pomoc ta była moralna, dodawanie otuchy, uspokajanie w zmartwieniu lub udzielanie rady” (Wójcik 1989, s. 128–129).

Tę relację uzupełnia inna absolwentka PIPS-u z lat pięćdziesiątych – Teresa Bromowicz, która, rozpoznając w bohaterce powieści Zawieyskiego Grzegorzewską, w następujący sposób ją charakteryzuje: „Teresa to Pani. Ta jej zdolność wyzwalała w ludziach ich potrzeby zwierzeń – jej szczególny szacunek dla rozmówcy – jej tajemnicza władza nad ludźmi, płynąca z przedziwnej miłości do nich – ten nigdy nie zaspokojony, bezwzględny głód poznania, nienasycona potrzeba poznawania i wnikania w zjawiska życia i świata – i nade wszystko ta jednolitość wewnętrzna, ta harmonia, zaznaczająca się w dążeniu do prawdy, zawsze do prawdy – to jest właśnie Pani” (por. Tomasik 1998, s. 16).

Zdaniem J. Doroszewskiej charakterystyczną cechą Grzegorzewskiej była natychmiastowa orientacja, w jaki sposób może komuś pomóc, oraz natychmiastowe, jakby odruchowe udzielanie tej pomocy. „Jej życie było nie tylko całkowitym podporządkowaniem swoich osobistych spraw, osobistych potrzeb, osobistych chęci – sprawom, potrzebom, chęciom wszystkich, którzy ją otaczali, to było coś jeszcze więcej: w obliczu czyichś potrzeb Ona przestawała zdawać sobie sprawę ze swoich” (Doroszewska 1967, s. 212).

Tę opinię podzielała większość współpracowników Grzegorzewskiej. Jak podaje Zofia Małynicz (1972, s. 152)⁷, zawsze do niej można było wejść, gdyż „drzwi jej mieszkania i drzwi jej gabinetu w Instytucie były, w dosłownym i przenośnym znaczeniu, otwarte dla każdego”. Według Doroszewskiej (1972, s. 21) Grzegorzewska nie pozwalała ich nigdy zamykać, bo gdy-

⁷ Z. Małynicz (1905–1988) – wybitna aktorka dramatyczna, prof. PWST, jednocześnie długoletni wykładowca PIPS-u.

by ktoś czegoś od niej chciał, „to łatwiej mu będzie stanąć na progu niż zapukać”. Przychodziło się do niej „żeby się zobaczyć, żeby nabrać oddechu, żeby zrozumieć lepiej sens życia i wyprostować swoje niekiedy zawile ścieżki życia. Zastawało się ją prawie zawsze przy pracy, ubraną zawsze tak samo, w ciemną suknię i białą bluzkę z fantazją. Witwała gości swoim dobrym uśmiechem i mądrym spojrzeniem złotobrzązowych oczu” (Małynicz 1972, s. 154). Cytowana autorka zwróciła uwagę na jej zdolność wyczuwania nastroju osoby ją odwiedzającej oraz na umiejętność prowadzenia rozmowy, w czasie której zdarzało się, że „uśmiechem bardzo specjalnym umiała zaznaczyć swoje stanowisko, bez osądu i cenzurowania pomóc znaleźć właściwsze rozwiązanie. W wypadkach zasadniczych spraw ogólnych potrafiła stanowczo i zdecydowanie przeciwstawić się, jeśli uważała czyjąś opinię za niesłuszną. Była sumieniem drugiego człowieka” (tamże, s. 155–156).

Bardzo ceniła przyjaźń i miała wielu przyjaciół, którym towarzyszyła w dramatycznych dla nich zmaganiach z chorobą, cierpieniem, pomagała finansowo, finansowała kosztowne leczenie, pobyty w górach itp. Jak twierdzi Tomasik (1998, s. 33), „jej życie składało się z wielu przyjaźni. Wszystkie były wierne i mocne, choć niektóre nawiązywała już u schyłku życia, ale też nie zatraciła żadnej przyjaźni z czasów młodości”. Rozumiała przyjaźń „wielorako – zarówno na płaszczyźnie osobistej, jak i społecznej. Dlatego też tak trudno jest w dziejach jej licznych przyjaźni rozgraniczyć sprawy osobiste od zawodowych i społecznych” (tamże, s. 34). Tak było w przypadku najważniejszych przyjaźni Grzegorzewskiej – z Józefą Joteyko oraz Janiną Doroszewską. O przyjaźni z Joteyko, która znacznie wpłynęła nie tylko na naukowe, ale i osobiste życie Grzegorzewskiej, możemy się dowiedzieć m.in. z bardzo osobistego szkicu w *Listach do Młodego Nauczyciela*, gdzie jest mowa o „Człowieku zupełnym” i „wielkim Wychowawcy” zasługującym na „pamięć wierną i wdzięcz-

ną” (Grzegorzewska 1996, s. 144)⁸. O przyjaźni z Doroszewską wiemy z zachowanej korespondencji, która wskazuje, że „przyjaźń ta stała się osnową wielostronnej współpracy naukowej i dydaktycznej dla obu kobiet. Dla Janiny Doroszewskiej stanowiła olbrzymi bodziec do rozwoju jej sił twórczych i osiągnięć naukowych. Dla Grzegorzewskiej stała się światłem⁹ i radością życia, nadzieją, że jej najważniejsze dzieło – PIPS – będzie się rozwijało we wspólnie obranym kierunku, zwłaszcza że czasy, które nadeszły, były zarówno dla niej, jak i dla całego kraju niezwykle trudne. Były to czasy reżimu komunistycznego, który niszczył wszelką niezależną myśl

⁸ Wyrazem tej wdzięczności, przyjaźni, a nawet kultu, jakim Grzegorzewska ją darzyła do końca życia, był wiszący w jej mieszkaniu w PIPS-ie oraz w PIN-nie portret Joteyko. Zawieyski uderzony podobieństwem w wyglądzie obu kobiet w następujący sposób je opisał: „Obie miały włosy bujne, zaczesane w swoisty sposób, czego nie umiem opisać, obie nosiły binokle na sznurczku, które później zmieniła Grzegorzewska na okulary. Obie były delikatnej urody, wzbudzającej sympatię” (Zawieyski 1989, s. 21).

⁹ Temat światła, często pojawiający się w korespondencji Grzegorzewskiej z Doroszewską, nawiązuje do prezentu ofiarowanego jej przez Doroszewską, jaką była lampka, mająca znaczenie głębokie i symboliczne. 16.II.1954 r. Grzegorzewska pisze z Krakowa: „Moja Ty «Pani z lampką» ukochana – powiedz, jak się ten tytuł z Tobą zróśli. Ty wzięłaś go z mgieł Petit Prince’a (*Małego księcia* A de Saint Exupery’ego, którego Doroszewska przetłumaczyła i dokonała adaptacji teatralnej, opatrując tekst własnoręcznie wykonanymi ilustracjami) – a ja z analogii Twojej pracy realnej z Florencją (chodzi o Florencję Nightingale, żyjącą w latach 1820–1910 angielską pielęgniarkę, działaczkę społeczną, twórczynię nowoczesnego pielęgniarstwa, która w czasie wojny krymskiej organizowała i osobiście pełniła w lazaretach opiekę, także psychologiczną, nad rannymi żołnierzami, dlatego nazywano ją «panią z lampką»). (...) Czekam na Ciebie na Spiskiej nieszczęsnej, ponurej, zimnej. – Co za szczęście, że ta Lampeczka przychodzi tam i grzać i świecić” (za: Tomasik 2001, s. 93).

i narzucał swoją nieludzką ideologię¹⁰ (Tomasik 2001, s. 79).

Na marginesie warto zaznaczyć, że Doroszevska już w momencie poznania Grzegorzewskiej miała „głębokie przeświadczenie, że obcuje z człowiekiem niezwyklej miary, takim który na stałe wejście do historii wychowania” (tamże, s. 79–80). Dlatego starała się gromadzić dla przyszłych pokoleń informacje o niej, „notować Ją jako zjawisko tak niezwykle piękne”. Jako uzasadnienie swoich notatek podała następujący argument: „Przyszło mi do głowy, że gdyby ktoś pisał książkę o Marii – co powinno stać się koniecznie! – to przynajmniej w podtytule powinien dodać: «o tym, na czym polega geniusz dobroci»” (tamże, s. 80).

Tym, co łączyło Grzegorzewską więzami przyjaźni z innymi ludźmi, zdaniem Zawieyskiego nie zawsze była wspólna płaszczyzna filozoficzna, społeczna czy intelektualna, bowiem wielu z grona jej przyjaciół nie zdecydowałoby się nigdy na wybór, jakiego ona dokonała, a ona sama nie widziała przeszkód w obdarzaniu przyjaźnią ludzi odmiennych od siebie, jednak w jakiś sposób ją interesujących (Zawieyski 1989, s. 26–27). Tak było w przypadku jej przyjaźni z wybitnym filozofem Henrykiem Elzenbergiem¹¹, który

„daleki od tego, co reprezentowała Grzegorzewska, był pod wrażeniem jej odwagi, konsekwencji jej wyboru i z podziwem patrzył na życie oddane bez reszty miłości i wierze w człowieka. Grzegorzewska musiała być dla niego kimś, kim chciałby być on sam, gdyby to było możliwe. Dlatego musiała go fascynować jako człowiek, który po prostu i śmiało robił swoje. Elzenberg podlegał także ogólnemu prawu tych, co z Grzegorzewską się stykali. On, na ogół zamknięty, a raczej spłoszony wobec ludzi, z obsesją lęku, by go w czymś nie zranili – wobec Grzegorzewskiej otwierał się bez obaw, z zaufaniem, zapewne także z radością, że w jej obecności znajduje upragnione bezpieczeństwo dla swej nadwrażliwej, chimerycznej i trudnej natury” (tamże, s. 27). Według Zawieyskiego to, że odwzajemniała ona tę dziwną przyjaźń, wynikało z faktu, iż „miała zawsze świadomość wszelkich postaci istniejącego zła moralnego i społecznego, wszelkich postaci tragizmu. Jeżeli, mimo to, przesunęła ciężar swej wiary na to, co dobre i twórcze, zarówno w człowieku jak i w kulturze, w procesach kształtujących życie społeczne, to dlatego, że doszła do przewyżczenia tej wstecznej drogi, po jakiej staczał się świat już przed wojną i w czasie wojny. Jej optymizm był optymizmem trudnym, zdobyłym i zdobywanym ciągle na nowo w zmieniającym się świecie”. Może właśnie z tego powodu nigdy nie chciała ludzi „urabiać”, zjednywać lub zmieniać i upodabniać do siebie. Jej wpływ to refleksja nad sobą i rozrachunek z własną postawą moralno-społeczną. (tamże, s. 27).

Próbie stworzenia psychologicznego portretu Grzegorzewskiej podjęła również Natalia Han-Ilgiewicz¹², która w ciągu 45 lat znajomości miała możliwość obserwacji jej jako młodej entuzjastki, bojownika o sprawę, działacza walczącego podzie-

¹⁰ J. Doroszevska w latach 1963–1970 była wicedyrektorem PIPS-u. Grzegorzewska w dwóch wersjach swojego testamentu (z 7 XI 1964 r. i 24 XI 1964 r.) powierzyła funkcje dyrektora PIPS-u Doroszevskiej, zakładając, że „jej wysokie wartości intelektualne i charakterologiczne, głęboka wiedza i zainteresowanie problemami pedagogiki specjalnej oraz gorące oddanie się sprawom Instytutu dają gwarancję rozwoju Instytutu i prac w zakresie pedagogiki specjalnej”. Niestety ostatnia wola Grzegorzewskiej nie została spełniona, po jej śmierci dyrektorem przez 3 lata był O. Lipkowski, a od 1970 r. S. Larecki (Tomasik 2001, s. 123).

¹¹ H. Elzenberg (1887–1967) – wykładowca UJ, UW, Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie, w latach 1945–1960 pracował na UMK w Toruniu; zajmował się głównie etyką, aksjologią, estetyką oraz literaturą.

¹² N. Han-Ilgiewicz (1895–1978) – prawnik, kryminolog, pedagog specjalny, w latach 1924–1935 wykładowca PIPS-u, po II wojnie światowej wykładowca kryminologii nieletnich na UŁ.

mia, twórcę niepowtarzalnej placówki naukowej i jako ciężko chorego człowieka, mówiącego z naciskiem: „Trzeba się mocno uchwycić czegoś, by żyć” (Han-Ilgiewicz 1967, s. 246). Na podstawie obserwacji stwierdziła, iż Grzegorzewską „charakteryzowała zawsze pasja. Pasja ta występowała zarówno w tworzeniu, jak i w proteście [...] Namietnością nacechowane było samo Jej ujmowanie świata. Jej zdolność do zachwytu, do spojrzenia perspektywicznego, zarówno jak i do postrzegania ledwie uchwytnych szczegółów, gdy chodzi o człowieka. Grzegorzewska nigdy nie była człowiekiem biurka, choć tak często widywano Ją przy biurku. Była artystą w każdym szczególe. Pomysły – rodziły się nagle, gwałtownie, często zaskakiwały [...]. Pasją naznaczone było Jej działanie – nie filantropijne bynajmniej, tylko wyrażające jej pęd do niesienia pomocy, gdzie tylko się dało [...]. Wprost nie mogła Ona nie zareagować, nie wziąć czynnego udziału w życiu. Piękno – w każdej postaci – urzekło Grzegorzewską od wczesnego dzieciństwa. Kształt, barwa, melodia, rytm stanowiły Jej żywioł. Bez piękna żyć nie mogła. Na brzydotę reagowała Ona nieomal fizycznym bólem. Dotyczyło to i czynów ludzkich. Zdolna była zarówno do porwyu entuzjazmu i zachwytu, jak i do oburzenia najgłębszego... Sama odważna (choć nieśmiała z natury), bezkompromisowa, rycerska – domagała się podobnej postawy i od ludzi swego otoczenia [...]. Tam, gdzie była Grzegorzewska, rodziło się piękno. Nawet jeśli był to tylko pokój wynajęty na kilka dni w hotelu; zmieniał się jego charakter, bo coś tu przestawiła, zmieniła, dodała” (tamże, s. 246–247).

Na szczególną wrażliwość Grzegorzewskiej na piękno zwróciło uwagę także wiele innych osób. Najtrafniej jednak znaczenie piękna w jej życiu opisała Małynicz, według której „każdego, kto bywał w mieszkaniu lub w gabinecie Grzegorzewskiej, uderzała wymowa wyjątkowej atmosfery tych pomieszczeń, rzadko spotykany urok i niebanalność. Na ścianach pełno obra-

zów większych i mniejszych, reprodukcji arcydzieł sztuki, krajobrazów, fotografie najbliższych [...], półki książek – oprócz naukowych, które miały osobne miejsce, dzieła naszych romantyków, poezje, wybitniejsze utwory beletrystyki, albumy z reprodukcjami dzieł sztuki, architektury, parę zegarów, z których jeden pięknie wydzwaniał godziny, drobiazgi, z których każdy miał swoją historię [...]. I kwiaty – kwiaty cięte w dzbanach glinianych, zawsze bardzo ładnych, i całe okno zastawione doniczkami z przeróżnymi odmianami roślin” (Małynicz 1972, s. 151)¹³. Zdaniem Małynicz piękno w życiu Grzegorzewskiej było jak powietrze niezbędne do oddychania (tamże, s. 152). Szukała go w przyrodzie, w malarstwie, w teatrze, w muzyce oraz w poezji. Z relacji Małynicz wiadomo, że odczuwała silną potrzebę kontaktu z przyrodą. Czasami „opuszczała Warszawę, bo właśnie była cudowna wiosna lub jesień i musiała zobaczyć, jak kwitną np. bzy w Żelazowej Woli, jak złocą się różnorodne, wspaniałe drzewa w Nałęczowie” (tamże, s. 154). Zachwycała się wschodami i zachodami słońca, górami, gwarą góralską, śpiewem ptaków, stukaniem dzięcioła, figlami wiewiórek. „Stale uczęszczała na koncerty do Filharmonii. Jeśli nie mogła pójść któregoś piątku na koncert osobście, słuchała go prze radio. Tęskniła do muzyki, jeśli jej długo nie słyszała” (tamże, s. 156). Odwiedzała galerie sztuki nie tylko w Warszawie, ale i w innych miastach. Podobnie żywo interesowała się teatrem, nie opuściła żadnego ciekawszego przedstawienia, docierając wszędzie tam, gdzie

¹³ Z dzisiejszego punktu widzenia całe to wyposażenie pomieszczeń zajmowanych przez Grzegorzewską należy uznać za bardzo skromne, gdyż „obrazy na ścianach to najczęściej taniutkie reprodukcje”, nawet własnoręcznie wycinane przez nią z czasopism i „najtaniej oprawione, meble подарowane przez przyjaciół, kiedy wszystko jej się spaliło w powstaniu w mieszkaniu na Ursynowskiej, zwyczajny wojskowy koc na łóżko i książki na prostych regałach” (Tomasik 1998, s. 225).

warto było coś obejrzeć. „Często chciała posłuchać fragmentu roli, monologu jeszcze na długo przed premierą. Żywo obchodził ją proces kształtowania postaci odtwarzanej przez aktora” (tamże, s. 157). Była również bardzo wrażliwa na poezję, o czym świadczą organizowane przez nią, jeszcze przed wojną, a nawet w czasie wojny, wieczory i poranki poetyckie.

To uwrażliwienie na piękno oraz zainteresowania estetyczne towarzyszące Grzegorzewskiej przez całe życie były ważnym, choć nie jedynym elementem jej wewnętrznego bogactwa, którym tak chętnie dzieliła się z innymi. Zdaniem Józefy Berggruen¹⁴ tajemnicą tego bogactwa, powodująca, że wszyscy w zetknięciu z nią tak dobrze się czuli i nabierali chęci do życia, kryła się w jej młodości wewnętrznej, niewyczerpanej energii, stałym dążeniu, pędzie do pomocy każdemu, do doskonalenia wszystkiego, z czym się stykała, do ulżenia każdemu człowiekowi, nawet przypadkowo spotkanemu. Swoje przemyślenia Berggruen przedstawia w sierpniu 1955 r. w liście skierowanym do Grzegorzewskiej. Pisze w nim: „Ani lata, ani osobiste przeżycia, ani ostatnia choroba, nic a nic nie osłabiły w Tobie tego młodego, śmiałego rozmachu i gorącego uczucia, serdecznego dla wszystkich i to stanowi ten czar, którym «oczarowujesz» wszystkich, nie wysoki wzrost i nie okulary¹⁵, nawet nie twórcza inteligencja i głęboka dobroć i tysiączne inne zalety, których mi się nie chce wyli-

czać” (za: Tomasik 1998, s. 36–37). Wątek ten podejmuje w dalszej korespondencji. W liście pisanym rok później czytamy: „Wiesz Maryleczko, że myśląc o Tobie, gdy Cię porównuję ze wszystkimi moimi «starszymi» znajomymi (nie mówiąc o sobie), dochodzę do wniosku, że jesteś zupełnie wyjątkowa organizacją. Przebyte choroby i wiek przynoszą Ci wprawdzie wielkie fizyczne cierpienia, ale nic nie wpływają na sprawność umysłową, na energię czynu, żyje w Tobie ciągle niezmienny, młody głód wysiłku twórczego i to uważam za bardzo szczęśliwe dla Ciebie i dla wszystkich” (tamże, s. 37).

Kończąc rozważania na temat Grzegorzewskiej mam świadomość, że zaprezentowane treści nie stanowią podstawy do pełnej diagnozy jej osobowości. Niemniej jednak stwarzają przesłanki do przyjęcia poglądu Zawieyskiego, że była „osobowością skomplikowaną i równocześnie jednolitą, bogatą mądrością serca, ale także nie pozbawioną mroków i swoich tajemnic” (Zawieyski 1989, s. 15)¹⁶.

Na ogół spostrzegana jako „niezwykle delikatna i miękka w codziennych stosunkach z ludźmi, umiała [...] być nieugięta twarzą w walce, gdy chodziło o jakieś zagrożenie, czyjeś dobro osobiste, społeczne, narodowe czy dobro instytucji, zwłaszcza tej, która była jej życiem: Instytutu. Jej poglądy były zawsze niezłomne, nigdy nie dostosowane do koniunktury, nigdy nie biorące pod uwagę ułatwienia sobie życia” (Doroszewska 1967, s. 216). Przestrzegając „przed wewnętrznym marazmem”, „wygodnictwem, zgodą na to, co jest złem i krzywdą, a choćby tylko szarością”, nawoływała pedagogów do odnalezienia w sobie siły do walki i przezwyciężania trudności. „Jej porywczy, wy-

¹⁴ Józefa Berggruen – koleżanka Grzegorzewskiej z Fakultetu Pedagogicznego w Brukseli, gorąca administratorka spuścizny po niej, „za-trudniana” przez Grzegorzewską przy prezentacjach najnowszej literatury zachodniej (francuskiej, angielskiej i niemieckiej) w *Szkole Specjalnej*.

¹⁵ Jest to aluzja, kilkakrotnie powtarzana w korespondencji Berggruen, do tłumaczenia przez Grzegorzewską sukcesów naukowych swoim wysokim wzrostem i okularami, które podobno miały wywierać wrażenie na słuchaczach.

¹⁶ Według Zawieyskiego nie była „monolitem”, „miała swoje słabość”, przerażała ją myśl o śmierci, miała stany depresyjne, „swoje własne smutki, jakieś ciężary życia, którym nie zawsze dawała rady”, „niekiedy bywała rozdrażniona i nie zawsze okazywała słodycz ludziom” (tamże, s. 30).

buchowy temperament (powoływała się często z humorem na babkę Wenecjanę) oraz wielka potrzeba zawsze uczciwego, bezkompromisowego stawiania sprawy wywoływały nieraz Jej ostro sformułowane sądy – zawsze zresztą bezpośrednio skierowane przede wszystkim do zainteresowanego” (tamże, s. 216). Przysparzało to jej wrogów, ale również powodowało, że „już za życia była legendą”. Ale, jak to trafnie sformułowała Doroszevska, „nikt nie wiedział, ceną jakich bohaterkich [...] wysiłków, żeby mieć «siłę do walki i przewycięzania», wyrosła ta legenda o Jej sile i mocy, ile samotnych chwil walki ze swoimi własnymi, słabnącymi już od dawna siłami leżało u podłoża tej «legendy» o jasnej, mocnej, zawsze pogodnej, pełnej harmonii i miłości życia i ludzi – Marii Grzegorzewskiej” (tamże, s. 216).

* * *

Artykuł ten zamyka cykl publikacji poświęconych biografii Marii Grzegorzewskiej wydanych w tym czasopiśmie w bieżącym roku, w numerach od 1 do 5. Mam nadzieję, że zamieszczone w nim informacje o tym, na czym polegał fenomen Grzegorzewskiej, co było w niej tak niezwykłego, że potrafiła dokonać tak wiele i bez reszty zaangażować swoich współpracowników w to wielkie dzieło, jakim było budowanie „zrębów pedagogiki specjalnej”, zainteresują szczególnie młodszą generację pracowników nauki poszukujących własnej drogi zawodowej oraz przyczynią się do bardziej pogłębionej analizy tego tematu nie tylko przy okazji okrągłych rocznic. Zachęcam do odwiedzenia Muzeum Marii Grzegorzewskiej w APS-ie, a przynajmniej spojrzenia na jej wizerunek umieszczony przed wejściem do muzeum, gdyż – jak twierdzą niektórzy – pomaga to w nabraniu sił do pracy twórczej, czego doświadczam osobiście.

Bibliografia

Berman, A. (1966). *Ci, co ratowali*. W: W. Bartoszewski, Z. Lewinówna, *Ten jest z ojczy-*

zny mojej. (s. 71–85). Kraków: Wydawnictwo Znak¹⁷.

Doroszevska, J. (1967). *Maria Grzegorzewska wśród nas*. *Szkoła Specjalna*, 3, 210–217.

Doroszevska, J. (1972). *Drogi życia Marii Grzegorzewskiej*. W: J. Doroszevska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.* (s. 9–27). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.

Doroszevska, J. (1972a). *Maria Grzegorzewska jako twórca Katedry Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Warszawskiego*. W: J. Doroszevska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.* (s. 121–134). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.

Grzegorzewska, M. (1946/47). *Losy wojenne i odbudowa Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej*. *Szkoła Specjalna*, 1/4, 6–12.

Grzegorzewska, M. (1996). *Listy do Młodego Nauczyciela*. Cykl I–III. Warszawa: WSPS.

Han-Ilgiewicz, N. (1976). *Audycje radiowe ku czci Marii Grzegorzewskiej*. *Szkoła Specjalna*, 3, 246–247.

Kirejczyk, K. (1972). *Działalność związkowa i społeczna Marii Grzegorzewskiej*. W: J. Doroszevska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.* (s. 135–144). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.

Lipkowski, O. (1972). *Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie*. W: J. Doroszevska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.* (s. 96–110). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.

Lipkowski, O. (1983). *Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie 1922–1982*. Warszawa: WSPS

Lipkowski, O. (1985). *Humanistyczne podłoże idei wychowawczej Marii Grzegorzewskiej*. W: E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*. (s. 11–22). Warszawa: WSPS.

Lipkowski, O. (1985a). *Znaczenie działalności Marii Grzegorzewskiej dla rozwoju pedagogiki specjalnej oraz oświaty i kultury w Pol-*

¹⁷ Autoryzowany skrót artykułu opublikowanego w języku jidysz w piśmie *Izrael Bleter* w Izraelu w 1954 r. oraz w księdze pamiątkowej *Pinkas Warsze* w Buenos Aires w 1955 r.

- sce. W: E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*. (s. 199–205). Warszawa: WSPS.
- Małynicz, Z. (1972). Stosunek Marii Grzegorzewskiej do piękna w przyrodzie, sztuce i człowieku. W: J. Doroszevska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.* (s. 151–159). Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Mauersberg, S. (1998). *Przedmowa*. W: E. Tomasik, *Ocalić od zapomnienia. Maria Grzegorzewska w relacjach ze współczesnymi*. (s. 5–6). Warszawa: WSPS.
- Nurowski, E. (1985). Działalność społeczna. W: E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*. (s. 80–89). Warszawa: WSPS.
- Tomasik, E. (1998). *Ocalić od zapomnienia. Maria Grzegorzewska w relacjach ze współczesnymi*. Warszawa: WSPS.
- Tomasik, E. (2001). *Polska Pani z lampą. Janina Doroszevska – człowiek i dzieło*. Warszawa: APS.
- Wójcik, E. (1989). O niezapomnianej Pani Doktor Marii Grzegorzewskiej. W: U. Eckert, M. Gawarecka (red.), *Wspomnienia o Marii Grzegorzewskiej*. (s. 127–130). Warszawa: WSPS.
- Zawieyski, J. (1989). Maria Grzegorzewska. W: U. Eckert, M. Gawarecka (red.), *Wspomnienia o Marii Grzegorzewskiej*. (s. 13–31). Warszawa: WSPS.

Osnat Teitelbaum, Philip Teitelbaum: *Czy moje dziecko ma autyzm? Jak rozpoznać najwcześniejsze oznaki autyzmu.* Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk 2012, ss. 171.

Autyzm jako zaburzenie rozwoju znajduje się w centrum zainteresowania wielu badaczy: psychologów, psychiatrów, terapeutów, pedagogów, lekarzy. Zainteresowanie tym zjawiskiem nie powinno dziwić, ponieważ coraz częściej mamy do czynienia z występowaniem zaburzeń ze spektrum autyzmu. Bycie autystą to bycie człowiekiem niezrozumianym przez całe społeczeństwo, to funkcjonowanie w świecie, w którym poczucie własnego „ja” zanika, jest przytłoczone obecnością innych ludzi. Bycie rodzicem autysty to bycie rodzicem niezrozumianym przez najważniejszą osobę – dziecko. To ciągła walka o każdy dzień, o każdy uśmiech dziecka, kontakt wzrokowy. Rodzice przeżywają lęk o życie swojego dziecka, poczucie krzywdy, winy, tracą nadzieję na realizację życiowych pragnień. Innym ważnym problemem, jaki często dezorganizuje życie rodziny, jest problem ze zdiagnozowaniem zaburzenia w rozwoju dziecka we wczesnym okresie.

Z praktyki wynika, że autyzm bardzo rzadko rozpoznawany jest przed ukończeniem 3. roku życia. Najczęściej diagnoza formułowana jest dopiero, gdy dziecko ma 5 lat. Oczywiście im głębsze są zaburzenia, tym łatwiej jest zdiagnozować niepełnosprawność dziecka, choć i w tym wypadku dochodzi do licznych błędów, ponieważ bardzo często autyzm mylony jest z upośledzeniem umysłowym. Wiadomo, czym dla rodziców jest brak odpowiedniej diagnozy, dzięki której mogliby „normalnie” żyć oraz podjąć konkretne działania.

Najnowsza literatura przedmiotu dostarcza specjalistom, ale przede wszystkim rodzicom, szereg informacji na temat symptomów zaburzeń spektrum

autyzmu. Taką książką jest też recenzowana pozycja. Autorzy przedstawiają w niej nowe podejście w diagnostyce autyzmu, oparte na własnych badaniach – analizach nagrań zachowania dzieci autystycznych, poszukiwaniu nieprawidłowości w rozwoju motorycznym niemowlęcia. To zupełnie nowy sposób identyfikowania tego zaburzenia. Ustalanie kryteriów diagnostycznych wciąż jest przedmiotem intensywnych prac wielu specjalistów. Najczęściej autyzm jako zaburzenie neurorozwojowe diagnozuje się na podstawie kryteriów zawartych w 10 rewizji *Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych* (ICD – 10). Kryteria zaproponowane przez badaczy stoją w opozycji do istniejących klasyfikacji, ponieważ proponują oni opieranie diagnozy na obserwacji ruchów niemowlaka, co może budzić wiele wątpliwości wśród specjalistów zajmujących się problematyką autyzmu.

O. i P. Teitelbaumowie podają własne kryteria – objawy, które można dostrzec u dziecka już w początkowym okresie jego rozwoju. Opisują poszczególne prawidłowo przebiegające fazy oraz nieprawidłowości, jakie powinny skłonić rodziców do dokładniejszej obserwacji dziecka oraz ewentualnej interwencji u specjalistów.

Książka składa się z 9 rozdziałów, które mają przybliżyć czytelnikowi ogólne informacje dotyczące autyzmu oraz rozwoju motorycznego niemowlęcia. Oprócz wiedzy stricte psychologicznej mamy możliwość zapoznania się z wiedzą medyczną i biologiczną na temat występującego u dziecka zaburzenia neurorozwojowego.

W pierwszym rozdziale wyjaśniono znaczenie pojęcia autyzmu, historię tego zaburzenia, charakterystykę zachowań autystyków, kryteria diagnostyczne według DSM-IV oraz metody leczenia. To, co najistotniejsze w tym rozdziale, to przedstawienie cech charakteryzujących osoby autystyczne. Autorzy wymienia-

ją: autystyczną samotność, skupianie uwagi na przedmiotach, problemy językowe, zachowania rytualne i obsesyjne, nadzwyczajną pamięć i inne niezwykle umiejętności umysłowe oraz brak umiejętności uśmiechania się. Ważne jest również odniesienie do choroby, z którą dawniej autyzm był utożsamiany – do schizofrenii. Zdaniem specjalistów nie można ze sobą łączyć tych dwóch zaburzeń, ponieważ schizofrenia poprzedzona jest okresem normalnego rozwoju, z kolei objawy autystyczne pojawiają się od początku życia dziecka. W książce przedstawione są także metody leczenia, które mogą pomóc dziecku w normalnym funkcjonowaniu w społeczeństwie. Terapia farmakologiczna, dieta, terapia zajęciowa to tylko niektóre z form leczenia, które poddawane są ciągłej krytyce oraz ocenie skuteczności przez psychologów i terapeutów.

W kolejnym rozdziale (II) zapoznaliśmy się z tematyką dotyczącą symetrii ciała człowieka. Umiejętności motoryczne uzależnione są od prawidłowej symetrii ciała. Niesymetryczny rozwój może sygnalizować ewentualne zaburzenia neurologiczne, a tym samym autyzm. Aby odpowiednio szybko zareagować, rodzice powinni porównywać aktywność prawej i lewej strony ciała dziecka, obserwować oczy dziecka, a dokładniej – sprawdzać, czy jedno oko ma tendencję do „blokowania się” w rogu, sprawdzać, czy na poszczególnych etapach dziecko wykonuje czynności przewidziane w prawidłowym rozwoju, np. czy w wieku trzech miesięcy leży na plechach, łącząc ze sobą ręce, czy w wieku siedmiu miesięcy przekłada jedną z rąk na drugą stronę ciała, przekraczając linię ciała. Są to tylko niektóre objawy świadczące o nieprawidłowym rozwoju dziecka, skłaniające do podjęcia odpowiednich działań przez rodziców. Oprócz opisu niewłaściwych zachowań autorzy podają również ćwiczenia stymulujące zachowania symetryczne, takie jak stymulowanie dłoni dziecka, wzmocnienie nóg.

Kolejny rozdział poświęcony jest odruchom, których obserwacja może pomóc we wczesnej diagnozie zaburzeń autystycznych. Najpierw przedstawione są prawidłowo przebiegające odruchy, a następnie nieprawidłowy rozwój. Autorzy dokonują ich biologicznego opisu. Wśród tych, które dotyczą niemowlaka, wymienia się asymetryczny toniczny ruch szyjny, odruch Babińskiego, odruch mrugania, odruch Galanta, odruch Moro, chwytania, szukania, ssania, stąpania. U dziecka autystycznego zauważa się zbyt długo występujący dany odruch, który powinien zniknąć w określonym czasie bądź w ogóle nie pojawiać się w etapach rozwoju. Charakterystyczne u dzieci autystycznych jest również to, że częściej występują u nich odruchy unikania niż zbliżania.

W pięciu kolejnych rozdziałach czytelnik poznaje poszczególne etapy rozwoju motoryki. Najpierw zapoznaje się z budową mózgu człowieka. Autorzy wymieniają poszczególne etapy, przez które powinien przechodzić niemowlak – od pozycji leżącej, unoszenia głowy, raczkowania po samodzielne chodzenie. U autysty można zaobserwować nieprawidłowości sygnalizujące zaburzenie neurorozwojowe.

Jednym z ważnych elementów w rozwoju dziecka jest przewracanie się z pleców na brzuch (rozdział V). Bez tej umiejętności dziecko nie jest w stanie wykonywać bardziej skomplikowanych czynności, takich jak raczkowanie, samodzielne siadanie, stanie czy chodzenie. Po ukazaniu prawidłowego procesu przewracania się, O. i P. Teitelbaumie wskazują problemy, jakie mogą wystąpić u dziecka przy wykonywaniu tej czynności, oraz symptomy sygnalizujące niewłaściwe ruchy. Powodem do obaw jest to, że dziecko w ogóle nie obraca się z pleców na brzuch bądź wykonuje tę czynność metodą U lub metodą mostkową. Umiejętność przewracania się implikuje kolejną ważną umiejętność w rozwoju dziecka – raczkowanie (roz-

dział VI). Badacze omawiają prawidłowy proces raczkowania, na który składają się: wysunięcie w przód jednej ręki, po przeniesieniu ciężaru ciała na wysuniętą rękę do przodu przesuwane jest kolano po przeciwnej stronie ciała. U dziecka z nieprawidłowym rozwojem występuje raczkowanie asymetryczne, czyli jedna noga przyjmuje pozycję wyjściową do raczkowania, a druga jest w pozycji gotowej do chodzenia. Inną nietypową formą raczkowania jest raczkowanie z upadkiem.

W kolejnym rozdziale (VII) przedstawiono etap siadania, który jest istotny w zdobywaniu poszczególnych szczebli drabiny rozwoju motorycznego. Dziecko, które opanuje tę umiejętność, zyskuje nowe spojrzenie na otaczający je świat i nową swobodę w posługiwaniu się ramionami i rękami. Ze wstępu do rozdziału VII dowiadujemy się o budowie narządu przedśionkowego, odpowiadającego za ruch i zmiany pozycji głowy, umożliwiające dziecku utrzymanie równowagi oraz orientację w przestrzeni. Dziecko prawidłowo siedzące to takie, które potrafi podnieść się z pozycji leżącej na plecach do pozycji siedzącej i w takim położeniu się utrzymać. U dziecka z zaburzeniem autystycznym umiejętność ta w ogóle nie występuje lub dziecko nie potrafi utrzymać tej pozycji i przewraca się znacznie częściej niż dziecko prawidłowo się rozwijające. W opinii autorów książki rodzice chcąc sprawdzić, czy występują problemy w utrzymaniu równowagi przez dziecko, mogą wykonać test Przechylu Teitelbauma.

W przedostatnim rozdziale autorzy zajmują się kolejną czynnością motoryczną, jaką jest chodzenie. Najpierw zapoznujemy się z prawidłowym procesem chodzenia (dziecko przyjmuje stabilną postawę, staje nieruchomo z nogami ułożonymi równolegle względem siebie i ciężarem ciała równo rozłożonym). Następnie zapoznujemy się z problemami w chodzeniu, które mogą świadczyć o występowaniu autyzmu. U dzieci z za-

burzeniem autystycznym przenoszenie ciężaru ciała nie zawsze jest zintegrowane z ruchem nóg, często dzieci te chodzą na sztywnych nogach jak gęś.

W ostatnim rozdziale poznajemy formy pomocy udzielane rodzicom z dziećmi autystycznymi. Podane są organizacje pozarządowe, stowarzyszenia działające na terenie Stanów Zjednoczonych oraz metody leczenia i terapii. Autorzy wymieniają m.in. Stosowaną Analizę Zachowania, opierającą się na teorii, według której dzieci częściej powtarzają zachowania, które wcześniej były nagradzane, czy też Program Son – Rise, w którym rodzice uczą się technik zabawy ułatwiających rozwój emocjonalny oraz socjalizację. Publikacja kończy się słowniczkiem, dziennikiem obserwacji, w którym rodzice mogą notować istotne informacje z obserwacji dziecka oraz kwestionariuszem ankiety przeznaczonym dla rodziców dzieci z zaburzeniem autyzmu.

Książka jest adresowana właściwie do wszystkich rodziców dzieci z zaburzeniem autystycznym. Autorzy podają wskazówki w diagnozowaniu autyzmu oraz co należy zrobić, aby jak najwcześniej postawić prawidłową diagnozę. Jak trafnie zaznaczają, rodzice są najważniejszymi rzecznikami swojego dziecka, dlatego każde z nich, po zaobserwowaniu nieprawidłowych zachowań, powinno odpowiednio zareagować. Czy jednak poradnik jest dobrą formą informowania rodziców o nieprawidłowościach w rozwoju dziecka? Sądzę, że nie. W mojej opinii objawy wskazywane przez autorów książki mogą wprowadzić rodziców w błąd, spowodować chaos. O. i P. Teitelbaumowie informują, że podane przez nich symptomy występujące w rozwoju dziecka mogą być wczesnym objawem autyzmu, ale nie muszą. Rodzice nadopiekuńczy będą mogli traktować każdy opóźniony lub niewłaściwy odruch jako objaw autyzmu, w wyniku czego popadną w „lęk autystyczny”. Będą bardziej obserwować swoje dziecko, z każdą nieprawidłowością będą zgłaszać się do lekarza

pediatry. Oczywiście ważne jest obserwowanie dziecka i zapisywanie wszelkich problemów w zdobywaniu przez nie poszczególnych umiejętności rozwojowych, jednak należy to robić z umiarem.

Podjęcie zaproponowane przez autorów książki jest innowacyjnym podejściem w diagnozowaniu autyzmu, ale również kontrowersyjnym. Nie ma nowych badań, które potwierdziłyby ten sposób identyfikowania zaburzenia, niewątpliwie jednak obserwowanie rozwoju motorycznego jako istotnego elementu w rozpoznaniu autyzmu czy też wszystkich zaburzeń spektrum autystycznych jest ciekawym wątkiem, który powinien być analizowany. Nie należy zatem traktować książki jako poradnika, który dostarczy nam cennych informacji o oznakach tego zaburzenia. Autorzy pokazują, jak ważne jest obserwowanie własnego dziecka i zapisywanie bądź nagrywanie pewnych jego zachowań. Wiadomo, że w przypadku wczesnej diagnozy tego zaburzenia znaczącą rolę odgrywają notatki, nagrania wideo oraz retrospektywne informacje pochodzące od rodziców. Zaletą tej książki jest informowanie rodziców o walorach obserwacji dziecka oraz robieniu notatek. E. Pisula, specjalistka w dziedzinie autyzmu, napisała: „Wartością tej pracy jest wskazanie potencjalnie bardzo ważnego kierunku analiz, który w przyszłości może odegrać istotną rolę

w diagnostyce” (s. 17). Rzeczywiście książka wskazuje na nowe podejście diagnostyczne, które obecnie może być traktowane jako niewłaściwe, może budzić wiele sprzecznych opinii. Trzeba jednak przyznać, że stanowi ciekawy obszar badań, który w późniejszym okresie może być dokładniej zbadany.

Książka napisana jest w ciekawy sposób, znajdują się w niej ilustracje przedstawiające rozwój motoryczny dziecka, ogólne informacje o autyzmie – historia, etiologia. Jest to wademekum i pod tym względem należy oceniać jej wartość. Zawiera wiele ciekawych spostrzeżeń, wskazówek oraz wiedzę biologiczną i diagnostyczną. Tę ostatnią funkcję – diagnostyczną, należy traktować bardziej jako pewną ciekawostkę niż potencjalne źródło informacji na temat diagnozowania autyzmu. Jest to kolejna praca poświęcona zaburzeniom autystycznym, jednak przedstawiająca nową wizję diagnozy, która kiedyś, być może, znajdzie się w kryteriach diagnostycznych zaburzeń spektrum autyzmu. Autorzy zdają sobie sprawę z faktu, że ich podejście może budzić wiele wątpliwości. Piszą: „Mamy nadzieję, że nasze badania i dyskusje, jakie się przy okazji pojawią, doprowadzą do nowych przełomów i odkryć” (s. 141). Choćby dlatego warto przeczytać tę pozycję.

Weronika Pańków

Sławomir Przybyliński: *Więżniowie niebezpieczni. Ukryty świat penitencjarny*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012, ss. 362.

Resocjalizacja jest niezwykle wymagającym polem do działania dla osób decydujących się pracować z jednostkami niedostosowanymi społecznie. Licznie pojawiające się na rynku publikacje z obszaru pedagogiki ukazują problemy i dylematy współczesnej myśli resocjalizacyjnej, jednak nie wszystkie są godne uwagi. Publikacja Sławomira Przybylińskiego stanowi wyjątek. Jest to wyjątkowe kompendium rzetelnej wiedzy podanej wielokrotnym weryfikacjom.

Wiedza o zaburzeniach zachowania, jednostkach notorycznie burzących spokój, ład i porządek jest niezwykle rozległa. Społeczne niedostosowanie upatrywane jest przede wszystkim w przerwaniu lub nierozpoczętym procesie internalizacji zasad społecznego życia. Wcześniejsze badania naukowe z dziedziny pedagogiki resocjalizacyjnej (Konopnicki 1971, Ostriańska 1972, Spionek 1981) wykazały, iż głównymi cechami charakterystycznymi takich osób jest przede wszystkim wadliwa samokontrola emocjonalna, wadliwa samokontrola poznawcza, braki w zakresie umiejętności trafnej oceny skutków swego działania, wrogi, nieprzyjemny obraz świata, niedostatecznie czy wcale nierozwinięta empatia, braki w zakresie antycypowania kary. Są to właściwości zaobserwowane niemal u wszystkich osób określanych mianem niedostosowanych społecznie. Początek problemów w tych zakresach zwykle obserwowany jest w dzieciństwie. W procesie resocjalizacji należy przede wszystkim zadbać o to, by poszczególne techniki były w odpowiednim stopniu dobrane do danej jednostki i w optymalny sposób wykorzystane.

Praca Przybylińskiego jest jedną z najbardziej intrygujących i ciekawych pozycji, jakie pojawiły się na rynku wy-

dawniczym w ciągu ostatnich lat. Jest ona napisana z niespotykaną erudycją. Znakomicie łączy zagadnienia prawne, resocjalizacyjne, społeczne oraz kryminologiczne, nakreślając sylwetki skazanych odbywających karę pozbawienia wolności w zakładach karnych o statusie skazanych „N – niebezpiecznych”.

Założenia metodologiczne autora są niezwykle wyczerpujące. Ponadto struktura jest jasna, przejrzysta, rzeczowa, a co najważniejsze – bardzo dobrze przemyślana. Autor w znakomity sposób dokonuje uzasadnienia potrzeby zajęcia się problematyką skazanych o statusie „N – niebezpiecznych”. Poszczególne rozdziały i podrozdziały tworzą wewnętrznie spójny oraz całościowy obraz podejmowanej problematyki.

W pierwszej części podjęte są kwestie odnoszące się do poszczególnych kontekstów grupy, jaką tworzą skazani mający status skazanych „N – niebezpiecznych. Prezentacja zagadnień jest merytorycznie wyczerpująca, gdyż uwzględniła różne podejścia do prezentowanej problematyki.

Drugą część stanowi opis badań własnych. W rozdziale pierwszym autor podejmuje kwestie genezy, przedmiotu oraz obszaru badań. Zwraca uwagę na perspektywy teoretyczne pedagogiki resocjalizacyjnej w odniesieniu do konkretnej grupy badawczej. Rozdziały od drugiego do piątego zawierają szczegółowe omówienie konkretnych podgrup skazanych „N – niebezpiecznych” ze względu na ich cechy charakterystyczne.

Trzecia część poświęcona jest konkluzjom wokół dylematów sprawiedliwej kary, procesu resocjalizacji skazanych odbywających karę pozbawienia wolności, procesu izolacji i jej wpływu na psychiczno-społeczno-emocjonalną sferę jednostki. Można odnaleźć również implikacje dla praktyki resocjalizacyjnej, co jest niezmiernie istotnym elementem publikacji poświęconych problematyce resocjalizacji.

Podsumowując, omawiana pozycja jest

bardzo dobrze przygotowana pod każdym względem. Uzasadniam to odnosząc się do dwóch głównych obszarów. Po pierwsze, nowatorskie ujęcie problemu badawczego oraz gruntowna jego analiza jest na najwyższym poziomie. Bezstronność i obiektywizm zauważalny jest na każdej stronie opracowania. Po drugie, Przybyliński ukazał złożoność omawianego zjawiska i jego wielowymiarowość od strony metodologicznej. Badania przeprowadził na podstawie sprawdzonych i wystandaryzowanych narzędzi badawczych.

Jest to bez wątpienia stojące na niespotykane wysokim poziomie merytorycznym kompendium wiedzy, gdyż daje ono znakomity wgląd w problematykę

i metody oddziaływań resocjalizacyjnych w warunkach izolacji więziennej. Dzieło autorstwa Przybylińskiego z pewnością wzbogaci literaturę przedmiotu. Spotka się z dużym zainteresowaniem studentów, badaczy trudniących się poznawaniem świata penitencjarnego i jego specyfiki, czytelników interesujących się i chcących pogłębić swą dotychczasową wiedzę.

Praca Przybylińskiego jest nowatorska pod względem prezentacji nowych obszarów badawczych pedagogiki resocjalizacyjnej. Niewątpliwie przyczyni się do rozwoju myśli resocjalizacyjnej. Będzie również natchnieniem dla badaczy.

Dagmara Maria Boruc

OPRACOWANIA NAUKOWE

- Leszek Ploch*
Cierpliwość – z perspektywy pedagoga specjalnego (1) 5
- Aleksandra Thuściak-Deliowska*
Przekonania normatywne gimnazjalistów dotyczące dręczenia szkolnego (1) 18
- Aleksandra Szczesiul*
Życie osoby z niepełnosprawnością ruchową – analiza przypadku w kontekście koncepcji salutogenezy Aarona Antonovsky’ego (1) 30
- Лисовская В. Татьяна*
Современное состояние и перспективы развития коррекционно-педагогической помощи в Республике Беларусь лицам с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью (1) 38
- Sara Filipiak, Marcin Stencel*
Rozwój kontroli hamowania w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa oraz jej znaczenie w przewidywaniu powodzenia szkolnego (2) 85
- Beata Nowak*
Uwarunkowania poczucia jakości życia osób z upośledzeniem umysłowym (2) 98
- Danuta Jankowska*
Normy/reguły społeczne w opiniach uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną i w normie intelektualnej – zarys problemu (2) 111
- Hanna Żuraw*
Niewidoczne bariery. Ze studiów nad społecznym dystansem wobec osób niepełnosprawnych (3) 167
- Katarzyna Ćwirynka, Agnieszka Żyta*
Dlaczego edukacja włączająca nie zawsze jest najlepszym rozwiązaniem? Doświadczenia i plany edukacyjne wobec dzieci z zespołem Downa w relacjach matek (3) 186
- Danuta Borecka-Biernat*
Osobowościowe determinanty agresywnej strategii rozwiązywania konfliktów przez gimnazjalistów (4) 245
- Kornelia Czerwińska*
Przestrzeń w edukacji uczniów z dysfunkcją wzroku (4) 262
- О. Гультяева, Ю. Матасов*
Влияние стрессоров внутрисемейных отношений на личностное становление подростков с интеллектуальной и сенсорной недостаточностью (4) 270
- Jolanta Zielińska*
Rodzice dziecka z niepełnosprawnością działający w triadzie: Rodzic – Internet – Społeczeństwo (5) 325
- И.А. Денисова*
О специальных условиях использования компьютера в работе со „специальными” детьми (5) 333

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- Klaudia Piotrowska-Madej, Agnieszka Żychowicz*
Program Kształtowanie kompetencji komunikacyjnych opartych na rozwoju sensorycznym (1) 44

<i>Klaudia Piotrowska-Madej, Agnieszka Żychowicz</i> Wyniki programu „Kształtowanie kompetencji komunikacyjnych w oparciu o rozwój sensomotoryczny”. Część II	(2) 122
<i>Beata Papuda</i> W stronę integracji – rozwój kształcenia specjalnego w Holandii	(3) 202
<i>Zenon Gajdzica</i> Podręcznik w tradycyjnie ujętym procesie kształcenia uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną – na marginesie dyskusji o nowym powszechnym i jednolitym elementarzu	(4) 277
<i>Iwona Łoźna</i> Refleksje nauczyciela po obejrzeniu filmu <i>Nienormalni</i>	(4) 284
<i>Karolina Domańska</i> Pies przewodnik osoby niewidomej	(5) 344
<i>Justyna Siemionow</i> Niedostosowanie społeczne nieletnich a obniżona sprawność intelektualna – praca z uczniem o szczególnych potrzebach edukacyjnych i rozwojowych	(5) 350
<i>Aleksandra Górecka</i> Rozważania nad praktykami	(5) 360

PRAWO I PRAKTYKA

<i>Małgorzata Szeroczyńska</i> Przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu – standard międzynarodowy a realia polskie. Część I	(1) 53
<i>Małgorzata Szeroczyńska</i> Przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu – standard międzynarodowy a realia polskie. Część II	(2) 135
<i>Małgorzata Szeroczyńska</i> Czy obowiązkowe szczepienia ochronne dzieci są naprawdę obowiązkowe?	(3) 214
<i>Małgorzata Szeroczyńska</i> Osoba z niepełnosprawnością intelektualną sprawcą czynu zabronionego	(4) 289
<i>Małgorzata Szeroczyńska</i> Odpowiedzialność nieletniego z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną	(5) 364

Z KRAJU I ZE ŚWIATA

<i>Kamil Kuracki</i> Sprawozdanie z III Międzynarodowej Interdyscyplinarnej Konferencji Naukowej <i>Bajka w przestrzeni naukowej i edukacyjnej – bajki świata</i> . Olsztyn, 7 czerwca 2013	(1) 65
<i>Agnieszka Dłużniewska, Izabella Kucharczyk</i> Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej <i>Edukacja małego dziecka – Rodzina, Przedszkole, Szkoła – przemiany instytucji i ich funkcji</i> . Ustroń-Cieszyn, 5–6 listopada 2013	(1) 66

- Marta Porembska, Joanna Moleda*
Sprawozdanie z ogólnopolskiej konferencji naukowej *Resocjalizacja, reintegracja, inkluzja – współczesne inspiracje dla teorii i praktyki* 14–15 listopada 2012, Warszawa, APS (2) 148
- Danuta Książek*
Sprawozdanie z międzynarodowego seminarium pt.: *Modernizacja pieczy społecznej: Wykorzystanie środków unijnych w zakresie przejścia od opieki instytucjonalnej do opieki świadczonej na poziomie lokalnym* (3) 225
- Elżbieta Paradowska*
Sprawozdanie ze szkolenia *Edukacja dzieci z uszkodzonym wzrokiem z niepełnosprawnością sprzężoną w środowisku edukacji włączającej*. Bydgoszcz, 10–13 kwietnia 2013 (4) 300
- Izabela Pietrowska*
Sprawozdanie z międzynarodowej konferencji *Dyskalkulia – diagnoza, terapia i wsparcie edukacyjne*. Gdańsk 28–29 marca 2014 (5) 375

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

- Anna Hryniewicka*
Wkład Marii Grzegorzewskiej w rozwój pedagogiki specjalnej „O tym, na czym polega geniusz dobroci”. Część I (1) 68
- Danuta Kopeć, Beata Tylewska-Nowak, Jolanta Lausch-Żuk, Katarzyna Pawelczak, Marzena Buchnał, Aneta Wojciechowska, Krystyna Błachnio, Monika Karwacka, Sandra Krajczy, Aleksandra Zaulstowicz*
In memoriam – wspomnienia pracowników Zakładu Pedagogiki Specjalnej o Profesorze Władysławie Dykciku (przedruk) (1) 72
- Anna Hryniewicka*
Wkład Marii Grzegorzewskiej w rozwój pedagogiki specjalnej „O tym, na czym polega geniusz dobroci”. Część II (2) 151
- Anna Hryniewicka*
Wkład Marii Grzegorzewskiej w rozwój pedagogiki specjalnej „O tym, na czym polega geniusz dobroci”. Część III (3) 227
- Anna Hryniewicka*
Wkład Marii Grzegorzewskiej w rozwój pedagogiki specjalnej „O tym, na czym polega geniusz dobroci”. Część IV (4) 302
- Anna Hryniewicka*
Wkład Marii Grzegorzewskiej w rozwój pedagogiki specjalnej „O tym, na czym polega geniusz dobroci”. Część V (5) 379

RECENZJE

- Maria Ryś: *Adult children of alcoholics. A psychological analysis of the consequences of growing up in families with alcohol problems*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, ss. 195 (*Anna Turbacz*) (1) 76
- Małgorzata Brzezińska, Małgorzata Graczkowska: *Zaradnik terapeutyczny – Jak pracować z seniorami w domu pomocy społecznej*. Difin, Warszawa, 2012, ss. 203 (*Katarzyna Kołaczyńska*) (1) 77

- Aneta Paszkiewicz: Kariera szkolna uczniów z ADHD. Engram, Difin, Warszawa 2012, ss. 239 (*Urszula Gosk*) (2) 157
- Danuta Al-Khamisy: Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2013, ss. 390 (*Joanna Głodkowska*) (3) 236
- Barbara Smolińska-Theiss: Korczakowskie narracje pedagogiczne. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, ss. 260 (*Ludwik Malinowski*) (4) 312
- Nicholas Carr: Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg. Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013, ss. 280 (*Miłosz Romaniuk*) (4) 314
- Osnat Teitelbaum, Philip Teitelbaum: Czy moje dziecko ma autyzm? Jak rozpoznać najwcześniejsze oznaki autyzmu. Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk 2012, ss. 171 (*Weronika Pańkow*) (5) 389
- Sławomir Przybyliński: Więźniowie niebezpieczni. Ukryty świat penitencjarny. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012, ss. 362 (*Dagmara Maria Boruc*) (5) 392

NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY

- D.J. Siegel, T.P. Bryson: Zintegrowany mózg – zintegrowane dziecko. 12 rewolucyjnych strategii kształtujących umysł twojego dziecka. Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2013, ss. 208 (*Edyta Zawadzka*) (1)
- E. Filipiak: Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012, ss. 223 (*Kamil Kuracki*) (1)
- Lisa Scott: Jak mówić w szkole o jąkaniu. Podręcznik dla nauczycieli i logopedów. Centrum Logopedyczne Katarzyna Węgierska, Katowice 2012, ss. 40 (*Łukasz Kowalczyk*) (2)
- Agnieszka Sikory: Dziewczęta z poprawczaka. Wydawnictwo PEDAGOGIUM, Warszawa 2013 (*Milena Miałkowska-Kozaryna*) (2)
- Ryszard Pichalski: Twórczość literacka i plastyczna niepełnosprawnych. Wydawnictwo Naukowe GRADO, Toruń 2012, ss. 371 (*Agnieszka Żabińska*) (3)
- Sebastian Koczy: Edukacja jutra. Perspektywy kształcenia wobec nowych relacji człowiek – robot, Wydawnictwo Stowarzyszenie Komputer i Sprawy Szkoły, Katowice 2013, ss. 227 (*Miłosz Romaniuk*) (3)
- Maja Stańko-Kaczmarek: Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej. Difin SA, Warszawa 2013, ss. 168 (*Adam Pietruszka*) (4)
- Małgorzata Kowalska-Kantyka: Rehabilitacja dziecka z zaburzeniami w rozwoju. Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole 2013, ss. 307 (*Anna Wojtas*) (4)
- O dzieciach matematycznie uzdolnionych. Książka dla rodziców i nauczycieli pod red. E. Gruszczyk-Kolczyńskiej. Nowa Era, Warszawa 2012, ss. 323 (*Emilia Augustyn, Magdalena Pupiel*) (5)
- Olgierd Kosiba, Piotr Grenda: Leksykon języka migowego. Wydawnictwo Silentium, Bogatynia 2011, ss. 360 (*Anna Wojtas*) (5)

**ABY DOKONAĆ PRENUMERATY CZASOPISMA,
MOŻNA SKORZYSTAĆ Z USŁUG JEDNEGO
Z KOLPORTERÓW:**

1. „RUCH” S.A.

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

www.prenumerata.ruch.com.pl

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

2. Kolporter S.A.

Prenumeratę instytucjonalną można zamawiać w oddziałach firmy Kolporter S.A. na terenie całego kraju.

Informacje: infolinia 0 801 205 555,

www.dp.kolporter.com.pl