

Nr 2 (249) 2009  
Tom LXX  
MARZEC  
KWIECIEŃ

# SZKOŁA SPECJALNA

DWUMIESIĘCZNIK AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ  
im. Marii Grzegorzewskiej



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej

Recenzowali: *dr hab. Andrzej Giryński, prof. APS*  
*dr hab. Marzenna Zaorska, prof. UMK*

Tłumaczenie na język angielski: *Renata Wójtowicz*  
Redakcja: *Julita Kobos*

Czasopismo „Szkoła Specjalna” posiada punktację MNiSW (2 punkty) w kategorii B.

**Komitet Redakcyjny:**

prof. Władysław Dykik, prof. Tadeusz Gałkowski, prof. Aniela Korzon, prof. Czesław Kosakowski, prof. Aleksandra Maciarz, prof. Irena Obuchowska, dr Adam Szecówka

**Redakcja:**

dr hab. prof. APS Ewa Maria Kulesza (redaktor naczelna), mgr Bernadetta Węclawik (sekretarz), mgr Katarzyna Smolińska (członek)

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej  
Dyrektor Wydawnictwa – mgr Monika Bielska-Łach

Adres Redakcji: Wydawnictwo APS, 02-353 Warszawa  
ul. Szczęśliwicka 40, tel. 022-589-36-45,  
centrala 022-589-36-00 wew. 1212, fax 022-658-11-18  
e-mail: [szkolaspecjalna@aps.edu.pl](mailto:szkolaspecjalna@aps.edu.pl)  
nakład 1100 egz.

## SPIS TREŚCI

85 – OD REDAKCJI

### OPRACOWANIA NAUKOWE

- 86 – *Tadeusz Majewski*  
Zatrudnianie wspomagane osób niepełnosprawnych
- 95 – *Józefa Bałachowicz*  
Rola aktywności podmiotowej dziecka w procesie korekcyjnym
- 104 – *Jarosław Rola*  
Zróżnicowane formy zaburzeń w zachowaniu dzieci niepełnosprawnych intelektualnie
- 109 – *Renata Biernat*  
Nastawienia empatyczne młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie a percepcja postaw rodzicielskich

### Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- 125 – *Edyta Łapińska*  
Zastosowanie stymulacji wielozmysłowej w terapii dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym
- 133 – *Margareta Olszewska*  
Syzyfowa praca? Analiza przypadku pracy z dzieckiem ze złożoną postacią mózgowego porażenia dziecięcego
- 136 – *Agnieszka Jędrzejewska*  
Refleksja po lekturze *Kaj znów się śmieje* H. Gagelmanna

### PRAWO I PRAKTYKA

- 140 – *Jolanta Zozula*  
Alimenty dla osoby niepełnosprawnej (aspekt materialny). Część I

### Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- 144 – *Alicja Zarin, Witalij Kantor*  
90-lecie kształcenia pedagogów specjalnych na Rosyjskim Uniwersytecie Pedagogicznym im. A.I. Hercena w Petersburgu
- 146 – *Barbara Trochimiak*  
50-lecie Zespołu Szkół Specjalnych nr 91 w Warszawie
- 149 – *Elżbieta Paradowska*  
Sprawozdanie z XVII konferencji z cyklu *Czas dla rodziców*, Warszawa, 15–16 listopada 2008

### RECENZJE

- 156 – B. Phelong: *School floors. Effective perceptual movement programs for your classroom*. Iceform Pty Ltd, Barbara Pheloung 2006, ss. 291 (*Agnieszka Olechowska*)

## CONTENTS

85 – EDITORIAL

### SCIENTIFIC STUDIES

- 86 – *Tadeusz Majewski*  
Supported Employment for People with Disabilities
- 95 – *Józefa Bałachowicz*  
Role of the Child's Subjective Activity in the Remedial Process
- 104 – *Jarosław Rola*  
Diverse Disorders in the Behavior of Intellectually Disabled Children
- 109 – *Renata Biernat*  
Empathic Attitudes of Intellectually Disabled Adolescents versus Perception of Pa-rental Attitudes

### FROM TEACHING PRACTICE

- 125 – *Edyta Łapińska*  
Use of Multi-Sensory Stimulation in the Therapy of Children with Moderate and Severe Intellectual Disabilities
- 133 – *Margareta Olszewska*  
Sisyphian Task? Child with a Complex Form of Infantile Cerebral Palsy – Case Analysis
- 136 – *Agnieszka Jędrzejewska*  
Thoughts after Reading *Kai Lacht Wieder* by H. Gagelmann

### LAW AND PRACTICE

- 140 – *Jolanta Zozula*  
Alimony for a Disabled Person (Financial Aspect) Part 1

### HOME AND WORLD NEWS

- 144 – *Alicja Zarin, Witalij Kantor*  
90<sup>th</sup> Anniversary of Special Education at Russian A.I. Hercen Pedagogical University in Petersburg
- 146 – *Barbara Trochimiak*  
50<sup>th</sup> Anniversary of the Special School Complex No. 91 in Warsaw
- 149 – *Elżbieta Paradowska*  
Report on the 17<sup>th</sup> Conference in the Series *Time for Parents*, Warsaw, November 15–16, 2008

### RECENZJE

- 156 – B. Phelong: *School Floors. Effective Perceptual Movement Programs for your Classroom*. Iceform Pty Ltd, Barbara Pheloung 2006, pp. 291 (*Agnieszka Olechowska*)



Ewa Maria Kulesza

## Od Redakcji

Czasopismo „Szkoła Specjalna” od 1924 r. podejmuje problematykę wychowania i nauczania dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami, zajmuje się zagadnieniami kształcenia dorosłych osób niepełnosprawnych, analizuje procesy rehabilitacji i resocjalizacji w aspektach teoretycznym, empirycznym i metodycznym. Na łamach dwumiesięcznika prezentowana jest „dobra praktyka pedagogiczna”. Przez ponad osiem dziesięcioleci w redagowaniu dwumiesięcznika zaangażowanych było wielu wybitnych pedagogów i psychologów. To dzięki ich pasji

możemy szczyć się tym, że posiadamy jedno z najstarszych w Europie czasopism poświęconych pedagogice specjalnej.

Od 2000 r. redaktorem naczelnym „Szkoły Specjalnej” była prof. Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz, zaś od 2005 r. funkcję sekretarza pełniła dr Danuta Gorajewska. W tym okresie czasopismo uległo przeobrażeniom, wzmocniono dział *Opracowania naukowe*, jednocześnie zachowując, tak cenne dla nauczycieli, działy związane z praktyką pedagogiczną. Wysiłki podejmowane przez Redakcję zaowocowały w 2008 r. wpisaniem przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego „Szkoły Specjalnej” na listę czasopism punktowanych (2 punkty).

Numer drugi dwumiesięcznika w 2009 r. przygotowuje nowy zespół redakcyjny na czele z dr hab. Ewą Marią Kuleszą, prof. Akademii Pedagogiki Specjalnej; funkcję sekretarza pełni mgr Bernadetta Waclawik (Zakład Terapii Pedagogicznej w Akademii Pedagogiki Specjalnej); członkiem redakcji ds. promocji oraz kontaktów ze środowiskiem jest mgr Katarzyna Smolińska (Zakład Pedagogiki Niepełnosprawnych Intellektualnie w Akademii Pedagogiki Specjalnej).

Pragniemy – jako zespół – sprostać wysokim wymaganiom postawionym przez odchodzącą Redakcję i jednocześnie zainaugurować naszą działalność, dokonując pewnych kosmetycznych i merytorycznych modyfikacji w strukturze czasopisma. Dział *Opracowania naukowe* wzbogacimy o streszczenia w języku polskim i angielskim oraz słowa kluczowe. Dotychczasowa nazwa działu *Sprawozdania i oceny* została zmieniona na *Recenzje*, gdyż zwykle zawarte w nim były krytyczne omówienia nowych ważnych publikacji. Ponadto od numeru drugiego, jako stały element, wprowadzamy dział *Prawo i praktyka*, w którym specjaliści będą omawiać tak ważne, a do tej pory rzadko podejmowane w czasopiśmie, aspekty prawne dotyczące różnych dziedzin życia osób niepełnosprawnych. Oprócz spisu treści w języku polskim będzie też spis treści w języku angielskim.

Czasopismo istnieje dzięki współpracy teoretyków i praktyków, dlatego też gorąco zapraszamy wszystkich Państwa do wspólnego tworzenia „Szkoły Specjalnej”.

TADEUSZ MAJEWSKI

Ekspert Międzynarodowej Organizacji Pracy

ds. Rehabilitacji Zawodowej (International Labour Organisation)

## ZATRUDNIANIE WSPOMAGANE OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH

Zatrudnienie wspomagane jest specjalną formą zatrudnienia osób niepełnosprawnych na otwartym rynku pracy, które nie są zdolne samodzielnie uzyskać i utrzymać się w zatrudnieniu bez specjalnego wspomaganie. Obejmuje ono przede wszystkim pomoc i wsparcie tzw. *trenera pracy* lub *asystenta pracy*. Jego zakres zadań jest bardzo szeroki. Jest on z jednej strony asystentem pracownika niepełnosprawnego, pomagającym jemu w uzyskaniu trwałego zatrudnienia, a z drugiej strony – doradcą dla jego pracodawcy, który ma zwykle wiele wątpliwości i obaw związanych z przyjęciem do pracy osoby niepełnosprawnej. Koncepcja zatrudnienia wspomaganego została wypracowana i wprowadzona w życie w Stanach Zjednoczonych na początku lat 80. ubiegłego wieku. Szybko jednak zaczęła przenikać do innych krajów, również do naszego kraju.

**Słowa kluczowe:** zatrudnienie wspomagane, trener (asystent) pracy, osoba z głębokim stopniem niepełnosprawności, adaptacja społeczno-zawodowa

Na zakończenie Europejskiego Roku Osób Niepełnosprawnych Unia Europejska wydała komunikat *Równe szanse dla osób niepełnosprawnych. Europejski Plan Działania na lata 2004–2010* (2003). Plan jest realizowany w dwuletnich fazach, dla których każdorazowo ustala się priorytety.

Aktualnie realizowana jest faza III (lata 2008–2009), dla której priorytetem jest zwiększenie wskaźnika zatrudnienia osób niepełnosprawnych przez kompleksowe podejście do aktywizacji zawodowej i stosowanie różnych form zatrudnienia, jak: zatrudnienie wspomagane, aktywne pośrednictwo pracy, ustawiczne szkolenie zawodowe, telepraca, skrócony czas pracy, ruchomy czas pracy, walka z dyskryminacją itp. Zatrudnienie wspomagane stanowi obecnie główny przedmiot zainteresowania Komisji Europejskiej. W tym celu została powołana grupa ekspertów, która przygotowała projekt dokumentu *Zatrudnienie wspomagane osób z niepełnosprawnościami*. Jest on aktualnie konsultowany z różnymi organizacjami europejskimi i Państwami Członkowskimi. Przedstawia podstawowe problemy i zalecenia dla rozwoju tej formy zatrudnienia osób niepełnosprawnych.

### Koncepcja zatrudnienia wspomaganego osób niepełnosprawnych

Zatrudnienie wspomagane jest specjalną formą zatrudnienia osób niepełnosprawnych na otwartym rynku pracy, które nie są zdolne samodzielnie uzyskać i utrzymać się w zatrudnieniu bez specjalnego wspomaganie. Obejmuje ono przede wszystkim pomoc i wsparcie tzw. *trenera pracy* lub *asystenta pracy* (*job coach*) (Kamp, Lynch 1993, s. 4). Jak wiadomo – zatrudnienie stanowi

ukoronowanie często bardzo długiego procesu rehabilitacji zawodowej osoby niepełnosprawnej, obejmującego ocenę jej możliwości zawodowych (zdolności do pracy), przygotowanie do pracy i uzyskanie trwałego zatrudnienia. Proces ten jest szczególnie trudny w przypadku osób z głębszym stopniem niepełnosprawności. Osoby takie potrzebują pomocy na wszystkich etapach rehabilitacji zawodowej, już od przygotowania do pracy, uzyskania pracy i adaptacji społeczno-zawodowej w zakładzie pracy w początkowym okresie zatrudnienia.

Znalezienie przez nie odpowiedniej dla siebie pracy napotyka zwykle wiele trudności. Pracodawcy otwartego rynku pracy bardzo często charakteryzują się negatywnymi postawami wobec zatrudnienia tej kategorii osób niepełnosprawnych. Obawiają się bowiem problemów związanych z przystosowaniem się tych pracowników do wykonywania zadań zawodowych oraz do fizycznego i społecznego środowiska pracy. Tak więc pracodawcy potrzebują również odpowiedniego doradztwa, aby mogli przekonać się o możliwościach zawodowych osób głębiej niepełnosprawnych, oraz pomocy w rozwiązaniu ewentualnych problemów związanych z ich zatrudnieniem.

Trudności, szczególnie na etapie uzyskania pracy i adaptacji pracowników niepełnosprawnych w zakładzie pracy, legły u podstaw koncepcji zatrudnienia wspomaganego. Została ona wypracowana i wprowadzona w życie w USA na początku lat 80. XX wieku. Szybko zaczęła przenikać do innych krajów. W Europie zatrudnienie wspomagane zostało wprowadzone prawie we wszystkich krajach „starej” Unii Europejskiej i stopniowo zaczyna przenikać także do krajów nowo przyjętych, np. Słowenii, Słowacji, Czech, Polski (Majewski 2006, s. 79).

### **Ogólne modele zatrudnienia wspomaganego osób niepełnosprawnych**

Biorąc pod uwagę fakt, że osoby niepełnosprawne potrzebują w różnym zakresie pomocy w uzyskaniu pracy i przystosowaniu się do wykonywania zadań zawodowych w miejscu pracy, wypracowano następujące ogólne modele zatrudnienia wspomaganego:

1. Model dla osób niepełnosprawnych, które przeszły już proces rehabilitacji zawodowej i potrzebują pomocy w jej uzyskaniu i w adaptacji społeczno-zawodowej w zakładzie pracy.
2. Model dla osób niepełnosprawnych potrzebujących równocześnie przygotowania do pracy oraz pomocy w jej uzyskaniu i w adaptacji społeczno-zawodowej w zakładzie pracy.
3. Model dla pracowników, którzy stali się niepełnosprawnymi w trakcie zatrudnienia i wymagają pomocy w przystosowaniu się do nowych zadań zawodowych w swoim macierzystym zakładzie pracy.
4. Model regresyjny dla pracowników, którzy stali się niepełnosprawnymi w trakcie zatrudnienia i nie mogą kontynuować pracy na otwartym rynku. W tym przypadku następuje cofanie się do chronionych form zatrudnienia w zakładzie pracy chronionej lub w zakładzie aktywności zawodowej (Majewski 2006, s. 27).

## **Kryteria kwalifikowania osób niepełnosprawnych do zatrudnienia wspomaganego**

Nie ma jednego kryterium kwalifikowania osób niepełnosprawnych do zatrudnienia wspomaganego. Generalnie przyjmuje się, że tą formą zatrudnienia powinny być objęte osoby z głębszym stopniem niepełnosprawności, które mają trudności z uzyskaniem zatrudnienia na otwartym rynku pracy. W praktyce poszczególne kraje stosują następujące kryteria lub tylko niektóre z nich:

1. Rodzaj niepełnosprawności. W tym przypadku najczęściej do zatrudnienia wspomaganego kwalifikowane są osoby z niepełnosprawnością intelektualną, zaburzeniami psychicznymi, niewidome oraz z poważnym uszkodzeniem narządu ruchu.
2. Stopień niepełnosprawności. Jak już zaznaczono – zatrudnieniem wspomaganym obejmuje się osoby z głębszym stopniem niepełnosprawności. W naszym kraju są to osoby zaliczone do znacznego i umiarkowanego stopnia niepełnosprawności.
3. Niski poziom zrehabilitowania i przygotowania do pracy. Dotyczy to osób, które nie mają żadnych kwalifikacji i doświadczenia zawodowego.
4. Trudności w uzyskaniu pracy na otwartym rynku niezależnie od innych czynników.

## **Rola trenera pracy w zatrudnieniu wspomaganym**

Jak już zaznaczono, w tej formie zatrudnienia osób niepełnosprawnych istotną rolę odgrywa trener pracy. Zakres jego zadań jest bardzo szeroki. Według Kampa i Lyncha (1993, s. 8 i nast.), angielskich specjalistów – do bardziej szczegółowych jego zadań należy:

1. Ocena możliwości zawodowych kandydata do zatrudnienia i przygotowanie indywidualnego planu wspomaganie – pomocy zgodnie z jego potrzebami.
2. Znalezienie właściwego stanowiska pracy i pracodawcy wyrażającego gotowość do zatrudnienia pracownika niepełnosprawnego oraz konsultacje w sprawie warunków przyjęcia go na szkolenie wewnątrzzakładowe, zatrudnienie próbne lub stałe.
3. Pomoc kandydatowi w przygotowaniu wszystkich potrzebnych do zatrudnienia dokumentów.
4. Asystowanie przy przeprowadzanej przez pracodawcę rozmowie kwalifikacyjnej z kandydatem.
5. Poinformowanie pracodawcy i kandydata do zatrudnienia o możliwościach uzyskania wsparcia finansowego, zgodnie z obowiązującymi przepisami w danym kraju.
6. Pomoc przy sporządzeniu umowy o pracę i określeniu warunków zatrudnienia.
7. Doradztwo i pomoc przy adaptacji stanowiska i miejsca pracy do potrzeb pracownika niepełnosprawnego.
8. Udzielanie wyjaśnień i porad współpracownikom co do współdziałania z pracownikiem niepełnosprawnym oraz pomoc w ułożeniu harmonijnych stosunków pracowniczych między nimi.



9. Przyuczenie pracownika niepełnosprawnego do wykonywania ustalonych dla niego zadań zawodowych na jego stanowisku w zakładzie pracy.
10. Asystowanie pracownikowi przy pracy aż do momentu uzyskania przez niego pełnej samodzielności zawodowej, zgodnie z oczekiwaniami pracodawcy.
11. Dalsze interesowanie się niepełnosprawnym pracownikiem w formie okresowych kontaktów z pracodawcą i pracownikiem oraz udzielanie pomocy w rozwiązywaniu powstałych problemów. Ma to na celu trwałe utrzymanie pracownika niepełnosprawnego w zatrudnieniu i przeciwdziałanie ewentualnemu zwolnieniu go z pracy.

Nie wszystkie osoby niepełnosprawne objęte zatrudnieniem wspomaganiem, z którymi pracuje trener pracy, potrzebują tak szerokiej pomocy. Na szczególne podkreślenie zasługuje rola trenera pracy jako doradcy pracodawców, którzy zwykle mają wiele obaw i niechętnie decydują się na przyjmowanie do pracy osób niepełnosprawnych, szczególnie osób z niepełnosprawnością intelektualną, z zaburzeniami psychicznymi, z głębszym uszkodzeniem narządu ruchu.

### Przygotowanie trenerów pracy

Zakres zadań trenerów pracy jest rzeczywiście bardzo duży i odpowiedzialny. W związku z tym muszą oni posiadać odpowiednie przygotowanie do pomyślnego ich wykonywania oraz charakteryzować się odpowiednimi cechami osobistymi. Od nich w znacznym stopniu zależy powodzenie całego bardzo złożonego procesu wprowadzenia tych osób do wykonywania zadań zawodowych i uzyskania trwałego zatrudnienia.

W Finlandii przed trenerami pracy stawia się następujące wymagania:

1. Znajomość możliwości zawodowych osób niepełnosprawnych, wymogów pracy w ogóle i na różnych stanowiskach oraz środowiska pracy.
2. Umiejętność skutecznego stosowania systemu zatrudnienia wspomagane.
3. Umiejętność pracy z osobą niepełnosprawną, a w szczególności umiejętność koncentrowania się na problemach i potrzebach osoby niepełnosprawnej, wykorzystywania różnych możliwości i środków wsparcia oraz rozwijania u niej zdolności do samodzielnego kierowania swoim zachowaniem w sytuacjach zawodowych.
4. Umiejętność przedstawiania pracodawcom możliwości zawodowych osób niepełnosprawnych i poszukiwania dla nich pracy.
5. Gotowość do zmiany swoich postaw i poglądów, jakie mogą hamować lub przeszkadzać w procesie zatrudnienia osoby, którą się zajmują.
6. Gotowość do dzielenia się swoimi doświadczeniami z innymi, w tym również z pracodawcami i organizatorami zatrudnienia wspomagane.
7. Innowacyjność, czyli zaangażowanie się w poszukiwanie nowych rozwiązań. Dotyczy to też umiejętności znajdowania rozwiązań czasami trudnych problemów konkretnego pracownika niepełnosprawnego (Venäläinen 2003, s. 1–2).

Zwykle kandydatów na trenerów pracy rekrutuje się spośród:

- Pracowników placówek zajmujących się zatrudnieniem w ogóle, np. pracowników urzędów pracy.

- Pracowników placówek edukacyjnych lub rehabilitacyjnych, np. nauczycieli zawodu.
- Emerytowanych pracowników zakładów pracy, którzy mają doświadczenie w nauczaniu zawodu.
- Aktualnych pracowników zakładów pracy, którzy mogą dodatkowo pełnić funkcję trenera pracy. Jest to możliwe zwłaszcza w dalszym okresie zatrudnienia, kiedy wsparcie trenera pracy nie jest już potrzebne w pełnym wymiarze (Kamp, Lynch 1993, s. 13).

W Niemczech organizacje zajmujące się zatrudnianiem wspomaganych osób z niepełnosprawnością intelektualną rekrutują trenerów pracy spośród pedagogów z doświadczeniem w pracy z takimi osobami oraz osób mających kwalifikacje techniczne lub pewne doświadczenie w pracy w zakładach przemysłowych. Celem podniesienia ich kwalifikacji organizuje się dla nich regularne spotkania, na których przedstawia się różne aspekty pracy oraz wymienia doświadczenia (Behncke i in. 1997, s. 6).

W USA wykorzystuje się czasami do pełnienia roli trenera pracy bardziej doświadczonych pracowników zakładów pracy, którym powierza się dodatkowo to zadanie lub zatrudnia się emerytowanych pracowników zakładu. Są to pracownicy, którzy dobrze znają stanowiska pracy, do których przyucza się szkolonego ucznia niepełnosprawnego (Inge 1997, s. 161).

Oprócz odpowiedniego naboru konieczne jest również przygotowanie trenerów pracy do wykonywania swoich odpowiedzialnych zadań i obowiązków. W Finlandii ich przygotowanie odbywa się na 18-miesięcznych kursach prowadzonych przez Wydział Kształcenia Ustawicznego Uniwersytetu w Helsinkach. Celem tych kursów jest:

1. Kompleksowe zapoznanie z procesem zatrudnienia wspomaganych osób niepełnosprawnych.
2. Zaznajomienie z praktycznymi metodami realizowania procesu zatrudnienia wspomaganych osób niepełnosprawnych – łączenie teorii z praktyką.
3. Współdziałanie z innymi organizacjami zajmującymi się szkoleniem zawodowym i zatrudnieniem osób niepełnosprawnych.

Program szkolenia obejmuje następujące moduły:

- Praca zawodowa, zdolność do pracy osób niepełnosprawnych i zatrudnienie.
- Ogólna analiza pracy, szczegółowa analiza poszczególnych zawodów i stanowisk pracy pod względem stawianych wymagań pracownikom.
- Planowanie kariery zawodowej – przygotowywanie indywidualnych planów rehabilitacji zawodowej i zatrudnienia.
- Prezentacja możliwości zawodowych osób niepełnosprawnych i nawiązywanie kontaktów z pracodawcami.
- Postawy pracodawców wobec zatrudnienia osób niepełnosprawnych i ich oczekiwania.
- Zadania i obowiązki trenera pracy.
- Sposoby udzielania pomocy pracownikowi niepełnosprawnemu.
- Przepisy prawne dotyczące osób niepełnosprawnych i system zabezpieczenia społecznego.
- Konieczność stałego doskonalenia umiejętności zawodowych.

Program realizowany jest w formie wykładów, warsztatów, zadań domowych i praktyk zawodowych. Na kursy rekrutowani są pracownicy socjalni, pośrednicy pracy, pracownicy różnych organizacji i instytucji zajmujących się zatrudnieniem, nauczyciele ogólni i nauczyciele zawodu. Do 2003 r. przeszkolono w Finlandii 220 trenerów pracy (Venäläinen 2003, s. 2).

Światowe Stowarzyszenie Zatrudnienia Wspomaganego wraz z Międzynarodową Organizacją Pracy przygotowały i opublikowały na CD ROM materiały szkoleniowe pt. *Zatrudnienie wspomagane (Supported Employment, Genewa 2003)*.

### **Systemy organizacyjne zatrudnienia wspomaganego osób niepełnosprawnych**

Zatrudnienie wspomagane osób niepełnosprawnych jest zadaniem bardzo złożonym, wymagającym również odpowiedniej struktury organizacyjnej. Organizacja realizująca to zadanie jest bardzo specjalistycznym urzędem pośrednictwa pracy, z większym zakresem zadań niż zwykły urząd zajmujący się zatrudnianiem osób pełnosprawnych. Brak jest dzisiaj jednolitego stanowiska, jakie instytucje lub organizacje powinny zajmować się i być odpowiedzialne za tę formę zatrudnienia.

Obecnie można spotkać różne systemy organizacyjne zatrudnienia wspomaganego osób niepełnosprawnych, a mianowicie:

1. Zatrudnienie wspomagane jest integralną częścią polityki zatrudnieniowej i realizowane jest przez służby zajmujące się pośrednictwem pracy w ogóle. Są to więc lokalne urzędy pracy, mające do tego celu odpowiednie służby. System taki istnieje w USA, Australii, Szwecji i Niemczech.
2. Zatrudnienie wspomagane zaczynają podejmować organizacje osób niepełnosprawnych, organizacje rodziców dzieci niepełnosprawnych lub fundacje działające na rzecz osób niepełnosprawnych. Następnie powstają specjalne regionalne lub krajowe organizacje zajmujące się tym zagadnieniem. Ma to miejsce w Wielkiej Brytanii, Holandii, Finlandii, Irlandii, Austrii (Dolinsk, Tabaj 2003, s. 4), również w Polsce.
3. Zatrudnienie wspomagane realizują różne placówki rehabilitacji i szkolenia zawodowego w stosunku do swoich absolwentów. Zajmują się one nie tylko odpowiednim przygotowaniem do pracy, lecz również udzieleniem pomocy w uzyskaniu pracy i w adaptacji społeczno-zawodowej w zakładzie pracy. Placówki takie dysponują zwykle pracownikami, do których należy to zadanie. Występuje to np. w Austrii, Słowenii.
4. Zatrudnienie wspomagane stosują również specjalne zakłady pracy (zakłady pracy chronionej), które starają się o przejście swoich pracowników do pracy w zwykłych zakładach pracy. Najaktywniejsze w tym zakresie są zakłady w Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej.

## Zatrudnienie wspomagane osób niepełnosprawnych w Polsce

W Polsce zatrudnienie wspomagane osób niepełnosprawnych zostało zapoczątkowane w 2001 r. przez Wojewódzki Sejmik Osób Niepełnosprawnych we Wrocławiu. Nawiązał on współpracę z amerykańską Agencją Zatrudnienia Wspomagane w Meklemburgu. W ramach tej współpracy amerykańscy specjaliści przeszkolili u nas grupę trenerów pracy. Wrocławski zespół zatrudnienia wspomagane zajmuje się głównie zapewnieniem pracy na otwartym rynku osobom z niepełnosprawnością intelektualną i osobom z zaburzeniami psychicznymi (Piechota 2005, s. 72).

Zatrudnianiem wspomaganych osób z niepełnosprawnością intelektualną na szerszą skalę zajmuje się u nas Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Umysłowym Upośledzeniem. Uruchomiło ono dwuletni projekt (lata 2006–2008), finansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego oraz Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. W ramach tego projektu zorganizowano 9 Centrów Doradztwa Zawodowego i Wspierania Zatrudnienia Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną (Centra DZWONI), a mianowicie: w Warszawie, Bytomiu, Zgierzu, Giżycku, Głogowie, Jarosławiu, Kołobrzegu, Nidzicy i Poznaniu (Gawron, Głaz 2008, s. 29).

Profesjonalny personel centrów stanowią: kierownik, doradcy zawodowi, psycholodzy i trenerzy pracy. Do głównych zadań doradcy zawodowego i psychologa należy ocena możliwości zawodowych, doświadczenia zawodowego i zainteresowań w drodze wywiadów z zainteresowanym kandydatem, członkami jego rodziny i pracownikami instytucji, z usług których korzystał (warsztatów terapii zajęciowej, placówek szkolnych), prób pracy, krótkoterminowych warsztatów przygotowujących do pracy zawodowej. Do tych osób należy także opracowanie indywidualnego planu działania. Do głównych zadań trenera pracy należy natomiast znalezienie pracodawcy i miejsca pracy, wprowadzenie niepełnosprawnego pracownika do zakładu pracy oraz przeprowadzenie przeszkolenia w zakresie ustalonych zadań zawodowych.

W ramach projektu objęło różnymi formami wsparcia i pomocy 705 osób niepełnosprawnych intelektualnie, w tym 297 kobiet (42%) i 408 mężczyzn (58%). Były to głównie osoby w wieku 18–40 lat. Jeśli chodzi o stopień niepełnosprawności, to było wśród nich 238 osób ze znacznym, 410 z umiarkowanym i 57 z lekkim (Gawron, Głaz 2008, s. 30 i nast.). Z doświadczeń centrów wynika, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną najczęściej otrzymują pracę w takich branżach, jak: gastronomia, produkcja, handel i usługi. Dla przykładu można wymienić pracownika terenów zielonych, sprzątaczkę, pomoc kuchenną, rozdawacza ulotek, pakowacza, sortowacza itp. (Bałtowska i in. 2008, s. 69).

Opracowanie projektu Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Umysłowym Upośledzeniem zakończyło się sukcesem. Model zatrudnienia wspomagane osób niepełnosprawnych intelektualnie sprawdził się. Odkryto wiele branż i stanowisk pracy, na których mogą one pracować zgodnie z oczekiwaniami pracodawcy oraz uzyskiwać wiele osobistej satysfakcji. W związku z tym po zakończeniu projektu powołano następne Centrum Doradztwa Zawodowego

i Wspierania Zatrudnienia Osób z Niepełnosprawnością Inteligencyjną w Kamieniu Pomorskim.

Zatrudnienie wspomagane zapoczątkował także Polski Związek Niewidomych, który przeprowadził szkolenia trenerów pracy i doradców zawodowych dla swoich jednostek wojewódzkich, które mają również za zadanie zapewnienie pracy osobom niewidomym ze swojego terenu. Wydał także materiały pomocnicze dla tych pracowników.

Na razie zatrudnienie wspomagane w naszym kraju jest inicjowane i prowadzone przez organizacje pozarządowe. Z uwagi na to, że wymaga ono odpowiednich środków finansowych, w 2007 r. Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych uruchomił specjalny program *Trener pracy* dla samorządów terytorialnych i organizacji pozarządowych na sfinansowanie kosztów szkolenie kandydatów na trenerów pracy i ich wynagradzania.

## Podsumowanie

Zatrudnienie wspomagane osób niepełnosprawnych jest coraz szerzej stosowane z sukcesem w krajach europejskich i pozaeuropejskich. Okazało się ono bardzo skutecznym sposobem aktywizacji zawodowej osób z głębszym stopniem niepełnosprawności. Istnieją realne szanse na dalszy rozwój tej formy zatrudnienia. System ten wymaga jednak odpowiednich form organizacyjnych – dobrze zorganizowanych placówek zajmujących się tym problemem oraz dobrze przygotowanych kadr. Pomimo że zatrudnienie wspomagane rozwija się od ponad 20 lat, wymaga jeszcze dalszego dopracowania. Temu ma służyć między innymi wspomniany na początku dokument Unii Europejskiej. Będzie on miał jednak formę bardziej ogólną, w ramach której poszczególne kraje będą mogły realizować zawarte w nim zalecenia w zależności od swoich lokalnych warunków. Niestety aktualny światowy kryzys, przejawiający się między innymi wzrostem stopy bezrobocia, może spowodować zahamowanie rozwoju tej formy zatrudnienia osób niepełnosprawnych.

## Bibliografia

- Bałtowska M., Głaz M., Prusicz G. (2008) *Analiza rynku pracy na terenach działalności Centrum DZWONI*. W: *Centrum Doradztwa Zawodowego i Wspierania Osób Niepełnosprawnych Inteligencyjnie. Raport 2006–2008*. Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Umysłowym Upośledzeniem, Warszawa.
- Behncke R., Ciolek A., Korner I. (1997) *Hamburger Arbeitsassistenten: Fachdienst für die berufliche Integration von Menschen mit geistiger Behinderung*. Landesarbeitsgemeinschaft Eltern für Integration e.V., Hamburg.
- Dolinsěk T., Tabaj A. (2003) *Supported Employment in Europe*. 6th European Union of Supported Employment Conference. VATES Foundation CD-ROM, Helsinki.
- Gawron B., Głaz M. (2008) *Struktura Centrum DZWONI – opis funkcjonalny*. W: *Centrum Doradztwa Zawodowego i Wspierania Osób Niepełnosprawnych Inteligencyjnie. Raport 2006–2008*. Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Umysłowym Upośledzeniem, Warszawa.

- Inge K. (1997) *Job site training*. W: *Supported Employment Handbook*. Virginia University.
- Kamp M., Lynch C. (1993) *Handbook – Supported Employment*. A WASE and ILO CD ROM, Geneve.
- Majewski T. (2006) *Zatrudnienie wspomagane osób niepełnosprawnych*. Dział Wydawnictw Krajowej Izby Gospodarczo-Rehabilitacyjnej, Warszawa.
- Piechota S. (2005) *Trener z Ameryki otwiera drzwi.... „Integracja”, 1.*
- Venäläinen R. (2003) *Training of the job coaches*. 6th European Union of Supported Employment Conference. VATES Foundation CD-ROM, Helsinki.

## SUPPORTED EMPLOYMENT FOR PEOPLE WITH DISABILITIES

### *Summary*

Supported employment is a special form of employment which is provided in the open labor market for people with disabilities who are unable to obtain employment independently and to stay employed without special support. First of all, it involves assistance and support of a *job coach* or a *job assistant*. The scope of their duties is very broad. On the one hand, they are a disabled employee's assistant who helps him/her obtain permanent employment. On the other hand, they are a consultant to this disabled person's employer who usually has a lot of doubts and concerns about employing a disabled person. The concept of supported employment was developed and implemented in the United States at the beginning of the eighties of the last century. However, it quickly started to spread to other countries, including Poland.

**Key words:** supported employment, job coach (assistant), person with a profound disability, social and vocational adaptation

## ROLA AKTYWNOŚCI PODMIOTOWEJ DZIECKA W PROCESIE KOREKCYJNYM

W artykule autorka starała się ukazać rolę własnej aktywności dziecka w procesie korekcyjnym. Szczególnie zwróciła uwagę na podmiotowe i społeczne aspekty szkolnego uczenia się, a w tym aktywności podmiotowej. Przyjęła, iż zaangażowanie i aktywność ucznia powinny być kluczowymi założeniami w planowaniu i organizacji każdego zajęcia korekcyjnych oraz przedstawiła model takich zajęć, poparty przykładami.

Proces korekcyjny – z perspektywy kulturowo-poznawczej – możemy rozumieć jako wspomaganie dziecka w pokonywaniu trudności w uczeniu się narzędzi kulturowych, potrzebnych do budowania siebie i swoich relacji ze światem, w kształtowaniu osobowych i społecznych kompetencji, umożliwiających twórcze przystosowywanie się do warunków rzeczywistości.

Aktywność podmiotowa, działanie stanowią centralną oś procesów rozwojowych i edukacyjnych. Istotą aktywności jest zaangażowanie osoby w działanie, jej własna sprawczość, własne cele i motywy działania, przyjęcie odpowiedzialności za skutki swoich działań oraz transformacja poznawcza dotychczasowych doświadczeń w nowym kontekście. Aktywność jest podstawowym medium kultury do doświadczeń jednostki i kształtowania jej indywidualności.

*Słowa kluczowe:* proces korekcyjny, aktywność podmiotowa, aktywny uczeń

Związek szans życiowych człowieka z poziomem jego edukacji jest powszechnie znany; wystarczy tylko poddać analizie dane statystyczne dotyczące bezrobocia, by odczytać wzajemne powiązanie tych czynników. Obecnie o miejscu człowieka w strukturze społecznej decyduje edukacja, a szczególnie umiejętność ciągłego uczenia się, aktywność i zdolności twórczej adaptacji do nowych zadań.

Złożoność, zmienność i dynamiczność świata wymagają od człowieka myślenia kategoriami przyszłości, uczenia się wyboru wartości, posługiwania się wiedzą transformacyjną i myśleniem alternatywnym. Nie wystarczą tylko umiejętności adaptacyjne, gdyż nie zapewniają twórczego przystosowania się do zmiennych warunków życia, do stanów przyszłych. Współcześnie podstawowym narzędziem pozyskiwania kontroli przez jednostkę nad swoim życiem jest refleksyjność. Jak podkreśla J.-C. Kaufmann (2004), wiedza i myślenie, refleksyjność i racjonalność stanowią centralne punkty procesów cywilizacyjnych, a także oczekiwań wobec kształtującej się jednostki. Człowiek zmuszony jest obecnie sam przejąć kontrolę nad własnym życiem, rozwijać swoją podmiotowość i zdolności twórczej adaptacji. Wolność, autonomia, kreatywność, samorealizacja to wielkie wyzwania, znak przemian mentalnych i społecznych typowych dla epoki późnej nowoczesności (Giddens 2001). Wyzwaniom tym może sprostać człowiek, który się ciągle uczy, człowiek refleksyjny, niezależny, autonomiczny, utrzymujący stale kontrolę nad otoczeniem i swoim życiem – człowiek podmiotowy.

Czy porażki w początkowym okresie edukacji muszą na trwałe zaznaczyć się w życiu młodego człowieka? Czy jednak dziecko doświadczające trudności w uczeniu może rozwinąć takie cechy podmiotowe, które pozwolą mu aktywnie uczestniczyć w zmieniającej się rzeczywistości? Jakże zatem trzeba nadać cechy zajęciom

korekcyjnym, aby włączyć dziecko w procesy współwychowania i samowychowania, działania na rzecz własnego rozwoju i autokorekcji? Jak pobudzać dziecko do samodzielnej pracy w szkole i w domu, aby działania dziecka wzmacniały jego motywację do uczenia się i przynosiły mu satysfakcję z osiągniętych wyników?

### **Aktywność podmiotowa dziecka w procesie korekcyjnym na etapie wczesnoszkolnym**

W literaturze psychologiczno-pedagogicznej, a także w praktyce spotyka się wiele terminów na określenie działań zmierzających do usuwania zaburzeń związanych z opanowaniem podstawowych umiejętności szkolnych oraz wyrównywania powstałych już braków. Są to takie pojęcia, jak: „terapia pedagogiczna”, „praca korekcyjno-kompensacyjna”, „zajęcia korekcyjno-wyrównawcze”, a czasami jeszcze w praktyce używany jest termin „reedukacja”. Często z tymi terminami wiąże się działanie usprawniające za pomocą specjalnie dobranych ćwiczeń zaburzonego obszaru czy wyrównanie braków w celu przystosowania się dzieci z trudnościami w uczeniu się do warunków i wymogów szkolnych. Takie rozumienie pomocy dziecku ma wymiar instrumentalny, gdzie punktem centralnym są zaburzone funkcje, a nie osoba doświadczająca trudności w uczeniu się narzędzi kulturowych i rozwoju wyższych funkcji psychicznych. Niewątpliwie, mając na uwadze współczesne rozumienie procesu rozwoju jako kulturowej transformacji osoby (Lucariello 1995) czy procesu edukacyjnego jako „wsparcia kulturowej transformacji podmiotu osiągniętej przez samego ucznia” (Silcock 1999, s. 67), należy podkreślić bardzo wyraźnie rolę osoby we własnym procesie rozwojowym i korekcyjnym. Stanowisko to uwypukla zasadę podmiotowego rozumienia edukacji (*person-centred*), a w tym procesów korekcyjnych, gdzie znajduje wyraźne umotywowane założenie wspomagania dziecka w rozwoju jego podmiotowości. Jest to niewątpliwie ujęcie procesu korekcyjnego w kategoriach wychowawczych i dydaktycznych, nastawionych na wszechstronny rozwój dziecka (Tyszkowa 1976, Kaja 2001). Uważam zatem, iż z perspektywy kulturowo-poznawczej możemy rozumieć proces korekcyjny jako wspomaganie dziecka w pokonywaniu trudności w uczeniu się narzędzi kulturowych, potrzebnych do budowania siebie i swoich relacji ze światem, w kształtowaniu osobowych i społecznych kompetencji, umożliwiających twórcze przystosowywanie się do warunków rzeczywistości.

Aktywność podmiotowa, działanie stanowią centralną oś procesów rozwojowych i edukacyjnych. W podejściu kulturowo-poznawczym przyjmuje się za uniwersalną zasadę rozwoju aktywność osoby w kontekście kulturowym (Wertsch 1998). Zaangażowanie i aktywność ucznia są kluczowymi założeniami w planowaniu i realizacji zajęć szkolnych i świadczą o jakości procesu edukacyjnego. Uczeń powinien być świadomy swojego procesu uczenia się, być odpowiedzialny za to, co robi, umieć uczyć się i rozumieć swój wkład w kształtowanie własnego sukcesu w szkole (Bałachowicz 2009).

Aktywność podmiotowa nie rozwija się w sposób naturalny, ale jej rozwój wymaga społecznego wsparcia. Zdaniem J. Brunera (2006) zadaniem szkoły jest



pomoc dziecku w kształtowaniu podmiotowości, a szczególnie jej dwóch aspektów: sprawczości i poczucia własnej wartości. Jeżeli szkołę traktujemy jako przestrzeń do aktywności dziecka w warunkach społeczno-kulturowych, to procesy edukacyjne należy analizować pod kątem ich roli w rozbudzaniu możliwości dziecka, jego kompetencji działania i jego szans radzenia sobie ze szkolnymi wyzwaniami, jak i późniejszej adaptacji. Szkoła powinna stwarzać warunki społecznego uczenia się, w których dziecko doświadcza sprawczości, rozwija własne możliwości działania, przewidywania efektów, doznawania sukcesów i porażek. Sukces i porażka są podstawowymi doświadczeniami (źródłami) rozwoju własnej wartości. Kryteria sukcesu i porażki są kulturowo określone, definiowane z zewnątrz w stosunku do młodego człowieka i właśnie szkoła jest takim miejscem, gdzie dziecko po raz pierwszy styka się ze społecznymi kryteriami wymagań. W szkole osiągnięcia dziecka są oceniane, a ono samo na ich treść odpowiada własną samooceną. W idealnym układzie szkoła powinna stwarzać warunki przede wszystkim do takich doświadczeń, które będą podstawą kształtowania się pozytywnej samooceny ucznia.

Podkreślmy, iż J. Bruner (tamże) od szkolnego uczenia się oczekuje kształtowania osobowego sprawstwa, proaktywnej postawy, nastawienia na zadanie, umiejętności konstruktywnego działania zorientowanego na wynik. Sprawczy umysł przejmuje kontrolę nad własną aktywnością poznawczą. Istotą aktywności podmiotowej jest zaangażowanie osoby w działanie, własne cele i motywy oraz transformacja poznawcza dotychczasowych doświadczeń w nowym kontekście. Sprawstwo J. Bruner proponuje rozpatrywać w procesie edukacji łącznie ze współdziałaniem w grupie rówieśniczej, a więc podkreśla rolę społecznego uczenia się. Prawidłowy rozwój podmiotowy postępuje tylko wraz z rozwojem społecznym jednostki.

W podobny sposób aktywność ucznia charakteryzuje P. Silcock (1999), przedstawiając założenia nowoczesnego progresywizmu. Świadomy i wewnętrznie ukierunkowany udział dziecka w procesie edukacji przyjmuje on jako cechę jakościową tych działań oraz cel rozwojowy. „Aktywny uczeń to taki, który zaangażowany jest w wykonanie zadania z własnej woli, ze zrozumieniem i dążeniem do realizacji celu, z przyjęciem podmiotowej odpowiedzialności za proces uczenia się” (tamże, s. 64).

Stopniowy rozwój dowolności działania – opisywany przez psychologów – polega na uniezależnieniu się aktywności dziecka od bezpośredniego bodźca. W koncepcji L.S. Wygotskiego (1989) rozwój dowolności działania zasadza się na połączeniu myślenia i działania poprzez użycie słowa. Stopniowo w procesie rozwoju dziecka sytuacja zostaje poddana jego woli, co oznacza, że dziecko zaczyna ją kształtować, oddziaływać na nią celowo. W rozwoju aktywności podmiotowej można wskazać kilka jakościowo różnych etapów, gdzie samokontrola, a następnie samoregulacja są etapami finalnymi.

Dla procesów samokontroli (*self-control*) charakterystyczne są następujące cechy zachowań:

- zachowanie jest realizowane jako odpowiedź na zinternalizowane polecenia lub dyrektywy;
- zachowanie jest organizowane zgodnie z formułą S-R;
- zachowanie jest odpowiedzią na bezpośrednie bodźce ze środowiska.

Dla procesów samoregulacji (*self-regulation*) charakterystyczne są natomiast trzy inne cechy zachowania, które odróżniają wspomniane procesy od samokontroli (*self-control*), a mianowicie:

- podmiot kieruje zachowaniem zgodnie z własnym planem czy celem;
- zachowanie jest organizowane jako funkcjonalny system; zachowanie jest zmieniane, modyfikowane, przystosowywane odpowiednio do zmiany celu czy sytuacji;
- dziecko uwzględnia w planowaniu działania kulturowe narzędzia i wykorzystuje je do osiągnięcia celu (Diaz i in. 1990).

Cechy procesu samokontroli możemy odnieść do sytuacji dydaktycznej, gdzie aktywność ucznia kierowana jest poleceniami nauczyciela czy instrukcją, a od dziecka oczekuje się ścisłego wykonania poleceń. W drugim przypadku natomiast dziecko jest autorem/współautorem działań bądź przyjmuje je za własne (utożsamia się z podanymi celami); wprawdzie nauczyciel ukierunkowuje uwagę dziecka na konkretne sprawy, ale czyni to inaczej, np. poprzez dobór materiału do zajęć, sposób organizacji, dobór metod, a nie przez bezpośrednie kierowanie. Wtedy działania dziecięce obejmują: określenie celu działania (albo własną jego rekonstrukcję), planowanie, przygotowanie i wprowadzenie właściwej strategii działania, dobranie sposobów i narzędzi działania, zapewnienie sobie informacji zwrotnych oraz ocenę efektów cząstkowych i końcowych, jak również utrzymanie odpowiedniej koncentracji na działaniu i motywacji. Tak organizowane działanie oznacza więcej niż tylko opanowanie umiejętności i nawyków, a mianowicie oznacza pobudzenie osobistego zaangażowania dziecka w działanie, motywacji wewnętrznej oraz kształtowanie przekonania ucznia o jego własnych możliwościach sprawczych.

Rozwój procesów samoregulacji i ich dialogowość mają społeczne źródła; wskazuje się na rolę osób dorosłych, w tym nauczyciela, i rówieśników w rozwoju tych procesów. Samoregulacja wiąże się z rozwojem mowy wewnętrznej dziecka. W okresie wczesnej edukacji powinien postępować jej intensywny rozwój. Mowa wewnętrzna służy celom orientacji intelektualnej, uświadomieniu sobie trudności, jakie mogą powstać w czasie przewidywanego działania, i poszukiwaniu sposobów pokonywania trudności. W mowie wewnętrznej możemy zaplanować działanie, dobrać narzędzia, swobodnie wypróbować ich skuteczność i przewidzieć efekty. W czasie prowadzenia tzw. wyobrażonych dialogów możemy nadawać znaczenia przyszłym działaniom. Podstawą rozwoju dialogowości mowy wewnętrznej jest dialogowa realizacja zadań praktycznych z drugą osobą. Przejęcie przez dziecko funkcji planowania i kontroli przebiegu działania uniezależnia je od kierowania jego aktywnością przez inne osoby i jest podstawą samorozwoju.

Doświadczenie podmiotowej aktywności i jej znaczenie dla rozwoju samooceny dziecka są znane pedagogom i nie ma potrzeby ich dokładnego opisywania. Przypomnijmy tylko, że zaangażowanie osoby w działanie ukierunkowane na osiągnięcie celu uruchamia cały szereg pozytywnych stanów, jak:

- generatywność, czyli dążenia eksploracyjne, ciekawość poznawczą, poszukiwanie nowych informacji, dążenie do wywoływania zmian w otoczeniu, tendencję do wypróbowywania nowych sposobów myślenia i działania;

- optymizm w działaniu, czyli nastawienie na zdarzenia pozytywne, okoliczności sprzyjające działaniu, oczekiwanie sukcesu, oczekiwanie powodzenia, a nie porażki;
- ufanie do siebie, które manifestuje się w stosunku do własnych preferencji, własnych wyborów i decyzji, ale i do własnych kompetencji poznawczych i działaniowych; człowiek ufa trafności własnych pomysłów na rozwiązanie problemu, własnym wnioskowi, własnej pamięci; ten składnik orientacji podmiotowej nazywamy w szkole wiarą we własne siły;
- selektywność, która przejawia się w jasnym, zdecydowanym wartościowaniu, ukierunkowaniem uwagi na te aspekty otoczenia, które wiążą się z celami, z potrzebami i oczekiwaniami wynikającymi z podjętego działania;
- poszukiwanie przyczynowości, co oznacza nastawienie na wykrywanie związków między zjawiskami, zwłaszcza zaś związków między własnym zachowaniem a jego możliwymi następstwami w otoczeniu społecznym i materialnym (Kofta 1989, 2001).

Doświadczenia podmiotowej aktywności sprzyjają mobilizacji do pokonywania trudności. Dziecko ma możliwość pozytywnej oceny swoich osiągnięć, oceny swojej skuteczności, a jednocześnie może odbierać pozytywne opinie na temat efektywnego zaangażowania się w uczenie, co sprzyja wzrostowi motywacji wewnętrznej i kształtowaniu się pozytywnego obrazu własnej osoby. I odwrotnie – braki w doświadczaniu podmiotowej aktywności w szkole, co możemy raczej nazwać doświadczaniem przedmiotowego kierowania, a szczególnie w przypadku trudności w uczeniu się, są równią pochyłą do kształtowania się negatywnego stosunku do nauki i wyłączania osobistego zaangażowania we własny rozwój.

W kontekście rozważań o znaczeniu podmiotowej aktywności dla efektywnej pracy korekcyjnej pokazanie funkcji samodzielnej pracy dziecka nie wymaga dodatkowych uzasadnień. Praca samodzielna, w tym praca domowa, wyrasta wprost z aktywności dziecka na zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych. Praca samodzielna może mieć różną treść i różny zakres, niemniej musi mieć dla dziecka sens i cel oraz dostarczać doświadczeń ważnych rozwojowo.

### Podmiotowy model zajęć korekcyjnych

Założenie o zaangażowaniu podmiotowym dziecka w proces korekcyjny wyraźnie modyfikuje rolę nauczyciela w organizowaniu warunków „interwencji pedagogicznej”, wsparcia edukacyjnego w rozwoju funkcji percepcyjnych i uczeniu się umiejętności kulturowych. Rolę nauczyciela można porównać do roli architekta, gdyż projektuje on warunki pracy dziecka, a w tym klimat zachęcający je do wysiłku, stwarza dziecku warunki do podmiotowej aktywności, zapewniające maksimum szans na pokonanie trudności i rozwój umiejętności uczenia się, dostarczenie treści i materiałów do uczenia się oraz umożliwienie dziecku dialogów z rówieśnikami, wspólnej wymiany poglądów, podzielenia się uwagami na temat swoich myśli, osiągniętych wyników i pomysłów na dalszy ciąg pracy. Naturalnie, projektowanie warunków uczenia się musi wychodzić od ustalenia możliwości i potrzeb dziecka, a więc: ustalenia składowych umiejętności, które dziecko posiada, a które będą dalej

rozwijane, jego znajomości podstawowych pojęć, doświadczeń itp. Inaczej mówiąc, chodzi o określenie gotowości dziecka do podjęcia zadań projektowanych przez nauczyciela. Pojęcie gotowości tak samo będzie odnosiło się do wspólnie projektowanych wariantów pracy samodzielnej uczniów.

Oto etapy podmiotowego modelu zajęć korekcyjnych:

- 1) otwarcie dziecka na uczenie się, stworzenie atmosfery spotkania, rozmowa o tym, co interesującego wydarzyło się w szkole i poza nią, rozmowa o osiągnięciach dziecka, o wykonanej w domu pracy i jej rezultatach, podkreślenie sukcesu i wykazanie pozytywnej postawy wobec możliwości dziecka; pozytywne reagowanie na trudności w pracy i błędy dzieci wraz z dostarczaniem odpowiednich wskazówek;
- 2) przedstawienie celów podmiotowych zajęć i nadanie im sensu osobistego, dzieci w grupie komentują cele, nazywają je swoim językiem i proponują własne wybory (często przeszkodę w zaangażowaniu się w pracę stanowi język, brak zrozumienia tego, czego dziecko ma się nauczyć, lęk przed nowym, nieznanym działaniem), zainteresowanie pracą wraz z uświadomieniem dzieciom ich możliwości, projektowanie pomysłów osiągnięcia celów;
- 3) prezentacja nowego materiału, propozycje dzieci, co można zrobić, jak wykorzystać przygotowany przez nauczyciela materiał, ukierunkowanie pracy przez nauczyciela-terapeutę, wykonanie indywidualne/grupowe uzgodnionych zadań;
- 4) refleksja nad działaniem, dialog z rówieśnikami i nauczycielem, ewaluacja wykonanej pracy, pomoc dziecku w zrozumieniu znaczenia własnych wyników, restrukturyzacja dotychczasowego poglądu czy oceny dotychczasowej umiejętności;
- 5) etap zastosowania i utrwalenia wyniku, nowej umiejętności;
- 6) podsumowanie zajęć i sformułowania samodzielnej pracy (dalszego trybu pracy nad podjętym zagadnieniem, nową umiejętnością itp.).

Przyjęty model aktywności podmiotowej dziecka na zajęciach korekcyjnych może ulegać różnym modyfikacjom, a w tym także różne miejsce może zajmować sformułowanie pracy samodzielnej (domowej) dziecka i prezentacja jej wyników, niemniej poszczególne etapy pracy w tym modelu odzwierciedlają aktywne i konstruktywistyczne rozumienie roli dziecka we własnym rozwoju (Bałachowicz 2003, 2004).

Przykłady zajęć korekcyjnych opracowanych pod moim kierunkiem i przeprowadzonych przez mgr Lidię Bucholską

#### K l a s a II

1. Przywitanie wchodzących dzieci, rozmowa otwierająca spotkanie, nawiązanie do dziecięcej codzienności pozaszkolnej i szkolnej, pytanie o dobre informacje, ale i trudności, zachęcenie dzieci do dzisiejszej pracy itp.
2. Cele pracy: cel ogólny dla nauczyciela – utrwalenie pisowni wyrazów z „ó” niewymiennym; cele podmiotowe: poznam nowe wyrazy z „ó” niewymiennym; będę wiedział, co one oznaczają, będę umiał je zapisać i wykazać,

dłaczego tak się pisze; poradzę sobie z pisaniem tych wyrazów w nowych sytuacjach.

Przedstawienie celów przez nauczyciela (każde dziecko otrzymuje cele zapisane na oddzielnej kartce), rozmowa o celach, nawiązanie do poprzednich zajęć, pojawienie się potrzeby przypomnienia zasady ortograficznej z „ó” wymiennym i niewymiennym.

3. Prezentacja pomysłów dzieci, co powyższe zasady oznaczają i jak to sprawdzić. Badanie przykładów, rozmowa między dziećmi, sprawdzenie zasad pisowni z wykorzystaniem słowniczka ortograficznego. Zapisanie wniosku na karteczkach. Ocena zrozumienia zasad. Propozycja nowych treści przez nauczyciela – nauczyciel czyta rymowaną utworzoną z wyrazów z „ó”:

*Żółta, wróżka, krótki, chór,  
Tchórz, tchórzliwy, płótno, wiór.  
Skóra, stróż, pagórek,  
Próżny, góra, ogórek.  
Król, królewski, róż,  
Późny, czółno, nóż.*

Każdy uczeń otrzymuje tekst i indywidualnie głośno go odczytuje, następnie nauczyciel czyta w różnym tempie i z różną intonacją (zabawa głosem), a potem zachęca dzieci do podobnych/własnych prób czytania. Wyjaśnienie w parach znaczenia wyrazów zapisanych w rymowance, np.: tchórzliwy, płótno, próżny, czółno.

Analiza wyrazów z rymowanki. Popatrzcie na wyrazy, co możecie o nich powiedzieć? Rozwija się dyskusja między dziećmi, padają różne pomysły, np. każdy wyraz ma „ó”, tu są nazwy osób, zwierząt, roślin i rzeczy, są wyrazy krótkie i długie, najwięcej liter ma wyraz: tchórzliwy, możemy sprawdzić poznane wcześniej zasady. Dzieci w parach badają pisownię wyrazów, szukają uzasadnienia pisowni i ją uzgadniają.

4. Refleksja nad działaniem. Dzieci podają wyniki pracy w parach i porównują je, nazywają czynności, które wykonały i to, do czego doszły. Oceniają stopień trudności zadania i swoje zaangażowanie. Pochwała pracy dzieci przez nauczyciela.
5. Etap zastosowania i utrwalania wyniku – z listy wyrazów z „ó” niewymiennym uczniowie losują jeden wyraz. Zadaniem ich jest definiowanie go w najróżniejszy sposób. Pierwsze definicje są najbardziej oczywiste i najłatwiejsze, ale gdy się wyczerpią, dzieci zachęcane przez nauczyciela (z zastosowaniem podpowiedzi – „rusztowania”) zaczynają myśleć twórczo, aby powiedzieć, co może oznaczać słowo np. „chór”. Za każde poprawne określenie dziecko otrzymuje punkt, wygrywa to, które zdobędzie najwięcej punktów.

Kolejne ćwiczenie – dzieci otrzymują kartki z bloku z narysowanym czerwonym „ó” na środku kartki. Wybierają jeden wyraz z rymowanki i ilustrują go na kartce, z wykorzystaniem wcześniej narysowanego „ó”, np. „ó” jest brzuchem „stróża”, „ó” jest środkiem kwiatu „róży”.

6. Podsumowanie zajęć i sformułowanie pracy samodzielnej w domu. Podsumowanie efektów pracy dzieci – ich wypowiedzi na temat pracy na zajęciach z powrotem do celów zajęć podanych wcześniej na karteczkach, pochwała pracy każdego z uczestników z rzeczowym umotywowaniem, wykazanie zadowole-

nia z pracy ze strony nauczyciela. Pytanie kierowane do dzieci, co mogą jeszcze zrobić, aby utrwalić i zapamiętać pisownię wyrazów z przeczytanego wiersza.

Propozycja dzieci: nauczę się rymowanki na pamięć; nauczę się pisać każdy wyraz z rymowanki; można wybrać trzy wyrazy, odnaleźć w słowniku i zapisać informację w zeszyte. Pomoc nauczyciela w sformułowaniu indywidualnej pracy domowej na podstawie wypowiedzi dzieci. Dialog zamykający wspólną pracę.

### Klasa III

1. Przywitanie dzieci, rozmowa otwierająca, prezentacja wyników pracy domowej.
2. Cele pracy, cel ogólny dla nauczyciela – utwalenie poznanych zasad ortograficznych – gra planszowa, cele podmiotowe: zaprojektuję z kolegami grę ortograficzną; zastosuję różne trudne wyrazy i wykażę zasady ich pisowni; przekonam się, że dużo wyrazów potrafię napisać poprawnie itp. Rozmowa o celach i ustosunkowanie się indywidualne dzieci, rozmowa o zasadach gry i dziecięce propozycje gier.
3. Prezentacja pomysłów dzieci: gra w inteligencję z zastosowaniem wyrazów z trudnością ortograficzną, gra w zoo, gra – zwierzęta leśne, gra – leśna wycieczka. Dzieci łączą pomysły i proponują ułożenie gry pt. *Leśne tropy*. Ustalanie zasad gry w czteroosobowym zespole (z wykorzystaniem arkusza papieru, flamastrów, pionków do gry i kostki), narysowanie planszy i różnych pól z zadaniem np. podania nazw zwierząt, gdzie w pisowni wystąpi trudność ortograficzna (poziom skomplikowania gry zależy od możliwości dzieci i ich inwencji, dlatego też zabawy można stosować w każdej grupie wiekowej i przy różnych trudnościach dzieci w uczeniu się). Wstępna weryfikacja zasad gry i wspólna zabawa.
4. Faza refleksji – ocena przebiegu gry i jej zasad, udoskonalenie gry, włączenie nowych utrudnień czy nowej kategorii wyrazów (włączenie się nauczyciela do modyfikacji, lepsze sprecyzowanie pomysłów dzieci itp.).
5. Faza podsumowania efektów pracy i sformułowanie dalszych zamierzeń. Dzieci ustosunkowują się do pracy z odniesieniem do podanych wcześniej celów podmiotowych. Wyrażają chęć przerysowania planszy i zapisania niektórych zasad gry, aby w domu zagrać z rodzeństwem, rodzicami, kolegą. Podejmują się też wymyślenia innej gry i przeprowadzenia jej na następnych zajęciach korekcyjnych.

Przedstawione przykłady zajęć korekcyjno-kompensacyjnych jedynie ilustrują zamysł wykorzystania założeń rozwoju aktywności podmiotowej w działaniach wspierających dziecko w pokonywaniu trudności szkolnych. Praca samodzielna ma w tym modelu szczególną rolę – służy stopniowemu włączaniu dziecka w proces autokorekcyjny i wychowawczy. Podejmowanie dodatkowych zadań „na własną miarę” i z własnej woli sprzyja rozwojowi motywacji i poczuciu osobistego sprawstwa, prowadzi do sukcesu i radości z osiągniętych wyników. A są to zasadnicze kroki w pokonywaniu trudności w uczeniu się.

### Bibliografia

- Bałachowicz J. (2003) *Konstruktywizm w teorii i praktyce edukacji*. „Edukacja”, 3(83).  
 Bałachowicz J. (2004) *Koncepcja kształcenia pedagogów korekcyjnych dla potrzeb edukacji początkowej*. W: Leżańska W. (red.), *Historyczne i współczesne konteksty kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*. Wyższa Szkoła Informatyki w Łodzi, Łódź.

- Bałachowicz J. (2009) *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Wyd. WSP TWP, Warszawa.
- Bruner J. (2006) *Kultura edukacji*. Univesitas, Kraków.
- Diaz R. M., Neal C. J., Amaya-Williams M. (1990) *The Social Origins of Self-regulation*. W: Moll L. C. (red.), *Vygotsky and Education*. Cambridge University Press.
- Giddens A. (2001) *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Kaja B. (2001) *Zarys terapii dziecka*. Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.
- Kaufmann J.-C. (2004) *Ego. Socjologia jednostki*. Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Kofta M. (1989) *Orientacja podmiotowa: zarys modelu*. W: Kofta M. (red.), *Wychowanek jako podmiot działań*. Wyd. UW, Warszawa.
- Kofta M. (2001) *Poczucie kontroli, złudzenia na temat siebie a adaptacja psychologiczna*. W: Kofta M., Szustrowa T. (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Lucariello J. (1995) *Mind, Culture, Person: Elements in a Cultural Psychology*. „Human Development”, 38, s. 2–18.
- Silcock P. (1999) *New Progressivism*. Falmer Press, Londyn.
- Tyszkowa M. (1976) *Terapia zaburzeń motywacji i osobowości dziecka jako zadania pracy reedukacyjno-wyrównawczej*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2.
- Tyszkowa M. (1986) *Zachowania się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*. PWN, Warszawa.
- Wertsch J. V. (1998) *Mind as Action*. Oxford University Press, New York, Oxford.
- Wygotzki L. S. (1989), *Myslenie i mowa*. PWN, Warszawa.

## ROLE OF THE CHILD'S SUBJECTIVE ACTIVITY IN THE REMEDIAL PROCESS

### Summary

In the present article, the author attempted to show the role of the child's own activity in the remedial process. She paid special attention to subjective and social aspects of school learning, including subjective activity. The author assumed that the student's involvement and his/her activity should be key principles in the process of planning and organizing all remedial activities, and she presented a model of such activities supported with examples.

From the cultural-cognitive perspective, the remedial process can be understood as supporting the child in overcoming difficulties in learning cultural tools which are needed to create oneself and to build one's own relationships with the world, and in developing personal and social competence which enables the child to adapt creatively to the conditions of reality.

Subjective activity and action are the pivot of developmental and educational processes. Involving a person in action, his/her own causative force, his/her own goals and motives for action, taking responsibility for the results of his/her own actions, and cognitive transformation of past experiences in a new context constitute the essence of activity. Activity is the fundamental culture medium to an individual's experiences and to the development of his/her individuality.

“An active student is a student who is involved in doing a task of his/her own will, understands it and strives to accomplish the goal, and who takes subjective responsibility for the learning process” (Silcock 1999, p. 64).

**Key words:** remedial process, subjective activity, active student

## ZRÓŻNICOWANE FORMY ZABURZEŃ W ZACHOWANIU DZIECI NIEPEŁNOSPRAWNYCH INTELEKTUALNIE

Prezentowany artykuł dotyczy obecności zaburzeń w zachowaniu u dzieci z niepełnością intelektualną. Na podstawie Arkusza Zachowania Dziecka Choynowskiego, autor dokonuje analizy zaburzeń w zachowaniu u osób niepełnosprawnych intelektualnie oraz u pełnosprawnych rówieśników. Uzyskane wyniki wskazują wyraźnie na częstszą obecność zaburzeń w zachowaniu u osób z niepełnością intelektualną we wszystkich z analizowanych wymiarów: niedostosowanie społeczne, niedostosowanie osobiste oraz wycofywanie się. Uzyskane rezultaty potwierdzają dane na ten temat zawarte w literaturze przedmiotu.

*Słowa kluczowe:* zaburzenia w zachowaniu, niepełnosprawność intelektualna

Zaburzenia w przystosowaniu częściowo związane są z zaburzeniami lękowymi i depresyjnymi. Zgodnie z klasyfikacją DSM-IV – TR (2000) zaburzenia te są definiowane jako klinicznie istotne symptomy zaburzeń emocji i zaburzonego zachowania powstałych w odpowiedzi na zidentyfikowane stresory głównie o charakterze psychospołecznym. Klinicznymi kategoriami tak zdefiniowanych zaburzeń w przystosowaniu są: nastrój depresyjny, lęk, mieszane stany lęku i depresji, zaburzenia emocji i zachowania, zaburzenia niespecyficzne. Zaburzenia przystosowania są często predyktorem pojawienia się zaburzeń lękowych i depresyjnych. W niektórych przypadkach trudno jest odróżnić, które z manifestowanych symptomów obiektywnych są związane z zaburzeniami w przystosowaniu, a które z kolei z zaburzeniami lękowymi i depresyjnymi.

W literaturze wskazuje się na ten rodzaj stresorów, które są odpowiedzialne za powstawanie zaburzeń w przystosowaniu. Ich liczba na przestrzeni ostatnich lat znacząco wzrosła (Gostason 1987; Ryan 1994; Stavrakaki, Mintsoulis 1997). Symptomami wspólnymi, pojawiającymi się i w zaburzeniach lękowych, i zaburzeniach w przystosowaniu, są: agresja, rozproszenie uwagi, słowna i fizyczna agresja. Symptomy specyficzne obejmują zaburzenia snu i apetytu oraz obecność objawów wegetatywnych. Zaburzenia specyficzne mogą czasami przypominać zaburzenia depresyjne.

Depresja, zaburzenia lękowe i zaburzenia w przystosowaniu są obecne zdecydowanie częściej w populacji osób z zaburzeniami rozwojowymi niż w populacji generalnej. Coraz częściej w literaturze wskazuje się na wzmożoną podatność osób z niepełnością intelektualną na ten rodzaj zaburzeń (por. Dosen, Gielen 1993; Rola 2004) i odchodzi równocześnie od tezy o odporności na określony typ/typy zaburzeń czy też typowości, co jest związane bezpośrednio z obecnością określonych form zaburzeń tylko w grupie osób niepełnosprawnych intelektualnie i nieobecnością w populacji generalnej.

Odrębny problem stanowią różnice w obrazie klinicznym tych zaburzeń; niejednokrotnie są one ze sobą powiązane, zachodząc na siebie. U osób o ilorazach



inteligencji nie niższych niż 55 w skali Wechslera obraz kliniczny zaburzeń jest zbliżony do tego, jaki możemy obserwować u osób prawidłowo się rozwijających. W przypadku osób o znacznym i głębokim stopniu niepełnosprawności wskazuje się wyraźnie na obecność objawów dodatkowych, wzbogacających obraz kliniczny zaburzeń w przystosowaniu. Bardzo często te objawy dodatkowe obejmują swym zakresem głównie poważne problemy związane z zachowaniem badanych, takie jak: agresja, skłonność do irytacji czy samouszkodzenia.

### Materiał

W badaniu wzięło udział 100 osób, 50 z nich stanowiły osoby z niepełnosprawnością intelektualną (grupa eksperymentalna), 50 – osoby prawidłowo rozwijające się (grupa kontrolna). Wiek życia w obydwu badanych grupach zamykał się w przedziale 8–11 lat.

### Metoda

Do pomiaru zróżnicowanych form zaburzeń w zachowaniu zastosowano *Arkusze Zachowania się Dziecka*, skonstruowany w 1970 r. przez M. Choynowskiego (por. Stasio 1995). Arkusz służy do pomiaru 198 cech jawnego zachowania. Jest to skala ocen, mająca postać skali numerycznej i przysłówkowej. Obserwator ma do wyboru jedną z pięciu odpowiedzi (jest to skala pięciostopniowa): nigdy (0), rzadko (1), czasem (2), często (3) oraz prawie zawsze (4).

Opierając się na analizie logicznej pozycji *Arkusza* i wzorując na drugiej części *Skali Zachowania Przystosowawczego dla Dzieci, Młodzieży i Dorosłych* Nihiry, Foster, Shellhaasa i Lelanda (1978) Stasio (1995) utworzyła 17 kategorii:

- I – Gwałtowne i destruktywne zachowania.
- II – Zachowania antyspołeczne.
- III – Zachowania buntownicze.
- IV – Kradzież i kłamstwo.
- V – Zamykanie się z siebie.
- VI – Stereotypie ruchowe, tiki i manieryzmy.
- VII – Niewłaściwe nawyki głosowe.
- VIII – Niewłaściwe i ekscentryczne nawyki.
- IX – Zachowanie się autodestruktywne.
- X – Nadpobudliwość psychoruchowa.
- XI – Zahamowanie psychoruchowe.
- XII – Odbiegające od normy zachowania seksualne.
- XIII – Zaburzenia o charakterze psychologicznym.
- XIV – Zaburzenia snu.
- XV – Lęk, niepokój i specyficzne obawy.
- XVI – Problemy związane z jedzeniem.
- XVII – Problemy związane z utrzymaniem czystości i wyglądem.

### Wyniki

Celem odpowiedzi na pytanie badawcze, czy grupa różnicuje badanych w zakresie analizowanych kategorii w *Arkuszu Zachowania się Dziecka*, przeprowadzono analizę zebranego materiału, opierając się na teście *T-Studenta* dla prób niezależnych. Wyniki testu przedstawiono w tabeli 1.

Jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli 1, osoby niepełnosprawne intelektualnie uzyskały istotnie wyższe wyniki w zakresie wszystkich analizowanych kategorii zachowań z wyjątkiem kategorii XVI – Problemy związane z jedzeniem. Analiza czynnikowa *Arkusza* pozwoliła na wyodrębnienie trzech niezależnych czynników (niedostosowanie społeczne – kategorie I–IV, VI–VIII, X; niedostosowanie osobiste – kategorie XIV–XVII oraz wycofywanie się – kategorie V, XI–XII), w zakresie których porównano dwie grupy badawcze. Uzyskane wyniki przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 1

Wyniki testu *T-Studenta* dla prób niezależnych

Zmienne	Grupa eksperymentalna		Grupa kontrolna		<i>T-Studenta</i>		
	x	S	x	S	T	df	p
Kategoria I	20,28	4,54	4,12	2,62	21,77	98	0,000
Kategoria II	39,16	7,70	13,30	7,81	16,67	98	0,000
Kategoria III	20,68	4,65	6,84	3,96	15,99	98	0,000
Kategoria IV	5,82	1,66	1,72	1,40	13,33	98	0,000
Kategoria V	28,60	4,85	10,60	5,43	17,47	98	0,000
Kategoria VI	5,10	1,28	1,38	1,08	15,65	98	0,000
Kategoria VII	10,58	3,93	4,60	3,09	8,43	98	0,000
Kategoria VIII	10,60	2,05	2,84	2,18	18,29	98	0,000
Kategoria IX	4,54	1,38	0,98	0,58	16,69	98	0,000
Kategoria X	29,42	6,22	12,78	5,59	14,05	98	0,000
Kategoria XI	10,94	2,41	5,30	2,76	10,87	98	0,000
Kategoria XII	6,08	2,01	1,50	1,28	13,54	98	0,000
Kategoria XIII	47,24	6,52	24,30	9,30	14,27	98	0,000
Kategoria XIV	12,84	3,38	6,34	4,07	8,67	98	0,000
Kategoria XV	10,32	2,08	4,84	2,51	11,87	98	0,000
Kategoria XVI	1,64	0,77	1,34	1,28	-0,24	98	0,720
Kategoria XVII	10,90	2,22	5,42	2,52	11,51	98	0,000

Źródło: badania własne

Tabela 2

Wyniki testu *T-Studenta* dla dwóch badanych grup i wyodrębnionych czynników: niedostosowanie społeczne, niedostosowanie osobiste, wycofywanie się

Czynniki	Grupa eksperymentalna		Grupa kontrolna		<i>T-Studenta</i>		
	x	S	x	S	T	df	p
Niedostosowanie społeczne	141,64	26,76	47,58	23,03	18,83	98	0,001
Niedostosowanie osobiste	35,70	6,37	18,24	8,54	1,57	98	0,001
Wycofywanie się	45,62	7,92	17,40	8,18	17,52	98	0,001

Źródło: badanie własne

Jak wynika z analizy danych zawartych w tabeli 2, grupa osób z niepełnosprawnością intelektualną w stosunku do swych pełnosprawnych rówieśników osiąga istotnie wyższe wyniki w zakresie trzech analizowanych czynników, co świadczy o niedostosowaniu społecznym, osobistym i częstszej skłonności osób do wycofywania się z kontaktów społecznych.

## Omówienie

Istotnie wyższe wyniki osób z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie wyodrębnionych czynników – niedostosowanie społeczne, osobiste, wycofywanie się, jak i w poszczególnych kategoriach *Arkusza Zachowania* Choynowskiego nie mogą być jak sądzę łączone bezpośrednio z samą niepełnosprawnością intelektualną badanych osób. Przypisywanie osobom z niepełnosprawnością intelektualną nieuchronności zaburzeń rozwoju społecznego, w tym agresji i niedostosowania społecznego, odchodzi w przeszłość (por. Kosakowski 1996; Giryński 1997; Mikrut 2005). Analiza przyczyn niedostosowania społecznego i osobistego pociąga za sobą konieczność uwzględniania wzajemnych związków pomiędzy czynnikami, które zaliczyć można do dwóch podstawowych grup. Pierwszą z nich tworzą czynniki endogenne – do nich zaliczyć można: cechy temperamentu badanych, poczucie bezpieczeństwa, poziom lęku, odporność i sposób reakcji na frustrację, cechy osobowości badanych, wreszcie poziom rozwoju intelektualnego badanych. Grupę drugą tworzą czynniki egzogenne, do których zaliczamy: postawy rodzicielskie, styl wychowania, agresywność rodziców, przemoc w rodzinie i agresję międzyrówieśniczą, pozycję dziecka w grupie szkolnej czy mass media. Wydaje się, iż trudno jest wyizolować pojedyncze czynniki odpowiedzialne za niedostosowanie społeczne i osobiste osób z niepełnosprawnością intelektualną. Konieczne jest raczej budowanie wieloczynnikowych modeli uwarunkowań tego zjawiska, gdzie wyodrębniane w literaturze czynniki ryzyka wchodzi w interakcje z czynnikami odpowiedzialnymi za ochronę dziecka przed społecznym nieprzystosowaniem.

Zaobserwowaną dynamikę objawów psychopatologicznych można częściowo wiązać z kolejnymi fazami rozwoju fizycznego, psychicznego i społecznego dziecka. W takim przypadku niektórym z manifestowanych objawów można przypisać charakter normatywny. Utrzymywanie się niektórych objawów wskazywać może jednak na już istniejące lub rozwijające się problemy rozwoju psychicznego dziecka.

## Bibliografia

- Dosen A., Gielen J. (1993) *Depression in persons with mental retardation: Assessment and diagnosis*. W: Fletcher R., Dosen A. (red.), *Mental Health Aspects of Mental Retardation. Progress in Assessment and Treatment* (s. 70–97). Lexington Books, New York.
- Gostason R. (1987) *Psychiatric illness among the mildly mentally retarded*. „Upsala Journal of Medicine and Science”, Supplement, 44, s. 115–124.
- Giryński A. (1997) *Wrażliwość moralna a poziom nastawień agresywnych młodzieży lekko upośledzonej umysłowo i jej rówieśników o prawidłowym rozwoju intelektualnym*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, 5.

- Kossakowski C. (1996) *Inne spojrzenie na agresję u dzieci upośledzonych umysłowo*. Wyd. WSP, Olsztyn.
- Mikrut A. (2005) *Agresja młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną – uwarunkowania i przejawy*. Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Rola J. (2004) *Melancholia rodzinna. Psychologiczne uwarunkowania zaburzeń depresyjnych u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*. Wyd. APS, Warszawa.
- Ryan R. (1994) *Posttraumatic stress disorder in persons with developmental disabilities*. „Networker”, 3, s. 1–5.
- Stavrakaki C., Mintsioulis G., (1997) *Anxiety disorders in persons with mental retardation: diagnostic, clinical and treatment issues*. „Psychiatric Annals”, 27, s. 182–189.
- Stasio, M. (1995) *Problem rzetelności i trafności M. Choynowskiego „Arkusza Zachowania się Dziecka” w zastosowaniu do dzieci 7-letnich*. Nieopublikowana praca magisterska, Biblioteka UŁ, Łódź.

#### DIVERSE DISORDERS IN THE BEHAVIOR OF INTELLECTUALLY DISABLED CHILDREN

##### *Summary*

The present article concerns disorders in the behavior of children with intellectual disabilities. On the basis of the Choynowski Child Behavior Assessment, the author analyzes disorders in the behavior of people with intellectual disabilities and their nondisabled peers. The results clearly indicate a higher occurrence of disorders in the behavior of people with intellectual disabilities in all the analyzed aspects: social maladjustment, personal maladjustment and withdrawn behaviors. These results confirm the data on this subject presented in literature.

**Key words:** behavior disorders, intellectual disability

## NASTAWIENIA EMPATYCZNE MŁODZIEŻY NIEPEŁNOSPRAWNEJ INTELEKTUALNIE A PERCEPCJA POSTAW RODZICIELSKICH

Artykuł jest próbą ustalenia poziomu nastawień empatycznych, prezentowanego przez badaną młodzież z lekką niepełnosprawnością intelektualną. W pracy starano się dowieść, czy między osobami w wieku 15–18 lat z lekką niepełnosprawnością umysłową i o prawidłowym rozwoju umysłowym zachodzą różnice istotne statystycznie w zakresie ujawnianych zachowań empatycznych. W analizie uwzględniono również czynnik płci badanych grup młodzieży.

Wśród zasygnalizowanych uwarunkowań empatii zwrócono szczególną uwagę na postawy rodziców. Zaprezentowany materiał obejmuje także zagadnienie zależności między postawami rodziców (spozrządzanymi przez młodzież) a poziomem reakcji empatycznych, prezentowanym przez badane populacje.

*Słowa kluczowe:* empatia, postawy rodzicielskie, kompetencje społeczne

Rozumienie empatii w psychologii można sprowadzić do trzech głównych sposobów: jako procesu emocjonalnego, jako procesu poznawczego i w sposób komplementarny.

Przy interpretacji odwołującej się do uczuć i emocji, empatia to zdolność jednostki do emocjonalnej odpowiedzi na percypowanie emocjonalnych przeżyć drugiego człowieka (Jagielska-Zieleniewska 1978), „zarażanie się” stanami emocjonalnymi modela, współodczuwanie lub współczucie (Grzywak-Kaczyńska 1971). Współodczuwanie występuje częściej u dzieci młodszych (Barnet 1987), współczucie natomiast jest wyższą formą emocjonalnej empatii, występującą u starszych dzieci i niekoniecznie uwarunkowaną utożsamianiem się z podmiotem empatii (Gasiul 1992). Przy interpretacji odwołującej się do procesów poznawczych jednostki, empatia interpretowana jest jako umiejętność wglądu w cudze położenie (Plewicka 1982; Szmukier 1989), „trafność interpersonalna” (Mądrzycki 1986), utożsamianie się z drugą osobą (bez utraty własnej tożsamości) (Cohen, Strayer 1996). Bardziej przydatne będzie definiowanie empatii uwzględniające te dwa czynniki, bez przeceniania lub niedoceniaenia roli uczuć i poznania w tym procesie – rozumienie komplementarne (Rembowski 1983). Empatia jest zatem wewnętrznym złożonym procesem, w którym główną rolę odgrywa zdolność dzielenia emocji odczuwalnych przez inną osobę, a procesy poznawcze pozwalają adekwatnie zinterpretować znaczenie tych emocjonalnych bodźców (Frączek, Malak 1980; Eisenberg, Strayer 1987).

Procesem uruchamianym przy empatyzowaniu jest silna koncentracja uwagi na objawach, wskaźnikach przeżywanych przez partnera emocji. Proces ten nazywa się niekiedy „metodą skupienia” na czynnościach sensorycznych i kinestetycznych, których skutkiem jest odczuwana zmiana w świadomości (Corcoran 1986). Podstawą empatyzowania jest biologicznie wrodzony i działający auto-

matycznie mechanizm naśladownictwa, a także przechowywanie przez pamięć ludzką zapisu doświadczeń w sposób umożliwiający ich aktualizację i ponowne przeżywanie. Równie istotnym elementem jest rola struktury osobowości, zważonej poczuciem tożsamości (Szmukier 1989). Czynnikiem sprzyjającym rozwojowi empatii są także: doświadczenie społeczne jednostki, umiejętność werbalnego i pozawerbalnego komunikowania się oraz dojrzałość innych kompetencji społecznych (Pilecka, Pilecki 1993, s. 36). Na wrażliwość empatyczną wpływa z pewnością rozwój intelektualny. Wzrastające zdolności umysłowe dostarczają bogatego i różnorodnego materiału wyobrażeń o ludziach. Rozumienie innych wiąże się ściśle ze zrozumieniem siebie. Rozwijająca się osobowość i procesy wyobrażeń umożliwiają wczuwanie się za pomocą własnej wyobraźni w sytuację drugiej osoby i w rolę, którą ona pełni (Hurlock 1965).

Istotną kwestią są funkcje, jakie empatia może spełniać w życiu człowieka. Jest ona traktowana jako miernik uspołecznienia jednostki (Barłóg 2008), jeden z najważniejszych mechanizmów socjalizacji, który jest źródłem społecznych motywów zachowania (Tyszkowa 1985). Stanowi ważny wymiar osobowości, sprzyjający rozwojowi postaw i zachowań prospołecznych (Reykowski 1986; Kossewska 2000), warunkuje zachowania altruistyczne (Davis 1999; Barłóg 2008) oraz łączy się z poczuciem odpowiedzialności za siebie i innych (Kalliopuska 1992). Pozwala na kontynuowanie związków między dwiema (lub więcej) aktywnymi osobami, z których co najmniej jedna wczuwa się w rolę i stan psychiczny drugiej; może być tak, że obie osoby nawzajem ze sobą empatyzują (Rembowski 1989). Zachowanie empatyczne pełni funkcję regulacyjną w stosunku do postępowania człowieka, m. in. sprzyja niewystępowaniu zachowań społecznie niepożądanych (np. agresywnych czy przestępczych) (Węgliński 1983), jest pomocne w rozwiązywaniu zaistniałych problemów w sposób konstruktywny (Kliś, Kossewska 1994; Davis 1999). Empatia sprzyja osiąganiu coraz większej satysfakcji ze stosunków interpersonalnych (Dziewięcki 2000), odgrywa ogromną rolę w procesie wychowania, rozwoju i terapii (Barłóg 1997). Wpływ empatii jednostki na jej stosunki interpersonalne zaznacza się nie tylko w samym utrzymywaniu różnorodnych zadowalających obie strony interakcji społecznych, ale już w ich nawiązywaniu. Zdolność człowieka do wczucia się – za pomocą własnej wyobraźni – w sytuację drugiej osoby ułatwia nawiązanie dobrych z nią kontaktów (Knowska 1990). Przebieg kontaktów empatycznych opartych na wczuwaniu się w przeżycia innych warunkuje życzliwe i serdeczne podjęcie odpowiedzialności za innych oraz tolerancję dla słabszych, poniżonych i pokrzywdzonych (Dąbrowski 1979). Empatia pozwala na pełniejsze wniknięcie w świat wewnętrzny drugiego człowieka, uchwycenie istoty jego problemów i dylematów życiowych (Pilecka 1995). Słuszne jest więc określenie empatii jako pozytywnej cechy człowieka zarówno z jednostkowego, jak i społecznego punktu widzenia (Lewicka 2004).

Kiedy dziecko rozwija się i wykorzystuje umiejętność empatyczną, dziecięcy zakres udanych kontaktów rozszerza się, a możliwość przyszłych sukcesów w stosunkach międzyludzkich zwiększa się. Wykorzystanie wysokiego poziomu umiejętności empatycznych (tj. odczuwanie tak, jak inni czują) w młodszym wieku sprzyja wzbogaconym kontaktom międzyludzkim i zwiększaniu pewności siebie w stosunkach międzyosobowych (Rembowski 1989). Rozwój empatii powoduje, że

dzieci nabywają poznawczych i emocjonalnych podstaw do kształtowania zachowań o charakterze prospołecznym oraz kontroli swego zachowania w otoczeniu społecznym (Lis 1992). Późniejsze korzyści płynące z empatii objawiają się zrozumieniem społecznych zmian w otoczeniu, wynoszą jednostkę na wyższy poziom moralny, wzbogacają formy udzielania pomocy innym, budzą szacunek dla siebie samego. Odwrotnie, brak umiejętności empatycznych powoduje pojawienie się niepożądanych zachowań, jak agresja i aspołeczne zachowanie (Rembowski 1989). Rozwijająca się wrażliwość empatyczna młodzieży w okresie adolescencji pozwala jej nie tylko rozróżniać przeżycia innych, ale też je zrozumieć i reagować na nie podobnymi stanami. Ta umiejętność ciągle udoskonalana pozwala jej na lepsze interakcje i jej prestiż w grupie rówieśniczej (Jachym 1997).

Zdolności empatyczne jednostki są jednym z najważniejszych determinantów społecznego funkcjonowania (Poppek 1996), co jest szczególnie istotne w przypadku dzieci niepełnosprawnych (Barłóg 2002). Kształtowanie umiejętności wczuwania się w sytuację innej osoby jest niezwykle ważne dla uczniów niepełnosprawnych umysłowo, gdyż stanowi podstawę do nawiązywania kontaktów interpersonalnych (Giryński 1993; Kościółek 2000). Dzieci empatyczne uwzględniają w swoich reakcjach i zachowaniach potrzeby, motywy i życzenia innych osób, respektują wymagania, ograniczenia związane z sytuacją oraz kierują się zasadą wzajemności. Dzięki temu są spostrzegane i oceniane jako lepiej przystosowane społecznie, są akceptowane i osiągają wyższy status socjometryczny. Empatia pomaga w nazwaniu uczuć i spojrzeniu na nie z nowego punktu widzenia. Sprzyja rozumieniu samego siebie i używaniu tego rozumienia do rozwiązywania problemów i podejmowania mądrych decyzji (Barłóg 2002).

Przyjmuje się (Pilecka, Pilecki 1993), iż wszystkie dzieci o obniżonej sprawności umysłowej, bez względu na etiologię i stopień upośledzenia, ujawniają większe lub mniejsze braki w rozwoju empatii. Ograniczone umiejętności empatyczne osób z upośledzeniem umysłowym wyrażają się w trudnościach odczytywania reakcji, zachowań, potrzeb i życzeń innych osób, w utrudnionej gotowości do respektowania wymagań, ograniczeń, uwzględniania wzajemności (Głodkowska 1999). Nieprawidłowości te nie zależą jednak w sposób bezpośredni od poziomu rozwoju umysłowego. Za bezpośrednią przyczynę utrudnień w rozwoju wrażliwości empatycznej dzieci upośledzonych umysłowo uważa się ich wzmożony i dłużej trwający egocentryzm, wskutek czego nie potrafią one zrozumieć perspektywy innych osób (Simeonsson, Bailey 1988, za: Głodkowska 2004, s. 56). Uczucia i przeżycia innych ludzi traktują jako aspekt danej sytuacji i dopiero znacznie później, dzięki gromadzonemu doświadczeniu, są w stanie zrozumieć subiektywność uczuć i ich zależność od sytuacji (Pilecka, Pilecki 1993).

Z badań A. Giryńskiego (1993) i R. Kościelaka (1996) wynika, iż między osobami lekko upośledzonymi umysłowo i o prawidłowym rozwoju umysłowym nie zachodzą różnice istotne statystycznie w zakresie ujawnionych zachowań empatycznych. Z kolei według Z. Bartkowicza (1994) istnieją oczywiste względy sugerujące poważny deficyt empatii u osób upośledzonych umysłowo: upośledzenie intelektu ogranicza rozwój zdolności rozumienia tego, co czują i myślą inni. Autor wskazuje na poważny defekt empatii poznawczej i emocjonalnej u tych jednostek. Jednocześnie zauważa, że jest to głównie wynik zanie-

dbań wychowawczych domu rodzinnego i szkoły, skutek braku intensywnych ćwiczeń rozwijających zdolności empatyczne. Z rewalidacyjnego punktu widzenia ważne jest nie tylko ustalenie wielkości deficytu empatii upośledzonych umysłowo, ale wskazanie sposobu i stopnia jej modyfikacji. Z. Batkowicz (tamże) i A. Zawadzki (2004) z powodzeniem zastosowali program rozwijający nastawienia empatyczne u tej kategorii młodzieży.

Wśród uwarunkowań empatii wskazuje się na czynniki biopsychiczne (płeć, wiek, potrzeby, instynkty, konstytucja cielesna), społeczno-psychologiczne (środowisko rodzinne, cechy osobowości) i podmiotowe (aktywność i działania podmiotu) (Gasiul 1992). Badania wykazują, że reakcje empatyczne powstają w związku z płcią: u dziewczynek są wyższe niż u chłopców (Hoffman, Levine 1976). Jakkolwiek zauważa się, iż wraz z wiekiem wzrasta zdolność do empatycznej wrażliwości (Gasiul 1992), nie odnotowano jednoznaczności wśród badaczy w określeniu wpływu wieku na rozwój empatii (por.: Piaget 1967; Borke 1973; Rembowski 1989).

Pewną rolę w kształtowaniu empatii odgrywają również niektóre cechy osobowości. J. Reykowski (1986) dostrzegł związek zdolności empatycznych z tendencjami depresyjnymi i psychastenicznymi. G. Podobieńska-Seul (1983) ujawniła wyższy poziom empatii u osób nerwicowych niż zdrowych. Empatię łączy się także z niższą impulsywnością i słabszą tendencją do podejmowania ryzyka (Rembowski 1989). Brakiem empatii cechują się psychopaci, osoby narcystyczne, autorytarne (Masiak 1989). Obniżoną empatię przypisuje się osobowościom paranoidalnym, schizoidalnym, histeroidalnym (Aleksandrowicz 1988). Nie wykazano jednoznacznych wyników w badaniu związku empatii z zachowaniami agresywnymi (Szmukier 1989), choć G. Hammock i D. Richardson (1992) oraz R. Blackburn (1993) (za: Jolliffe, Farrington 2004) wykazali, że empatia jest czynnikiem hamującym popełnianie skrajnie agresywnych czynów. Empatia wpływa na zahamowanie agresji, jeśli istnieje bezpośredni kontakt agresora z ofiarą (Eliasz 1974). Wydaje się, iż brak empatii lub niski jej poziom u jednostki wiąże się także z przestępczością (Węgliński 1983). Wyniki badań prowadzonych przez M. Kliś i J. Kossewską (1994) oraz M. Kliś (1997) wskazały na występowanie pozytywnych związków między empatią a ekstrawersją, uogólnioną samooceną, siłą pobudzenia procesów nerwowych, ruchliwością zachowania oraz związków negatywnych między empatią a neurotyzmem, osobistą samooceną, zewnętrznym umiejscowieniem poczucia kontroli.

Dorastający człowiek nie jest istotą bierną, podlegającą tylko oddziaływaniom środowiska, lecz jest podmiotem swoich działań, ich sprawcą. Na podmiotowe uwarunkowanie empatii wskazał K. Dąbrowski (1979). W teorii dezintegracji pozytywnej wnioskował, iż człowiek, dzięki bogactwu psychicznemu, wzmożonej pobudliwości uczuciowej skojarzonej z dobrym poziomem inteligencji, może wyzwolić w sobie te dynamizmy, które wpłyną na jego inicjatywę, pomysłowość i ukształtują wrażliwość empatyczną. W okresie dorosłości źródłem empatii jest bardziej sama jednostka niż jej otoczenie, które może odgrywać rolę jedynie wyzwalacza empatii (Gasiul 1992, s. 49).

Rozpatruje się również powiązanie empatii z procesem wychowania w szkole. Należy wziąć pod uwagę zarówno empatię jako cechę osobowości



nauczyciela-wychowawcy, jak również zdolności empatyczne uczniów-wychowanków (Grzywak-Kaczyńska 1971; Przetacznikowa, Włodarski 1981; Janowski 1980; Dziewięcki 2000; Lewicka 2004; Barłóg 2008).

Wśród uwarunkowań społeczno-psychologicznych wrażliwości empatycznej podstawową rolę pełnią cechy środowiska rodzinnego, ujawniające się poprzez modelowanie i identyfikację, kształtowanie postaw i wartości oraz wychowanie. To właśnie rodzina, stanowiąc podstawowy element mikrosystemu, buduje główny obszar przestrzeni życiowej człowieka niepełnosprawnego (Wojciechowski 2007), organizuje szczególne interakcje, w których dziecko zdobywa pierwsze społeczne doświadczenia; w niej istnieje możliwość podpatrywania wzorców społecznego zachowania (Barłóg 2008). W środowisku rodzinnym upatruje się ogromny potencjał rehabilitacyjny (Twardowski 2005). Im dziecko młodsze, tym większy jest wpływ rodziców na jego rozwój, a więc także na wrażliwość empatyczną. Klimat uczuciowy w rodzinie współtworzony jest przez wszystkich jej członków, jednak animatorem wszelkich poczynań w tworzeniu specyficznej atmosfery domowej jest matka. Jest ona pierwszą i najważniejszą osobą w życiu dziecka, jej reakcje są najbardziej adekwatne, trafne i szybkie wobec bodźców płynących od dziecka. Warunkiem tego rodzaju reakcji jest wysoki stopień empatii, który pozwala matce wczuć się w to, co w danej chwili odczuwa dziecko oraz zareagować stosownie do jego intencji i do okoliczności, co ułatwia jej prawidłowe interakcje z dzieckiem (Przetacznikowa, Włodarski 1981). Utożsamienie się matki z dzieckiem już w pierwszych tygodniach jego życia stanowi podstawę do prawidłowego rozwoju emocjonalno-społecznego (Trzebińska 1985). Zatem otwarta, ciepła i empatyczna matka jest wzorem identyfikacyjnym dla rozwoju empatii dzieci, zwłaszcza w wieku przedszkolnym. Stopniowo krąg oddziaływań wychowawczych poszerza się o kontakt z ojcem (Gasiul 1992). Dzieci w wieku szkolnym za model wybierają rodzica własnej płci. Cenne jest rozumienie przez rodzica potrzeb dziecka, jego oczekiwań i zachowań (Kościelak 1996).

Według Rogersa (1981) empatia, bezwarunkowy szacunek i autentyczność tworzą właściwy klimat wychowawczy (za: Pilecka 1995). Rodzice empatyczni dostrzegają, rozumieją i właściwie reagują na emocje dziecka. Potrafią odkryć znaczenie jego reakcji, zachowań i wypowiedzi. Wiedzą także, kiedy spieszyć z pomocą, a kiedy się od niej powstrzymać. Kształcąc u dziecka wrażliwość na przeżywanie i rozumienie cudzych przeżyć, rodzice komunikują mu bezpośrednio, słownie lub w formie ekspresji wyrazu, swoje stany uczuciowe. Niezależnie od tego, czy działania te przynoszą skutek czy nie, rodzice stosują też określone zabiegi wychowawcze – nagrody bądź kary – wzmacniając niejako skuteczność swych oddziaływań. Kara zbyt silna może osłabiać zachowanie prospołeczne, wyzwalać agresję i zmniejszać empatię, aby więc była skuteczna, musi być umiarkowana, a przede wszystkim zrozumiała dla dziecka i wynikająca ze stanowczości oraz sprawiedliwości rodzicielskiej (Gasiul 2002).

Ważną jest jednolitość metod wychowawczych stosowanych przez ojca i matkę wobec dziecka, konsekwencja wobec wszystkich dzieci będących w rodzinie. Zwłaszcza niezgodność metod wychowawczych obojga rodziców sprzyja

wyraźnie rozwojowi egocentrycznych nastawień dziecka do świata i ludzi, obniżając empatyczne nastawienie (Szustrowa 1971). Wrażliwość empatyczna jest procesem dynamicznym i poziom jej zależy nie tylko od atmosfery uczuciowej w rodzinie, wyznacza ją również czas, czyli jak długo dziecko przebywa w domu rodzinnym (Rembowski 1989).

Wśród wielu czynników, które tkwią w rodzinie i korzystnie wpływają na rozwój społecznych umiejętności człowieka, w tym nastawień empatycznych, wyróżnia się postawy rodziców (Twardowski 1999; Kwaśniewska 2003; Biernat 2006). J. Rembowski (1986, s. 276) określa postawę rodzicielską jako „całościową formę ustosunkowania się rodziców (osobno matki, osobno ojca) do dzieci, do technik oddziaływania, do zagadnień wychowawczych itp., ukształtowaną podczas pełnienia ról i funkcji rodzicielskich”. Korzystne i prawidłowe postawy rodzicielskie stymulują rozwój sprawności intelektualnych dziecka i kształtowanie się dojrzałej osobowości. Postawy nieprawidłowe natomiast często zaburzą rozwój psychiczny dziecka, sprzyjają kształtowaniu się agresywności i nieprawidłowości w zakresie przystosowania (Sitarczyk 1988).

Tak więc rodzina człowieka z nieprawidłowym rozwojem może znacząco sprzyjać jego rozwojowi, jeśli postawy obydwójga rodziców są właściwe.

## Metoda badań własnych

W przyjętej procedurze postępowania badawczego zmierzano do uzyskania odpowiedzi na następujące pytania:

- Jaki jest poziom nastawień empatycznych u młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim i jej pełnosprawnych umysłowo rówieśników?
- Czy płeć jest czynnikiem istotnie decydującym o przejawianiu reakcji empatycznych?
- Jak rysuje się zależność między postawami rodzicielskimi a poziomem postawy empatycznej prezentowanym przez badane populacje?

Do zebrania materiału empirycznego wykorzystano *Kwestionariusz Rozumienia Empatycznego Innych Ludzi* (KRE) w opracowaniu A. Węglińskiego (1983) oraz *Skalę Postaw Rodzicielskich* (SPR) autorstwa M. Plopy (1987).

*Kwestionariusz Rozumienia Empatycznego Innych Ludzi* służy do pomiaru poziomu empatii u młodzieży w przedziale wieku 13–19 lat. Obejmuje 33 twierdzenia, do których badany ustosunkowuje się, zakreślając jedną z możliwych odpowiedzi według klucza: Tak – Raczej tak – Raczej nie – Nie. Przy ocenie rzetelności kwestionariusza posłużono się techniką zgodności wewnętrznej testu według wzoru Spearemana-Browna. Trafność teoretyczną kwestionariusza wykonano testem U Manna-Whitneya. Ponadto odnotowano wysoką korelację z *Kwestionariuszem Empatii Emocjonalnej* opracowanym przez Mehrabiana i Epsteina. Dla potrzeb badanych obliczono oddzielnie normy według skali stenowej dla dziewcząt i chłopców.

*Skala Postaw Rodzicielskich* (SPR) w opracowaniu M. Plopy (1983) składa się z 2 części: „Moja Matka” i „Mój Ojciec”. Ankieta zawiera zestaw twierdzeń,

do których ustosunkowuje się osoba badana przez wybór jednej z pięciu kategorii odpowiedzi (prawdziwe, raczej prawdziwe, trudno mi się zdecydować, raczej nieprawdziwe, nieprawdziwe). W kwestionariuszu wyodrębniono pięć skal: Skalę Akceptacji-Odrzucenia, Skalę Autonomii, Skalę Ochroniania, Skalę Wymagania, Skalę Niekonsekwencji. Normy zostały wyrażone w skali stenowej, oddzielnie w wersji opisującej zachowania matek i oddzielnie dotyczącej zachowań ojców. Wyniki, wyrażone w stenach, interpretuje się jako stopień nasilenia danej postawy w kierunku pożądanym bądź niepożądanym z punktu widzenia teorii psychologicznej. Rzetelność kwestionariusza sprawdzono za pomocą techniki powtórnego testowania, obliczając współczynniki stabilności bezwzględnej (stałości). W ocenie trafności SPR oparto się na kilku odmianach trafności teoretycznej: metody badania wewnętrznej struktury testu, korelacji skali z innym narzędziem badawczym o zbliżonych założeniach teoretycznych, metodzie sprawdzania różnic międzygrupowych.

Badaniami objęto młodzież obojga płci w wieku od 16 do 18 lat. Grupę młodzieży uznaną za niepełnosprawną intelektualnie w stopniu lekkim stanowiło 171 uczniów (82 dziewcząt i 89 chłopców). Grupę tę traktowano jako kryterialną (KR). Badaną zbiorowość młodzieży pełnosprawnej intelektualnie stanowiło 165 uczniów (75 dziewcząt i 90 chłopców). Grupę tę traktowano jako kontrolną (K).

## Wyniki badań

Wyniki badań zaprezentowane w tabeli 1 ilustrują poziom zachowań empatycznych badanej młodzieży.

Tabela 1

Empatia młodzieży a sprawność intelektualna

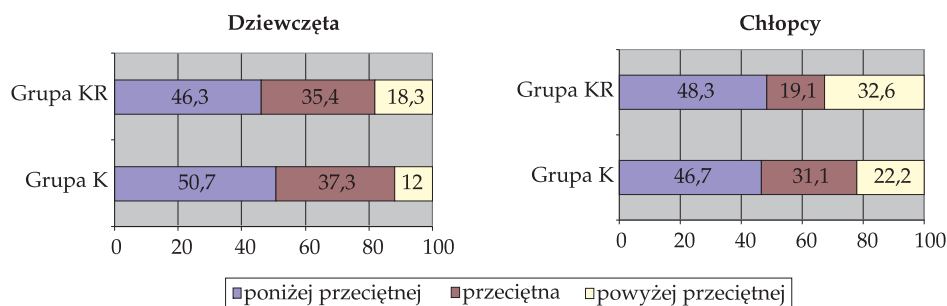
Poziomy empatii	Osoby badane N = 336	
	Niepełnosprawni intelektualnie N = 171	Pełnosprawni intelektualnie N = 165
Poniżej przeciętnej Liczebność (%)	81 47,4	80 48,5
Przeciętna Liczebność (%)	46 26,9	56 33,9
Powyżej przeciętnej Liczebność (%)	44 25,7	29 17,6
Ogółem Liczebność (%)	171 100	165 100

Źródło: badania własne.

Z analizy zebranego materiału empirycznego wynika, że poziom empatii u młodzieży niepełnosprawnej umysłowo w stopniu lekkim jest zbliżony do poziomu empatii stwierdzonego u rówieśników o prawidłowym rozwoju inte-

lektualnym. Potwierdza to zarówno analiza zależności ( $p = 0,138$ ), jak i wyniki testu Manna-Whitneya ( $p = 0,379$ ). Jak wynika z danych z tabeli 1, w obu badanych grupach dominują osoby o empatii niższej niż przeciętna (stanowią one w obu grupach prawie połowę wskazań).

Bardziej wyraźne różnice odnotowano między badanymi populacjami w kategorii wskazującej powyżej przeciętny poziom empatii. Otóż wśród uczniów niepełnosprawnych umysłowo jest znacznie więcej wskazań niż wśród rówieśników pełnosprawnych intelektualnie, świadczących o wysokim poziomie empatii (odpowiednio 25,7% – względem 17,6%). Stwierdzone różnice między badanymi grupami młodzieży nie są jednak statystycznie istotne, przy czym zależność między empatią a poziomem rozwoju umysłowego nie jest istotna statystycznie zarówno w grupie chłopców, jak i dziewcząt (poziom istotności wynosi odpowiednio 0,114 dla chłopców i 0,547 dla dziewcząt). Potwierdza to analiza danych z wykresu, jak i wyniki Manna-Whitneya (przy  $p = 0,414$  dla dziewcząt i 0,596 dla chłopców nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej, głoszącej, że empatia dzieci upośledzonych umysłowo i pełnosprawnych umysłowo nie różni się istotnie).



**Wykres.** Empatia a sprawność intelektualna dziewcząt i chłopców

Źródło: badania własne

Jak wskazuje wykres, zarówno w grupie osób upośledzonych umysłowo, jak i pełnosprawnych umysłowo (bez względu na płeć) dominują badani o poziomie empatii niższym niż przeciętny. Jednak wśród chłopców z obu grup zarejestrowano prawie dwukrotnie więcej wskazań powyżej przeciętnej niż w przypadku dziewcząt. Świadczy to, że czynnikiem determinującym empatię jest raczej płeć dziecka niż jego rozwój intelektualny. Jak wykazano testem niezależności *chi-kwadrat*, istnieje rzeczywiście istotna zależność między płcią dziecka a jego empatią, ale tylko w przypadku młodzieży niepełnosprawnej umysłowo ( $p = 0,022$ , podczas gdy dla pełnosprawnej umysłowo  $p = 0,219$ ). Okazuje się jednak, że różnice średnich rang dla chłopców i dziewcząt (bez względu na sprawność intelektualną) są zbyt małe, aby można było potwierdzić statystyczną istotność różnic empatii dziewcząt i chłopców.

W celu sprawdzenia, czy postawy rodziców w percepcji młodzieży wpływają na nastawienia empatyczne, posłużono się tabelą 2.

Tabela 2

Empatia badanej młodzieży a postrzegane postawy rodziców

Postawy rodziców	Statystyki	Ogółem		Młodzież niepełnosprawna intelektualnie		Młodzież pełnosprawna intelektualnie	
		Zależność empatii młodzieży od postaw:					
		Matki	Ojca	Matki	Ojca	Matki	Ojca
Akceptacja	Współczynnik korelacji	,129(**)	,200(**)	,171(*)	,260(**)	,074	,119
	Istotność (dwustronna)	,009	,000	,013	,000	,291	,090
Autonomia	Współczynnik korelacji	,103(*)	,134(**)	,205(**)	,202(**)	-,014	,066
	Istotność (dwustronna)	,034	,006	,003	,003	,838	,350
Ochraniająca	Współczynnik korelacji	,121(*)	,060	,094	,077	,139(*)	,033
	Istotność (dwustronna)	,014	,228	,174	,273	,048	,646
Wymagająca	Współczynnik korelacji	,067	-,001	,076	,080	,046	-,103
	Istotność (dwustronna)	,169	,982	,270	,248	,515	,144
Niekonsekwentna	Współczynnik korelacji	,012	-,024	,002	-,034	,019	-,025
	Istotność (dwustronna)	,813	,628	,981	,622	,785	,721

\*\* Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).

\* Korelacja jest istotna na poziomie 0.05 (dwustronnie).

Źródło: badania własne

Postawy rodziców wpływają na empatię ich dzieci. Wśród czynników istotnych wyróżniono postawy akceptacji i autonomii ojców i matek oraz nadmierną ochronę matek. Postawy te powodują wzrost zachowań empatycznych badanych zbiorowości uczniów.

U młodzieży z lekką niepełnosprawnością umysłową odnotowano zależności między akceptacją i autonomią w postawach matek i ojców a wzrostem reakcji empatycznych. W grupie rówieśników o prawidłowym rozwoju umysłowym zauważa się korelację między postawą nadmiernego ochraniańa matek a wzrostem nastawień empatycznych dzieci.

Wzbogaceniu analizy materiału empirycznego służy uwzględnienie płci badanej młodzieży (tabela 3).

Tabela 3

## Empatia badanych dziewcząt i chłopców a postrzegane postawy rodziców

Badane grupy	Postawy rodziców	Statystyki	Empatia dziewcząt a postawy		Empatia chłopców a postawy		
			Ojca	Matki	Ojca	Matki	
Młodzież niepełnosprawna intelektualnie	Akceptacja	Współczynnik korelacji	,119	<b>,295(**)</b>	<b>,239(*)</b>	<b>,231(*)</b>	
		Istotność (dwustronna)	,216	,002	,018	,022	
	Autonomia	Współczynnik korelacji	,171	,125	<b>,248(*)</b>	<b>,297(**)</b>	
		Istotność (dwustronna)	,074	,193	<b>,013</b>	<b>,003</b>	
	Ochraniająca	Współczynnik korelacji	,139	<b>,200(*)</b>	,048	-,067	
		Istotność (dwustronna)	,150	<b>,039</b>	,634	,511	
	Wymagająca	Współczynnik korelacji	,137	<b>,226(*)</b>	-,007	-,100	
		Istotność (dwustronna)	,153	<b>,020</b>	,948	,323	
	Niekonsekwentna	Współczynnik korelacji	,044	,071	-,060	-,157	
		Istotność (dwustronna)	,647	,463	,548	,121	
	Młodzież pełnosprawna intelektualnie	Akceptacja	Współczynnik korelacji	-,006	,092	,193	,188
			Istotność (dwustronna)	,948	,333	,068	,076
Autonomia		Współczynnik korelacji	-,062	,025	,103	,177	
		Istotność (dwustronna)	,515	,791	,329	,095	
Ochraniająca		Współczynnik korelacji	,056	-,011	<b>,270(*)</b>	,089	
		Istotność (dwustronna)	,552	,907	<b>,011</b>	,404	
Wymagająca		Współczynnik korelacji	,035	-,087	,049	-,176	
		Istotność (dwustronna)	,714	,364	,641	,095	
Niekonsekwentna		Współczynnik korelacji	,015	,028	,016	-,125	
		Istotność (dwustronna)	,874	,769	,879	,237	

\*\* Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).

\* Korelacja jest istotna na poziomie 0.05 (dwustronnie).

Źródło: badania własne

Warto zauważyć, że empatia dziewcząt w obu badanych grupach nie zależy istotnie od postaw ich ojców ( $p > 0,05$ ). U dziewcząt niepełnosprawnych umysłowo nie odnotowano również zależności od postaw matek. Prawidłowość wystąpiła natomiast u dziewcząt pełnosprawnych intelektualnie – postawy matek: akceptująca, nadmiernie ochraniająca i nadmiernie wymagająca powodują wzrost poziomu nastawień empatycznych manifestowanych przez córki. Postawy ojców okazały się znaczące dla reakcji empatycznych w grupie synów. W przypadku chłopców niepełnosprawnych umysłowo wpływ na zachowanie empatyczne wykazują akceptacja i autonomia ojców i matek. Natomiast dla empatii manifestowanej przez chłopców pełnosprawnych umysłowo wykazano korelację z postawą nadmiernie ochraniającą ojców.

### Podsumowanie i wnioski

1. Sprawność intelektualna nie różnicuje poziomu ujawnionych zachowań empatycznych obu badanych zbiorowości uczniów. Stwierdzenie to jest zbieżne z rezultatami badań A. Giryńskiego (1993) i R. Kościelaka (1996). Odmienny wynik z badań nad empatią dzieci upośledzonych umysłowo i pełnosprawnych intelektualnie zaprezentował Z. Bartkiewicz (1994). Autor wykazał, że upośledzeni umysłowo mają poważny defekt empatii poznawczej i emocjonalnej, co – jego zdaniem – jest wynikiem głównie zaniedbań wychowawczych domu rodzinnego i szkoły.
2. W badanych grupach kryterialnej (KR) i kontrolnej (K) dominują uczniowie o poziomie empatii niższym niż przeciętny. Wyniki pomiaru empatii przedstawione przez R. Kościelaka (1996) świadczą natomiast o wysokim poziomie empatii zarówno w grupie dzieci lekko upośledzonych umysłowo, jak i pełnosprawnych intelektualnie.
3. Płeć jest czynnikiem różnicującym poziom przejawianych reakcji empatycznych jedynie w grupie młodzieży niepełnosprawnej umysłowo (na korzyść chłopców). Jest to rezultat odmienny od wyników przedstawionych przez M. Hoffmana i L. Levina (za: Rembowski 1983) oraz A. Giryńskiego (1993) i M. Kościółek (2000). Autorzy ci odnotowali większą zdolność do empatii u dziewcząt niż u chłopców. Natomiast R. Kościelak (1996) wykazał zależność od płci jedynie w grupie młodzieży upośledzonej umysłowo, którą to prawidłowość ujawniono w badaniach własnych, z tą jednak różnicą, że dziewczęta uzyskały słabsze wyniki w pomiarze empatii.
4. Ustalono istnienie korelacji między postawami rodziców a zachowaniami empatycznymi młodzieży z lekką niepełnosprawnością umysłową i pełnosprawnej intelektualnie.
5. W grupie uczniów niepełnosprawnych umysłowo wykazano współwystępowanie jedynie dla synów (akceptacja i autonomia – pożądane wychowawczo postawy obydwójga rodziców korelują z reakcjami empatycznymi chłopców). Częściowo z tym wynikiem korespondują rezultaty badawcze uzyskane przez A. Giryńskiego (1993). Badacz wykazał istnienie wpływu pożądanych wychowawczo postaw matek na kształtowanie się u młodzieży lekko upośledzonej umysłowo zdolności do zachowań empatycznych.

6. W grupie rówieśników pełnosprawnych umysłowo ujawniono zależności dla córek i synów. Z nastawieniami empatycznymi dziewcząt korelują postawy matek: akceptująca, nadmiernie ochraniająca i nadmiernie wymagająca. W przypadku chłopców istotna okazała się postawa nadmiernie ochraniająca przejawiana przez ojców.
7. W grupie uczniów pełnosprawnych umysłowo uzyskała potwierdzenie teoria zakładająca wpływ rodzica własnej płci na rozwój psychiczny dziecka, w tym także na rozwój zdolności empatycznych.

Brak istotnych statystycznie różnic między badanymi zbiorowościami w zakresie reakcji empatycznych może świadczyć o występowaniu tych samych mechanizmów psychospołecznych, warunkujących ich kształtowanie. Przyjmuje się, że „charakter różnorodnych mechanizmów (w tym też empatii) determinujących funkcjonowanie w sytuacjach społecznych mieści się w obszarze uwarunkowań uznanych w psychologii za typowe i upodabnia psychikę dzieci upośledzonych umysłowo do ogółu dzieci normalnych” (Kościelska 1984, s. 301).

Niskie wyniki pomiaru empatii uzyskane przez badaną młodzież (z grup KR i K) skłaniają do podjęcia zabiegów rozwijających jej zdolności empatyczne. Badania Z. Bartkowicza (1994) dowiodły, iż defekt empatycznego rozumienia i odczuwania jest modyfikowalny i łatwo poddaje się terapii pedagogicznej. Jednak nauczyciele będą skutecznie doskonalić umiejętności empatyczne dziecka tylko wówczas, gdy sami potrafią rozpoznawać przeżycia swego wychowanka. Nauczyciel empatyczny popełnia mniej błędów w procesie dydaktyczno-wychowawczym i łatwiej wyciąga wnioski do dalszej pracy (Kościelak 1996).

Rozwijanie zdolności empatycznych w szkole powinno odbywać się każdego dnia podczas realizacji programu dydaktyczno-wychowawczego. Szczególnie do tego celu nadają się lekcje języka polskiego, zajęcia rewalidacyjne, godziny wychowawcze i godziny przeznaczone do dyspozycji wychowawcy. Niemalą rolę przypisuje się w tym zakresie szkolnemu pedagogowi i psychologowi, którzy mogą utworzyć grupę uczniów poddawanych np. cotygodniowym treningom wczuwania się w stany emocjonalne i przewidywania reakcji innych osób. Z pewnością skuteczną okazałyby się technika modelowania, która dostarczałaby wzorów zachowań empatycznych demonstrowanych przez osoby z najbliższego otoczenia. Istotne jest więc, aby rozwijać zdolności empatyczne u kandydatów na nauczycieli oraz zaznajamiać ich ze sposobami kształtowania reakcji empatycznych u wychowanków.

Ważni w rozwoju empatii u dziecka są jego rodzice. Od najwcześniejszych lat życia dziecka w postawie rodziców w stosunku do niego powinna dominować empatia oraz, zgodnie z zaleceniami Rogersa (za: Pilecka 1995, s. 85), bezwarunkowy szacunek i autentyczność. Rodzice powinni rozumieć konieczność przyjęcia odpowiednich postaw wobec dziecka, aby zapewnić mu właściwy rozwój emocjonalno-społeczny i zdolność do empatii.

Ponieważ pojawiają się opinie wskazujące na zanikanie empatii i zdolności współodczuwania z innymi jako efekt m.in. oglądania brutalnych scen w programach telewizyjnych (Kliś, Kossewska 1994), rodzice i szersze społeczeństwo



powinni dążyć do propagowania bardziej prospołecznych i empatycznych postaw.

Nauczyciele-wychowawcy powinni nakłaniać rodziców do udziału w spotkaniach pedagogizujących. Ważne jest, aby w sposób przekonujący nakreślili znaczenie rozwoju empatii dla funkcjonowania psychospołecznego ich dzieci. Następnym krokiem nauczyciela powinno być ukazanie związku między postawami rodziców a empatycznym nastawieniem młodzieży. Rodzice mają prawo oczekiwać od wychowawców ukazania sposobów pracy nad zwiększaniem zachowań empatycznych swych córek i synów. Podwyższony na skutek treningu poziom empatii pozwala na ponowne nawiązanie dobrych kontaktów między nastolatkami i ich rodzicami, na pokonanie uczucia (bardziej pozornej niż rzeczywistej) różnicy między nimi. Tak więc psychoterapia, podnosząc poziom empatii, jest w stanie przywrócić pozytywne związki emocjonalne wewnątrz rodziny (Knowska 1990). Należy również podkreślić, że występujące u osób upośledzonych umysłowo utrudnienia w funkcjonowaniu psychospołecznym nie muszą być rezultatem błędów wychowawczych i mogą wynikać z samego upośledzenia intelektualnego (Głodkowska 2004).

### Bibliografia

- Aleksandrowicz J. (1988) *Nerwice–psychopatologia i psychoterapia*. PZWL, Warszawa.
- Barłóg K. (1997) *Zdolności komunikacyjne i empatia jako istotny wymóg w pracy z dziećmi z porażeniem mózgowym w edukacji masowej*. W: Rola J. (red.), *Twórcza obecność niepełnosprawnych. Materiały pokonferencyjne* (s. 35–38). Wyd. WSPS, Warszawa,
- Barłóg K. (2002) *Empatia oraz metody psychoaktywne w procesie integracji dzieci niepełnosprawnych w edukacji*. W: Dykcik W., Szychowiak B. (red.), *Nowatorskie i alternatywne metody w teorii praktyce pedagogiki specjalnej. Przewodnik metodyczny* (s. 265–273). Wyd. Naukowe UAM, Poznań.
- Barłóg K. (2008) *Wspomaganie rozwoju. Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w różnych formach edukacji wczesnoszkolnej*. Wyd. UR, Rzeszów.
- Barnet M.A. (1987) *Empathy and related responses in children*. W: Eisenberg N., Strayer J. (red.), *Empathy and its development* (s. 146–162). Cambridge University Press, Cambridge.
- Bartkowicz Z. (1994) *Kształcenie zdolności empatycznych u dzieci upośledzonych umysłowo – weryfikacja programu terapii pedagogicznej*. W: Chodowska M. (red.), *Człowiek niepełnosprawny. Problemy autorealizacji i społecznego funkcjonowania* (s. 231–240). Wyd. UMCS, Lublin,.
- Bartkowicz Z. (1996) *Pomoc terapeutyczna nieletnim agresorom i ofiarom agresji w zakładach resocjalizacyjnych*. Wyd. UMCS, Lublin.
- Bartkowicz Z. (2002) *Możliwość terapii uczniów stosujących agresję*. W: Borowska T. (red.), *Pedagogika wobec zagrożeń, kryzysów i nadziei*. Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
- Biernat R. (2006) *Percepcja postaw rodzicielskich przez młodzież upośledzoną w stopniu lekkim i młodzież pełnosprawną*. „Szkoła Specjalna”, 1, s. 40–53.
- Borke H. (1973) *The development of empathy in Chinese and American Children between three and six years of age: a crossculture study*. „Developmental Psychology”, 1, s. 102–108.
- Corcoran K. (1986) *Empatia oparta na doświadczeniu*. „Nowinki Psychologiczne”, 1, s. 16–24.
- Cohen D., Strayer J. (1996) *Empathy in conduct-disordered and comparison youth*. „Developmental Psychology”, 32, s. 988–998.

- Davis M.H. (1999) *Empatia. O umiejętności współodczuwania*. Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Dąbrowski K. (1979) *Zdrowie psychiczne a wartości ludzkie*. PTHP, Warszawa.
- Dziewięcki M. (2000) *Psychologia porozumiewania się*. Wyd. „Jedność”, Kielce.
- Eisenberg N., Strayer J. (1987) *Empathy and its Development*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Eliasz H. (1974) *Percepcja bólu ofiary jako czynnik modyfikujący agresję*. „Przegląd Psychologiczny”, 1, s. 57–73.
- Frączek A., Malak B. (1980) *Socjalizacyjne uwarunkowania emocjonalno-osobowościowych i kulturowych regulatorów zachowania społecznego*. W: Frączek A., Malak B. (red.), *Z zagadnień psychologii socjalizacji* (s. 17–53). WSPS, Warszawa.
- Gasiul A. (1992) *Problem uwarunkowań rozwoju empatii* (s. 37–52). Acta Uniwersitatis Nicolai Copernici, Pedagogika, Toruń.
- Gasiul H. (2002) *Teorie emocji i motywacji*. Wyd. UKSW, Warszawa.
- Gasiulowa A. (1997) *Wrażliwość empatyczna dzieci z dysfunkcją narządu ruchu a ich środowisko rodzinne*. Wyd. WSP, Bydgoszcz.
- Gaś Z.B. (1984) *Trening asertywności i agresywności*. „Psychologia Wychowawcza”, 4, s. 432–439.
- Giryński A. (1993) *Ocena poziomu zdolności empatycznych dzieci lekko upośledzonych umysłowo w zależności od postaw rodzicielskich matek*. „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, 4, s. 69–81.
- Głodkowska J. (1999) *Poznanie ucznia szkoły specjalnej: wrażliwość edukacyjna dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim: diagnoza i interpretacja*. WSiP, Warszawa
- Głodkowska J. (2004) *Specyfika kontaktu z osobami niepełnosprawnymi umysłowo*. W: Piekut-Brodzka D.M., Kuczyńska-Kwapisz J. (red.), *Pedagogika specjalna dla pracowników socjalnych* (s. 50–59). Wyd. APS, Warszawa.
- Grzywak-Kaczyńska M. (1971) *Rola empatii w psychoterapii i wychowaniu*. „Zagadnienia Wychowawcze w Aspekcie Zdrowia Psychicznego”, 1, s. 9–13.
- Hoffman M., Levine L. (1976) *Early sex differences in empathy*. „Developmental Psychology”, 6, s. 557–558.
- Hurlock E.B. (1965) *Rozwój młodzieży*. PWN, Warszawa.
- Jachym M. (1997) *Empatia młodzieży a jej prestiż w grupie rówieśniczej*. W: Rostowski J., Janicka I. (red.), *Psychospołeczne aspekty rozwoju człowieka* (s. 341–349). Wyd. UŁ, Łódź.
- Jagielska-Zieleniewska E. (1978) *Z zagadnień empatii*. „Psychologia Wychowawcza”, 5, s. 494–505.
- Janowski A. (1980) *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk.
- Jolliffe D., Farrington D.P. (2004) *Empathy*. „Aggression and Violent Behavior”, 9, s. 441–476.
- Kalliopuska M. (1992) *Empathy – the way to manity*. Pentland Press, Edinburgh, Cambridge, Durham.
- Kliś M. (1997) *The relation of Empathy to Some Dimensions of Teachers' Personality Across Their Professional Life*. „Polish Psychological Bulletin”, 28, s. 71–82.
- Kliś M., Kossewska J. (1994) *Empatia a inteligencja, cechy osobowości i temperamentu*. „Psychologia Wychowawcza”, 5, s. 385–394.
- Knowska H. (1990) *Związek empatii z funkcjonowaniem człowieka w kontekście wychowania*. „Pedagogika”, XIV, z. 194.
- Kossewska J. (2000) *Uwarunkowania postaw. Nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*. Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Kościelak R. (1996) *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*. WSiP, Warszawa.

- Kościelska M. (1984) *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*. PWN, Warszawa.
- Kościółek M. (2000) *Kształtowanie wrażliwości empatycznej u młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim*. W: Kaja B. (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja* (s. 238–251). T. 2. Wyd. WSP, Bydgoszcz.
- Kwaśniewska G. (2003) *Postawy rodzin wychowujących dziecko z zespołem Downa wobec rehabilitacji*. W: Janiszewska-Nieścioruk Z. (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną*. T. 1. Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków.
- Lewicka A. (2004) *Umiejętności empatyczne w zawodzie nauczyciela*. W: Głodkowska J., Giryński A. (red.), *Osobowość Samorealizacja Odpowiedzialność Bezpieczeństwo Autonomia* (s. 202–208). Wyd. APS, Warszawa.
- Lis S. (1992) *Proces socjalizacji dziecka w środowisku pozarodzinnym*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Masiak M. (1989) *Zaburzenia osobowości w ujęciu klinicznym*. W: Biela A., Uchnast Z., Witkowski T. (red.), *Wykłady z psychologii w KUL*. Wyd. KUL, Lublin.
- Mądrzycki T. (1986) *Deformacje w spostrzeganiu ludzi*. PWN, Warszawa.
- Piaget J. (1967) *Inteligencja*. PWN, Warszawa.
- Pilecka B. (1995) *Znaczenie empatii w różnych wymiarach relacji interpersonalnych*. W: Gaś Z.B. (red.), *Psychologia wychowawcza stosowana* (s. 83–89). Wyd. UMCS, Lublin.
- Pilecka W., Pilecki J. (1993) *Qvo vadis wychowanie dzieci upośledzonych umysłowo? „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”*, 4, s. 26–37.
- Plewicka Z. (1982) *Zdolności psychospołeczne oraz funkcjonowanie jednostki w grupie*. Wyd. UMCS, Lublin.
- Plopa M. (1987) *Skala Postaw Rodzicielskich*. „Psychologia Wychowawcza”, 5, s. 552–565.
- Podobieńska-Seul G. (1983) *Badania nad empatią w nerwicy*. „Przegląd Psychologiczny”, 4, s. 917–923.
- Popek S. (1996) *Zdolności i uzdolnienia jako osobowościowe właściwości człowieka*. Wyd. UMCS, Lublin.
- Przetacznikowa M., Włodarski Z. (1981) *Psychologia wychowawcza*. PWN, Warszawa.
- Rembowski J. (1983) *O empatii i jej roli w psychoterapii*. „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne”, 2, s. 5–11.
- Rembowski J. (1989) *Empatia. Studium psychologiczne*. PWN, Warszawa.
- Reykowski J. (1986) *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*. PWN, Warszawa.
- Sitarczyk M. (1988) *Psychologiczne uwarunkowania nieprawidłowych postaw rodzicielskich*. W: Pospiszyl K. (red.), *Z badań nad postawami rodzicielskimi* (s. 21–38). Wyd. UMCS, Lublin.
- Szmukier T. (1989) *Z rozważań nad regulacyjną rolą empatii*. „Przegląd Psychologiczny”, 4, s. 861–876.
- Szustrowa T. (1971) *Wychowanie w rodzinie a trwała gotowość do podejmowania działań na rzecz celów pozaosobistych*. „Psychologia Wychowawcza”, 3, s. 309–315.
- Trzebińska E. (1985) *Empatia jako forma komunikacji interpersonalnej*. „Przegląd Psychologiczny”, 2, s. 417–437.
- Twardowski A. (1999) *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych*. W: Obuchowska I. (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Twardowski A. (2005) *Udział rodziców we wczesnym wspomaganie rozwoju dzieci niepełnosprawnych*. W: Twardowski A. (red.), *Wspomaganie rozwoju dzieci ze złożonymi zespołami zaburzeń*. Wyd. Naukowe PTP, Poznań.
- Tyszkowa M. (1985) *Badania nad uspołecznieniem i osobowością dzieci jedynych i mających rodzeństwo*. W: Tyszkowa M. (red.), *Rozwój dziecka w rodzinie i poza rodziną* (s. 9–63). Wyd. Naukowe UAM, Poznań.

- Węgliński A. (1983) *Poziom empatii a zachowanie nieletnich w zakładzie poprawczym*. „Psychologia Wychowawcza”, 3, s. 317–325.
- Wojciechowski F. (2007) *Niepełnosprawność, rodzina, dorastanie*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Zawadzki A. (2004) *Zastosowanie techniki pracy grupowej we wspomaganiu umiejętności wspierania się osób z niepełnosprawnością intelektualną*. W: Kaja B. (red.), *Wspomaganie rozwoju, psychostymulacja i psychokorekcja* (s. 205–227). Wyd. Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.

#### EMPATHIC ATTITUDES OF INTELLECTUALLY DISABLED ADOLESCENTS VERSUS PERCEPTION OF PARENTAL ATTITUDES

##### *Summary*

This article attempts to determine the level of empathic attitudes in the studied adolescents with mild intellectual disabilities. The present paper attempts to establish whether there are statistically significant differences between 15–18-year-old people with mild intellectual disabilities and people with no mental impairments in terms of empathic behaviors which they demonstrate. The analysis also takes into consideration the gender factor of the studied groups of adolescents.

Among the factors of empathy, special attention was paid to parental attitudes. The presented material also discusses the issue of the relationship between parents' attitudes (perceived by adolescents) and the level of empathic responses demonstrated by the studied groups.

**Key words:** empathy, parental attitudes, social competences

# Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

EDYTA ŁAPIŃSKA

Przedszkole Specjalne nr 249, Warszawa

## ZASTOSOWANIE STYMULACJI WIELOZMYSŁOWEJ W TERAPII DZIECI NIEPEŁNOSPRAWNYCH INTELEKTUALNIE W STOPNIU UMIARKOWANYM I ZNACZNYM

Zmysły są głównymi kanałami dopływu bodźców do centralnego układu nerwowego. Pod wpływem ich działania w mózgu dochodzi do odbioru napływających informacji, przekształcania ich i wiązania z wcześniej zdobytymi doświadczeniami. Dzięki tym skomplikowanym procesom uzyskujemy wiadomości o sobie i otaczającym świecie.

W procesie rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim, znacznym i umiarkowanym to właśnie usprawnianie poziomu funkcjonowania systemów sensorycznych i procesów nerwowych odgrywa szczególną rolę. Odbywa się ono poprzez organizowanie zajęć, zabaw i ćwiczeń z zakresu stymulacji polisensorycznej (wielozmysłowej). Sam termin „stymulować” pochodzi od łacińskiego słowa *stimulare*, co znaczy pobudzać, popędzać. Stąd psychologowie i pedagodzy używają tej nazwy „na oznaczenie zewnętrznych oddziaływań, mających na celu pobudzanie rozwoju pewnych funkcji psychicznych lub też na oznaczenie oddziaływań umożliwiających wszechstronny rozwój dziecka” (Kielar-Turska 1992, s. 20). W tym przypadku przez stymulację wielozmysłową będziemy rozumieć usprawnianie, pobudzanie do działania wszystkich analizatorów: propriocepcji, równowagi, dotyku, słuchu, węchu, smaku, wzroku.

Celem zajęć z zastosowaniem stymulacji sensorycznej jest stwarzanie warunkom odpowiednich warunków do odbierania wrażeń zmysłowych pochodzących zarówno z organizmu, jak i otoczenia zewnętrznego. Punktem wyjścia oddziaływań terapeutycznych jest zachęcanie dzieci do odkrywania własnego ciała i jego możliwości. Służą temu ćwiczenia i zabawy nawiązujące do doświadczeń z okresu prenatalnego oraz wczesnego dzieciństwa, w których dostarcza się bodźców proprioceptywnych (w zakresie czucia głębokiego) odpowiedzialnych za czucie stawów i zdobywanie informacji o położeniu ciała oraz przedsionkowych (westybularnych) związanych z poczuciem równowagi, a także utrzymywaniem sylwetki w określonej pozycji (Łapińska 2005, s. 96).

Czucie głębokie opiera się na informacjach dostarczanych przez receptory umiejscowione w skórze oraz w mięśniach, ścięgnach i okalających je tkankach; z nich otrzymujemy informacje o tym, czy stoimy, poruszamy się, jak jesteśmy umiejscowieni w przestrzeni. Niektóre receptory zlokalizowane są w uchu wewnętrznym i wspomagają zdolność utrzymywania równowagi, inne – połączone z oczami – ułatwiają poruszanie się oraz przyjmowanie pozycji w przestrzeni,

zaś receptory związane z kinestezją (która uświadamia ruch i położenie stawów) pozwalają na dokonywanie rozróżnień między lekkimi i ciężkimi przedmiotami oraz między różnymi doznaniem ruchowymi (Piszczek 2006, s. 26).

Celem ćwiczeń stymulujących czucie głębokie i przedsionkowe jest zdobywanie przez dziecko doświadczeń ruchowych oraz doznań sprzyjających kształtowaniu świadomości ciała. Wśród działań służących usprawnianiu propriocepcji znaleźć się mogą: masowanie różnych części ciała, uciskanie i opukiwanie ich. Ćwiczenia te realizujemy dzięki zastosowaniu dłoni jako głównego środka terapeutycznego, ponadto możemy wykorzystać inne dostępne materiały, np. piłki, szczotki, gąbki. Stymulacji czucia przedsionkowego służą ćwiczenia związane z kołysaniem, huśtaniem, podskakiwaniem i wirowaniem, np. kołysanie w ramionach terapeuty, bujanie na huśtawce, huśtanie w kocu, podskoki na batucie, chodzenie po ławce gimnastycznej, omijanie przeszkód, wirowanie na karuzeli.

Dotyk jest najstarszym ewolucyjnie zmysłem poznawania otoczenia. Struktury umiejscowione w skórze i na jej powierzchni odbierają wrażenia dotyku, nacisku, wibracji, ciepła, zimna i bólu oraz przesyłają te informacje do mózgu. M. Piszczek wskazuje, że istnieją dwa rodzaje doznań czuciowych: pierwotne „protopatyczne” – dające świadomość bycia dotykany, i późniejsze ewolucyjnie „epikrytyczne” – umożliwiające dokładne różnicowanie czuciowe (tamże, s. 23). Wynika stąd wniosek, że w zakresie szeroko pojmowanej stymulacji zmysłu dotyku ćwiczenia powinny ogniskować się wokół poznawania cech tworzyw i przedmiotów oraz różnicowania wrażeń dotykowych. Służą temu zajęcia polegające na bodźcowaniu ciała dziecka przedmiotami o różnorodnej fakturze, wielkości, twardości i kształcie, rozpoznawanie znanych przedmiotów na podstawie dotyku, manipulowanie tworzywami sypkimi i przekształcalnymi, pokonywanie ścieżek stymulacyjnych, tj. chodzenie po przeszkodach sensorycznych, np. woreczkach z ziarnem, wycieracze, kocu, itp.

Usprawnianiu percepcji słuchowej służą głównie bodźce wibracyjne, mające na celu pobudzanie odczuwania drgań, oraz bodźce akustyczne, stanowiące główny efekt różnicowania dźwięków. Działania stymulujące analizator słuchu powinny polegać na dostarczaniu doświadczeń rozwijających wrażliwość i pamięć słuchową, a następnie analizę i syntezę słuchową. Wychwytywanie odgłosów z otoczenia, różnicowanie ich, lokalizowanie źródła dźwięku, zapamiętywanie słów, melodii to przykładowe ćwiczenia dotyczące tej kategorii oddziaływań stymulacyjnych.

Bodźce sensoryczne dostarczane wychowankom w obszarach czucia głębokiego, dotyku oraz słuchu umożliwiają osiągnięcie przez nich ogólnej dojrzałości do percepcji wrażeń. Na ich bazie można wprowadzać ćwiczenia pobudzające do działania pozostałe zmysły: węch, smak i wzrok.

Węch jest zmysłem, który najszybciej dokonuje transferu informacji z otoczenia zewnętrznego do mózgu. Bodźce zapachowe prezentować możemy w dwojaki sposób: poprzez wdychanie, tj. inhalowanie, oraz za pomocą masażu. Ćwiczenia w tym obszarze stymulacji polegają na odbieraniu, poznawaniu i różnicowaniu aromatów. Pobudzać zmysł węchu będziemy już podczas samego demonstrowania zapachu lub masowania ciała dziecka oliwką kosmetyczną, następnym zaś etapem będzie odnajdywanie przez wychowanka źródła zapachu w sali zajęć

czy określanie nazwy produktu na podstawie powonienia. W pracy terapeutycznej z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym należy używać wyrazistych i łatwych do odróżnienia zapachów. Przed zajęciami warto przewietrzyć pomieszczenie, by prezentowanego zapachu nie zakłócały inne zapachy zewnętrzne. W trakcie jednostki metodycznej nie należy demonstrować więcej niż dwóch lub trzech zapachów. Na początku zajęć z zakresu aromaterapii określony zapach podajemy bardzo blisko nosa, w miarę postępów stopniowo zwiększamy zarówno odległość, jak i intensywność zapachu. Podczas ćwiczeń polegających na rozróżnianiu zapachów demonstrujemy dwa diametralnie różne i mocne zapachy, później – zależnie od uzyskiwanych przez dzieci efektów, stopniowo zmniejszamy intensywność woni.

Stymulowanie zmysłu smaku odbywa się przez uwrażliwianie wychowanków na bodźce smakowe, poznawanie smaku produktów spożywczych oraz różnicowanie smaków. Próbowanie owoców, warzyw, potraw, rozpoznawanie produktu na podstawie smaku oraz rozróżnianie smaków opozycyjnych to przykłady ilustrujące stosowanie ćwiczeń w tej sferze zmysłowej. Podczas zajęć warto prezentować dzieciom również nowe, nieznanne im dotąd smaki, np. rzepy lub bakłażana, a ze sprawniejszymi wychowankami przygotowywać desery i proste dania, np. galaretkę z bitą śmietaną, sałatkę jarzynową lub kanapki. Działaniom stymulującym zmysł smaku powinno towarzyszyć równoczesne pobudzanie analizatora węchu (i na odwrót).

Dzięki zmysłowi wzroku uzyskujemy wiele kluczowych dla naszego funkcjonowania informacji. Zdaniem J. Cieszyńskiej i M. Korendo „stymulacja analizatora wzroku w przypadku dzieci z zaburzeniami rozwojowymi jest bardzo istotna, gdyż aktywne spostrzeganie (oglądanie świata) jest prymarnym etapem rozwoju inteligencji oraz uczenia się komunikacji językowej. [...] Pobudzanie analizatora wzrokowego wpływa także w sposób naturalny na funkcje motoryczne, szczególnie manualne” (Cieszyńska, Korendo 2007, s. 69). Stymulację zmysłu wzroku należy organizować zgodnie z etapami rozwoju spostrzegania u dzieci zdrowych. Powinno się ją rozpoczynać od ćwiczeń rozwijających uwagę, spostrzegawczość i kontrolę wzrokową, a następnie organizować działania służące usprawnianiu pamięci, analizy i syntezy wzrokowej. Przykładowymi propozycjami w tym obszarze oddziaływać są: wodzenie wzrokiem za źródłem światła, odnajdywanie w pomieszczeniu ukrytej zabawki, wskazywanie zwierząt na ilustracjach, układanie obrazka na wzorze.

W pracy nauczyciela-terapeuty wszystkie zmysły powinny być traktowane jako równorzędne kanały dopływu informacji, a usprawnianie ich uznane za jednakowo ważne. Wiele przedmiotów i tworzyw umożliwia wykorzystanie ich w celu usprawniania analizatorów różnej modalności.

Oto wykaz materiałów, które stosuję podczas zajęć z zakresu stymulacji zmysłów z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym; informacje, które analizatory można usprawniać dzięki zastosowaniu proponowanych środków dydaktycznych, a także przykłady ćwiczeń z ich wykorzystaniem:

- Woda – powszechnie dostępna, o szerokim spektrum oddziaływania na zmysły. Wykorzystywana do usprawniania dotyku, słuchu i wzroku, służy jed-

nocześnie rozwijaniu umiejętności manipulowania przedmiotami, usprawnianiu koordynacji wzrokowo-ruchowej i wzrokowo-słuchowo-ruchowej. Aktywizuje dzieci, ułatwia koncentrację uwagi na wykonywanym zadaniu, zachęca do spontanicznego działania. Sposoby wykorzystania wody: zanurzenie rąk w wodzie, chlapanie nią, wylawianie kolorowych przedmiotów pływających w naczyniu; przelewanie wody z kubka do kubka; wlewanie jej przez lejek do butelki; wsłuchiwanie się w dźwięki towarzyszące nalewaniu cieczy do szklanki, polewaniu brodzika strumieniem wody z prysznica, chlupotaniu wody w potrząsanej butelce; doświadczanie temperatury cieczy podczas mycia rąk w zimnej, a potem w ciepłej wodzie; dotykanie lodowego kompresu oraz termoforu z gorącą wodą, badanie balonów napełnionych zimnym i gorącym płynem; obserwacja procesu rozpuszczania się lodu i śniegu; postrzeganie unoszącej się z naczynia gorącej pary wodnej; obserwacja rozpuszczania się barwników spożywczych w pojemnikach napełnionych wodą, farbowanie tkaniny naturalnej (lnu, bawełny) w barwnikach.

- Materiały przyrodnicze – owoce, warzywa, nasiona roślin, szyszki, kasztany, żołędzie, orzechy, jarzębina, liście, mech, trawa, siano, słoma, gałązki, kwiaty, zioła, muszelki, kamienie, minerały, ziemia do kwiatów, śnieg, lód, deszczówka itp. Wykorzystywane zależnie od pory roku i kreatywności nauczyciela, dostarczają bodźców służących aktywizacji wszystkich kanałów zmysłowych. Pozwalają bazować na tym, co naturalne, bliskie i powszechnie dostępne, usprawniają umiejętność chwytania przedmiotów (chwyt dłoniowy, szczypcowy, pęsetkowy), rozwijają motorykę małą i koordynację wzrokowo-ruchową, sprzyjają kształtowaniu pojęć przyrodniczych. Sposoby wykorzystania materiałów naturalnych: dotykanie, wążanie, smakowanie owoców, warzyw, nasion roślin (np. słonecznika, pestek dyni), orzechów itd.; zanurzenie dłoni w naczyniach wypełnionych kasztanami; przekładanie szyszek z jednego do drugiego koszyka; słuchanie odgłosu wysypywanych żołądzi; wążanie ziół i kwiatów; chodzenie po trawie lub suchych liściach, słuchanie ich szelestu; poznawanie właściwości lodu; dotykanie twardych, ciężkich kamieni i lekkich wydmuszek.
- Tworzywa sypkie – piasek, żwir, zboża (pszenica, żyto, jęczmień, owies, gryka, ryż, kukurydza, proso) i ich pochodne, tj. kasze (jęczmienna, gryczana, kukurydziana, jagłana, manna), mąki (pszenna, żytnia, kukurydziana), płatki (owsiane, ryżowe, żytnie, pszenne, kukurydziane) i makarony, rośliny strączkowe (różne odmiany fasoli, groch, cieciorka, soczewica), skrobia ziemniaczana, nasiona roślin (siemie lniane, mak, sezam, wyka), rodzyunki, wiórki kokosowe. Używane głównie jako źródło usprawniania dotyku, jednak wykorzystać je również można do rozwijania zmysłu słuchu, wzroku, powonienia, a często i smaku. Wpływają na rozluźnianie mięśni rąk, usprawniają manualnie, wyciszają. Sposoby wykorzystania tworzyw sypkich: dotykanie, zanurzenie dłoni w tworzywach; wysypywanie z naczynia, przesypanie, wyjmowanie ukrytych w makaronie przedmiotów; chodzenie po woreczkach napełnionych ziarnem, kaszą, fasolą itp.; rozcieranie mąki ziemniaczanej w dłoniach i słuchanie towarzyszących tej czynności odgłosów; wążanie i próbowanie produktów, np. płatków kukurydzianych, wiórków kokosowych.



- Produkty półpłynne i papki – kisiel, budyń, krochmal, bita śmietana, galaretka, papka mydlana, klej z mąki pszennej. Służą stymulacji zmysłów: dotyku, węchu, smaku, wzroku, słuchu. Używane są jako baza do prowadzenia zabaw i ćwiczeń rozluźniających mięśnie dłoni, do rozwijania i doskonalenia koordynacji wzrokowo-ruchowej. Sposoby wykorzystania pappek i produktów półpłynnych: rozsmarowywanie bitej śmietany w dłoniach, na powierzchni lustra, ceracie; zanurzanie rąk, dotykanie i rozcieranie kisielu, budyń, kleju mącznego lub papki mydlanej w dłoniach oraz na podłożach o różnorodnej fakturze (np. kartonie, tapecie); masowanie dłoni i nadgarstków dziecka krochmalem; dmuchanie przez słomkę zanurzoną w papce mydlanej i obserwacja powstających bąbelków mydlanych; waczenie, próbowanie i dotykanie stężonych galaretek, przyglądanie się ich barwom; usuwanie nadmiaru krochmalu z zanurzonej w nim chusteczki. Dla uzyskania ciekawych doznań dotykowych proponuję również łączenie pappek z tworzywami sypkimi, np. kisielu z kaszą gryczaną, budyń z fasolą itp.
- Folie – aluminiowa, celofan, przezroczysta cienka folia malarska (używana do osłony podłóg i mebli podczas prac remontowych), bąbelkowa (stosowana jako zabezpieczenie sprzętu RTV i AGD podczas transportu). Tworzywa te dają niezwykle możliwości eksperymentowania i stymulacji sensorycznej. Służą pobudzaniu czucia proprioceptywnego i przedsionkowego, zmysłu dotyku, słuchu i wzroku. Wykorzystywane są zarówno podczas zabaw relaksacyjnych, jak i aktywizujących wychowanków. Sposoby wykorzystania folii: potrząsanie folią aluminiową; opukiwanie dłonią, palcami rozłożonego na twardym podłożu arkusza folii aluminiowej i słuchanie towarzyszących tej czynności odgłosów, rwanie folii na kawałki, ugniatanie w kulę; dotykanie i pocieranie o siebie celofanu, słuchanie szelestu, próby chowania kawałka folii celofanowej w dłoniach (dłoni); rytmiczne nakrywanie i odkrywanie leżących lub siedzących dzieci płachtą folii malarskiej, obserwacja będącej w ruchu folii oraz odczuwanie powstających podmuchów powietrza; bieganie, chodzenie, czworakowanie, skakanie (na bosaka) po rozłożonej na podłodze folii bąbelkowej oraz słuchanie odgłosu pękających bąbelków; kołysanie dziecka leżącego lub siedzącego na folii (przez dwie osoby); przykładanie do ust kawałka folii i dmuchanie na nią bądź wokalizowanie samogłosek i odczuwanie wibracji podczas wykonywania ćwiczenia. W trakcie zajęć z wykorzystaniem folii należy pamiętać o bezpieczeństwie dzieci i nadzorować ich działania.
- Papiery – papier ksero, kartki z bloku rysunkowego i technicznego, papier pakowy, kredowy, pergamin, gazety i kolorowe czasopisma, tapety, karton, tektura falista, papier karbowany, krepina, bibuła witrażowa, papier ścierny. To tworzywa wykorzystywane w celu stymulowania kanału dotykowego oraz wzrokowego i słuchowego. Usprawniają motorykę małą i koordynację wzrokowo-ruchową. Sposoby zastosowania papierów i kartonu: dotykanie, gładzenie pergaminu, papieru kredowego, pakowego i gazetowego; poznawanie faktury tapet o różnych wzorach, opukiwanie dłońmi, pięściami, wszystkimi palcami i jednym palcem kartonu i papieru pakowego ze słuchaniem towarzyszących tym czynnościom efektów akustycznych;

dotykanie papierów ściernych o zróżnicowanej grubości ziaren; formowanie kul z papieru gazetowego; darcie gazet na strzępy; rytmiczne unoszenie w górę i w dół dużego arkusza papieru pakowego i odczuwanie podmuchów powietrza; oglądanie różnobarwnej krepiny, darcie jej na kawałki, formowanie kulek; przechodzenie pod pudłami kartonowymi; wchodzenie do pudeł i przebywanie w nich. Ostatnie ćwiczenie służy zaspokajaniu potrzeby bezpieczeństwa dziecka poprzez efekt gnieźdzenia, przebywania we wnętrzu ciasnych przedmiotów i pomieszczeń, co nawiązuje do doznań z okresu prenatalnego (por. Olechnowicz 1999, s. 14–17).

- Tkaniny – aksamit, satyna, jedwab, tafta, bawełna, welur, wełna, anilana, nylon, sztruks, tiul, len, firany, szyfon, tetra, gaza, flizelina, włóczki różnej grubości i koloru, nici. Wykorzystuje się je do stymulacji dotyku oraz wzroku. Różnorodność tkanin sprzyja poznawaniu, a następnie różnicowaniu faktur. Sposoby zastosowania tkanin i włóczek: dotykanie, gładzenie materiałów o zróżnicowanej fakturze; oglądanie kolorów tkanin; dobieranie takiego samego rodzaju tkaniny spośród kilku; poruszanie chustkami szyfonowymi przy muzyce; rozwijanie kłębków włóczek; naklejanie skrawków tkanin i nici na kartonie lub innym podłożu; patrzenie przez przezroczyste materiały, np. tiul, firanę, szyfon.
- Masy przekształcalne – masa solna, papierowa, ciastolina, glina, gips, plastelina, modelina, surowe ciasto, np. kruche, drożdżowe, piernikowe. Stosowane do usprawniania dotyku, węchu i wzroku, rozwijania koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz motoryki małej. Sposoby wykorzystania mas przekształcalnych: rwanie masy na kawałki; dotykanie, gniecienie tworzyw i formowanie z nich kul, placków, wałeczków; odciskanie palców, dłoni i przedmiotów; wycinanie kształtów foremkami; waczenie i ugniatanie surowych ciast; wykonywanie odlewów w gipsie; oklejanie plastikowych przedmiotów masą papierową.
- Gąbki, szczotki, pędzle, wałki – to grupa przedmiotów wykorzystywana zwykle w kuchni, łazience oraz przy pracach remontowych. Do zajęć z zakresu stymulacji zmysłów przydają się: gąbki kąpielowe (miękkie, twarde, naturalne, syntetyczne, o różnorodnych kolorach, wielkościach i kształtach), gąbki i myjki kuchenne (szorstkie i gładkie), szczotki (do zębów, rąk, włosów, ubrań, butów, do zamiatania, mycia butelek, czyszczenia urządzeń sanitarnych), zróżnicowane pod względem kształtu, wielkości oraz rodzaju włosa, pędzle zakupione w sklepach z artykułami remontowymi różniące się grubością, wielkością i kształtem powierzchni malującej, a także rodzajem włosa, wałki do malowania ścian i innych powierzchni (duże, małe, twarde lub pokryte miękkim tworzywem). Wymienione przedmioty znajdują zastosowanie w stymulacji zmysłu dotyku i propriocepcji, jak również wzroku. Niektóre z nich służą ponadto do prowadzenia z dziećmi zabaw i ćwiczeń relaksacyjnych. Sposoby wykorzystania gąbek, szczotek, pędzli i wałków: dotykanie gąbek, szczotek i poznawanie ich faktury; wybieranie czerwonych gąbek spośród gąbek różnego koloru; wybieranie szczotek z drewnianymi wypustkami spośród różnych szczotek; masaż i rozluźnianie całego ciała przy zastosowaniu miękkich wałków i pędzli, masaż rąk z zastosowaniem

szczotek i myjek kuchennych, masaż całego ciała z dociskaniem poszczególnych jego części przedmiotami twardymi; masowanie jamy ustnej szczoteczką do zębów.

- Bodźce świetlne – naturalne światło słoneczne, inne źródła światła: świece i znicze (zróżnicowane pod względem wielkości, kształtu, koloru, grubości), świeczki podgrzewacze, latarki o różnej średnicy i kolorze emitowanego światła, lampki nocne, rzutnik, lampka światłowodowa, lampa ze światłem ultrafioletowym, zimne ognie, fontanna urodzinowa (do tortu), zabawki manipulacyjne z efektami akustyczno-świetlnymi. Wykorzystywane są głównie do stymulacji analizatora wzroku i rozwijania koncentracji uwagi. Sposoby zastosowania źródeł światła: obserwacja promieni słonecznych; chwytanie „zajączków” puszcanych za pomocą lustra w słoneczny dzień; obserwacja płonących świec i zdmuchiwanie ich; obserwacja efektów świetlnych wydawanych przez żarzące się zimne ognie i fontannę do tortów urodzinowych; wodzenie wzrokiem za poruszającym się strumieniem światła z latarki, oświetlanie latarką punktową poszczególnych części ciała dziecka i nazywanie ich; manipulowanie przedmiotami fluorescencyjnymi przy świetle lampy ultrafioletowej; obserwacja cieni powstających w trakcie oświetlania przedmiotów światłem z rzutnika; obserwacja lampki światłowodowej i zmieniających się kolorów emitowanego przez nią światła.
- Instrumenty perkusyjne – grzechotki, kołatki, marakasy, tamburyno, bębni, ksylofon, klawesy, dzwonki, dzwony rurowe, trójkąt, talerze oraz instrumenty własne wykonane przez wychowanków i nauczyciela, np. butelki po napojach wypełnione materiałami sypkimi – kaszą, ryżem, grochem czy fasolą, butelki szklane wypełnione wodą, pudła kartonowe i łyżki drewniane, itp. Zastosowane stymulują zmysł słuchu, rozwijają koordynację wzrokowo-słuchowo-ruchową, służą kształtowaniu podstawowych pojęć muzycznych np. „cicho-głośno”, „wysoko-nisko”, usprawniają motorykę dużą i małą. Sposoby wykorzystania instrumentów perkusyjnych: wywoływanie dźwięków na dzwonach rurowych; swobodna ekspresja muzyczna z użyciem pudeł kartonowych i łyżek drewnianych; granie na klawesach głośno i cicho; przyjmowanie wysokich i niskich pozycji na sygnał słowno-dźwiękowy (zabawa ruchowa z użyciem tamburyno); ilustrowanie muzyczne piosenki *Sanna* z zastosowaniem dzwoneczków i dzwoneczków metalowych różnej wielkości; instrumentacja utworu *Preludium C-dur* J.S. Bacha przy użyciu grzechotek, marakasów i butelek wypełnionych materiałami sypkimi.
- Produkty spożywcze i przyprawy – wszystkie artykuły spożywcze, w tym: owoce, warzywa, kiszonki, gotowe potrawy, chleb, herbata, soki, miód, czekolada, sól, pieprz, cynamon, goździki, przyprawa do piernika, ziele angielskie, liść laurowy itp. Stosowane są jako źródło doznań podczas stymulacji zmysłu smaku i węchu. Sposoby wykorzystania produktów spożywczych i przypraw: wąchanie goździków, poznawanie ich zapachu; próbowanie kalarepy i poznawanie jej smaku; degustacja soli i poznawanie smaku słonego; rozróżnianie smaku kwaśnego i słodkiego podczas próbowania cytryny i czekolady; rozpoznawanie jedzonych produktów i potraw na podstawie smaku i zapachu.

- Olejki eteryczne, zioła i aromaty do ciast – do zastosowania podczas zajęć nadają się wszystkie dostępne na rynku produkty z tej grupy, pod warunkiem jednak, że nie wywołują alergii i awersji u wychowanków. Najczęściej stosowane przez mnie są: olejki lawendowy, miętowy, cytrynowy, różany, eukaliptusowy; zioła: mięta pieprzowa, koper włoski, rumianek, anyż; aromaty do ciast: waniliowy, migdałowy i cytrynowy. Wymienione produkty używane są głównie do stymulacji zmysłu węchu, a w przypadku ziół, również smaku. Sposoby wykorzystania olejków i produktów zielarskich: demonstrowanie dzieciom olejku cytrynowego, poznawanie przez nie tego zapachu; wączanie saszetek z koprem włoskim oraz picie naparu koperkowego; zanurzanie dłoni w naparze z rumianku, wączanie go, obserwacja koloru cieczy; szukanie źródła zapachu (kominka do aromaterapii z olejkiem miętowym) w pomieszczeniu, w którym odbywają się zajęcia; ugniatanie surowego ciasta z dodanym do niego aromatem waniliowym.

Zamieszczone propozycje ćwiczeń oraz materiałów sensorycznych wykorzystuję w codziennej pracy z dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym w wieku przedszkolnym. Sądzę jednak, że zarówno wymienione sposoby oddziaływań, jak i środki dydaktyczne są uniwersalne, więc łatwo je będzie w razie potrzeby zaadaptować do zajęć edukacyjnych prowadzonych z młodzieżą i osobami dorosłymi z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębszym i głębokim. Usprawnianie analizatorów opiera się na działaniach praktycznych (ćwiczeniach, zabawach), obserwacjach kierowanych i wykonywaniu wspólnie z wychowankami prostych doświadczeń. Zajęcia odbywają się w sali, ale w miarę możliwości również w środowisku naturalnym, podczas spacerów i wycieczek. Wówczas dzieci mogą doświadczyć wielu bodźców w sposób bezpośredni i swobodny. Organizując zajęcia służące stymulacji zmysłów, nauczyciel stwarza odpowiednie warunki do postrzegania wielozmysłowego, jednakże jego rola nie ogranicza się tylko do dostarczania odpowiednich bodźców. Uwzględniając możliwości i ograniczenia swoich wychowanków, udziela im niezbędnej pomocy w gromadzeniu doświadczeń sensorycznych: zaspokaja poczucie bezpieczeństwa i potrzebę sprawstwa, zachęca do eksploracji, instrukcje słowne wspiera pokazem, a w razie potrzeby wspomaga dzieci fizycznie kierując ich dłońmi podczas wykonywania ćwiczeń.

### **Bibliografia**

- Cieszyńska J., Korendo M. (2007) *Wczesna interwencja terapeutyczna*. Wyd. Edukacyjne, Kraków.
- Kielar-Turska M. (1992) *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*. WSiP, Warszawa.
- Łapińska E. (2005) *Metoda stymulacji sensorycznej*. W: Kulesza E.M. (red.), *Rehabilitacja dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wieku przedszkolnym*. Wyd. APS, Warszawa.
- Olechnowicz H. (1999) *Jaskiniowcy zagubieni w XXI wieku. Praca terapeutyczna z małymi dziećmi*. WSiP, Warszawa.
- Piszczek M. (2006) *Dziecko, którego rozwój emocjonalno-poznawczy nie przekracza pierwszego roku życia. Diagnoza, zasady terapii i ocena efektów zajęć*. CMPPP, Warszawa.

## SYZYFOWA PRACA?

### Analiza przypadku pracy z dzieckiem ze złożoną postacią mózgowego porażenia dziecięcego

Mój podopieczny, Mateusz, cierpiał na masywne wodogłowie wewnętrzne, współistniejące z rozlanym uszkodzeniem mózgu, głównie tyłomózgowia. Tkanka mózgowa widoczna była jedynie fragmentarycznie w płatach czołowych. W prawej komorze bocznej umieszczono zastawkę. Rozwój psychoruchowy chłopca był bardzo poważnie opóźniony i znajdował się na poziomie głębokiego upośledzenia umysłowego. Chorował również na ślepotę korową i przedwczesne pokwitanie. Od około trzeciego roku życia chłopiec był rehabilitowany przez specjalistów z Ośrodka Wczesnej Interwencji i Rehabilitacji Dzieci Niewidomych i Niedowidzących w Chorzowie.

We wrześniu 2004 r. w orzeczeniu poradni psychologiczno-pedagogicznej (PPP) w Zabrzu określono potrzebę zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dziecka. Moje przygotowanie zawodowe pozwoliło mi rozpocząć zajęcia z Mateuszem.

Z dokumentów (wypis ze szpitala, orzeczenie PPP) oraz rozmowy z matką dowiedziałam się, iż choroba rozwinęła się w życiu płodowym. Obecny słaby rozwój fizyczny chłopca spowodowany jest zbyt późnym rozpoczęciem rehabilitacji, tj. około 9. miesiąca życia. Zważając, jak znamieny dla rozwoju dziecka jest okres niemowlęcy, brak ćwiczeń spowodował ogromny regres w rozwoju fizycznym. W szpitalu, gdzie przebywał przez długi okres, nie prowadzono żadnej rehabilitacji. Powstały i utrwały się przykurcze, sztywność i spastyczność mięśni. Pobyt matki w szpitalu i dobry kontakt z synkiem przyczyniły się do tego, iż chłopczyk nauczył się połykać podawany mu pokarm oraz rozwinął się kontakt emocjonalny z nim, tzn. reagował mimiką twarzy, wydawał odgłosy radości, krzywił się, gdy coś go bolało lub nie smakowało.

Lekarze określili życie Mateusza jako „cud natury”, dlatego zajęcia z nim od początku były dla mnie wyzwaniem. Starłam się, by każdy dzień spędzony z dzieckiem był owocny, tzn. by ćwiczenia i zastosowane metody pracy maksymalnie rozluźniły jego mięśnie, co korzystnie wpływało na pracę narządów wewnętrznych i ułatwiało pielęgnację. Trzeba dodać, że efekty wypracowane podczas zajęć utrzymywały się maksymalnie kilka godzin. Stąd dla prawidłowego funkcjonowania organizmu niezbędne było powtarzanie serii ćwiczeń metodą Vojty trzy razy dziennie.

Praca z Mateuszem przybrała dwa kierunki: rozwój motoryki i profilaktykę. Z rozwojem motoryki wiąże się poprawa wyprostu kręgosłupa i możliwość sztucznego utrzymania go w pozycji pionowej, z tym z kolei poprawa warunków pielęgnacji.

gnacji i większa ruchomość kończyn. Ćwiczenia wpływają korzystnie na funkcje wegetatywne organizmu, takie jak jego ukrwienie i wentylacja płuc. W zakresie profilaktyki nie wolno było dopuścić do dalszej degradacji kręgosłupa, a zaprzestanie ćwiczeń doprowadziłoby do dalszych jego uszkodzeń.

Dominującą metodą pracy z chłopcem była metoda Wojty. Powtarzanie kilkakrotnie w ciągu dnia serii ćwiczeń i częste spotkania ze specjalistą w poradni rehabilitacyjnej wpłynęły na lepsze funkcjonowanie organizmu dziecka. Moje oddziaływania jako pedagoga specjalnego również dawały większe efekty, gdyż Mateusz był rozluźniony, mięśnie miał bardziej elastyczne. Jego ciało lepiej poddawało się ćwiczeniom. Uzyskiwałam wtedy lepszy kontakt z nim, a stymulowanie rozwoju psychoruchowego z zastosowaniem poznania wielozmysłowego otaczającej rzeczywistości było pełniejsze. Dlatego uczyłam się niektórych ćwiczeń metodą Wojty, uczestnicząc raz w tygodniu w zajęciach z rehabilitantem. Zdobyte umiejętności wykorzystywałam w późniejszych codziennych zajęciach. Starłam się tym samym odciążyć matkę, bardzo zaangażowaną w proces rehabilitacji syna.

Mając na uwadze utrzymanie chłopca w jak najlepszej formie fizycznej oraz jego rozwój emocjonalny, nie można było zaprzestać zajęć z dzieckiem w żadnym zakresie. Zajęcia musiały odbywać się regularnie i mieć charakter poznania wielozmysłowego. Kontakt z chłopcem był utrudniony, gdyż nie siedział on samodzielnie, nie reagował na polecenia głosowe, chociaż słyszał, nie wykonywał samodzielnie żadnych ruchów. Ale przy bliższym poznaniu udawało się nawiązać z nim więź. Zdarzało się, że wiele zajęć przepadało z powodu pobytu Mateusza w szpitalu. W ciągu mojej trzyletniej pracy z chłopcem zachorował on na zapalenie płuc trzykrotnie. Ponieważ leżał, nie potrafił odkrztuszać zbierającej się wydzieliny i sytuacja stawała się niebezpieczna. Po trzeciej bytności w szpitalu bardzo pomocny stał się zakup ssaka pozwalającego odciągać wydzielinę. Zajęcia były wtedy zawieszane. Mogłam jedynie odwiedzać malucha w szpitalu i dodawać otuchy przerażonej matce. Po przerwie należało rewalidację i rehabilitację zacząć od nowa. Sztywność mięśni i przykurcze jeszcze bardziej się utrwały i nie pozwalały na pracę z okresu przed szpitalem, a wymizerowane ciało było bardzo delikatne i wrażliwe na wszelki kontakt sił zewnętrznych, zwłaszcza podczas pracy metodą Wojty, będącej podstawą rehabilitacji.

Wykorzystywałam również metodę poznania wielozmysłowego Ch. Knilla *Ruch, kontakt, komunikacja*, przeznaczoną dla dzieci leżących i nieporuszających się samodzielnie. Kiedy włączałam kasetę magnetofonową, chłopiec wyraźnie się odprężył i wydawał głośne dźwięki zadowolenia. Metoda ta stosowana u dzieci upośledzonych w stopniu głębokim pozwala na poznanie swojego ciała przy zaangażowaniu wszystkich sprawnych zmysłów. Efekty są widoczne. Mateusz poddawał się wszystkim ćwiczeniom, ale niektóre lubił szczególnie, reagując na nie głośnymi okrzykami radości, na przykład podczas przewrotów czy kołysania.

W związku z tym postawiłam sobie następujące cele zajęć rewalidacyjno-wychowawczych z Mateuszkiem:

- Dążenie do wyprostowania kręgosłupa, szczególnie w odcinku piersiowym.
- Utrzymanie tułowia na przedramionach z uniesieniem głowy.
- Uzyskanie większej ruchomości kończyn.

- Poprawa motoryki jamy ustnej (połykania).
- Poprawa warunków pielęgnacji.

Nie można było dopuścić do zaprzestania ćwiczeń z dzieckiem. Odbywały się one regularnie, jednak efekt ich był krótkotrwały i musiał być ciągle utrwalany. Zaniechanie ćwiczeń groziło pogłębieniem już istniejących zaburzeń, pogorszeniem stanu zdrowia, a nawet stanowiło zagrożenie dla życia chłopca. Ważnym elementem działań było motywowanie matki chłopca, na której spoczywał główny ciężar rehabilitacji. Należało ją utwierdzać w tym, iż to, co robi, nawet jeśli nie widać efektów, a tylko cierpienie dziecka, jest bardzo ważne. Plan oddziaływań obejmował 10 godzin tygodniowo z pedagogiem specjalnym. Stosowałam metody poznania wielozmysłowego *Programy aktywności świadomość ciała, kontakt i komunikacja* Marianny i Christopfera Knill.

Wykorzystywałam metody ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne. Dobrze sprawdzały się w pracy z chłopcem. Mateusz uwielbiał masaże przy muzyce relaksacyjnej, podczas których jego ciało wyraźnie się rozluźniało, czasem wokalizował. U chłopca pojawiły się pierwsze ruchy żuchwy. Karmiłam go łyżką. Jedzenie wykorzystywałam również do ćwiczeń, np. rozróżniania smaków i reakcji na nie oraz masaży okolicy ust. Systematycznie wykorzystywałam masaż według Castillo-Moralesa. Współpracowałam w tym celu ze szkolnym logopedą, korzystałam ze wskazówek, porad oraz fachowej literatury. Konsultowałam się również z psychologiem z PPP. Chęć pomocy chłopcu oraz dbałość o jak najbardziej optymalne efekty w pracy sprawiały, że chętnie współpracowałam ze specjalistami, uzupełniając swoją wiedzę i weryfikując kierunek działań tak, by przynosiły jak najlepsze efekty. Jeden lub dwa razy w tygodniu odbywały się zajęcia z rehabilitantem. Ja uczestniczyłam w nich raz w tygodniu, doskonaląc pod okiem specjalisty pozycje pracy metodą Wojty. Mniej więcej raz na pół roku niezbędne były wizyty u specjalistów: kardiologa, neurologa, neurochirurga i endokrynologa w związku z wczesnym pokwitaniem chłopca. Zaobserwowałam, że po miesiącu regularnych ćwiczeń, tzn. przy pełnej dyspozycji chłopca, kiedy nie przeszkodziła nam jego infekcja bądź przyczyna zewnętrzna, np. choroba rehabilitanta, efekty były bardzo zadowalające. Mateusz był radośniejszy. Można przypuszczać, że mniej mu dokuczał ból pleców, który przy tak dużym skrzywieniu musiał mu dotąd mocno doskwierać. Łatwiej wykonywało się czynności pielęgnacyjne związane z myciem czy ubieraniem. Zwłaszcza zimą było to takie ważne, ponieważ zakładamy wtedy kilka warstw ubrań. Stała stymulacja kręgosłupa, poprzez regularnie powtarzane ćwiczenia, spowodowała rozluźnienie i większą wiotkość mięśni. Mateusz mógł z powodzeniem dotknąć swojego policzka czy na przykład uda. Wcześniej, przy sztywności i spastyczności mięśni, poprowadzenie jego rączki, by dotknął tych części ciała, było niemożliwe. Taki dotyk wyraźnie sprawiał mu przyjemność. Wydawało się, jakby odkrywał nieznaną dotąd sferę swojego istnienia. Były momenty, że na chwilę wstrzymywał oddech. Takie sytuacje wywoływały u mnie wzruszenie. Uświadamiały również, że to, co robię, ma sens. Starłam się wtedy pracować jeszcze efektywniej, by tych radosnych chwil w życiu Mateuszka było jak najwięcej.

Mateusz umarł rok temu, latem. Jego postawa uczyła godności, z jaką należy przyjąć swój los mimo choroby, bólu i uciążliwości. Przebywając w jego otoczeniu,

człowiek nabierał pokory wobec życia i mógł zastanowić się nad weryfikacją swoich życiowych poczynań i wartościami istotnymi w naszej egzystencji. Zawdzięczam mu wiele. Sprawiał, że przebywając z nim, byłam wyciszona, skupiona, nieważne stawały się problemy dnia codziennego. Liczyły się tylko małe sukcesy w pracy z Mateuszkiem, wyrażane radosną wokalizacją albo piskiem. Miałam szczęście, że mogłam być w krótkim, dziewięcioletnim życiu chłopca. Mam poczucie, że byłam w gronie ludzi, którzy przyczynili się do tego, że życie codzienne chłopca stało się mniej bolesne, a radosne piski częstsze. Było to niesamowite doświadczenie zawodowe, które znacznie wzbogaciło mój warsztat pracy i wiedzę.

---

AGNIESZKA JĘDRZEJOWSKA

## REFLEKSJA PO LEKTURZE *KAJ ZNÓW SIĘ ŚMIEJE* H. GAGELMANNA

*Książkę każdą człowiek musi ogrzać myślą własną,  
musi ją zbudzić do życia, musi dopełnić sobą...*

J.I. Kraszewski

Po raz dwudziesty któryś w tym roku, 5 rano, pogotowie zabiera moją Babcie do szpitala... Po jednej stronie Ona, chora na niewydolność krążeniowo-oddechową, miażdżycę, która od tygodnia wyraźnie pokazuje, że wygodnie jej w mózgu, a po drugiej stronie my, „zdrowi” domownicy – zestresowani, wystraszeni, zdenerwowani, bezradni, pytający: „dlaczego znowu?”... Dokładnie tacy jak Hartmut, kiedy przybył do ośrodka... Uwężeni w sobie...I czy aby na pewno zdrowi do końca?

Lektura *Kaj znów się śmieje*<sup>1</sup> połączona z doświadczeniem z wolontariatu i życiem z Babcia pokazują mi, jak bardzo niepełnosprawną jestem osobą...

„Na pewno sobie poradzisz – czwarty rok pedagogiki, z niepełnosprawnymi przecież masz kontakt” – to były słowa Mamy, która pokrzepiała mnie przed odjazdem do szpitala; w głębi bałam się spotkania z Babcia po dwóch tygodniach rozłąki. Z relacji Mamy wiedziałam, że wiele się zmieniło w jej stanie... I tak też było... Moja słabość wyszła już w pierwszych chwilach spotkania... „Myślmy schematycznie, wkładamy ludzi w pewne normy: nie byłeś taki, jaki powinien być w moim wyobrażeniu człowiek”.

No właśnie, to nie była już ta Babcia, która przytuli, uśmiechnie się na powitanie, zapyta, co słyhać u Ciebie. Nie była taka, jaką ja sobie wyobrażałam, jakiej sobie życzyłam... O nie!

---

<sup>1</sup> Gagelmann H. (1988) *Kaj znów się śmieje*. Wyd. Iskry, Warszawa.



Babcia, owszem, pytała, ale o to, co słyhać u Mikołaja (jej brata, który zmarł 10 lat temu); pytała po zjedzeniu obiadu, czy był już dzisiaj obiad; pytała o strażaków przy grobie Pana Jezusa (gdzie wokół widoczne były przygotowania do Bożego Narodzenia); ubierała się w nocy w szlafrok i z nożem w ręce szła do domu, kładła się do łóżka innej pacjentki... Serce zamarło mi w piersi, nie potrafiłam wejść z nią w dialog, a gdy jeszcze dodała: „nie myślałam, że mnie tak nie zechcecie w domu!” – to moją jedną reakcją był płacz i telefon do Mamy: „...właśnie że kompletnie sobie nie radzę!”.

Ale co ta moja Babuleńka musi czuć?! Co musi czuć, gdy do tej pory np. bardzo dbała o swoją intymność, a dziś potrzebuje pomocy przy toalecie, myciu, ubieraniu... Jak Jej musi być ciężko! Jak musi być ciężko, gdy patrzy gdzieś przed siebie i powtarza: „do domu, do domu...”. Oby wystarczyło nam miłości...

„Nie mogę mieć za złe mojej babci, że nie zdobyła medalu olimpijskiego w skoku w dal. Więc dlaczego mam mieć komuś za złe, że nie ma nóg”. To tak, jakby ktoś miał do mnie pretensje, że nie potrafię grać na skrzypcach albo że mam skoliozę... A jeszcze, nie daj Boże, jest to osoba, którą kocham... Można sobie wyobrazić, co wtedy czuję, co przeżywam... a rozwijamy się przecież psychofizycznie...

Południe wigilijne. Kierunek – szpital. Cel – jak się okazało, nie do Babci, ale po Babcią! Pani doktor prowadząca Babcię stwierdziła, że święta, dom, bliscy są dobrą okazją do wpłynięcia na psychikę. Święta spędziliśmy razem, czuwając co prawda przy Babci jak pasterze przy żłóbku, ale razem i w domu, a nie w „getcie” (szpitalu). Doświadczaliśmy cudu Bożego Narodzenia; choroba albo cofnęła się, albo zatrzymała (nie wiem, czy to możliwe z medycznego punktu widzenia?). Babcia słaba fizycznie, ale psychicznie była w dobrej kondycji (można było z nią nawet sensownie porozmawiać).

Ale przyszedł kolejny dzień i znów szpital... „Sercem zostałem przy tobie, ale tym nie możesz żyć, tym nikt nie potrafi żyć”. Dziś to wiem i gdy tylko ktoś jedzie do Babci, zabieram się z nim, nie rozważając, co innego mogłabym zrobić w tym czasie, bo nic nie zastąpi Jej konkretnej miłości, konkretnych gestów (potrzebnych tu i teraz).

Słuszna była obserwacja pielęgniarki podczas jednej z naszych wizyt: „Dobrze, że przyjeżdżacie, bo ona wtedy zupełnie inaczej funkcjonuje”. Zripostowałam słowami Gagelmana: „Bo zastrzyk nie zastępuje miłości...” To tak jak w rozdziale *Nowy Początek* Hartmut mówi, czym jest smak szczęścia: „Szczęścia, które powstaje gdzieś w samym środku duszy i nie bierze się ani z tego, że ma się więcej (co z tego, że przywozimy Babci tyle różnych rzeczy, potrzebnych jej z naszego punktu widzenia), ani że się więcej wie (co z tego, że tyle już wiemy o jej chorobie), ale szczęście prawdziwe płynie z pełnego przeżycia faktu, że się jest”. Tak ważna, tak święta jest obecność. Jak śpiewa T. Kamiński „Tylko bądź i daj nadzieję...” Na przykład poprzez tylko albo aż uśmiech... „Bo tylko ten, kto się uśmiecha, kocha, kocha tego, do kogo się uśmiecha, i tego, którego uśmiech odwzajemnia”.

No właśnie, nigdy nie żałuj uśmiechu, bo szybko może zabraknąć osoby, na której go oszczędzałeś w trosce o zmarszczki mimiczne... Bezduszne lustro, owszem, uśmiechnie się, nawet tak samo jak ty, ale będzie to uśmiech zimny, bezduszny... Zdażam do podzielenia się kolejną refleksją na temat naszej przemijalności... Zainspirował mnie fragment, w którym Adolf prowadzi rozmowę z opiekunem przy ocieciu.

Adolf: „Czy umieranie jest tak samo łatwe?”.

Odp.: „Myślę, że tak (...). Ale my obaj nie musimy jeszcze o tym myśleć.

Adolf: Ale kiedy cielątko też przyszło tak zupełnie nagle”.

Żyjemy tak, jakby to nasze życie miało trwać tu wiecznie... Wiek XXI to czas gonitwy za lepszą pracą, piękniejszym domem, szybszym samochodem, nowocześniejszym telewizorem, ekskluzywniejszymi wakacjami... A w tym wszystkim człowiek jak atom – odbijający się od ściany do ściany (od jednych wrażeń zmysłowych do drugich, coraz mocniejszych), związki też chwilowe... Odzwierciedleniem tego biegu w obrazku niech będzie to, co zwykle spotyka (nie wiem, może tylko mnie...) na przejściu dla pieszych przy Galerii Dominikańskiej. Czasami próbuję przejść tamtędy normalnie, ale nie da się. Tempo jest narzucone jak w rwącym potoku. A gdy to ja stoję w pierwszym szeregu i próbuję ustalić tempo, to słyszę za plecami: przepraszam, przepraszam... I trzeba wybierać, by być jak te nosorożce za tobą i przyspieszyć lub ustąpić i dać się stratować lub... chodzić podziemiami... Ale do czego zmierzam... Za bardzo pędzimy i nie zastanawiamy się nad sensem tej gonitwy i czy jest to bieg za prawdziwymi doskonałościami... Potem dzieje się coś niezgodnego z planami, dzieje się coś nagle... I co? Ani superauto, ani wypasiona chata czy najwyższa pozycja w firmie nie pomogą, nie zrekompensują, nie naprawią itd. To cielątko, mimo że dopiero zaczyna życie, już woła: „Śpieszmy się kochać ludzi...”.

O tym, jak bardzo nikłe i trywialne są moje problemy, jak bardzo się nie sprawdzam, kiedy jestem smutna, kiedy się złościę, przekonują mnie też dzieci z ORE... Rzeczywiście, doświadczenie dopiero nabiera sensu, gdy zostaje przerobione, zbadane, przeanalizowane... Kaj... mi w tym pomógł/pomaga... wcześniej nie zastanawiałam się nad tym, o czym chcę teraz napisać... Kaj... prowokator sumienia, myślenia...

Widzę, że podczas moich pierwszych dni wolontariatu w ośrodku bardzo „niepełnosprawnie”, stereotypowo myślałam, tzn. nie sądziłam, że tak dużo można robić tu z dziećmi... A można bardzo dużo! I zależy to... nie od stopnia niepełnosprawności dziecka, ale stopnia pełnosprawności OPIEKUNÓW, ich zaangażowania, wiary w to, co robią, zapału i Miłości! Jak wiele pokory uczą takie dzieci jak Kaj, uczą uczuciowego współbrzmienia... Uczą komunikacji... Jeszcze 3 miesiące temu byłam zszokowana, że tyle się do nich mówi... A i one mówią! Ale sztuką bardzo trudną jest dotarcie w głąb dziecka, by zrozumieć... Byłam kompletnie sparaliżowana, gdy pewien chłopiec po zjedzeniu śniadania wpadł w szał... Dopiero opiekunka dobrze go znająca powiedziała, że on jest zwyczajnie nadal głodny i trzeba mu zakomunikować: zjadłeś wszystko i więcej nie ma... No to próbuję, stosując przekaz werbalny - efekt zupełnie odwrotny, bo jeszcze bardziej się zezłościł. Wtedy opiekunka podeszła do niego, pokazując mu pusty worek, w którym zawsze przynosi śniadanie. Ten chłopiec do mnie mówił, a ja go nie rozumiałam... Podobnie jego kolega, gdy pragnie pić, to cmoka.

„Pracownicy muszą odkrywać je (dzieci) dla siebie, sami muszą docierać do sedna trudności. Czasami odkrywają rzeczy zupełnie nowe”. Dzieciom skutecznie udaje się zwrócić uwagę na nasze słabości, na to, co robimy (albo nie robimy, bo nie wiemy jak lub się boimy...) czy też na to, co mówimy. Na przykład pewna niewidoma dziewczynka po powrocie z toalety ze swoją opiekunką powtarzała: „co ja się z tobą mam!” Zapytałam, skąd te paralele. Pani opiekunka wyjaśniła,

że kiedyś mama w emocjach tak do niej powiedziała, dziewczynka zapamiętała i jak jej się przypomni, to powtarza. Ale, co chcę podkreślić, dziewczynka czasem powtarza na bieżąco nasze wypowiedzi i rzeczywiście uruchamia to autorefleksję nad sensem naszego mówienia. Gagelman napisze: „Uważamy się za normalnych, bo umiemy mówić i zapominamy o tych niezliczonych idiotyzmach, do których używamy naszej mowy”. Bardzo często nasze pełnosprawne chociażby kończy-ny wykorzystujemy do „pokaleczonych”, krzywdzących, bezsensownych celów. Tymczasem osoby uważane przez nas za niepełnosprawne potrafią pokazać, że są pełnosprawne, a nawet są ponad – wystarczy wspomnieć o artystach malujących za pomocą ust, nóg (nie rąk!), muzykach, którzy nie słyszą, modelkach na wózkach inwalidzkich.

Dzieci Hartmuta, dzieci z ORE, moja Babcia często za pomocą rąk, nóg krzyczą o miłość! *Kaj znów się śmieje* jest jak znak STOP lub jest jak głośny dzwonek – zbudź się na tę potrzebę miłości, nie oczekuj wdzięczności, nie oczekuj zachowania pożądanego (przez siebie)...

Powrócę do wcześniejszego przykładu – okropnie bym się czuła, gdyby ktoś po jednej lekcji gry na skrzypcach zażyczył sobie, bym zagrała jakąś etiudę... „W gruncie rzeczy wszyscy jesteśmy tacy sami, wszyscy walczymy z własnymi ułomnościami, z naszymi słabościami, z naszym własnym upośledzeniem”. Skoro wszyscy jesteśmy tacy sami, to mamy takie same potrzeby, ale inaczej je wyrażamy... Może zbyt prymitywne porównanie, ale tak samo robią zwierzęta, np. niezaspokojoną potrzebę jedzenia inaczej wyrazi oswojony kotek domowy (będzie się łasił), inaczej zebra w zoo (będzie pocierać mordką o drewniane belki ogrodzenia), jeszcze inaczej łabędź z pobliskiej fosi (podpłynie bliżej brzegu, z dystansem jednak do człowieka), a zupełnie inaczej dziki gołąb (który, gdy tylko zobaczy ziarno, przyleci, by je pochwycić w dziób). A co dopiero ludzkie sposoby wyrażania potrzeb! Jak przecież różni w tej jedności jesteśmy! Potrzebna jest nam znajomość siebie nawzajem, by umieć rozpoznawać potrzeby drugiego człowieka, bo nie każdy zakomunikuje je w taki sam sposób jak my... I na szczęście nikt z nas nie ma monopolu na sposoby wyrażania nie tylko swoich potrzeb, ale i radości, i smutków... Potrzebna jest tylko tego świadomość i więzy schematyzmu, że tak i tak powinno być, rozpadają się...

Spacer do parku, układanie bukietu z liści, wspinaczka na drzewo, wyjazdy do miasta, śmigus-dyngus w łazience, obecność przy ocieceniu, gra na pierwszym instrumencie, pierwsze próby pisania długopisem, słuchanie bajek, kąpiel w morzu, zabawy w piasku i piaskiem... To tylko niektóre z doświadczeń dzieci Hartmuta. Rozumiem w pełni ich radość podczas tych chwil. Nie wyobrażam sobie własnego dzieciństwa bez tych wspinających, pełnych pozytywnych emocji wydarzeń... Dlaczego więc zabronić człowiekowi takiemu samemu jak ja doświadczenia ich?! Po tej lekturze, ciągle zbieranym doświadczeniu, będę o to zabiegać! Nie chcę popaść w bezradność i zniechęcenie, ale chcę „przyspieszyć kroku, żeby jak najprędzej wrócić do Kaja... Jestem go ciekawy... i jestem też ciekawy siebie”.

Dziś wiem, że mówiąc do dziecka czy w ogóle do napotkanego na swej drodze człowieka: „co ja się z tobą mam”, w odpowiedzi (i bardzo słusznie!) usłyszę: „a co ja się z tobą mam”...

JOLANTA ZOZULA  
APS, Warszawa

**ALIMENTY DLA OSOBY NIEPEŁNOSPRAWNEJ  
(ASPEKT MATERIALNY)  
Część I**

Osobom niepełnosprawnym trudno jest samodzielnie zaspokoić swoje potrzeby życiowe, a dla wielu jest to zupełnie niemożliwe. W związku z tym szczególnego znaczenia nabierają dla nich świadczenia alimentacyjne od osób do tego zobowiązanych.

**Osoby uprawnione do świadczeń alimentacyjnych**

Zasadą jest, że do świadczeń alimentacyjnych uprawnione są osoby, które znajdują się w niedostatku (art. 133§2 krio) oraz nie są w stanie zaspokoić swoich usprawiedliwionych potrzeb (wyrok Sądu Najwyższego z 20.01.2000 r. I CKN 1187/99). Obie przesłanki obowiązku alimentacyjnego, występujące po stronie uprawnionego, są nieprecyzyjne, stanowią tzw. klauzule generalne. Przyjmuje się, że w niedostatku znajduje się ten, kto nie jest w stanie własnymi siłami zaspokoić swoich podstawowych potrzeb.

Przepisy przewidują jednak sytuację, w których do świadczeń alimentacyjnych uprawnione są osoby, które nie pozostają w niedostatku. Tak jest w przypadku świadczeń alimentacyjnych rodziców na rzecz dziecka. Rodzice zobowiązani są do tego rodzaju świadczeń na rzecz swojego (biologicznego albo przysposobionego) dziecka, które nie jest jeszcze w stanie utrzymać się samodzielnie (art.133§1 krio). Nie ma wtedy znaczenia, czy dziecko pozostaje w niedostatku czy też nie. Sam fakt, że z powodu wieku, nieukończonej szkoły bądź niepełnosprawności nie ma ono możliwości podjęcia pracy i samodzielnego utrzymania się, uprawnia je do otrzymywania świadczeń alimentacyjnych od swoich rodziców. W tym przypadku bardzo istotne jest założenie art. 135§2 krio, że realizacja obowiązku alimentacyjnego rodziców na rzecz dziecka może polegać również na osobistych staraniach o jego utrzymanie lub wychowanie. Rodzice nie są zobowiązani do świadczeń alimentacyjnych względem dziecka jedynie wówczas, gdy posiada ono majątek, a dochody z tego majątku wystarczają na pokrycie kosztów jego utrzymania i wychowania.

Drugą grupą osób uprawnionych do świadczeń alimentacyjnych, którą przepisy zwalniają z konieczności udowodnienia swego niedostatku, są małżonkowie uznani przez sąd za niewinnych rozkładu pożycia małżeńskiego. Na mocy art. 60§2 krio mogą oni żądać od małżonka wyłącznie winnego świadczeń na

zaspokojenie swoich usprawiedliwionych potrzeb, gdy rozwód spowodował istotne pogorszenie ich sytuacji materialnej.

### **Osoby zobowiązane do świadczeń alimentacyjnych**

Krąg osób zobowiązanych określa art. 128 krio mówiąc, że obowiązek dostarczenia środków utrzymania, a w miarę potrzeby także środków wychowania (obowiązek alimentacyjny), obciąża krewnych w linii prostej (dzieci, wnuków, jak też rodziców, dziadków) oraz rodzeństwo. Nie oznacza to jednak, że osoby uprawnione do alimentów mogą ich dochodzić od przypadkowo wybranej osoby zobowiązanej. Art. 129 krio określa kolejność obowiązku alimentacyjnego. Do świadczeń alimentacyjnych na rzecz osoby uprawnionej zobowiązani są w pierwszej kolejności zstępni, czyli dzieci, wnukowie, prawnukowie. Jeżeli osoba ta nie posiada zstępnych bądź nie są oni w stanie spełniać świadczeń alimentacyjnych, obowiązek ten spoczywa na wstępnych, czyli rodzicach, dziadkach. Gdyby natomiast żadna z tych osób nie pozostawała przy życiu albo nie była w stanie dostarczyć środków utrzymania, obowiązek alimentacyjny powstaje w stosunku do rodzeństwa osoby uprawnionej (art. 132 krio). Obowiązek alimentacyjny między rodzeństwem uznawany jest za najslabszy. Jego słabość wynika z treści art. 134 krio, który mówi, że zobowiązany może się uchylić od świadczeń alimentacyjnych na rzecz rodzeństwa, jeżeli byłyby one połączone z nadmiernym uszczerbkiem dla niego lub jego najbliższej rodziny. Należy to rozumieć w ten sposób, że płacenie alimentów na rzecz siostry lub brata uniemożliwiałoby lub chociażby utrudniałoby zaspokajanie usprawiedliwionych potrzeb dzieci i małżonka (najbliższej rodziny) osoby zobowiązanej.

Krewnych w tym samym stopniu pokrewieństwa (np. troje dzieci osoby uprawnionej) obowiązek alimentacyjny obciąża w częściach odpowiadających ich możliwościom zarobkowym i majątkowym (art. 129§2 krio).

Podkreślić należy, że osoba pozostająca w związku małżeńskim, który następnie został unieważniony albo rozwiązany przez rozwód, powinna w pierwszej kolejności dochodzić świadczeń alimentacyjnych od byłego małżonka (art. 130 krio), gdyż obowiązek alimentacyjny małżonka po rozwodzie wyprzedza obowiązek wynikający z pokrewieństwa. Zasada ta odnosi się również do małżonków pozostających w separacji.

### **Jak długo dziecko może otrzymywać alimenty od swoich rodziców?**

Zgodnie z art.133§1 krio rodzice powinni spełniać świadczenia alimentacyjne na rzecz swego dziecka do momentu, w którym będzie ono mogło samodzielnie się utrzymać. Nie została określona jednoznaczna cezurą wiekową, przekroczenie której wstrzymywałoby świadczenia alimentacyjne na rzecz dziecka. Alimenty od rodziców może otrzymywać więc nawet osoba pełnoletnia, która nie ma jeszcze odpowiedniego wykształcenia i umiejętności, by podjąć pracę. „Wygaśnięcie obowiązku dostarczania środków utrzymania następu-

je dopiero, gdy dziecko zostaje należycie przygotowane do samodzielnej egzystencji, co w szczególności w dzisiejszych czasach oznacza uzyskanie odpowiedniego do możliwości dziecka wykształcenia” (wyrok NSA z 2001-09-18 III SA 974/00).

Bardziej liberalne rozwiązania w tej kwestii przewiduje nowelizacja kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, która wejdzie w życie od dnia 13.06.2009 r. Zakłada ona możliwość uchylenia się rodziców od świadczeń na rzecz swojego pełnoletniego dziecka, gdy są one połączone z nadmiernym uszczerbkiem dla nich w sytuacji, gdy dziecko nie dąży do usamodzielnienia się (art. 133§3 krio)<sup>1</sup>.

Na szczególne podkreślenie zasługuje obowiązek alimentacyjny rodziców na rzecz niepełnosprawnych dzieci. Ich sytuacja jest bowiem wyjątkowa. Niepełnosprawność często uniemożliwia tym osobom podjęcie jakiegokolwiek pracy, w związku z czym nie są one w stanie samodzielnie się utrzymać. Do takiego stanu rzeczy ustosunkował się Sąd Najwyższy wydając orzeczenie, w którym stwierdził, „że nie można uchylić obowiązku spełniania świadczeń alimentacyjnych przez powoda względem chorej psychicznie córki, mimo że ma ona już 33 lata, gdyż ze względu na swoje inwalidztwo nie jest ona w stanie utrzymać się samodzielnie” (wyrok SN z 1998-05-12 II CKN 722/97).

### **Czym uwarunkowana jest wysokość świadczeń alimentacyjnych?**

Wysokość świadczeń alimentacyjnych może być zróżnicowana, gdyż zależy ona z jednej strony od usprawiedliwionych potrzeb osoby uprawnionej, z drugiej zaś – od zarobkowych i majątkowych możliwości osoby zobowiązanej.

Usprawiedliwione potrzeby dotyczą środków utrzymania oraz środków wychowania. Przez środki utrzymania rozumie się zapewnienie osobie uprawnionej mieszkania, wyżywienia, środków higieny osobistej, odzieży, lekarstw, artykułów szkolnych. Zaspokojenie potrzeb dziecka w zakresie wychowania polega na osobistej trosce o jego rozwój fizyczny i umysłowy oraz przygotowaniu go do samodzielnego życia w społeczeństwie.

Wysokość świadczeń alimentacyjnych na zaspokojenie usprawiedliwionych potrzeb zależy przede wszystkim od wieku oraz stanu zdrowia osoby uprawnionej. Do usprawiedliwionych potrzeb dziecka w wieku szkolnym zaliczyć należy, poza podstawowymi potrzebami egzystencjalnymi, koszty związane z rozwijaniem jego uzdolnień, np. opłacenie dodatkowych zajęć sportowych, językowych, plastycznych oraz zakup przedmiotów niezbędnych do rozwijania talentu, takich jak: instrumenty muzyczne, przyrządy sportowe. Usprawiedliwioną potrzebą będzie ponadto opłacenie zajęć wyrównawczych, gdy dziecko nie radzi sobie z nauką. W przypadku osób chorych bądź niepełnosprawnych usprawiedliwionymi potrzebami będą np. koszty leczenia, rehabilitacji, zakup wózka inwalidzkiego oraz opłacenie fachowej opieki.

---

<sup>1</sup> Wchodzi w życie 13.06.2009 r.

Wyznacznikiem wysokości świadczeń alimentacyjnych są ponadto możliwości zarobkowe i majątkowe osoby do nich zobowiązanej. Oceniając możliwości zarobkowe, uwzględnia się przede wszystkim wysokość wynagrodzenia za pracę, ale także: wiek, stan zdrowia, wykształcenie i doświadczenie zawodowe. Na równi z wynagrodzeniem traktowane są uzyskiwane przez zobowiązanego świadczenia z innych tytułów, takie jak: emerytura, renta, stypendia, zasiłki z ubezpieczenia społecznego.

W sytuacji, gdy zobowiązany posiada majątek, przy ustalaniu wysokości świadczeń alimentacyjnych bierze się pod uwagę przede wszystkim rzeczywisty dochód z tego majątku, np. dochód z najmu mieszkania, dzierżawy działki. Nie można natomiast wymagać od zobowiązanego, aby zbył gospodarstwo rolne, które stanowi jego źródło utrzymania, w celu realizacji świadczeń alimentacyjnych.

Analizując przepisy dotyczące wysokości świadczeń alimentacyjnych, nie sposób pominąć art.136 krio. Przepis ten reguluje sytuację, w której osoba zobowiązana do alimentacji próbuje uchylić się od świadczeń alimentacyjnych bądź wpłynąć na ich obniżenie poprzez dobrowolne uszczuplenie swojego majątku. Mówi on że, „jeżeli w ciągu ostatnich trzech lat przed sądowym dochodzeniem świadczeń alimentacyjnych osoba, która była już do tych świadczeń zobowiązana, bez ważnego powodu zrzekła się prawa majątkowego lub w inny sposób dopuściła do jego utraty albo jeżeli zrzekła się zatrudnienia lub zmieniła je na mniej zyskowne, nie uwzględnia się wynikłej stąd zmiany przy ustalaniu zakresu świadczeń alimentacyjnych”.

### **Bibliografia**

- Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r., Kodeks rodzinny i opiekuńczy.* Dz. U. Nr 9, poz. 59, (z późn. zm.).  
Pietrzykowski K. (red.) (2003) *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz.* Wyd. C.H. Beck, Warszawa.

# Z K R A J U I Z E Ś W I A T A

ALICJA ZARIN, WITALIJ KANTOR  
Rosyjski Uniwersytet Pedagogiczny,  
Petersburg

## 90-LECIE KSZTAŁCENIA PEDAGOGÓW SPECJALNYCH NA ROSYJSKIM UNIWERSYTECIE PEDAGOGICZNYM IM. A.I. HERCENA W PETERSBURGU

Wydział Pedagogiki Specjalnej Rosyjskiego Uniwersytetu Pedagogicznego im. A.I. Hercena w Petersburgu ma długie i bogate tradycje kształcenia nauczycieli, wychowawców, logopedów i psychologów, mogących okazać wszechstronną pomoc w rozwoju i otrzymaniu wykształcenia dzieciom i dorosłym z różnego rodzaju niepełnosprawnościami.

Na przełomie XIX–XX w. w Rosji istniały szkoły i placówki opiekuńcze dla dzieci i dorosłych z zaburzeniami słuchu i wzroku, niepełnosprawnych intelektualnie i psychicznie chorych, które potrzebowały pracowników posiadających odpowiednie przygotowanie. Stale działające Wyższe Kursy Fröbelowskie i kursy sporadycznie organizowane w Petersburgu i w Moskwie nie mogły sprostać tym zadaniom. W związku z tym w 1918 r. w strukturze Akademii Psychoneurologicznej kierowanej przez W.M. Biechtieriewa w Instytucie Wychowania Przedszkolnego został utworzony wydział defektologiczny. Początki istnienia wydziału są związane z działalnością wybitnych uczonych w zakresie defektologii. Pierwszym dziekanem został prof. D.W. Feldberg, a prodziekanem – prof. A.N. Graborow.

W 1921 r. wydział został przeniesiony do Instytutu Wychowania Społecznego Dziecka Normalnego i Upośledzonego, rektorem którego był prof. A.N. Graborow. Od 1925 r. wydział rozpoczął swą stałą działalność w strukturze Instytutu Pedagogicznego im. A.I. Hercena i kontynuuje ją do dnia dzisiejszego.

W latach 20. XX w. wydział przygotowywał nauczycieli szkół i instytucji dla dzieci niesłyszących, niewidomych, niepeł-

nosprawnych intelektualnie i z zaburzeniami zachowania. Pracownicy wydziału prowadzili badania w zakresie metodologii defektologii jako nauki integrującej wiedzę z zakresu pedagogiki specjalnej, psychologii i medycyny, stworzyli koncepcje organizacji systemu kształcenia dzieci i młodzieży z zaburzeniami rozwojowymi, a także koncepcje kształcenia pedagogów specjalnych. Także obecnie problemy te należą do najbardziej aktualnych, a pracownicy wydziału starają się rozwiązywać je na nowym poziomie, z pozycji współczesnych osiągnięć w zakresie pedagogiki i psychologii specjalnej i pedagogiki szkoły wyższej, jak również nauk pokrewnych.

Rozwój wydziału związany jest z powstaniem nowych katedr. W 1918 r. jako pierwsza była zorganizowana katedra surdopedagogiki. Szczególny wkład w jej rozwój i dorobek naukowy w latach 40.–60. wniósł M.J. Chwatcew, który był jej kierownikiem od 1936 r. przez 28 lat. Działalność M.J. Chwatcewa przyczyniła się do rozwoju logopedii jako samodzielnej dziedziny pedagogicznej.

W 1929 r. rozpoczęła działalność katedra tyflopedagogiki. Jej założycielem i kierownikiem został prof. B.I. Kowalenko – twórca współczesnej rosyjskiej tyflopedagogiki. Funkcję kierownika pełnił on 30 lat.

Lata 30. były okresem dynamicznego rozwoju wydziału. Było to związane z rozwojem potencjału kadry naukowej i z wprowadzeniem obowiązku szkolnego dla dzieci z zaburzeniami rozwojowymi. Powstające szkoły potrzebowały nauczycieli, mających przygotowanie do nauczania dzieci niesłyszących, niewidomych i niepełnosprawnych intelektualnie. Kadra naukowa wydziału z udziałem wybitnych naukowców (N.I. Oziereckiego, S.L. Rubinszteina i in.) okazywała specjalnym szkołom pomoc w opracowaniu programów nauczania, nowych środków nauczania, metod i metodyk wychowania i nauczania dzieci z różnymi niepełnosprawnościami. Wywarło to wpływ na zmiany w treściach kształcenia studentów – znacznie zwiększyła się ilość godzin pedagogiki, psychologii ogólnej i specjalnej, pojawiły się metodyki



nauczania. Wydział rozpoczął zróżnicowane przygotowanie nauczycieli do pracy z dziećmi niesłyszącymi, niewidomymi, niepełnosprawnymi intelektualnie i z zaburzeniami zachowania. Potencjał naukowy wydziału pozwolił na otwarcie w tym okresie studiów doktoranckich.

W 1941 r. wojna przerwała pracę wydziału. W latach wojennych wielu pracowników brało aktywny udział w walce z faszyzmem na różnych frontach, inni pod kierunkiem prof. B.I. Kowalenki pracowali w zorganizowanym centrum rehabilitacji żołnierzy, którzy stracili wzrok. Ich działalność zrodziła nowy problem dla defektologii – rehabilitację i integrację społeczną osób późno tracących wzrok i słuch.

W 1945 r. praca wydziału została wznowiona. Początki obecnej struktury wydziału związane są z działalnością dziekan N.P. Dołgoborodowej (lata 1958–1970). Oprócz katedry tyflopedagogiki i surdopedagogiki stworzona została katedra oligofrenopedagogiki (1962 r.). Jej kierownikiem do 1973 r. pozostawała prof. N.P. Dołgoborodowa. W 1965 r. powstała katedra psychopatologii i logopedii pod kierunkiem prof. J.S. Iwanowa. W ten sposób została stworzona i zrealizowana współczesna koncepcja kształcenia pedagogów specjalnych, zgodnie z którą przygotowanie w zakresie pedagogiki i psychologii ogólnej i specjalnej opiera się na gruntownej wiedzy z zakresu psychofizjologii, neurologii itp. Do osiągnięć tego okresu zaliczyć należy otwarcie w 1977 r. kierunku logopedia i samodzielnej katedry logopedii pod kierunkiem prof. L.S. Wołkowej. Jako uczennica M.J. Chwatcewa zrealizowała ona jego ideę o konieczności kształcenia logopedów w ramach odrębnego kierunku, co wpłynęło na podwyższenie jakości ich przygotowania zawodowego.

W latach 70.–80. na wydziale studiowało wielu studentów z różnych krajów: Polski, Czechosłowacji, Niemiec, Wietnamu, Kuby i in. Grupa polskich studentów, którzy byli kierowani przez WSPS w Warszawie i WSP w Krakowie, liczyła w tym okresie około 30 osób. Wśród polskich absolwentów wydziału są nauczyciele, logopedzi, dyrektorzy

szkół specjalnych i placówek opiekuńczych, nauczyciele akademicy pracujący na różnych uczelniach Polski. 10 osób ukończyło na wydziale studia doktoranckie i obroniło prace doktorskie.

Na początku lat 90. w Rosji rozpoczęły się zasadnicze zmiany w szkolnictwie wyższym. Rosyjski Uniwersytet Pedagogiczny im. A.I. Hercena brał aktywny udział w opracowaniu i wprowadzeniu programu wielostopniowego systemu kształcenia na poziomie wyższym. Po raz pierwszy w Rosji dla kierunku pedagogika, do którego została odniesiona pedagogika specjalna, zostały opracowane standardy kształcenia. Zgodnie z nimi na wydziale były stworzone sprofilowane programy kształcenia, przygotowujące studentów do pracy z dziećmi z zaburzeniami wzroku, słuchu, mowy, rozwoju intelektualnego. W 1992 r. na wydziale otwarte zostały 4-letnie studia stacjonarne, po ukończeniu których studenci otrzymywali pierwszy tytuł naukowy – bakałarza. Po ukończeniu tego stopnia większość studentów wybrała roczne studia nauczycielskie w określonej specjalności, pozostali – 2-letnie studia magisterskie.

W roku 2000 na wydziale były równolegle wznowione 5-letnie studia nauczycielskie. Obecnie przygotowują nauczycieli, wychowawców, logopedów, psychologów do pracy z osobami niepełnosprawnymi odbywa się na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych. Są to studia: 4-letnie – kierunek pedagogika (kształcenie osób z zaburzeniami słuchu, wsparcie psychologiczne kształcenia osób z problemami rozwojowymi), 5-letnie (specjalności: tyflopedagogika, surdopedagogika, oligofrenopedagogika, logopedia, psychologia specjalna), studia 2-letnie magisterskie – kształcenie osób z zaburzeniami słuchu, wsparcie psychologiczne kształcenia osób z problemami rozwojowymi, wsparcie psychologiczno-pedagogiczne rozwoju dzieci w wieku przedprzedszkolnym, rehabilitacja psychologiczno-pedagogiczna osób z problemami rozwojowymi).

Na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych obecnie na wydziale studiuje około

3000 studentów, co sprawia, że jest on jednym z największych wydziałów na uczelniach rosyjskich.

Wydział Pedagogiki Specjalnej Rosyjskiego Uniwersytetu Pedagogicznego im. A.I. Hercena jest nie tylko znaczącym w Rosji ośrodkiem kształcenia na poziomie wyższym specjalistów do pracy w różnych warunkach instytucjonalnych z osobami niepełnosprawnymi, lecz również i ośrodkiem naukowym. Kadra akademicka wydziału prócz pracy dydaktycznej prowadzi również prace naukowo-badawcze w zakresie tyflopädagogiki i tyflopsychologii, surdopedagogiki i surdopsychologii, pedagogiki i psychologii niepełnosprawnych intelektualnie, pedagogiki i psychologii niepełnosprawnych ruchowo, logopedii itp., w których osiąga wiele sukcesów. W dorobku pracowników wydziału są dziesiątki podręczników dla studentów i szkół specjalnych, liczne zeszyty naukowe i monografie, elektroniczne wersje podręczników, poradniki metodyczne, materiały dydaktyczne do zajęć z dziećmi z różnego rodzaju niepełnosprawnościami, artykuły naukowe itp.

Od ponad 20 lat wydział utrzymuje kontakty międzynarodowe; od końca lat 80. z Wyższą Szkołą Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, z którą uniwersytet miał zawartą umowę o wymianie studentów i wykładowców. W ostatnim okresie współpraca międzynarodowa jest związana z realizacją wspólnych projektów. Przez wiele lat był to program *Tempus – ruch*, dotyczący problematyki kształcenia dzieci z zaburzeniami ruchowymi i przygotowania nauczycieli do pracy z nimi, obecnie – *Tempus – nauczanie integracyjne*.

Od kilku lat wydział uczestniczy w przygotowaniach do przyłączenia się szkolnictwa wyższego Rosji do Procesu Bolońskiego. Pracownicy wydziału biorą aktywny udział w opracowaniu nowych standardów kształcenia pierwszego i drugiego stopnia kierunku pedagogika specjalna i nowych programów ustawicznego kształcenia specjalistów do pracy z osobami z różnymi typami niepełnosprawności (od urodzenia do wieku zaawansowanego) zgodnie z potrzebami

społecznymi. Zmieniają się też techniczne warunki działalności dydaktycznej i naukowej, co pozwala stosować nowe technologie w procesie edukacyjnym.

Tak od 90 lat wydział, przygotowując na wysokim akademickim poziomie kadre do pracy z osobami niepełnosprawnymi, by mogły one w pełni rozwinąć swoje możliwości, spełnia szczególną misję humanistyczną zgodnie z myślą przewodnią: z wiarą w przyszłość, z miłością do dzieci.

BARBARA TROCHIMIĄK  
APS, Warszawa

#### 50-LECIE ZESPOŁU SZKÓŁ SPECJALNYCH NR 91 W WARSZAWIE

Zespół Szkół Specjalnych Nr 91 w Warszawie tworzą Szkoła Podstawowa Nr 240 oraz Gimnazjum Nr 100. Placówka, powołana w maju 1959 r., wielokrotnie zmieniała swoją siedzibę i numer<sup>1</sup>. W budynku przy ul. Weterynaryjnej funkcjonuje od roku szkolnego 1974/75. Jak podają w kronice szkolnej J. Gawin i M. Truszczyńska:

„Początkowo szkoła mieściła się w budynku prywatnym (willi) o łącznej powierzchni 567,5 m<sup>2</sup> przy ul. Igańskiej. Warunki pogarszał fakt, iż część budynku zajmowali prywatni lokatorzy oraz sąsiedztwo z innymi prywatnymi posesjami. Szkoła zajmowała pomieszczenia częściowo w suterenie, na parterze i na pierwszym piętrze. Były cztery izby lekcyjne, dwa małe pomieszczenia przeznaczone do prowadzenia zajęć z przysposobienia zawodowego oraz jedno przeznaczone na salę rekreacyjną, salę gimnastyczną i świetlicę. Personel pedagogiczny (razem z kierowniczką – p. Ireną Jesionowską) liczył 7 osób,

<sup>1</sup> Jako Szkoła Podstawowa Nr 179 rozpoczęła swoją działalność 1 IX 1959 r. na podstawie aktu organizacyjnego Kuratorium Oświaty i Wychowania m.st. Warszawy nr 0.IV.II.8.59 z dn. 25 maja 1959 r.

w tym 5 z dyplomem PIPS, 4 osoby posiadały kwalifikacje pedagogiczne i kilkuletnią praktykę pedagogiczną. W szkole pobierało naukę 84 uczniów w klasach od I do IV. W roku szkolnym 1964/65 przydzielono szkole drugi budynek (przy ul. Tarnowieckiej). Przez rok lekcje odbywały się w dwóch budynkach – przy ul. Igańskiej i Tarnowieckiej, później tylko przy ul. Tarnowieckiej. Liczba uczniów wzrosła do 219, a liczba personelu do 16 osób. Warunki lokalowe szkoły były bardzo trudne. Brak korytarzy oraz odpowiednich sal mogących być pracowniami, ciasnota, ogrzewanie piecami utrudniało pracę. W roku szkolnym 1974/75 Kuratorium Oświaty i Wychowania, biorąc pod uwagę trudne warunki lokalowe w budynku przy ulicy Tarnowieckiej, przydzieliło szkole budynek przy ul. Weterynaryjnej (po zlikwidowaniu Szkoły Podstawowej Nr 145). Po raz pierwszy szkoła specjalna znalazła się w budynku przystosowanym do potrzeb szkoły. Liczba uczniów w tym okresie wzrosła do 250, gdyż przybyły jeszcze 5. klasy ze zlikwidowanej szkoły specjalnej przy ul. Paryskiej. W latach 1977–1979 szkoła została połączona z Zakładem Wychowawczym Nr 5 z ul. Osowskiej (na czas remontu zakładu). W tym czasie nosiła nr 155. Liczba uczniów wzrosła do 550. W budynku było bardzo ciasno. Brakowało sal lekcyjnych, pracowni. W roku szkolnym 1979/80 szkoły zostają ponownie rozdzielone. Zakład wraca na ul. Osowską. W budynku przy ul. Weterynaryjnej zostają poprzedni uczniowie szkoły nr 179 oraz jej personel. Szkoła przyjmuje nr 240 na podstawie Zarządzenia Kuratora z dnia 19 września 1979 r. Na mocy postanowienia Kuratorium oraz Wydziału Oświaty i Wychowania Praga-Południe część budynku – 3/4 II piętra, zostaje oddana na lokal dla Poradni Wychowawczo-Zawodowej Nr 4 z ul. Grochowskiej 502. Stan taki utrzymuje się do 2006 roku”.

Liczba uczniów szkoły we wcześniejszych latach wahała się od 84 do 550, przeważnie w granicach 200–220. Obecnie jest ich około 160. Do szkoły trafiali początkowo uczniowie badani przez psychologów w tzw. ośrodkach selekcyjnych<sup>2</sup>. Często były to dzieci o intelekcie w normie, ale z dużymi zale-

głościami szkolnymi, sprawiające trudności wychowawcze. Chłopców było zwykle o 1/4 więcej niż dziewcząt. Z chwilą powstania poradni wychowawczo-zawodowych do szkoły kierowane były przede wszystkim dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim, a także, na prośbę rodziców, w stopniu umiarkowanym. Wspomaganie rozwoju dzieci niepełnosprawnych intelektualnie wiąże się z koniecznością posiadania przez nauczycieli odpowiednich kompetencji. Wykształcenie do pracy w tego typu placówkach (dwuletnie studia po ukończeniu liceum pedagogicznego lub studium nauczycielskiego) można było zdobyć w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej (PIPS), przekształconym w latach 70. w Wyższą Szkołę Pedagogiki Specjalnej (WSPS), a następnie w Akademię Pedagogiki Specjalnej (APS). Do pracy w szkole trafiało początkowo niewielu nauczycieli z odpowiednim przygotowaniem. Zdobywali je oni podczas pracy zawodowej, studiując zaocznie. Z chwilą powstania szkoły w 1959 r. na siedmiu zatrudnionych nauczycieli trzech miało ukończony PIPS, w roku szkolnym 1974/75, na 25 osób zatrudnionych na pełnym etacie osiem miało ukończony PIPS, dwie studia wyższe z zakresu pedagogiki ogólnej, dwie studiowały w WSPS, pozostałe posiadały dyplomy studium nauczycielskiego (SN) z różnych zakresów. Większość nauczycieli, którzy zdobyli wyższe wykształcenie w czasie pracy w szkole, stanowiła trzon grona pedagogicznego przez wiele lat. W roku szkolnym 1985/86 na pełnych etatach pracowało 20 nauczycieli, z tego 16 miało wyższe wykształcenie magisterskie (w tym 14 ukończyło pedagogikę specjalną), siedem osób wyższe studia zawodowe, cztery ukończony SN, z których dwie kończyły studia w WSPS. W 1977 r. w szkole zatrudniony został psycholog, przez pierwsze lata pracował tylko w niewielkim wymiarze godzin. W 1986 r. rozpoczął pracę logopeda, a w 1989 r. również pedagog szkolny.

<sup>2</sup> Treści nt. szkoły zaczerpnięte zostały z Kroniki Szkolnej i częściowo były prezentowane na stronie internetowej Zespołu szkół Nr 91, [www.ZSS91.waw.pl](http://www.ZSS91.waw.pl) [dostęp 02.03.2009].

Kadra pedagogiczna szkoły specjalnej przy ul. Weterynaryjnej była zawsze kadrami stabilną. Wielu nauczycieli pracowało i pracuje w tej placówce ponad 20 lat. W ciągu pierwszych 26 lat placówkę opuściło około 920 absolwentów. Początkowo większość z nich – a od chwili wprowadzenia obowiązku szkolnego do 18. roku życia prawie wszyscy – po ukończeniu szkoły podejmowali naukę w szkołach zawodowych specjalnych. Uczyli się tam czterech podstawowych zawodów: krawiectwa, tapicerstwa, introligatorstwa i ślusarstwa oraz innych zgodnych z potrzebami przemysłu w danych latach, np.: cukiernika, kucharza zbiorowego żywienia, obuwnika, telemontera, robotnika robót wykończeniowych w budownictwie. Misją szkoły od początku jej istnienia było i jest możliwie najlepsze przygotowanie dzieci do życia w społeczeństwie, na miarę ich indywidualnych zdolności. Cel ten realizowany jest przez nauczanie i wychowanie o charakterze terapeutycznym. Rewalidacyjny charakter nauczania i wychowania, a raczej nauczania wychowującego, przejawiał się i przejawia w maksymalnym usprawnianiu najmniej uszkodzonych stron osobowości, które stanowią podstawę do wszelkich poczynań nauczyciela z dzieckiem. W nauczaniu i wychowaniu szkoła z zasady opiera się na doświadczeniach i zainteresowaniach uczniów, ułatwiając ich rozwój i stwarzając warunki do zdobywania nowych doświadczeń i przeżyć. Wymienione cele są realizowane na wszystkich szczeblach nauczania przez odpowiedni, dostosowany do możliwości uczniów dobór metod i form pracy. W 1999 r. przy Szkole Podstawowej Nr 240 utworzono Powiatowe Gimnazjum Specjalne Nr 100 a w 2000 r. obie placówki połączono w Zespół Szkół Specjalnych Nr 14, obecnie Nr 91.

Dyrektorami szkoły byli:

- w latach 1959–1966 – Irena Jesionowska,
- w latach 1966–1968 (do marca) – Irena Godlewska,
- w latach 1968–1977 – Irena Kierska,
- w latach 1979–1986 – Maria Trusczyńska,
- w latach 1986–1989 – Jolanta Gach-Kustra, nadal pracująca w szkole jako nauczyciel. Przez wiele lat prowadziła szkolny teatrzyk, obecnie prowadzi szkolną agendę „Promocja zdrowia”,
- w latach 1989–1997 – Halina Wdziękońska – za jej kadencji w szkole zaczął działać teatrzyk „Zielony Balonik”, pojawiła się gazetka szkolna. Zorganizowała też pierwszy gabinet rewalidacyjny, zainicjowała tradycję uroczystości szkolnych, takich jak wigilia dla wszystkich dzieci, festyn z okazji Dnia Dziecka.

Od roku szkolnego 1997/98 dyrektorem szkoły jest Beata Domańska, a wicedyrektorem (od 1998) jest Dorota Kosk. W latach 1998–2007 w szkole dokonano szeregu zmian, podnosząc jej walory estetyczne i jeszcze lepiej przystosowując do potrzeb dzieci niepełnosprawnych. Otwarte zostały nowe pracownie – terapii metodą Tomatisa, Biofeedback, Sala Doświadczenia Świata (Snoezelen), gabinet logopedyczny, gabinet terapii pedagogicznej. Powołano zespół ds. rewalidacji, kierujący dzieci do odpowiedniego rodzaju zajęć na podstawie dokonywanej we własnym zakresie diagnozy psychologiczno-pedagogicznej. Powstały autorskie programy pracy z dziećmi upośledzonymi w stopniu umiarkowanym i znacznym. Placówce przyznany został „Zielony Certyfikat I stopnia” za działania na rzecz zrównoważonego rozwoju. Dzięki własnemu programowi wykorzystania komputerów w edukacji dziecka niepełnosprawnego szkoła wzięła udział w kampanii „e - Kids Network” i została wyposażona w specjalistyczną pracownię komputerową, umożliwiającą pracę i rehabilitację dzieciom niepełnosprawnym ruchowo, umysłowo, a także z zaburzeniami wzroku i mowy.

Od roku 2006 wszyscy nauczyciele są oligofrenopedagogami i posiadają dodatkowe kwalifikacje przedmiotowe do nauczania w szkole podstawowej i gimnazjum. Po zwiększeniu liczby godzin na zajęcia pozalekcyjne przez Biuro Edukacji Miasta Stołecznego Warszawy (organ prowadzący szkołę) na terenie placówki powstało 14 kół zainteresowań dla uczniów. Od wielu lat działa druży-

na harcerska Nieprzetartego Szlaku. Dużym powodzeniem cieszy się także teatrzyk „Brum-Bram”, jak również zespół taneczno-wokalny „Bławatki”. Regularnie wydawana jest gazetka szkolna „Balonik”. Szkolny teatrzyk i zespół wokalny wielokrotnie reprezentowały województwo mazowieckie na Festiwalu Radości i Uśmiechu „Lajkonik” – międzynarodowym przeglądzie sztuki dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, a także Festiwalu Twórczości Artystycznej „FeTA”. Uczniowie zdobyli szereg nagród w różnych konkursach. Szkołę zdobią medale, puchary i dyplomy z imprez sportowych, takich jak np. olimpiady specjalne – Polska, olimpiady sportowe PTSS „Sprawni Razem”, paraolimpiada w Madrycie (1992) oraz różne zawody klubów sportowych szkół specjalnych województwa mazowieckiego. W wyniku umiejętnej mobilizacji nauczycieli przez kierownictwo szkoły, a także ciągłego doskonalenia kadry pedagogicznej, stale wzbogacana jest oferta edukacyjna dla podopiecznych. Położony jest nacisk na atmosferę dialogu z uczniami i ich rodzicami. Wysoka jakość pracy z uczniami niepełnosprawnymi związana jest ze znakomitą przygotowaniem nauczycieli i ich ustawicznym doskonalaniem się na licznych kursach, szkoleniach i różnych formach doskonalenia zawodowego. Zaangażowanie i wysoki poziom kultury pedagogicznej wszystkich nauczycieli pozwolił na uzyskanie przez nich niebagatelnych osiągnięć dydaktyczno-wychowawczych. Zespół nauczycieli był wielokrotnie honorowany nagrodami i odznaczeniami państwowymi i samorządowymi.

ELŻBIETA PARADOWSKA  
APS, Warszawa

**SPRAWOZDANIE Z XVII  
KONFERENCJI Z CYKLU CZAS DLA  
RODZICÓW, Warszawa 15–16 XI 2008**

W dniach 15–16 listopada 2008 r. rodzice i opiekunowie osób z zespołem Downa uczestniczyli w XVII konferencji z cyklu

*Czas dla rodziców*, zorganizowanej przez Stowarzyszenie Bardziej Kochani. Myśl przewodnią tej konferencji to pytanie – problem do rozwiązania: Prawie sprawni niepełnosprawni – czy „prawie” robi wielką różnicę? Wystąpienia i dyskusje koncentrowały się więc wokół wizerunku osób niepełnosprawnych intelektualnie.

Konferencję otworzyła prezes Stowarzyszenia Ewa Suchcicka. Zwróciła uwagę zebranych na wiele możliwych spojrzeń na to zagadnienie. Podzieliła się też pewnymi wątpliwościami, jakie towarzyszyły wyborowi tematu, jego ujęciu, a także jego potrzebom. Postawiła przed zebranymi pytania: czy jest jakiś ogólny zbiór cech, przy pomocy których można obalić mit osoby niepełnosprawnej intelektualnie istniejącej w społeczeństwie? Czy jest potrzeba kreowania wizerunku, czy może lepiej wydawane na ten cel środki skierować na inne cele? Problem ten budzi wiele pytań, na które brakuje jednoznacznych odpowiedzi. Jedno jest pewne: wszystkie osoby, które mają cokolwiek wspólnego z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie, mają wpływ na ich wizerunek. Dlatego też ważne jest, by odpowiedzieć sobie w czasie tego spotkania na podstawowe pytanie: Czy przynajmniej nie szkodzimy tym osobom?

O miejscu osób niepełnosprawnych w społeczeństwie mówiła dr hab. prof. Hanna Palska (IFiS PAN, Collegium Civitas) w wystąpieniu *Wszyscy jesteście wykluczeni*. Na przykładzie zmieniającej się w ciągu lat terminologii dotyczącej osób niepełnosprawnych intelektualnie pokazała, jak ewaluował język „poprawności politycznej” określający te osoby. Doszliśmy do obecnego nazewnictwa, tylko czy dla rodziców tych dzieci jest ważne, jakie jest nazewnictwo, jeżeli niewiele się zmieniło w stosunku społeczeństwa do tej grupy osób. Ta grupa – a nawet szerzej, bo dotyczy to praktycznie wszystkich niepełnosprawnych, podobnie jak inne grupy społeczne: bezrobotni, mniejszości narodowe, jest wyłączona z rynku pracy, wykluczona ze społeczeństwa, bo nie uczestniczy w głównych instytucjach życia społecznego. Prof. H. Palska zwróciła

uwagę zebranych na ważny, ogólnospołeczny problem: w dobie społeczeństwa konsumpcyjnego dziecko stało się – jak określiła – „znakiem firmowym rodziców”, którzy prześcigają się w tym, aby to właśnie ono było najpiękniejsze, wyjątkowe. Rodzice dzieci niepełnosprawnych intelektualnie – szczególnie matki – nie są wolni od takiego myślenia, przenosząc ten pogląd na swoje dzieci. Prelegentka zaapelowała do rodziców o opamiętanie się, gdyż jest to droga wiodąca donikąd.

Dr Jacek Kulbaka (APS, Warszawa), mówiąc o „szaleństwach historii” zapoznał zebranych ze zmieniającymi się terminami i wizerunkami osób niepełnosprawnych intelektualnie w perspektywie dziejowej. Odwołał się do zmian w podejściu do wychowania i kształcenia tych osób, przedstawianiu ich w malarstwie, a także w stosowanym nazewnictwie. Zwrócił uwagę (powołując się na konkretne przykłady) na funkcjonujące jeszcze w literaturze przedmiotu – nawet ostatnio wydawanej – przestarzałe terminy lub zamienne stosowanie terminów starych i nowych, tj. „upośledzenie umysłowe” i „niepełnosprawność intelektualna”. Również w przepisach prawa, które nie zawsze nadążają za tymi zmianami, funkcjonuje nadal terminologia, określająca te osoby jako „upośledzone umysłowo”. Co więcej, starą terminologię utrzymało w swoim nazewnictwie Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym. Ze względu na to, iż osoby z niepełnosprawnością intelektualną stanowią bardzo znaczną grupę wśród osób niepełnosprawnych, nie jest bez znaczenia – zdaniem dr. J. Kulbaki – jaka terminologia jest stosowana.

Dr hab. prof. Dominika Maison (Wydział Psychologii UW) w referacie zatytułowanym *Jak Polak o Polaku*, opierając się na wynikach badań własnych, przedstawiła jak społeczeństwo polskie spostrzega osoby upośledzone umysłowo. W pierwszych słowach wyjaśniła, iż użycie tego właśnie terminu było celowe w badaniach, gdyż jest on dobrze znany i rozumiany przez społeczeństwo. Jednocześnie przestrzegła

przed zbytnią „poprawnością polityczną” w terminologii, mogącą prowadzić do absurdów. Badania były oparte na deklaracjach respondentów, dlatego też – jak podkreśliła – mogą być obciążone pewnym błędem. Po wprowadzeniu merytorycznym, przypominającym, czym jest postawa, jakie są jej komponenty, źródła i rodzaje, prof. D. Maison przedstawiła krótko wyniki swoich badań przeprowadzonych na grupie 1000 osób. Wynikało z nich, że społeczeństwo polskie mało orientuje się w tej tematyce, myląc np. pojęcie „upośledzenie umysłowe” i „choroba psychiczna”, choć termin „zespół Downa” jest dobrze rozpoznawalny i kojarzy się często z pozytywną reakcją emocjonalną. Niewątpliwie ma na to wpływ – zdaniem badającej – „oswojenie społeczeństwa” z tym rodzajem niepełnosprawności intelektualnej przez np. polski serial telewizyjny *Klan*, w którym jednym z bohaterów jest chłopiec z zespołem Downa. Poza tą grupą inne osoby upośledzone umysłowo wzbudzają w badanych zdecydowanie reakcje negatywne: lęk – i związane z tym unikanie kontaktu z nimi, a nawet obrzydzenie, choć – jak podkreśliła D. Maison – respondentom jest wstyd, iż odczuwają te emocje, lecz nie są w stanie ich przezwyciężyć, czują bezradność w tej kwestii. O zróżnicowaniu można mówić w przypisywaniu osobom upośledzonym umysłowo pewnych cech. Przypisywane są im zarówno cechy negatywne, np.: nieprzewidywalność, agresywność, jak i pozytywne, np.: zdolność do przeżywania cierpienia, ufność wobec innych, wrażliwość, uzdolnienia. Ciekawy jest rozkład odpowiedzi respondentów na pytanie: „jakie prawa gotowi byłiby przyznać osobom upośledzonym umysłowo?”. Otóż z badań prof. D. Maison wynika, że zdecydowana większość społeczeństwa deklaruje, iż przyznałaby im prawo do kształcenia specjalnego i rehabilitacji (aż 97% badanych), prawo do edukacji z osobami zdrowymi i prawo do pracy (aż 94%), nieco mniej osób byłoby gotowych przyznać im prawo do małżeństwa (74% badanych). Niezwykle ciekawie – tj. równo po 50% – przedstawiał się rozkład odpowiedzi za

i przeciw na pytanie o prawo do posiadania dzieci (badania opinii dotyczyły osób z różnym stopniem upośledzenia umysłowego, w tym z lekkim, przy czym grupa ta była omówiona jako osoby, które praktycznie żyją wśród społeczeństwa). Z badań wynikało również, że społeczeństwo – w większości – wprawdzie gotowe byłoby przyznać osobom upośledzonym umysłowo prawo do pracy, ale wyłącznie w miejscach nieeksploatowanych – zdecydowanie bardziej na zapleczu, np. takie osoby mogłyby – zdaniem respondentów – pracować na poczcie, ale nie w okienku. Autorka badań analizowała szczegółowo odpowiedzi na pytanie o uzasadnienie przyznania im bądź nie prawa do wykonywania konkretnego zawodu.

Na pytanie: „Czy warto spadać z wysokiego konia?” szukała odpowiedzi w swoich rozważaniach dr Ewa Gniazdowska (ISNS UW). Zadane na wstępie pytanie miało zwrócić uwagę słuchaczy na negatywne skutki wykreowania nieadekwatnego wizerunku grupy osób, ale też przede wszystkim uświadomić, że naprawdę nigdy nie można mieć pewności, że to, co wykreujemy, odbiorcy zrozumieją tak, jak się tego spodziewamy. Przestrzegała też przed złudzeniem, że przeprowadzenie jednej czy drugiej kampanii wszystko zmieni, gdyż kampanie te zmierzają w rzeczywistości do kreowania pewnego pozytywnego, ale jednak też stereotypu, a więc uogólnionego, uproszonego obrazu złożonego z kilku cech. Tymczasem społeczeństwo spotyka się z konkretnymi osobami: dorosłymi, dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie. Dr E. Gniazdowska postawiła też pytanie, czyje potrzeby są zaspokajane przez kreowanie wizerunku – czy osób niepełnosprawnych intelektualnie, czy raczej ich opiekunów, którzy decydują, jak te osoby mają być widziane przez społeczeństwo. Wreszcie, nawiązując do prowokacyjnego pytania swojego referatu, zwróciła uwagę słuchaczy na konsekwencje przedstawiania zbyt – jak określiła – „wylukrowanego wizerunku” osób niepełnosprawnych intelektualnie. Rozważała, jakie mogą być tego konse-

kwencje i kto je będzie ponosił. Mogą one dotyczyć samych osób niepełnosprawnych intelektualnie, gdyż w tej – i tak dyskryminowanej – grupie może dojść wówczas do wyodrębnienia się dwóch podgrup, tj. osób, które „mieszczą się” w tym wizerunku, i osób, które „nie pasują” do tego wizerunku. Osoby z pierwszej podgrupy czują się dobrze – „prawie sprawne”, ale te z drugiej nie mają tego poczucia – są podwójnie dyskryminowane. Kolejną negatywną konsekwencją wykreowania nieadekwatnego wizerunku tych osób może dotyczyć – jak zaznaczyła prelegentka – niepełnosprawnych i ich najbliższych. Chcąc bowiem sprostać temu wizerunkowi, opiekunowie dzieci muszą nieustannie dokładać wielu starań. Często też, mimo podejmowanych wysiłków, zdarzają się porażki: dziecko w autobusie krzychało, płakało na cały głos – nie wyglądało „dobrze”. W efekcie może to prowadzić do zniechęcenia, a nawet izolowania się od społeczeństwa. Z kolei odbiorcy „wylukrowanego wizerunku” osoby niepełnosprawnej intelektualnie mogą odczuwać dysonans między tym, co widzą, z czym się spotykają, a tym, co próbuje im się przekazać. Wówczas taka informacja jest po prostu niewiarygodna, gdyż ludzie bardziej ufają swojemu doświadczeniu. Ostatecznie – na skutek powstającego w ten sposób „szumu informacyjnego”, może to prowadzić do unikania wszelkiego kontaktu z tymi osobami. Odpowiadając na pytanie zawarte w tytule, prelegentka stwierdziła – używając zawartej w pytaniu przenośni – że „lepiej jest jeździć na koniu, niż z niego spadać”

Dr Urszula Jarecka ( IFiS PAN) – specjalistka od kampanii społecznych w Polsce i na świecie – w swoim wystąpieniu pt. *Ciemna strona księżycy* również zwróciła uwagę na fakt, iż kampanie nie zawsze dają dobre rezultaty. Powodem tego jest m.in. to, iż kampanie są akcjami krótkotrwałymi, natomiast na zmianę postaw, na przekonanie o czymś społeczeństwa potrzeba wielu lat. Nie można też mówić czegoś, co wzbudzi bunt, ryzykowne jest też mówienie, że (jak w przypadku kampanii dotyczącej osób niepełnosprawnych

poruszających się na wózkach inwalidzkich) „jesteśmy tacy sami”, gdy widać, że nie. Najlepszym rozwiązaniem jest praca nad zmianą konkretnych – zdiagnozowanych w badaniu – postaw społeczeństwa, jak np. lęku. Społeczeństwo trzeba edukować powoli, krok po kroku.

O stosunkowo nowej inicjatywie kreowania wizerunku przez działanie mówiła Dorota Tłoczkowska (ZG PSOUU) w referacie *Nic o nas bez nas*. Wraz z niepełnosprawną intelektualnie panią Dorotą zapoznała uczestników konferencji z ruchem rzecznictwa własnego, tj. self-adwokaturą w Polsce i na świecie. Jak zwróciła uwagę D. Tłoczkowska, przyzwyczailiśmy się, że rodzice, opiekunowie podejmują decyzje za osoby niepełnosprawne intelektualnie, traktują je jak dzieci i nie pozwalają im na swobodę w podejmowaniu decyzji, popełnianie błędów i uczenie się sprawowania większej kontroli nad własnym życiem. Wychodząc jednak z założenia, że wiele osób niepełnosprawnych intelektualnie ma możliwość, by brać udział w życiu społecznym, powstał w Europie (m.in. przy wsparciu Inclusion Europe) ruch self-adwokatów. Zarząd Główny Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym od 2001 r. prowadzi szkolenia self-adwokatów. Self-adwokat to osoba, która mówi sama za siebie i w imieniu innych osób niepełnosprawnych intelektualnie, które nie mówią. Mówi o zwykłych sprawach – np. o tym co przeszkadza im w mieście. W zasadzie każdy, kto umie mówić o tym, co myśli, co przeżył, jest self-adwokatem. Na pytanie, jak zostać self-adwokatem, towarzysząca D. Tłoczkowskiej osoba niepełnosprawna intelektualnie – będąca przeszkolonym self-adwokatem – powiedziała, że trzeba szkolić się, mówić swoim głosem, w swoim imieniu, a gdy wystąpią trudności, to mogą poprosić osobę wspierającą o pomoc. Z ruchem self-adwokackim są związane osoby wspierające, czasem też rodzice (ale na ogół nie dla własnego dziecka). Self-adwokaci tworzą grupy, w obrębie których rozmawiają o ważnych dla siebie problemach – przy jak najmniejszym „sterowaniu” z zewnątrz. Polska należy do

Europejskiej Platformy Self-Adwokatów, mając na razie status słuchacza.

Piotr Tymochowicz – doradca medialny, specjalista ds. wizerunku i marketingu politycznego, w swoim wystąpieniu *Z chłopca król* zapoznał słuchaczy z technikami i praktykami dzisiejszego PR. Już pierwsze zdanie prelegenta zrobiło na uczestnikach ogromne wrażenie, gdyż stwierdził on, iż nie można mieć pewności co do tego, że znamy siebie czy naszych bliskich. Jest to mylne przekonanie, gdyż w rzeczywistości nie znamy ani siebie, ani swoich bliskich, ponieważ, tak naprawdę, znamy wyłącznie wizerunek naszych bliskich czy też własny. Na podstawie swoich ciekawych doświadczeń w pracy z politykami i służbami specjalnymi stwierdził, że media są bardzo potężną bronią i w zasadzie za ich pośrednictwem można wmówić społeczeństwu wszystko. Nie ukrywał też, że kreowanie wizerunku wiąże się najczęściej z bardzo dużymi inwestycjami finansowymi, a poznanie metod jego kreowania wymaga wielu lat. Część rodziców poczuła się zawiedziona, że nie usłyszy od specjalisty konkretnej porady dotyczącej kształtowania wizerunku osoby niepełnosprawnej intelektualnie. Prowadzący – podobnie jak niektórzy jego poprzednicy – wyraził pewną wątpliwość co do tego, czy naprawdę ten wizerunek musi być tworzony. Zwrócił uwagę zebranych na nowe trendy w dzisiejszym PR, a mianowicie, posługiwanie się tzw. komunikatem otwartym, w którym ważne jest mówienie o własnych, aktualnych przeżyciach. Pozwala on dotrzeć poza wizerunek, znacznie głębiej i jest bardzo pomocny w budowaniu relacji z odbiorcą. Komunikacja otwarta ma służyć mówieniu prawdy – nie budowaniu wizerunku, z tym że – jak zaznaczył P. Tymochowicz – trzeba potrafić mówić prawdę. Na koniec radził zebranym, aby – pamiętając o tym, że stosunek do osób niepełnosprawnych jest kształtowany w dużej mierze przez niewiedzę społeczeństwa – chcąc budować wizerunek tych osób, robili to stopniowo, powoli. Jednocześnie zapewnił o gotowości współpracy w razie takiej potrzeby.



Wystąpienie Barbary Abramowskiej (Społeczeństwo dla Wszystkich) rozpoczęło drugi dzień konferencji. Było ono szukaniem odpowiedzi na pytanie: *W połowie pełna czy w połowie pusta?* i koncentrowało się wokół tego, jak pisać o osobach niepełnosprawnych intelektualnie. Przede wszystkim B. Abramowska zwróciła uwagę zebranych na fakt, iż „obrazy mówią głośniejszą niż słowa”. Na konkretnych przykładach (negatywnych: szklanka w połowie pusta i pozytywnych: szklanka w połowie pełna) udowodniła, jak bardzo to, jak przedstawiana jest osoba niepełnosprawna intelektualnie w konkretnych sytuacjach, wpływa na odbiór jej osoby przez społeczeństwo. Również to, jakich używamy słów, określeń, pisząc o tych osobach, nie jest obojętne. Podobnie jak jeden z przedmówców zwróciła uwagę na fakt używania przestarzałej terminologii w książkach, czasopiśmie, a nawet w nazewnictwie Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym. Również używanie słów: podopieczni, pacjenci itp. nie służy ich dobremu odbiorowi. Bardzo częste przedstawianie dorosłych osób niepełnosprawnych jako wiecznych dzieci, zwracanie się do nich jak do dzieci utwierdza społeczeństwo w przekonaniu, że są to „wieczne dzieci”. Tymczasem chodzi o to, by osoby niepełnosprawne intelektualnie były traktowane na równi z osobami pełnosprawnymi, tj. z resztą społeczeństwa. Mówiąc o dziesięciu przykazaniach dla dziennikarzy, B. Abramowska podkreśliła, jak bardzo istotne jest holistyczne (całościowe) podejście do tej tematyki, np. mówienie o rehabilitacji prowadzonej wobec danej osoby powinno być zawsze połączone z powiedzeniem choć kilku zdań o tej osobie. Zwracając się do dziennikarzy zaznaczyła, że jeśli my sami nie dostrzegamy pozytywnych stron osób niepełnosprawnych intelektualnie, to nie przekonamy innych do nich pozytywnie.

O dramatach i statystykach w logice mediów i jej wpływie na wizerunek osób niepełnosprawnych mówił kolejny prelegent – Tomasz Łysakowski (SWPS, Warszawa). Wychodząc z psychologicznych uwarunkowań, wyjaśniał słuchaczom,

dłaczego w mediach jest taki a nie inny wizerunek osób niepełnosprawnych intelektualnie. Podstawowym celem mediów jest – jak zauważył – przyciągnięcie uwagi odbiorcy. Z kolei uwagę odbiorcy znacznie bardziej przyciągają negatywne zdarzenia czy też negatywne, kontrowersyjne pokazanie ludzi. Takie przedstawienie tematu ma szansę na większą oglądalność, tj. na „lepsze sprzedanie się”. T. Łysakowski zapoznał uczestników konferencji z różnymi obrazami osób niepełnosprawnych w mediach. Wymienił dziesięć sposobów ich przedstawiania: cierpiący na skutek niepełnosprawności, obiekt współczucia, obiekt przemocy, rozgoryczony – frustrat, ciężar dla bliskich, cudownie uleczony, superkaleka, czarny charakter, osobliwość – przedmiot drwin (to najokrutniejszy sposób ich przedstawiania), normalny człowiek. Prelegent omówił dokładnie, na czym polega dany sposób przedstawienia tych osób i podał do każdego z nich wiele konkretnych przykładów – najczęściej filmowych. Zgodnie z tym, co powiedział na wstępie wystąpienia, zebrani przekonali się, że osoby niepełnosprawne (w tym niepełnosprawne intelektualnie) niezwykle rzadko przedstawiane są w mediach w zwykły sposób, ukazujący ich prawdziwe, codzienne trudności, radości czy problemy.

Anna Bieganowska (UMCS, Lublin) w swoim wystąpieniu *Pomocna dłoń czy niedźwiedzia przysługa?* próbowała ukazać rolę mediów w kreowaniu właściwego wizerunku osób niepełnosprawnych intelektualnie. Dane statystyczne wskazują na to, że co piąty Polak (21% społeczeństwa) nie zna osoby niepełnosprawnej, co oznacza, że wizerunek osoby niepełnosprawnej jest częściej kształtowany przez media. Tym samym wiedza przekazana ma kształtować prawidłowe postawy wobec osób niepełnosprawnych. Cytując fragment *Kodeksu etyki dziennikarskiej* dotyczący warsztatu dziennikarskiego, przypomniała, że trzeba pokazywać tych ludzi w normalnych sytuacjach, jako obywateli mających takie same prawa. Problematykę osób niepełnosprawnych powinno się przedstawiać jak inne tematy medialne. Prelegentka wyróżniła dwa mode-

le prezentowania tematyki niepełnosprawności. Pierwszy to model indywidualny, który wprawdzie dostarcza wiedzy o niepełnosprawności, ale jednocześnie powoduje, że niepełnosprawność przysłania całą osobę. Jego przeciwieństwem jest model społeczny przedstawiania niepełnosprawności, nie koncentrujący się tak bardzo na tragedii, rehabilitacji, chorobie, co pozwala dostrzec niepełnosprawność i osobę. Na koniec swojego wystąpienia A. Bieganowska, nawiązując do procentowych danych, zauważyła, że osoby niepełnosprawne intelektualnie stanowią wśród ogółu niepełnosprawnych aż 60–70%. Oznacza to, że o tak dużej grupie osób niepełnosprawnych można mówić za pośrednictwem mediów. Podobnie jak poprzednicy, zwróciła uwagę na fakt, iż ludzie boją się osób niepełnosprawnych intelektualnie, gdyż nie mają o nich wiedzy. Dlatego ważne jest wykorzystanie potęgi mediów, ponieważ wówczas, gdy nabędzie się wiedzę o niepełnosprawności, stanie się ona jedną z wielu cech. Prelegentka wyraziła nadzieję, że jeżeli w mediach będzie pokazywany właściwy wizerunek tych osób, wówczas może nie trzeba będzie ich społeczeństwu przywracać, gdyż nie będą z niego wykluczone.

Podczas dyskusji panelowej, w której wzięli udział: Łukasz Pisarski (kierownik WTZ przy ZG PSOUU), Halina Słowińska (prezes Stowarzyszenia Pomocy Osobom z Zespołem Downa w Poznaniu), Iwona Wojtczak-Grzebińska (psycholog, wiceprezes Stowarzyszenia Otwarte Drzwi, Warszawa), Elżbieta Zakrzewska-Manterys (socjolog, dr hab. prof. UW, ISNS, Warszawa) oraz – w roli moderatora – Piotr Todys (prezes Federacji Maziowa, dziennikarz radiowy i telewizyjny), uczestnicy wymieniali się swoimi poglądami i doświadczeniami w nawiązaniu do tematu konferencji. H. Słowińska podzieliła się sukcesami odniesionymi dzięki prowadzonej na terenie Poznania kampanii *Co ja tutaj robię?* mającej na celu zachęcenie pracodawców do zatrudniania osób niepełnosprawnych intelektualnie na wolnym rynku. Obecnie 20 osób znalazło pracę. Funkcjonuje też Galeria

„TAK”, w której prezentowane są różne obrazy, np. Nikifora, niepełnosprawnego intelektualnie Przemka. Ł. Pisarski stwierdził, iż winę za to, że społeczeństwo odbiera dorosłe osoby niepełnosprawne intelektualnie jako infantylnie, niejednokrotnie ponoszą sami nauczyciele i opiekunowie tych osób, fundując im atrakcje dziecięce, przedstawiając w sytuacjach infantylnych, nie zawsze dbając o ich atrakcyjny wygląd, ubranie. I. Wojtczak-Grzebińska wskazała na popełniane przez różne podmioty błędy, które przyczyniają się do utrwalania niekorzystnego wizerunku osób z niepełnosprawnością intelektualną. Wśród tych podmiotów wymieniła na pierwszym miejscu media, którym brak jest rzetelności w podejściu do tej problematyki. Również system kształcenia specjalistów do pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną nie sprzyja kształtowaniu pozytywnego wizerunku tych osób, gdyż poza wiedzą podręcznikową nie mówi się na ogół o tych osobach jak o zwykłych, mających swoje marzenia i problemy ludziach. Winę ponoszą też specjaliści pracujący z tymi osobami, którzy przez swoje nadmierne opiekuńcze działania utrwalają w społeczeństwie przekonanie o ich bierności. Na koniec zapoznała uczestników konferencji z podejmowanymi przez Stowarzyszenie „Otwarte Drzwi” działaniami wspierającymi młode, dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną w rozwijaniu ich samodzielności i odpowiedzialności. Wyrazem tych działań jest Klub Samopomocy „Sami dla Siebie”. Dr hab. prof. E. Zakrzewska-Manterys, wychodząc od stwierdzenia, że wiek XX to wiek nauki, w którym stworzono pojęcie ilorazu inteligencji, zauważyła, iż nie jest przypadkowe, że osoby niepełnosprawne intelektualnie są traktowane jak dzieci, gdyż ich wiek rozwojowy jest na poziomie dziecka. W obecnych czasach ludzie są traktowani „ilościowo, pomiarowo”. Może jednak warto zobaczyć, jakie wartości kryją się za tą biernością, pasywnością, nieporadnością? Może – zastanawiała się – jest to pewne zadanie dla nas wszystkich, aby nauczyć się w obcowaniu z nimi akceptować tę brzydotę, bierność,

pasywność? Na koniec zaapelowała do zebranych, by nie ulepszały na siłę osób niepełnosprawnych intelektualnie, lecz próbowały dostrzec, co te osoby mogą nam dać.

Ostatni blok tematyczny *Próby i...sukcesy* poświęcony był akcjom medialnym propagującym wizerunki osób niepełnosprawnych. Karol Pawlak (ZG PSOUU) przedstawił podejmowane w ostatnim czasie przez Zarząd Główny Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym dwie akcje, z których jedna miała na celu zachęcenie do zatrudniania osób niepełnosprawnych intelektualnie. W ramach tego programu (realizowanego z funduszy unijnych) powstało 10 centrów doradztwa zawodowego. Są w nich zatrudnieni psychologowie, doradcy oraz trenerzy pracy, którzy wprowadzają osobę niepełnosprawną intelektualnie do zakładu pracy. Dzięki funkcjonowaniu centrów 200 osób zostało zatrudnionych. Kampanię wspomagały bilbordy ze zdjęciami tych osób wykonujących różne prace i napisem: „Oni mogą pracować”. Prelegent zapoznał też zebranych z prowadzoną za pośrednictwem bilbordów akcją na rzecz stworzenia wizerunku osoby niepełnosprawnej intelektualnie. Na wielkich tablicach reklamowych przedstawiona była taka osoba (puszczająca latawiec lub grająca na gitarze), przy czym fotografia opatrzona była komentarzem: „Niepełnosprawni intelektualnie mogą cię zarazić... ale tylko pasją (radością)”. Ta akcja nie spotkała się ze zrozumieniem znacznej grupy zebranych. Użyte sformułowanie: „mogą cię zarazić” może sugerować raczej jedno ze znaczeń. Zebrani zwracali uwagę na fakt, że wyeksponowane napisy – tak jak w tym przypadku – przez użycie białych liter na czarnym tle, w odróżnieniu do reszty tekstu, zauważalne są w pierwszej kolejności i zostają w pamięci, kształtując poglądy społeczeństwa. K. Pawlak podziękował za uwagi i prosił o sugestie – za pośrednictwem Internetu – jak pokazywać osoby niepełnosprawne intelektualnie dokładnie.

Z ogromnym aplauzem spotkała się prezentacja pomysłu autorstwa artysty foto-

graфа Oiko Petersema. Ten bardzo młody fotograf przygotowuje właśnie projekt artystyczny *Downtown Collection*. Jest to projekt reklamy nowej kolekcji ubrań. W pierwszym etapie kampanii nie jest widoczne, iż projekt ma coś wspólnego z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie, lecz w drugim etapie pojawiają się modele z zespołem Downa. Prezentowane próbki tego projektu zrobiły na wszystkich ogromne, pozytywne wrażenie. Fotograf zwrócił uwagę zebranych, że działania te zmierzają w kierunku „kupienia idei”, że bycie Downem jest wartością samą w sobie, że te osoby mogą bardzo wiele zaoferować. Słowa towarzyszącej pokazowi piosenki *Down Town* mają sugerować, że przy osobach z zespołem Downa można zapomnieć o wszystkich problemach. Premiera kolekcji z udziałem modeli i modelek odbędzie się 21 marca – jest to Międzynarodowy Dzień Osób z Zespołem Downa.

W końcowej prezentacji Andrzej Suchcicki (ze Stowarzyszenia Bardziej Kochani) zaprezentował zdjęcia z wystawy *Listy do syna*. Są to fotografie mam z dziećmi z zespołem Downa wykonane przez fotografa Chrisa Niedenthala. Bódcem do zrobienia tych zdjęć stały się pisane przez młodą mamę (Wioletę Mikusek) wzruszające, pełne obaw i miłości listy do małego, dopiero co narodzonego synka z zespołem Downa. Listy są integralną częścią wystawy. Projekt ten zdobył wyróżnienie w konkursie *Wspieramy mamy*, zorganizowanym przez Towarzystwo Ubezpieczeniowe AXA. Wystawa była prezentowana już w wielu miejscach, m.in. w Warszawie (w galerii Synteza oraz w Pałacu Kultury), a także w Białymstoku, Poznaniu, Łodzi, Koninie, Katowicach, Wrocławiu i nadal jest pokazywana w różnych miastach Polski. Spotyka się wszędzie z dużym zainteresowaniem, gdyż z zamieszczonych tu fotografii bije coś znacznie więcej niż tylko piękno...

Dziękując wszystkim za udział w konferencji A. Suchcicki wyraził nadzieję, że była ona potrzebna oraz że uczestnicy spotkają się ponownie na kolejnej konferencji z tego cyklu.

## R E C E N Z J E

**B. Pheloung: SCHOOL FLOORS. EFFECTIVE PERCEPTUAL MOVEMENT PROGRAMS FOR YOUR CLASSROOM. Iceform Pty Ltd, Barbara Pheloung 2006, ss. 291**

**B. Pheloung: Szkolne podłogi. Efektywne programy percepcyjno-motoryczne do zastosowania w twojej klasie. Iceform Pty Ltd, Barbara Pheloung 2006, ss. 291**

W ostatnich latach na świecie i w Polsce odnotowuje się rozwój opartych na ruchu metod terapii. Czasem ruch jest podstawowym elementem metody (np. *Developmental Exercises S. Goddard-Blythe*), warunkowany jest sygnałami akustycznymi (np. *Interactive Metronome*) albo też współoddziałuje z muzyką (np. metoda Feldenkreisa, czy *Rythmic Movement H. Blomberga*). Jedną z metod terapii percepcyjno-motorycznej jest także australijski program *Move to Learn* (Ruch dla Ucznia się), skierowany do wszystkich dzieci z trudnościami rozwojowymi i szkolnymi, zwłaszcza do tych, które mają przetrwałe z okresu wczesnego dzieciństwa odruchy bezwarunkowe i nieukończony (lub zaburzony) proces rozwoju układu nerwowego.

Na program *Move to Learn* składają się sekwencje ruchów, które pojawiają się w sposób naturalny w prawidłowo przebiegającym rozwoju ruchowym (m.in. pełzanie, turlanie się, czworakowanie). Łatwość nauczenia się i stosowania tego programu w grupie dzieci (bez konieczności ponoszenia wysokich kosztów np. na szkolenie, zakup urządzeń czy specjalnego wyposażenia) czyni go bardzo interesującym dla praktyki terapeutycznej, natomiast potwierdzona w badaniach efektywność sprawia, że jest on także programem wiarygodnym („*South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*” vol. 28(1) 2006, s. 29–42;

*Move to Learn* 2005 Research, dostępny: <http://www.movetolearn.com.au/articles.html> [28–02–2009]).

Aktualnie badania nad efektywnością stosowania programu *Move to Learn* są prowadzone na Uniwersytecie w Sydney oraz w Polsce, w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. W grudniu 2008 r. w ramach projektu badawczego *Metody terapii zaburzeń neurorozwojowych u dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*, realizowanego we współpracy polsko-brytyjsko-australijskiej, do współudziału w prowadzeniu badań zostało przygotowanych przez brytyjskie trenerki 23 specjalistów. Są wśród nich nauczyciele kształcenia zintegrowanego, psychologowie, pedagodzy, nauczyciele-terapeuci i logopedzi. Badania będą trwały do czerwca 2009 r., a ich wyniki zostaną przedstawione w odrębnym opracowaniu.

Podstawą do realizacji programu *Move to Learn* jest seria publikacji książkowych i materiałów pomocniczych autorstwa B. Pheloung. Omawiana książka to najnowsza publikacja tej autorki. Składa się na nią dziewięć rozdziałów, w których autorka porusza wiele aspektów organizacji i przebiegu procesu nauczania-uczenia się.

Książkę rozpoczyna „Wprowadzenie” (*Introduction*), w którym autorka dzieli się z czytelnikami swoimi doświadczeniami przede wszystkim jako matki, której jedno z dzieci doświadczało poważnych trudności szkolnych z powodu dysleksji.

Pewnego rodzaju kontynuacją wstępu jest rozdział pierwszy „Moja podróż” (*My Journey*), w którym autorka nakreśla w skrócie dwie podróże – jedną rzeczywistą, fizyczną, związaną np. z przeprowadzeniem się z Kanady do Australii – i drugą – psychiczną (intelektualną i emocjonalną), obejmującą pierwsze doświadczenie porażek edukacyjnych swojej córki, pierwsze własne doświadc-

czenia nauczycielskie, współpracę z siostrą Ivonne Mary czy terapeutką zajęciową Veronicą Steer, a także okoliczności powstawania ośrodków terapeutycznych oraz rozwój idei programu *Move to Learn* w Australii i innych krajach świata. Tak o swojej podróży pisze sama autorka: „docieramy zatem do dnia, w którym siedzę przy komputerze i piszę jeszcze jedną «ostatnią książkę». To była długa podróż, lecz nie jest ona jeszcze zakończona. Mam nadzieję, że nie zakończy się dopóty, dopóki każde dziecko w każdej szkole nie otrzyma takiej pomocy, jakiej potrzebuje, aby w pełni wykorzystać swój potencjał” (s. 22).

Podstawą do diagnozy i terapii trudności szkolnych jest dla B. Pheloung Piramida uczenia się. Opracowany przez nią prosty diagram zaprezentowany został w rozdziale drugim „Wspinając się po piramidzie” (*Climbing the Pyramid*). Piramida uczenia się ilustruje kolejne etapy rozwoju neurologicznego. Konstrukcja Piramidy ma ułatwić nauczycielom śledzenie rozwoju dziecka oraz planowanie rodzaju i kolejności ćwiczeń wspomagających ten rozwój. Ma także służyć nauczycielom, rodzicom i terapeutom w określaniu poziomu rozwoju konkretnego dziecka z zaburzeniami w porównaniu z przedstawioną na diagramie normą rozwojową. Biorąc pod uwagę, że książka nie ma charakteru naukowego, można przyjąć tę prostą interpretację przedstawionych tu relacji jako użyteczną w praktyce, zwłaszcza że istotnie pomaga ona usystematyzować wiedzę o kolejności opanowywanych umiejętności rozwojowych i wyznaczać rodzaj oraz kierunek oddziaływań terapeutycznych.

Jednym z czynników, którego znaczenie dla przebiegu procesu i efektów uczenia się jest bardzo istotne, choć wciąż niewystarczająco doceniane, jest odżywianie. Zagadnienia żywienia dzieci, a raczej tego, jakich substancji

w pożywieniu należy unikać, czytelnik odnajdzie w kilku miejscach książki – rozdziale czwartym „Odżywiający mózg” (*Feeding the Brain*) oraz dziewiątym „Dodatkowe pomysły” (*Additional Resources*). W rozdziale czwartym autorka podkreśla silną zależność między składnikami pożywienia a koncentracją uwagi, pamięcią czy wrażliwością sensoryczną. Wskazuje związek pomiędzy stanem zdrowia dziecka, nawracającymi infekcjami czy alergiami a spożywaniem pokarmów zawierających środki konserwujące oraz przyjmowaniem znacznych ilości antybiotyków. Spostrzeżenia autorki są uzupełnione opiniami rodziców dzieci z zaburzeniami neurorozwojowymi oraz potwierdzone badaniami i doniesieniami z praktyki lekarskiej dr Marylin Dyson. Pediatria ta od ponad 20 lat zajmuje się skutecznym leczeniem pacjentów z ADD, ADHD, LD (*Learning Delays*), alergią, autyzmem czy zespołem Aspergera poprzez suplementację i dobór diety do indywidualnych potrzeb konkretnych dzieci. W rozdziale dziewiątym zaś autorka porusza szersze problemy m.in. nietolerancji pokarmowej, tzw. „śmieciowego jedzenia”, dodatków chemicznych do pokarmów, braku równowagi biochemicznej oraz specjalnych diet.

Edukacja i doświadczenia autorki w pokonywaniu trudności szkolnych własnego dziecka pozwoliły na opracowanie przez nią skutecznego programu terapii percepcyjno-motorycznej. Ponieważ program skierowany jest zwłaszcza do dzieci z trudnościami wynikającymi z opóźnień lub zaburzeń neurorozwojowych, w książce zamieszczono także podstawowe informacje dotyczące kształtowania się odruchów bezwarunkowych, ich dojrzewania oraz symptomów braku dojrzałości w tym zakresie. Także w rozdziale piątym „Wchodzenie do szkół” (*Getting into schools*) autorka zawarła informacje na

temat powodów oraz sposobu wdrażania programu *Move to Learn* do praktyki pedagogicznej. Przykłady i informacje zwrotne o stosowaniu programu w szkołach i przez rodziców dzieci zawarto w rozdziale szóstym „Nowi pionierzy” (*The New Pioneers*). Z tego rozdziału można dowiedzieć się ponadto o możliwym stosowaniu programu *Move to Learn* także w grupach osób dorosłych niepełnosprawnych intelektualnie czy z zaburzeniami psychicznymi oraz o efektach tych ćwiczeń z relacji prowadzących je terapeutów.

W książce B. Pheloung swoje doświadczenia związane z trudnościami szkolnymi jej córki określa jako „nocny koszmar”. Tym bardziej podkreśla potrzebę tworzenia grup wsparcia dla osób doświadczających trudności szkolnych, jak i ich najbliższych, zwłaszcza rodziców. W rozdziale siódmym, zatytułowanym „Grupy wsparcia trudności szkolnych” (*Learning Difficulty Support Group*) autorka podaje zatem propozycje sposobów ich organizowania oraz przykłady działania grup wsparcia w Oxford Falls, Sydney i Perth. Szczególnie wymowne są słowa autorki, która odpowiadając na pytanie: Kto może pomagać we wspieraniu osób z trudnościami w uczeniu się? pisze: „Najprostsza odpowiedź brzmi: „[...] my możemy. [...] Każdy, kto doświadczył uczucia bezradności i niewiedzy, co zrobić ze sobą samym lub swoim dzieckiem z trudnościami w uczeniu się, każdy, kto doświadczył izolacji lub bycia niezrozumiałym czy desperacji w poszukiwaniu właściwej pomocy, może zaoferować wsparcie [...]” (s. 135).

Rozdział ósmy książki – „Badania” (*Research*) – zawiera doniesienia z badań przeprowadzonych przez dr Christine Chapparo z Uniwersytetu w Sydney oraz z badań prowadzonych przez samą

B. Pheloung. Badania Ch. Chapparo były prowadzone w 2004 r., objęto nimi 53 dzieci 6-letnich, u których stwierdzono przeciętny lub ponadprzeciętny rozwój intelektualny i równocześnie znaczące trudności edukacyjne. Większość badanych dzieci była określana przez swych nauczycieli jako mające trudności z ogólną organizacją, planowaniem, sprawnością motoryczną, samoregulacją zachowania oraz relacjami społecznymi w grupie. Przed rozpoczęciem realizacji programu ruchowego wszystkie dzieci były poddane diagnozie pod kątem sprawności motorycznej (motoryka duża i mała) oraz percepcji wzrokowej. Po zrealizowaniu ośmiotygodniowego cyklu codziennych ćwiczeń u dzieci, które brały udział w ćwiczeniach ruchowych, stwierdzono istotny statystycznie postęp ( $p < 0,05$ ) we wszystkich zakresach.

Książkę kończy rozdział „Dodatkowe pomysły” (*Additional Resources*), w którym autorka wymienia wiele interesujących i potrzebnych terapeutom informacji i sposobów pracy z dziećmi z trudnościami szkolnymi. Od sposobów rozpoznawania i uwzględniania indywidualnych potrzeb dzieci, poprzez różnego rodzaju terapie (słuchowe, kinezyologiczne, homeopatię, grę na bębenkach), prowadzenie dziennika żywienia, do pomysłów na różne sposoby aktywności po zakończeniu prowadzenia ćwiczeń z programu *Move to Learn*.

Książka B. Pheloung nie jest książką naukową. Treści ujęte są w sposób przystępny, pozbawione naukowej, abstrakcyjnej terminologii. Czytając ją ma się raczej poczucie rozmowy niż lektury, zważając zaś na fakt, że Barbara Pheloung w 2004 r. była nominowana do tytułu Australijczyka Roku, jest to rozmowa interesująca i inspirująca.

Agnieszka Olechowska

**ABY DOKONAĆ PRENUMERATY CZASOPISMA NALEŻY:**

1. Wybrać jednego spośród trzech kolporterów:

I. PUPP „POCZTA POLSKA”  
W BYDGOSZCZY,

II. RUCH S.A.,

III. FIRMA AMOS.

2. Zapoznać się dokładnie z warunkami prenumeraty odpowiadającymi wybranemu kolporterowi.

3. Wypełnić dokładnie i czytelnie blankiet pocztowy w taki sposób, aby zawierał:

- tytuł czasopisma,
- okres, na jaki dokonujemy prenumeraty (od numeru do numeru),
- liczbę zamawianych egzemplarzy każdego numeru,
- indeks,
- prenumeratorzy zbiorowi dołączają wykaz czasopism do przelewu bankowego.

4. Dokonać wpłaty w dowolnym urzędzie pocztowym.

W I półroczu 2009 roku ukażą się 3 numery czasopisma w cenie 10,00 zł. W II półroczu ukażą się 2 numery również w cenie 10,00 zł.

**WARUNKI PRENUMERATY:**

I. CENTRUM USŁUG POCZTOWYCH ODDZIAŁ REGIONALNY W BYDGOSZCZY

1. Wpłaty należy dokonać na konto Centrum Usług Poczтовых Oddział Regionalny w Bydgoszczy, 85-950 Bydgoszcz, ul. Jagiellońska 6. Bank Pocztowny S.A. Centrum Rachunków Skonsolidowanych nr: 98132000190099001120000022.

2. Wpłaty na prenumeratę roczną i I półroczu przyjmowane są do 6 grudnia, a na II półroczu do 10 czerwca. Wpłaty należy dokonać z 8-tygodniowym wyprzedzeniem kalendarzowego okresu prenumeraty.

3. Prenumeratę można opłacić na okres dowolnie krótszy, ale mieszczący się w roku kalendarzowym. Wpłaty należy dokonać na 8 tygodni przed ukazaniem się pierwszego z opłaconych numerów czasopisma.

4. Przyjmowane są wpłaty na prenumeratę zagraniczną. Do ceny w prenumeracie należy doliczyć 7,50 zł za każdy egzemplarz, a tak-

<p>ODCINEK DLA POCZTY zł .....</p> <p>słownie złotych</p>	<p>ODCINEK DLA WPLACAJĄCEGO zł .....</p> <p>słownie złotych</p>	<p>ODCINEK DLA POSIADACZA RACHUNKU zł .....</p> <p>słownie złotych</p>	<p>ODCINEK DLA BANKU zł .....</p> <p>słownie złotych</p>
<b>BLANKIET WPLAT</b>			
<b>DLA PRENUMERATORÓW PRASY</b>			
Nazwisko i imię	Nazwisko i imię	Nazwisko i imię	Nazwisko i imię
Adres	Adres	Adres	Adres
Ulica, nr domu i mieszkania	Ulica, nr domu i mieszkania	Ulica, nr domu i mieszkania	Ulica, nr domu i mieszkania
Kod pocztowy	Kod pocztowy	Kod pocztowy	Kod pocztowy
Miejscowość	Miejscowość	Miejscowość	Miejscowość
<b>Nazwa i siedziba posiadacza rachunku</b>			
Centrum Usług Pocztowych Oddz. Regionalny 85-950 BYDGOSZCZ, ul. Jagiellońska 6			
BANK POCZTOWY S.A. Centrum Rachunków Skonsolidowanych NR 98132000190099001120000022			
Opłata pocztowa			
Podpis przyjmującego			
PRENUMERATA CZASOPISM KOLPORTOWANA PRZEZ POCZTĘ			
Data/mik			

Prenumerata CUP Bydgoszcz				
Tytuł	Pole egz. każdego numeru	Okres prenumeraty		Wartość
		od nr-U	do nr-U	
Adres wysyłkowy:				
nazwisko/firma .....				
ulica, nr domu .....				
miejscowość .....				
kod pocztowy .....				
tel. kontaktowy .....				
Prenumerata CUP Bydgoszcz				
Tytuł	Pole egz. każdego numeru	Okres prenumeraty		Wartość
		od nr-U	do nr-U	
Adres wysyłkowy:				
nazwisko/firma .....				
ulica, nr domu .....				
miejscowość .....				
kod pocztowy .....				
tel. kontaktowy .....				
Prenumerata CUP Bydgoszcz				
Tytuł	Pole egz. każdego numeru	Okres prenumeraty		Wartość
		od nr-U	do nr-U	
Adres wysyłkowy:				
nazwisko/firma .....				
ulica, nr domu .....				
miejscowość .....				
kod pocztowy .....				
tel. kontaktowy .....				
Prenumerata CUP Bydgoszcz				
Tytuł	Pole egz. każdego numeru	Okres prenumeraty		Wartość
		od nr-U	do nr-U	
Adres wysyłkowy:				
nazwisko/firma .....				
ulica, nr domu .....				
miejscowość .....				
kod pocztowy .....				
tel. kontaktowy .....				

że podać dokładny adres odbiorcy. 5. Wszelkich Informacji udziela Wydział Kolportażu (052) 322 90 86.

II. „RUCH” S.A.

1. Wpłaty na prenumeratę przyjmują:

– jednostki kolportażowe „RUCH” S.A. właściwe dla miejsca zamieszkania lub siedziby prenumeratora.

– od osób lub Instytucji zamieszkałych lub mających siedzibę w miejscowościach, w których nie ma jednostek kolportażowych RUCH. wpłaty należy wnieść na konto:

„RUCH” S.A. w PKO S.A.  
IV O/W-wa.

151240105311110000044304118  
lub „RUCH” S.A. Oddział Krajowej Dystrybucji Prasy. ul. Jana Kazimierza 31/33. 00-958 Warszawa, sk. 12, tel. (0 22) 532 81 31, 532 88 20, 532 88 16, fax 532 8132, www.ruch.pol.pl

2. Cena prenumeraty ze zleceniem dostawy za granicę jest powiększona o rzeczywiste koszty wysyłki. Wpłaty przyjmuje „RUCH” S.A. Oddział Warszawa na konto w kasach Oddziału. Dostawa odbywa się pocztą zwykłą w ramach opłaconej prenumeraty, z wyjątkiem zlecenia dostawy pocztą lotniczą, której koszt w pełni pokrywa zamawiający.

3. Termin przyjmowania wpłat na rok 2010 na prenumeratę krajową i zagraniczną ze zleceniem dostawy za granicę od osób zamieszkałych w kraju upływa z dniem 5.10.2009 r.

III. „AMOS” , 01-185 Warszawa. ul. Broniewskiego 8a. tel. 022-639-13-61

konto: **PKO BP I/O Warszawa nr 30-10201013-122640143** w terminie do 15.11.2009 r. na rok 2010. Jednocześnie AMOS prowadzi prenumeratę non-stop. w ramach której wpłaty na minimum 3 numery czasopisma, dokonane do 10. dnia każdego miesiąca w półroczu kalendarzowym powodują rozpoczęcie dostaw już w następnym miesiącu. Prenumerata zagraniczna jest o 100% droższa. Przy wysyłce lotniczej dodatkową opłatę pokrywa zamawiający.

**Uwaga!** Prenumeratorom zamawiającym minimum 10 egzemplarzy danego tytułu AMOS funduje dodatkowo 1 egzemplarz.