

Nr 1 (257) 2011
Tom LXXII
STYCZEŃ
LUTY

SZKOŁA SPECJALNA

DWUMIESIĘCZNIK AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ
im. Marii Grzegorzewskiej



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

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

Tłumaczenie na język angielski: *mgr Renata Wójtowicz*

Redakcja: *mgr Julita Kobos*

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

Komitet Redakcyjny:

prof. Władysław Dykcik, 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 – Monika Bielska-Łach

Adres Redakcji: Wydawnictwo APS, 02-353 Warszawa
ul. Szczęśliwicka 40, tel. 22-589-36-45
centrala 22-589-36-00 wew. 1212, fax 22-658-11-18
e-mail: szkolaspecjalna@aps.edu.pl
nakład 1000 egz.

SPIS TREŚCI

OPRACOWANIA NAUKOWE

- 5 – *Ołena Boczarowa*
Istota pojęcia „uzdolnienia” i jego rodzaje
- 15 – *Ewa M. Kulesza*
Diagnoza potencjału poznawczego dzieci w wieku przedszkolnym – model teoretyczny oraz weryfikacja narzędzia (część 1)
- 32 – *Dorota Danielewicz, Jarosław Rola*
Kompetencje społeczne rodzeństwa osób z autyzmem

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- 42 – *Paulina Zawadzka*
Realizacja obowiązku szkolnego przez dzieci niewidome i słabowidzące ze sprzężoną niepełnosprawnością
- 50 – *Emilia Śmiechowska-Petrovskij*
Nowe technologie wspierające edukację i komunikację – serwis RoboBraille
- 56 – *Joanna Przybyszewska*
Sprawne ręce

PRAWO I PRAKTYKA

- 63 – *Anna Romaniuk*
Niepełnosprawni artyści jako podmiot praw autorskich

Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- 68 – *Barbara Kaucka-Hudyma, Violetta Kamińska, Beata Urbaniak, Jacek Markiewicz*
Jubileusz 40-lecia Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego im. Jana Brzechwy w Szczecinku
- 70 – *Bernadetta Węclawik*
Sprawozdanie z konferencji *Dostęp osób niepełnosprawnych do informacji i edukacji. Nowe technologie – większe szanse, większe możliwości*. Warszawa, 29 listopada 2010

RECENZJE

- 74 – A. Korzon, K. Plutecka: *Kształcenie zintegrowane uczniów niesłyszących w teorii i praktyce edukacyjnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, ss. 149 (*Katarzyna Bieńkowska-Robak*)
- 76 – A. Lupa-Marcinkowska: *Politycznik dla dzieci. Część 1. Elementarz małego obywatela*. Wydawnictwo Zolig, Poznań 2009, ss. 42 (*Elżbieta M. Minczakiewicz*)

NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY:

- Erika Meyer-Glitza: *Wiadomość od taty. Terapeutyczne opowiadania o utracie i rozstaniach*. Wydawnictwo JEDNOŚĆ, Kielce 2002, ss. 92 (*Elżbieta Paradowska*)
- Amanda Kirby: *Dyspraksja. Rozwojowe zaburzenie koordynacji*. Wydawnictwo Fundacja „Szkoła Niezwykła”, Warszawa 2010, ss. 240 (*Urszula Gosk*)

CONTENTS

SCIENTIFIC STUDIES

- 5 – *Olena Boczarowa*
Essence of the Notion of ‘Talent’ and its Types
- 15 – *Ewa M. Kulesza*
Diagnosis of Cognitive Potential in Preschool-Aged Children – Theoretical Model and Verification of the Tool (Part 1)
- 32 – *Dorota Danielewicz, Jarosław Rola*
Social Competence in Siblings of People with Autism

FROM TEACHING PRACTICE

- 42 – *Paulina Zawadzka*
Compulsory Education and Blind and Partially Sighted Children with Multiple Disabilities
- 50 – *Emilia Śmiechowska-Petrovskij*
New Technologies Supporting Education and Communication – RoboBraille E-Mail Service
- 56 – *Joanna Przybyszewska*
Dexterous Hands

LAW AND PRACTICE

- 63 – *Anna Romaniuk*
Artists with Disabilities as the Subject of Copyright Law

HOME AND WORLD NEWS

- 68 – *Barbara Kaucka-Hudyma, Violetta Kamińska, Beata Urbaniak, Jacek Markiewicz*
40th Anniversary of Jan Brzechwa Special School and Education Center in Szczecinek
- 70 – *Bernadetta Węclawik*
Report on the Conference *Access of People with Disabilities to Information and Education. New Technologies – Greater Chances, Greater Opportunities*, Warsaw, November 29, 2010

REVIEWS

- 74 – A. Korzon, K. Plutecka: *Kształcenie zintegrowane uczniów niesłyszących w teorii i praktyce edukacyjnej* [Integrated Education for Students with Hearing Impairments in Educational Theory and Practice]. Published by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, pp. 149 (*Katarzyna Bienkowska-Robak*)
- 76 – A. Lupa-Marcinkowska: *Politycznik dla dzieci. Część 1. Elementarz małego obywatela* [Politics for Children. Part 1. Young Citizen’s Primer]. Published by Wydawnictwo Zolig, Poznań 2009, pp. 4 (*Elżbieta M. Minczakiewicz*)

We Recommend to our Readers:

- Erika Meyer-Glitza: *Wiadomość od taty. Terapeutyczne opowiadania o utracie i rozstaniach* [Translated from German: Message from Dad. Therapeutic Stories about Loss and Separation]. Published by Wydawnictwo JEDNOŚĆ, Kielce 2002, pp. 92 (*Elżbieta Paradowska*)
- Amanda Kirby: *Dyspraksja. Rozwojowe zaburzenie koordynacji* [Original title: Dyspraxia. Developmental Co-ordination Disorder]. Published by Wydawnictwo Fundacja „Szkoła Niezwykła”, Warszawa 2010, pp. 240 (*Urszula Gosk*)

OŁENA BOCZAROWA

Państwowa Pedagogiczna Szkoła Wyższa Języków Obcych
Gorłowska, Ukraina

ISTOTA POJĘCIA „UZDOLNIENIE” I JEGO RODZAJE

Od ponad stu lat w nauce psychologiczno-pedagogicznej prowadzone są dyskusje na temat uzdolnień, a w praktyce edukacyjnej poszukuje się dzieci uzdolnionych, organizuje się ich nauczanie według specjalnych planów i programów. Dzieciom takim świadczone są dodatkowe usługi oświatowe poprzez angażowanie ich w różnego rodzaju programy specjalne. Badacze nie doszli jednak jeszcze do jednoznacznych wniosków, czym jest uzdolnienie, w jaki sposób należy je typologizować, jakie narzędzia trzeba wykorzystywać w celu wyłaniania uczniów uzdolnionych. Prawie wszyscy są zgodni, że najważniejsze w strukturze jednostki uzdolnionej są zdolności intelektualne, a uzdolnienie to genetycznie nabyta cecha osoby. Takie podejście do rozumienia uzdolnienia jest najbardziej rozpowszechnione, chociaż nie jedyne.

Ważnym problemem rozwoju dzieci uzdolnionych jest wyznaczenie typu uzdolnienia. Rozpatrzmy kryteria, które w tej kwestii można znaleźć w literaturze naukowej. D. Bogojawleńska np. proponuje klasyfikowanie uzdolnień według: 1) formy; 2) poziomu ukształtowania; 3) szerokości ujawnienia w różnych rodzajach działalności; 4) osobliwości rozwoju; 5) rodzajów działalności i sfery psychiki, która je zapewnia.

Słowa kluczowe: uzdolnienie, talent, nauczanie, uczenie się

Wyłanianie i rozwój dzieci uzdolnionych zajmuje znaczące miejsce w polityce oświatowej krajów europejskich, ponieważ talent obywateli jest nie tylko bogactwem społecznym, ale i podstawą do naukowo-technicznego rozwoju państwa.

Już w czasach antycznych w ludziach o wybitnych zdolnościach intelektualnych były pokładane wielkie nadzieje, wyznaczano im szczególną rolę w społeczeństwie. Platon uważał, że ludzie o wysokim poziomie zdolności intelektualnych powinni tworzyć osobną elitarną kastę i znajdować się na szczycie piramidy społecznej w republice idealnej (Jurkiewicz 1996, s. 27). Dodajmy, że według Platona intelektualne zdolności człowieka z upływem czasu nie zmieniają się i dlatego ludzkość nie ma żadnych możliwości wpłynięcia na ich poziom.

Pierwsze poważne badania naukowe problemu intelektu zostały przeprowadzone dopiero pod koniec XIX w. Jednym z pionierów badających problem zdolności/utalentowania człowieka był wybitny uczony angielski F. Galton (1875, s. 319). Dokonał on próby udowodnienia, że genialność jest związana z czynnikami genetycznymi. Z upływem czasu badacze ustalili, że ludzie ze zdolnościami intelektualnymi odróżniają się od siebie ilościowo, a jeszcze później doszli do wniosku, że intelekt tych osób odróżnia się zarówno ilościowo, jak i jakościowo. Ci pierwsi uczeni nie doszli jednak do jednoznacznych wniosków, czym jest uzdolnienie, w jaki sposób należy je typologizować, jakie narzędzia trzeba wykorzystywać w celu wyłaniania uczniów uzdolnionych.

W literaturze pedagogicznej można znaleźć kilka definicji uzdolnienia. Z jednej strony jest ono rozpatrywane jako szczególne jakościowe połączenie zdolności; jako obecność ogólnych uzdolnień warunkujących możliwości człowieka, poziom i oryginalność jego działalności. Z drugiej strony uzdolnienie można zdefiniować jako potencjał umysłowy, całościową indywidualną charakterystykę możliwości poznawczych i zdolności. Uzdolnienie traktowane jest też jako zespół niepowtarzalnych naturalnych przesłanek zdolności. Za uzdolnienie uważa się również wysoki poziom rozwoju zdolności człowieka, umożliwiając mu osiągnięcie szczególnych sukcesów w pewnej działalności.

Znana jest definicja pojęcia „uzdolnienie” L.M. Termana (1925), utożsamiającego ludzi uzdolnionych z osobami, które uzyskały wysokie wyniki w testach pomiaru inteligencji (IQ). Według P. Witty’ego (1958, s. 42–63) za osobę uzdolnioną należy uważać taką, której osiągnięcia w potencjalnie ważnej dziedzinie działalności człowieka są zauważalne. Amerykański psycholog J. Renzulli (1986, s. 56) zaproponował następującą definicję uzdolnienia: „uzdolnienie jest wynikiem kombinacji trzech elementów: ponadprzeciętnych zdolności intelektualnych, postawy twórczej, zaangażowania zadaniowego”. J.F. Feldhusen (1986, s. 112–127) łączy uzdolnienia z ogólnymi zdolnościami intelektualnymi i zaangażowaniem zadaniowym. C. Spearman (1904) uważał, że główną cechą uzdolnienia jest wysoki poziom „energii myślowej, wchodzącej w skład wszystkich rodzajów działalności umysłowej”.

Z przytoczonych przykładów można wyciągnąć wniosek, że wszyscy badacze za najważniejszy element struktury osoby uzdolnionej uważają jej zdolności intelektualne. Jednocześnie na uzdolnienia jako zjawisko patrzy się z różnych stanowisk. Warto je przytoczyć.

Według pewnej grupy uczonych termin „uzdolnienie” pochodzi od wyrazu „dar” i może być rozpatrywany jako całokształt zdolności, zadatków, predyspozycji. Przytoczmy kilka definicji pojęcia „uzdolnienie”. W. Jurczuk uważa, że uzdolnienie jest „jakością specyficznych korelacji zdolności podmiotu, zapewniających wykonanie różnych działań, a samo zsumowanie zdolności tworzących oryginalny model pozwala osobie kompensować różne cechy negatywne kosztem priorytetowej ewolucji innych cech” (*Sowriemiennyj...2000*, s. 415). Według definicji innych badaczy uzdolnienie to: „genetycznie uwarunkowany komponent zdolności, które w znacznej mierze wyznaczają zarówno rezultat końcowy, jak i tempo rozwoju” (Sawenkow 1999, s. 2), „stopień twórczej samorealizacji osoby w tej lub innej dziedzinie działalności” (Chutorskiej 2000, s. 27), „zespół zadatków, uwarunkowań naturalnych, charakterystyka poziomu ujawnienia oraz oryginalnych naturalnych predyspozycji zdolności” (*Kratkij... 1998*, s. 129).

W ukraińskim wydaniu *Słownika pedagogicznego* S. Honczarenki (1997, s. 235) znajduje się następująca definicja: „uzdolnienie to indywidualna, potencjalna niepowtarzalność predyspozycji człowieka, dzięki którym może on osiągnąć znaczące sukcesy w pewnej dziedzinie działalności”.

D. Bogojawleńska i W. Szadrikow uważają, że uzdolnienie jest cechą psychiki, która systematycznie rozwija się i wyznacza możliwości osiągnięcia przez człowieka coraz wyższych rezultatów – w porównaniu z innymi ludźmi – w jednym lub w kilku rodzajach działalności (*Raboczaja...2003*, s. 95).

A. Matiuszkin (1989, s. 29–33) rozpatruje problem uzdolnienia z punktu widzenia twórczego potencjału osoby. Za strukturalne komponenty uzdolnienia uczony ten uważa dominującą rolę motywacji poznawczej, aktywność badawczą i twórczą przejawiającą się w poszukiwaniach nowego, w wyznaczaniu i rozwiązywaniu problemów. Według niego uzdolnienie opiera się nie na intelekcie, ale na potencjale twórczym, natomiast człon myślowy można uważać za nadbudowę.

Z przytoczonych definicji wynika, że badacze są zgodni, iż uzdolnienie to genetycznie nabyta cecha osoby. Takie podejście do rozpatrywania uzdolnienia jest najbardziej rozpowszechnione, chociaż nie jedyne. Istnieje teza, że uzdolnienie jest zjawiskiem rozwijającym się podczas nauczania – uczenia się. Z tego punktu widzenia uzdolnienie to „systemowa jakość psychiki, rozwijająca się w ciągu życia i wyznaczająca możliwość osiągnięcia przez człowieka wyższych, nadzwyczajnych rezultatów w działalności w porównaniu z innymi ludźmi”[...] „efektywny rozwój istniejących cech, łączący normalny genotyp ze sprzyjającymi warunkami jego rozwoju”(Dubinin 1989, s. 46), „synteza wzajemnie umacniających się cech osoby, jej aktywnego i pozytywnego podejścia do działalności, tzw. predyspozycji do pewnego rodzaju działalności i wzmożonego wysiłku w pracy”(Miasiszczew 1962, s. 76).

Ważną cechą współczesnego rozumienia uzdolnienia jest to, że rozwija się ono nie jako cecha statyczna, ale dynamiczna (Sawenkow 1999, s. 2–4).

W psychologii uważa się, że intelektualny rozwój człowieka wyznaczają anatomiczne i fizjologiczne osobliwości związków i procesów neuronowych, a także pewne cechy psychiczne osoby, jej sfery wolicyjne, emocjonalne i motywacyjne. Operując instrumentarium nauki psychologicznej, badacze zaznaczają, że na efektywność działalności mentalnej mają wpływ zarówno związki między poszczególnymi zjawiskami i faktami, znanymi człowiekowi z poprzedniego doświadczenia, jak i szybkość procesów odpowiadających za wymianę informacji.

Podsumowując: termin „uzdolnienie” oznacza, że osoba uzdolniona ma nadzwyczajne zdolności samodzielnego uczenia się oraz abstrakcyjnego i niezależnego myślenia. Uzdolnienie jest procesem ciągle rozwijającym się, dlatego nie możemy mówić, że ono jest lub go nie ma, ponieważ każdy je ma, ale w różnym stopniu.

Ważnym problemem rozwoju dzieci uzdolnionych jest wyznaczenie typu uzdolnienia. Rozpatrzmy kryteria, które w tym celu można znaleźć w literaturze naukowej. D. Bogojawleńska np. proponuje klasyfikowanie uzdolnień według: 1) formy; 2) poziomu ukształtowania; 3) szerokości ujawnienia w różnych rodzajach działalności; 4) osobliwości rozwoju; 5) rodzajów działalności i sfery psychiki, która je zapewnia (*Raboczaja...*2003). Spróbujmy pokrótce scharakteryzować rodzaje uzdolnień według wymienionych kryteriów.

Według formy można wyróżnić uzdolnienie jawne, przejawiające się u dziecka wyraźnie, oraz ukryte. Według tego kryterium klasyfikację typów uzdolnienia należy przeprowadzić w ramach pięciu rodzajów działalności, z uwzględnieniem trzech sfer psychicznych i odpowiednio – stopni zaangażowania różnych poziomów organizacji psychicznej.

Według poziomu ukształtowania można wyróżnić uzdolnienie potencjalne, gdy istnieją tylko pewne możliwości, potencjał wysokich osiągnięć na danym etapie jest jeszcze niezrealizowany ze względu na braki funkcjonalne, oraz uzdolnienie aktualne, które zostało ujawnione i zauważone przez psychologów oraz rodziców. Pierwsze z nich jest właściwie psychologiczną charakterystyką dziecka z obecnymi (już osiągniętymi) wskaźnikami rozwoju psychicznego, przejawia się w bardziej wysokim poziomie działalności w konkretnej dziedzinie przedmiotowej w porównaniu z normą wiekową i społeczną. Oczywiście w tym przypadku mówimy nie tylko o edukacji, ale i o szerokim spektrum innych rodzajów działalności.

Uzdolnienia aktualne mają dzieci utalentowane, które osiągają wyniki odpowiadające wymogom obiektywnej nowości i o dużym znaczeniu społecznym. Zazwyczaj konkretny produkt działalności dziecka uzdolnionego jest oceniany przez eksperta jako ten, który w jakimś stopniu odpowiada kryteriom twórczości.

Dziecko z uzdolnieniami potencjalnymi ma tylko pewne psychologiczne możliwości (potencjał) osiągania wysokich rezultatów w wybranej dziedzinie działalności, ale nie może ich zrealizować na danym etapie ze względu na braki funkcjonalne. Rozwój takiego potencjału może być powstrzymywany ze względu na niesprzyjające okoliczności (niekorzystne warunki rodzinne, brak motywacji, niski poziom samoregulacji, brak właściwego środowiska edukacyjnego). Wyłonienie potencjalnego uzdolnienia wymaga wysokiej prognostyczności wykorzystywanych metod diagnostycznych, ponieważ mówimy o systemie zdolności jeszcze nieukształtowanych, o których dalszym rozwoju można sądzić wyłącznie na podstawie poszczególnych przejawów. Na tym etapie jeszcze brakuje integracji zdolności niezbędnej do wysokich osiągnięć. Uzdolnienie potencjalne przejawia się w warunkach sprzyjających, zapewniających pewny wpływ na wyjściowe możliwości psychologiczne dziecka (Grabowski 2003, s. 17).

Według szerokości ujawnienia w różnych rodzajach działalności można wyodrębnić uzdolnienie ogólne i specjalne. Pierwsze to zdolności uniwersalne, niezwiązane z działalnością specjalną, ale wyznaczające poziom rozumienia tego, co się dzieje, głębokość emocjonalnego i motywacyjnego zaangażowania w działalność, efektywność w osiągnięciu postawionych celów oraz samoregulacji. Drugie to konkretne zdolności przejawiające się w pewnym rodzaju działalności.

Uzdolnienie ogólne przejawia się w różnych rodzajach działalności i występuje jako podstawa ich produktywności. Uzdolnienie specjalne przejawia się w konkretnych rodzajach działalności (muzyka, sztuka, sport itd.). Uzdolnienie ogólne jest związane ze specjalnymi rodzajami uzdolnienia. Na przykład pod wpływem uzdolnień ogólnych (wskaźników efektywności procesów poznawczych, samoregulacji) uzdolnienia specjalne osiągają jakościowo wyższy poziom w dziedzinie muzyki, poezji, sportu itp.

Z kolei uzdolnienie specjalne wpływa na wybiórczą specjalizację ogólnych zasobów psychologicznych osoby, tym samym wzmacniając indywidualną oryginalność i niepowtarzalność dziecka uzdolnionego (Matiuszkin 1997, s. 115).

Według W. Szepotko i I. Wołoszczuka ogólne i specjalne uzdolnienie stanowi podłoże ludzkich talentów, a sukces życiowy osoby wyznacza nie tylko poziom rozwoju uzdolnienia, ale i to, jak dokładnie pedagogzy ujawnili jej talent (*Psychologija...*1996, s. 42).

Według kryterium osobliwości rozwoju można wyodrębnić uzdolnienie wczesne, przejawiające się w dzieciństwie, i późne – ujawnione w wieku dojrzałym. Decydującymi czynnikami są w tym wypadku tempo psychicznego rozwoju dziecka, a także okresy rozwojowe, w których uzdolnienie przejawia się najbardziej wyraźnie. Należy przy tym uwzględnić, że przyśpieszony psychiczny rozwój, wczesne wyłonienie talentów nie zawsze przekładają się na wysokie osiągnięcia w starszym wieku. Jednocześnie brak takich uzdolnień w wieku dziecięcym nie oznacza negatywnych konsekwencji w perspektywie dalszego rozwoju psychicznego osoby. Przykładem wczesnego uzdolnienia są dzieci nazywane „cudownymi”.

Istnieje pewna zależność między wiekiem, w którym ujawnia się uzdolnienie, a dziedziną działalności. Najwcześniej talenty przejawiają się w sztuce, szczególnie w muzyce, nieco później – w sferze sztuk plastycznych. W nauce osiągnięcie wysokich wyników w postaci znaczących odkryć, stworzenia nowych dziedzin i metod badań, odbywa się znacznie później niż w sztuce. Jest to m.in. związane z koniecznością opanowania głębokiej i szerokiej wiedzy, bez której odkrycia naukowe są niemożliwe. Zazwyczaj wcześniej niż inne przejawiają się talenty matematyczne.

Według rodzajów działalności i sfery psychiki, która je zapewnia, wyróżnia się uzdolnienie intelektualne, akademickie, artystyczne, twórcze (kreatywne), przywódcze i społeczne.

Spróbujmy pokrótce scharakteryzować każde z nich. Uzdolnienie intelektualne pozwala dziecku zademonstrować wysoko rozwinięte talenty w wielu dziedzinach. Intelektualnie uzdolnieni uczniowie bez większego wysiłku opanowują różne przedmioty, jednak poziom osiągnięć podczas ich opanowywania uwarunkowany jest wybiórczym podejściem do tych przedmiotów. Uzdolnienie akademickie przejawia się w skutecznym opanowaniu odrębnego przedmiotu i uważa się za bardziej wybiórcze. Można wyodrębnić uzdolnienia matematyczne, lingwistyczne, talenty w dziedzinie fizyki, chemii, biologii itd. Artystyczne (plastyczne, literackie, muzyczne, teatralne itd.) uzdolnienie przewiduje wysokie osiągnięcia w dziedzinie twórczości artystycznej (w muzyce, malarstwie, rzeźbiarstwie, aktorstwie). Uzdolnienie twórcze jest traktowane jako zdolność produkowania, odkrywania, wyrażania nowych idei i hipotez. To uzdolnienie istnieje jako samodzielny typ utalentowania, mimo że twórczość jest nieodłączną częścią każdego uzdolnienia, zwłaszcza w dużym zakresie pokrywa się ono ze zdolnościami artystycznymi¹. Uzdolnienie przywódcze (zdolności organizacyjne) charakteryzuje się zdolnością rozumienia innych ludzi, budowania z nimi konstruktywnych stosunków, kierowania nimi. Według

¹ Zwróciła na to uwagę w recenzji wydawniczej M. Zaorska.

wielu badaczy uzdolnienie przywódcze przewiduje wysoki poziom intelektu, dobrze rozwiniętą intuicję, rozumienie uczuć i potrzeb innych ludzi, zdolność do współprzeżywania, poczucie humoru. Uzdolnienie społeczne należy rozpatrywać jako zjawisko złożone, wieloaspektowe, które ma decydujące znaczenie w nawiązywaniu kontaktów międzyludzkich (Lejtes 1996, s. 86–97).

Wśród podstawowych rodzajów działalności należy wymienić praktyczną, teoretyczną (tj. poznawczą), artystyczno-estetyczną, komunikatywną i duchową. Sfery psychiki dzielą się na intelektualną, emocjonalną i motywacyjno-wolicyjną (Tieplow 1961, s. 510).

Przy takim podejściu uzdolnienie występuje jako integralny przejaw różnych zdolności w konkretnej działalności. Ten sam rodzaj uzdolnienia może mieć niepowtarzalny, unikatowy charakter, ponieważ jego różne komponenty u różnych osób przejawiają się w różnym stopniu (Jurkiewicz 1996, s. 16).

Szczególnie wyraziste uzdolnienia lub talenty świadczą o obecności wysokich zdolności oraz całego kompletu komponentów niezbędnych do prowadzenia działalności, a także o intensywności procesów integracyjnych ze sferą osobistą. Różny wkład wiodących komponentów w strukturę uzdolnienia może stwarzać paradoksalny obraz, przejawiający się w braku połączeń między efektywną działalnością (skutecznością), umysłem (wnikliwością) i kreatywnością.

Działalność zawsze jest podejmowana przez osobę. Jej cele i motywy wpływają na poziom jakości wykonania. Jeżeli uczeń przygotowuje się do lekcji tylko po to, żeby nie być karconym za złe stopnie lub żeby nie utracić prestiżu ucznia wzorowego, to wtedy działalność ta jest prowadzona, w najlepszym wypadku, sumiennie, a jej wyniki nawet w świetnym wykonaniu nie przekraczają wymogów normatywnych.

Uzdolnienie natomiast przewiduje fascynację samym przedmiotem, działalnością. Jeżeli dziecko coś robi z miłością, to stara się to stale udoskonalać, realizując nowe idee powstałe w procesie samej pracy. W rezultacie nowy produkt znacznie przewyższa pierwotny i dlatego można powiedzieć, że w tym przypadku nastąpił „rozwój działalności”. Jeżeli ten proces odbywa się z inicjatywy samego dziecka, to możemy powiedzieć, że mamy do czynienia z twórczością (Gilbuch 1991, s. 151).

Do wymienionych rodzajów uzdolnienia R. Sternberg dodaje „uzdolnienie praktyczne”, którego główną cechą jest wiedza o słabych i mocnych stronach oraz zdolność do posługiwania się tą wiedzą (za: Lejtes 1996, s. 96).

Jak już wspomniałam, różnice w uzdolnieniu mogą być związane zarówno ze stopniem ujawnienia się jego cech, jak i z oceną poziomu osiągnięć dziecka. Wyłonienie uzdolnienia na takiej podstawie, pomimo jego względności, odbywa się poprzez porównywanie różnych wskaźników ze średnią normą wiekową. Przecież wiadomo, że na przeciwległym krańcu średniej istnieje unikalność – indywidualność. Na cechy uzdolnienia wpływa w znacznej mierze także rozwój indywidualny. W związku z tym zdolności niektórych dzieci przewyższają średni poziom zdolności rówieśników, ale nieznacznie. Ich uzdolnienia nie zawsze są widoczne na pierwszy rzut oka. Jednak talenty te mają pewne wyznaczone cechy i powinny zostać ocenione przez nauczycieli i psychologów szkolnych.

Istnieją też dzieci z wyraźnymi zdolnościami intelektualnymi, artystycznymi, komunikatywnymi itp., których utalentowanie zazwyczaj jest oczywiste dla otoczenia.

Istnieją także dzieci, które tak bardzo przewyższają w swoich zdolnościach średnią normę wiekową, że można mówić o ich wyjątkowych, szczególnych uzdolnieniach. Skuteczność wykonywanej przez nie działalności może być bardzo wysoka. Jednocześnie uczniowie ci często mają poważne problemy i wymagają szczególnej uwagi i odpowiedniej pomocy ze strony nauczycieli i psychologów. W tych przypadkach ustalenie stopnia uzdolnienia jest dosyć trudne, ponieważ istnieją pewne prawidłowości w jego ujawnianiu się i dynamice, zależne od poziomu tych talentów (Karpenko 2008, s. 132).

Podsumowując możemy stwierdzić, że przejawem uzdolnienia jest przyspieszony rozwój intelektualny dziecka, związany z optymalnym połączeniem cech anatomiczno-fizjologicznych, właściwości moralno-wolicyjnych oraz psychologicznych. Talent świadczy o tym, że dziecko osiąga ponadprzeciętny poziom rozwoju zdolności specyficznych dla wybranego rodzaju działalności człowieka.

P. Vail i R. Martinson wśród podstawowych cech intelektualnie uzdolnionych dzieci wyodrębniają następujące: wczesne mówienie, używanie wyrazów złożonych, wczesne opanowanie liczenia i działań matematycznych, opanowanie czytania, dociekliwość, dobrą pamięć, szybką percepcję, bogatą wyobraźnię (Wyhowskij 2002, s. 77). Takie dzieci budują zdania używając złożonych konstrukcji syntaktycznych. Charakteryzują się zdolnością klasyfikacji informacji i doświadczenia. W. Barko, I. Wołoszczuk, J. Gilbuch, A. Matiuszkin, A. Sawenkow, W. Szepotko podkreślają, że najczęściej osoby uzdolnione cechuje nadzwyczajna uwaga i szeroki zasób słownictwa. Już we wczesnym wieku są one zdolne do wykonywania w procesie myślowym skoków intuicyjnych. Następnymi cechami dzieci intelektualnie uzdolnionych są wytrwałość w osiągnięciu postawionego przed sobą celu i zdolność koncentrowania się przez długi czas na jednym rodzaju działalności. Takie dzieci rozumieją zachodzące związki i zależności między przedmiotami i zjawiskami. W ich charakterze wyraźnie przejawiają się pragnienia robienia wszystkiego po swojemu. Zazwyczaj są one pomysłowe, mają wiele różnorodnych propozycji dotyczących konkretnej sytuacji, ten sam problem potrafią rozpatrywać z różnych punktów widzenia. Inteligentalnie uzdolnione dzieci starają się skończyć rozpoczęte zadanie, cechuje je uporządkowanie i dokładność, mają wysoki poziom energetyczny, pozwalający im jednocześnie rozwiązywać wiele kwestii. Interesują się budową alternatywnych modeli i systemów, zwracają na siebie uwagę umiejętnością stawiania pytań. Wymyślają nowe wyrazy i wyznaczają nowe pojęcia wyrażające ich myśli, sedno rozpatrywanego zjawiska, procesu, właściwości lub faktu. Preferują zabawy intelektualne, u większości tych dzieci można wyróżnić zdolności matematyczne.

Charakterystyczna dla takich dzieci jest samodzielność myślenia, przejawiająca się zarówno w pragnieniu znalezienia własnego rozwiązania zadania, jak i w zdolności do samokształcenia, bez nadmiernego kierownictwa ze strony pedagogów lub rodziców. Dzieci te wybierają częściej zadania złożone niż pro-

ste, w przeważającej większości mają wielką erudycję. Wreszcie, takie dzieci już we wczesnym wieku mają wyraźnie widoczne specjalne zdolności dotyczące jednej lub kilku dziedzin działalności. Mówiąc o fizycznym rozwoju dzieci uzdolnionych intelektualnie, niektórzy badacze podkreślają, że zaczynają one wcześniej chodzić, mają wysoki wzrost, skoordynowane ruchy, mają zdrowy i pociągający wygląd, chociaż cechy te nie są charakterystyczne dla wszystkich.

Wielu uczonych konstatuje, że każde intelektualnie uzdolnione dziecko, oprócz wspólnych cech takich osób, wyróżnia się od innych swoją unikalnością, co niewątpliwie czyni proces ich wyłonienia bardziej złożonym. Jednocześnie niektóre cechy takich dzieci mogą być charakterystyczne dla przeciętnych uczniów, co z kolei również prowadzi do popełniania błędów (Glasser 1991, s. 115).

Aby wiarygodnie prognozować poziom rozwoju intelektualnego dzieci, badacze biorą pod uwagę ilościowe wskaźniki ich zdolności intelektualnych, tj. prowadzą diagnostykę intelektu za pomocą testów. Pierwsze testy zdolności intelektualnych pojawiły się na początku XX w. w związku z pragmatycznym problemem wyłonienia tych uczniów, którzy w rozwoju intelektualnym odstają od rówieśników, a przez to nie są w stanie opanować materiału szkolnego przewidzianego przez przyjęte programy. Z czasem zostały sporządzone testy mierzące zdolności intelektualne wszystkich uczniów w celu podziału uczących się, na podstawie poziomu rozwoju zdolności intelektualnych, na grupy i organizacji ich nauczania dyferencjalnego. Takie testy czasami są błędnie nazywane testami intelektu. W rzeczywistości ich wykorzystywanie daje możliwość konstatowania poziomu rozwoju nie intelektu, ale wyłącznie jego niektórych przejawów, zdolności intelektualnych, w związku z czym bardziej precyzyjnie należałoby je nazywać testami zdolności intelektualnych. Złożoność wykorzystywania tych testów polega na tym, że przede wszystkim należy otrzymać odpowiedź na pytanie, jaki wskaźnik poziomu zdolności intelektualnych rozróżnia uczniów uzdolnionych intelektualnie od przeciętnych.

Jak już powiedziano, uzdolnienie przeważnie łączy się z ogólnymi zdolnościami osoby i jej sukcesami w nauce. Początkowo badacze łączyli uzdolnienie tylko z ogólnymi zdolnościami człowieka. Później stało się oczywiste, że wysokie możliwości intelektualne opierają się na zdolnościach specjalnych. Nowe podejście łączy zarówno zdolności specjalne, jak i wysoki ogólny rozwój intelektualny (tamże). Podstawą uzdolnienia jest specyficzne połączenie predyspozycji gwarantujących wysokie zdolności intelektualne, które w końcowym wyniku przejawiają się w znaczących osiągnięciach w działalności poznawczej.

Podsumowując należy stwierdzić, że dotąd nie powstała jednoznaczna i wyczerpująca definicja uzdolnienia. Wyłonienie dzieci uzdolnionych nie jest celem samym w sobie, a częścią składową zespołu działań skierowanych na organizację nauczania dyferencjalnego, rozwoju zdolności, społecznej rehabilitacji.

Każdy indywidualny przypadek uzdolnionego dziecka można ocenić biorąc pod uwagę wymienione przez D. Bogojawleńską kryteria klasyfikacji. Okazuje się, że uzdolnienie jest zjawiskiem wielowymiarowym. Praktykowi daje nowe możliwości, a jednocześnie zmusza go do bardziej szerokiego spojrzenia na

problem niepowtarzalności talentu konkretnego dziecka. Ważny pozostaje nadal problem diagnostyki uzdolnienia.

Bibliografia

- Barko, W.I. (2000). *Psycholożo-pedaholozna dialmostyka tworzoho potencjału ucznja w nawczalno-wychownomu procesi: metod. rekom.* Kyjiw.
- Chutorskoj, A.W. (2000). *Razwitije odariennosti szkolnikow: Miododika produktiwnogo obuczennija. Posobije dla ucziela.* Moskwa: Gumanit izd. Centr WŁADOS.
- Dubinin, N.P. (1989). *Gienietika, powiedienije, otwietstwiennost: o prirodie antiobszczestwiennych postupkow i putjach ich prieduprieżdienija.* 2 izd. Moskwa: Politizdat.
- Feldhusen, L.F. (1986). A Conception of Giftedness. W: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.), *Conception of giftedness.* New York: Cambridge University Press.
- Galton, F. (1875). *Nasledstwiennost tałanta, jeje zakony i posledstwija, pieriewod s anglijskogo.* Sankt-Peterburg: Red. Żurnala „Znanije”.
- Gilbuch, J.Z. (1991). *Wnimanije: odariennije dieti.* Moskwa: „Znanije”.
- Gilbuch, J.Z. (1992). *Umstwenno odarennyj rebenok: psicholożyja, dialmostyka, pedahohika.* Kyjiw.
- Glasser, U. (1991). *Szkoła bez nieudacznikow, obszcz. red. W. Pilipowskogo.* Moskwa: Progress.
- Grabowski, A.I. (2003). K woprosu o klassifikacii widow dietskoi odariennosti. *Pedagogika, 8.*
- Guzenko, O.A. (2007). Motywacijnij aspekt tworzoi dijalnosti obdarowanoi dytyny. *Problemy Oswity, 53.*
- Honczarenko, S.U. (1997). *Ukrajnskyj pedaholoznyj słownyk.* Kyjiw: Libid.
- Jurkiewicz, W.S. (1996). *Odariennyj riebienok: illjuzii i realnost.* Moskwa.
- Karpenko, N.W. (2008). *Dialmostyka psichicznoho rozwytku dytyny w roboti pedahoha (wczytela, wychowatela), nawcz. posib.* Kyjiw: Karawela.
- Kratkij psicholozycznyj słowar* pod red. A.W. Petrowskogo i M.G. Jaroszewskogo. (1998). Rostow na Donu: „Feniks”.
- Lejtes, N.S. (1996). *Psicholozyja odariennosti dietiej i podrostkow.* Moskwa: Izdatielskij Centr „Akademija”.
- Matiuszkin, A.M. (1989). Koncepcija tworzoeskoj odariennosti. *Woprosy Psicholozii, 6.*
- Matiuszkin, A.M. (1997). Odariennost i tworzestwo. W: W.P. Lebediewa, W.I. Panow (red.), *Uczitielju ob odariennyh dietjach.* Moskwa.
- Miasiszczew, W.N. (1962). Problemy sposobnostiej w sowietskoj psicholozii i jeje bliżajszi-je zadaczi. W: *Problemy sposobnostiej.* Moskwa.
- Psicholozyja odariennosti dietiej i podrostkow* pod red. N.S. Lejtes. (1996). Moskwa.
- Raboczaja koncepcija odariennosti,* pod red. D.B. Bogojawleńskoi, W.D. Szadrikowa. 2 izd. (2003). Moskwa: Ministerstwo Obrazowanija RF.
- Renzulli, J.S. (1986). The Three-ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. W: R.J. Sternberg, J.E. Davidson (red.), *Conception of giftedness.* New York: Cambridge University Press.
- Sawenkow, A.I. (1999). Dietskaja odariennost i problema sodierżanija doszkolnogo obrazowanija. *Doszkolnoje Wospitanije, 12.*
- Sowriemiennyj słowar po psicholozii* (2000). Awł. sost. W.W. Jurczuk. Minsk: Ełajda.
- Spearmen, C. (1904). „General Intelligence” Objectivity Determined and Measured. *American Journal of Psychology, 15.*
- Szepotko, W.P. (2006). Orhanizacija nawczannja obdarowanych i tałanowytych szkolariw. *Ridna Szkoła, 9.*

- Terman, L.M. (1925). *Genetic studies of genius. Mental and physical characteristics of a thousand gifted children*, Vol. 1, Stanford University Press.
- Tieplow, B.M. (1961). *Problemy indywidualnych rozliczij*. Moskwa.
- Witty, P. (1958). W: *Education of the gifted. The 57th Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Part II, Chicago University Press.
- Wyhowskyj, O. (2002). Wolowi jakosci tałanowytoj osobystosti. Paradoksy psychologicznoho doslidžennja. *Dyrektor Szkoły, Liceju, Hymnaziji*, 3.

ESSENCE OF THE NOTION OF 'TALENT' AND ITS TYPES

Summary

For over a hundred years, in the fields of psychology and pedagogy, there have been discussions held about talents, and in the educational practice, gifted children have been sought out and taught according to special plans and programs. These children are provided with additional educational services by being engaged in various special programs. However, researchers have not reached unambiguous conclusions on what talent is, how to classify it, and what tools to use in order to select gifted students. Nearly everybody agrees that most important in a gifted individual's structure are intellectual capabilities, and talent is a genetically acquired trait. Such an approach to the understanding of talent is most popular but not the only one

Determining the type of talent is an important issue in the development of gifted children. Let us examine criteria concerning this matter which can be found in scientific literature. For instance, D. Bogojawleńska suggests that talents be classified according to: 1) form, 2) development level, 3) in what scope they emerge in various activities, 4) peculiarity of development, and 5) types of activity and the mental sphere which provides them.

Key words: gift, talent, instruction, learning

EWA MARIA KULESZA
APS, Warszawa

DIAGNOZA POTENCJAŁU POZNAWCZEGO DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM – MODEL TEORETYCZNY ORAZ WERYFIKACJA NARZĘDZIA¹ (CZĘŚĆ 1)

W pierwszej części artykułu podejmowane jest zagadnienie diagnozy potencjału rozwojowego z zastosowaniem strategii zadanie – pomoc – zadanie. Opracowano i opisano teoretyczny model diagnozy składający się z trzech koncepcji: L.S. Wygotskiego, R. Case'a i A. Bandury. Druga część poświęcona jest charakterystyce jakościowej i ilościowej zestawu prób poznawczych dla dzieci w wieku przedszkolnym. Narzędzie weryfikowane było ze względu na stopień trudności, moc dyskryminacyjną, wpływ poszczególnych pozycji na współczynnik rzetelności całości, stabilność bezwzględną, zgodność wewnętrzną oraz trafność treściową, diagnostyczną, prognostyczną i teoretyczną. Analiza statystyczna wykazała rzetelność i trafność narzędzia.

Słowa kluczowe: diagnoza, strefa najbliższego rozwoju, zdolności, rzetelność, trafność

Pedagog specjalny ma do dyspozycji niewiele narzędzi umożliwiających wgląd w proces uczenia osób z dysfunkcją intelektualną. Wśród nich należy przede wszystkim wymienić Profil Psychoedukacyjny PEP-R (Schopler i in. 1995) – przeznaczony dla dzieci z autyzmem i opóźnieniami rozwojowymi – oraz Kartę Oceny Postępu Rozwoju Społecznego Upośledzonych Umysłowo H.C. Gunzburga w opracowaniu T. Witkowskiego (1988). Zaletą tych narzędzi jest ich wymiar praktyczny – są podstawą do konstruowania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych. Ponadto w odróżnieniu od dwubiegowej oceny typu: występuje – nie występuje, wykonane – niewykonane zawierają one bardziej zróżnicowaną interpretację: wykonanie obiecujące w Profilu Psychoedukacyjnym lub kształtująca się umiejętność zaznaczana różowym kolorem w diagramie H.C. Gunzburga.

W ostatnich latach pojawiło się bardzo dużo publikacji z zakresu pedagogiki specjalnej, jednak nadal mało jest propozycji rzetelnych, trafnych i czułych narzędzi diagnostycznych, które mierzyłyby nie tylko aktualne osiągnięcia, ale także najbliższy potencjał rozwojowy dzieci w wieku przedszkolnym, zwłaszcza dzieci z opóźnieniami rozwojowymi. Celowe wydaje się więc podjęcie próby uzupełnienia tej luki.

¹ Teoretyczny model wraz z psychometryczną analizą prezentowany jest w: Kulesza (2004). Artykuł przedstawia nowe rozważania dotyczące diagnozy, jednak w dużej części jest streszczeniem bądź przedrukiem wybranych fragmentów opublikowanych we wspomnianej monografii (tamże, s. 63–102). W cytowanych fragmentach zmieniono numerację tabel, zaznaczono s. cyt.

Wstępne założenia modelu

Celem diagnozy pedagogicznej jest rozpoznanie, na podstawie dostępnych nauczycielowi danych pochodzących z różnych źródeł, tego, jak jest, dlaczego tak jest i co można zrobić, aby było lepiej. Główny cel diagnozy zakłada więc ocenę „możliwości zmiany w kierunku pedagogicznie pożądanym” (Mazurkiewicz 1987, s. 33). Starano się więc opracować taki model diagnozy, w którym na podstawie uzyskanych danych można sformułować prognozę i skonstruować indywidualny program wspomagania.

W diagnostyce psychologiczno-pedagogicznej wyróżnia się dwa główne podejścia: ilościowe i jakościowe. To pierwsze opisuje człowieka w wymiarze statystycznym, ujmuje w liczbach, określa, czy wyniki danej osoby mieszczą się w tzw. normie, np. iloraz inteligencji, iloraz rozwojowy, liczba punktów uzyskanych w testach wiadomości itp. Diagnoza ilościowa jest ważna dla nauczyciela, wyjaśnia bowiem, dlaczego dziecko/uczeń doświadcza trudności, jaki ma zasób wiadomości, umiejętności. Jest też dobrym miernikiem efektywności pracy pedagogicznej czy terapeutycznej. Nie dostarcza jednak wystarczających informacji o zakresie i trwałości osiągnięć, o dystansie dzielącym dziecko od danego osiągnięcia, o wrażliwości na nauczanie (por. Matczak 1994). Na takie właśnie pytania odpowiada diagnoza jakościowa i to ona zazwyczaj stanowi podstawę do programu wspierającego dziecko. W praktyce diagnostycznej stosuje się więc podejście ilościowo-jakościowe. Model diagnozy łączyć będzie walory diagnozy ilościowej i jakościowej.

Większość dostępnych psychologom i pedagogom testów i skal ma charakter statyczny, tj. ujawnia to, co dana osoba potrafi wykonać samodzielnie na danym etapie rozwoju. Stosuje się zazwyczaj ocenę „zaliczone – niezaliczone” i w ten sposób diagnozuje obszar/strefę aktualnego rozwoju – zgodnie z terminologią L.S. Wygotskiego. Wygotski twierdzi, że wiedza o tym, co uczeń już opanował, jest ważna dla nauczyciela, ale niewystarczająca, aby uczynić proces kształcenia efektywnym. Potrzebna jest jeszcze diagnoza dynamiczna. Skuteczne nauczanie – uczenie się jest możliwe wtedy, gdy dorosły porusza się w „strefie najbliższego rozwoju”, w „polu wrażliwości edukacyjnej” ucznia. Stawia przed uczniem takie zadania, które wymagają jego intensywnej pracy umysłowej, są dla niego jeszcze bardzo trudne, jednak z pomocą nauczyciela lub bardziej dojrzałego partnera społecznego jest w stanie je wykonać. Podczas tworzenia modelu uwzględniono stanowisko L.S. Wygotskiego dotyczące ważności diagnozy statycznej i dynamicznej dla praktyki pedagogicznej oraz roli dorosłego w procesie diagnostycznym.

Idea diagnozy dzieci z opóźnieniami rozwojowymi oparta na koncepcji strefy najbliższego rozwoju L.S. Wygotskiego pojawiła się po raz pierwszy w Rosji w 1972 r. W opracowaniu A.A. Wengier, G.L. Wygotskiej², E.I. Leongard (1972) zaproponowano: 1) próby diagnostyczne o charakterze czynno-

² Córka L.S. Wygotskiego

ściowym, 2) atrakcyjny dla dzieci w wieku przedszkolnym materiał diagnostyczny, 3) instrukcję werbalną połączoną z gestami, 4) kryterium szybkości uczenia się. Scharakteryzowano również zachowanie się badanych podczas diagnozy. Zdaniem autorów pozwala to na dokonanie dyferencjalnej, różnicującej diagnozy. Dobra praktyka diagnostyczna rosyjskich naukowców będzie uwzględniona w tworzonym modelu diagnozy.

W analizowanej publikacji zabrakło jednak konsekwencji w opisie procedury udzielania pomocy podczas diagnozy. Utrudnia to nauczycielowi przeprowadzenie oceny w taki sam sposób u wszystkich dzieci. Dodatkowo brak wskaźnika ilościowo-jakościowego czyni często porównanie rezultatów poszczególnych badanych wręcz niemożliwym.

Koncepcja strefy najbliższego rozwoju L.S. Wygotskiego była i jest eksplorowana przez badaczy polskich (Siwek, Kuraś 1989; Gruszczyk-Kolczyńska 1994) i zagranicznych (Brown, Ferrara 1994). W literaturze zachodniej (Budoff 1974, Feuerstein 1980) analizowano szybkość uczenia dzieci i młodzieży o niskich osiągnięciach w procedurach typu test – trening – test (zadanie – pomoc/nauczanie – zadanie). Stwierdzono, że dla dwóch trzecich badanych iloraz inteligencji jest dobrym wskaźnikiem szybkości uczenia się. Miary te – iloraz inteligencji i szybkość uczenia – były brane pod uwagę w trakcie konstruowania i weryfikacji modelu diagnozy.

Strategię naprowadzających wskazówek lub inaczej „budowania rusztowania” (termin J.S. Brunera) stosowało wielu badaczy (Wengier i in. 1972; Budoff 1974; Feuerstein 1980; Bruner i in. 1986; Siwek, Kuraś 1989; Brown, Ferrara 1994). Szczegółowa analiza różnych rozwiązań diagnostycznych (zob. Kulesza 2004) wykazała, że nie są one w pełni satysfakcjonujące. Dotyczą bowiem albo jednego rodzaju osiągnięć, albo odnoszą się do innej niż wiek przedszkolny grupy rozwojowej lub też zadania, nie mają wystandardyzowanych procedur udzielania pomocy, klarownych kryteriów jakościowo-ilościowych. Dlatego też celem podjętych badań było stworzenie takiego modelu diagnozy, który umożliwiłby rzetelną, jakościowo-ilościową ocenę potencjału poznawczego dzieci w wieku przedszkolnym.

Teoretyczny model diagnozy

Przegląd różnorodnych koncepcji stosowanych w diagnostyce skutkował skonstruowaniem własnego modelu diagnozy potencjału poznawczego. Jego podstawę stanowią trzy teorie: 1) społeczno-kulturowa teoria rozwoju poznawczego L.S. Wygotskiego (2004), 2) teoria społecznego uczenia się A. Bandury (1977) i 3) teoria zmiany poznawczej R. Case'a (1985). Każda z nich w większym lub mniejszym stopniu uwzględnia znaczenie środowiska społecznego dla rozwoju dziecka. L.S. Wygotski – twórca teorii socjogenezy – przyjmował i w licznych rozprawach dokumentował istotną rolę czynników kulturowych w rozwoju człowieka. Z kolei R. Case, wywodzący się ze szkoły J. Piageta, w większym stopniu niż jego mistrz, nadawał ważność interakcjom społecznym, dzięki którym – jak przypuszczał – dziecko gromadzi doświadczenia i następuje zmiana poznawcza. A. Bandura natomiast zakładał wiodącą rolę dorosłego-modela, którego zachowanie jest odtwarzane.

W modelu diagnozy wyróżnić można zatem trzy komplementarne ogniwa (schemat). Pierwsze stanowi koncepcja Strefy Najbliższego Rozwoju L.S. Wygotskiego – wyjaśnia ona stopień trudności zadań diagnostycznych, strategie pomocowe, uzasadnia intensywność kontaktów dorosłego z dzieckiem w procesie diagnozy. Rosyjski psycholog szczegółowo opisywał w swoich pracach zwłaszcza dwie strefy: aktualnego i najbliższego rozwoju. W każdej z nich znajdują się zadania o różnym stopniu trudności: w strefie aktualnego rozwoju (SAR) problemy rozwiązywane są samodzielnie, zaś w strefie najbliższego rozwoju (SNR) problemy rozwiązywane są z pomocą bardziej doświadczonej osoby. Teoretyczną konstrukcją stref rozwojowych L.S. Wygotskiego rozbudowano o strefę oddalonego/odroczonego rozwoju (SOR)³. Znajdą się w niej problemy, które są zbyt trudne i nawet po udzieleniu pomocy dziecko nie jest w stanie ich rozwiązać. Przewidziano w razie trudności, zgodnie z teoretycznymi ustaleniami, udzielenie pomocy w następującej kolejności:

- Etap 1 (mała pomoc) – zadanie wykonuje dorosły metodą rozwojowo najbliższą dziecku, najczęściej metodą prób i błędów (dziecko jest obserwatorem, dorosły modelem) oraz
- Etap 2 (duża pomoc) – wspólne wykonanie zadania metodą najbliższą dziecku. Sterujemy czynnościami dziecka słownie i fizycznie, nakładamy swoją rękę na rękę dziecka, jeśli zachodzi taka potrzeba i dziecko nam na to pozwala.

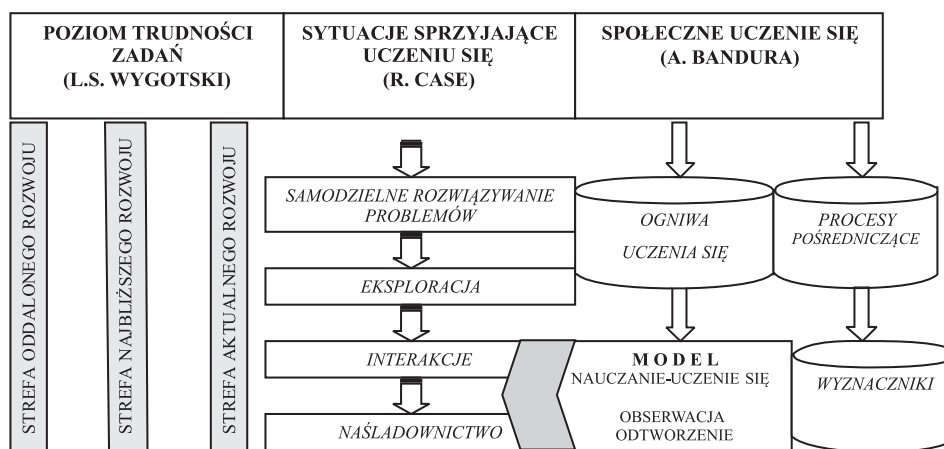
„Diagnoza zawiera zatem elementy kontrolowanego, ściśle dozowanego nauczania. Dzięki temu możemy śledzić proces uczenia się dziecka w zależności od rodzaju i wielkości pomocy. Z kolei pomoc w rozwiązywaniu problemów, zdaniem R. Case’a (1985), zwiększa wzajemną regulację kontaktów dziecka i dorosłego. Tak więc interakcja między badającym a badanym nie kończy się z chwilą, gdy badany odpowie błędnie, lecz ulega zdynamizowaniu: badający zaczyna stosować wskazówki ułatwiające badanemu rozwiązanie problemu (Sternberg 2001)” (Kulesza 2004, s. 65).

Drugie ogniwo – teoria zmiany poznawczej R. Case’a, charakteryzuje cztery sytuacje występujące w diagnozie. Samodzielne rozwiązywanie problemów oraz eksploracja prowadzą do wykonania zadania bez pomocy dorosłego – nauczyciela. Sytuacje te dobrze korespondują ze strefą aktualnego rozwoju. Kolejne dwie – interakcje i odtworzenie – nawiązują do strefy najbliższego rozwoju. Gdy badane dziecko nie radzi sobie z zadaniem, dorosły intensyfikuje interakcje, demonstruje sposób rozwiązania rozwojowo bliski dziecku – najczęściej jest to metoda prób i błędów – i prosi o odtworzenie demonstrowanej strategii.

Trzecie ogniwo – teoria społecznego uczenia się – opisuje dorosłego/nauczyciela jako wzór do naśladowania. Odtworzenie demonstrowanego zachowania w sytuacji zadaniowej zależy od wielu czynników. Wśród nich A. Bandura wyróżnia procesy pośredniczące oraz ich wyznaczniki. Do pro-

³ L.S. Wygotski również wspomina o takiej strefie, jednak nie analizuje jej szczegółowo.

cesów pośredniczących zalicza uwagę, pamięć, procesy wykonawcze i motywacyjne. Dziecko uważnie obserwuje dorosłego wtedy, gdy jest on dla niego atrakcyjnym wzorem. Dorosły musi więc spełniać to kryterium. Swoim wyglądem i zachowaniem zachęcać do zabawy. Z kolei dziecko zapamiętuje i przechowuje przez kilka minut demonstrowany sposób rozwiązania, gdy dysponuje odpowiednimi strategiami pamięciowymi. Potrafi odtworzyć zachowanie, jeśli pokazywany sposób wykonania był dostępny rozwojowo pod względem umiejętności motorycznych, koordynacji wzrokowo-ruchowej.



Schemat. Teoretyczny model diagnozy potencjału rozwojowego
Źródło: Kulesza (2004, s. 64), schemat zmodyfikowany.

Teoretyczny model diagnozy potencjału rozwojowego ma charakter uniwersalny. Może być wykorzystany w diagnozie wielu zakresów funkcjonowania dziecka/ucznia.

Charakterystyka zestawu prób poznawczych

W centrum zainteresowania autorki artykułu jest diagnoza i wspomaganie zdolności poznawczych dzieci z dysfunkcją intelektualną w wieku przedszkolnym. Zdolności rozumiane będą jako „możliwości warunkujące efektywność wykonywania określonego typu zadań poznawczych” (Matczak 1994, s. 14). W takiej interpretacji zdolności są przejawem inteligencji skryształizowanej, ukształtowanych w danym momencie struktur poznawczych, dzięki którym rozwiązywane są zadania. Zdolności będą zastępowane pojęciem osiągnięcia.

Kolejnym ważnym krokiem było opracowanie zestawu zadań, które najlepiej odzwierciedlają osiągnięcia wieku przedszkolnego. W ich doborze uwzględniono różnicowanie się zdolności oraz wzrastanie sprawności dziecka w obrębie jednej zdolności wraz z wiekiem rozwojowym, np. podczas badania zdolności kombinowania elementów proponowano złożenie zabawki z 4 do 12 elementów.

Opracowano zestaw składający się z 44 zadań. Zadania podzielono na 11 baterii (części) o różnej liczbie pozycji, z których każda definiowana jest przez określaną grupę zdolności poznawczych. Baterie zestawu mierzą następujące zdolności (w nawiasach podano numer zadania w zestawie):

1. Podstawową zdolność percepcji kształtów i kolorów:
 - A. Zdolność spostrzegania odpowiedniości kształtu figur geometrycznych, rozumienie pojęcia „taki sam”, spostrzeganie odpowiedniości kształtu podstawy brył geometrycznych i otworu (1, 2).
 - B. Zdolność spostrzegania kolorów i identyfikowania ich zgodnie z barwnym desygnatem, rozumienie pojęcia „taki sam” (3, 4).
2. Zdolność dobrania słowa do barwnego desygnatu (bierna i czynna) (5, 6, 7, 8, 9).
3. Zdolność spostrzegania wielkości przedmiotów i porządkowania ich od największego do najmniejszego, koordynację wzrokowo-ruchową (10, 11, 12, 13).
4. Zdolność syntezy części (elementów przestrzennych) w całość, kombinowania elementów (14, 15, 16, 17, 18).
5. Zdolność widzenia przedmiotu jednocześnie jako większego i mniejszego w szeregu uporządkowanym od największego do najmniejszego (19).
6. Percepcję przedmiotów na materiale obrazkowym:
 - A. Zdolność identyfikowania przedmiotów, pojęcie „taki sam” (20, 21, 22).
 - B. Zdolność syntezy przedmiotu z części (23, 24, 25).
7. Zdolność spostrzegania stosunków przestrzennych pomiędzy klockami o różnych kształtach, wyobrażnię przestrzenną (26, 27).
8. Zdolność klasyfikacji na poziomie niewerbalnym, zdolność uogólniania, dostrzeganie grupowanych obrazków jednocześnie jako podobnych i różnych (28, 29, 30, 31, 32, 33, 34).
9. Zdolność percepcji określonej liczby przedmiotów, odpowiedniość ilościowo-liczbową, rozumienie pojęcia „tyle samo” (35, 36, 37, 38, 39).
10. Zdolność dokonywania operacji dodawania i odejmowania (40, 41, 42).
11. Zdolność dostrzegania relacji i rozumienia związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy elementami treści (43, 44) (Kulesza 2004, s. 79–80).

Grupa badawcza

Dobór badanych odbywał się na podstawie następujących kryteriów: 1) iloraz inteligencji i wiek umysłowy, 2) wiek chronologiczny, 3) umiejętności interpersonalne, 4) stan sprawności manualnej, 5) zdolność percepcji barw i kształtów, 6) środowisko wychowawcze, 7) pobyt w placówce przedszkolnej lub szkolnej.

Dobór próby nie był tendencyjny, jednak podlegał ograniczeniom wynikającym z etyki (zgoda rodziców oraz dyrektorów placówek) oraz dostępności terenu badań. W badaniach podstawowych, które będą omawiane w tym artykule, wzięło udział 150 dzieci o prawidłowym rozwoju psychoruchowym uczęszczających do przedszkoli ogólnodostępnych i integracyjnych, o wieku umysłowym w przedziałach: 3 lata – 3 lata 11 miesięcy, 4 lata – 4 lata 11 miesięcy, 5 lat – 5 lat 11 miesięcy, 6 lat – 6 lat 11 miesięcy.

Wyniki – psychometryczna wartość zestawu prób poznawczych

W ocenie wartości psychometrycznej narzędzia brano pod uwagę cztery aspekty: stopień trudności, trafność treściową, moc dyskryminacyjną oraz wpływ pozycji na współczynnik rzetelności całości (zob. też tamże, s. 85–104). Końcowe wersje zestawów dla poszczególnych grup analizowano pod kątem ich rzetelności (stabilność bezwzględna i zgodność wewnętrzną). Zestaw Prób Poznawczych oceniano ze względu na jego trafność diagnostyczną, prognostyczną i teoretyczną.

Stopień trudności zadań

Każdą pozycję oceniano na skali pięciostopniowej (0–5), miarą jej trudności była średnia liczba punktów za wykonanie. Szczegółowa punktacja za zadania wyglądała następująco:

- 4 punkty, dolny obszar Strefy Aktualnego Rozwoju: samodzielne rozwiązanie z zastosowaniem najbardziej efektywnej i ekonomicznej metody;
- 3 punkty, górny obszar Strefy Aktualnego Rozwoju: samodzielne wykonanie zadania z zastosowaniem mniej efektywnej i bardziej czasochłonnej metody;
- 2 punkty, dolny obszar Strefy Najbliższego Rozwoju (mała pomoc): rozwiązanie zadania po demonstracji metody najbliższej dziecku;
- 1 punkt, górny obszar Strefy Najbliższego Rozwoju (duża pomoc): wykonanie zadania po wspólnym rozwiązaniu z dorosłym;
- 0 punktów, Strefa Oddalonego Rozwoju: dziecko nie wykonało zadania mimo udzielonej pomocy.

W zadaniach oceniających bierną i czynną znajomość nazw kolorów nie przewidziano dozowanej pomocy. Dla ułatwienia statystycznej obróbki materiału przyznawano albo 0, albo 4 punkty.

Przyjęto, że jeśli co najmniej 75% badanych rozwiąże zadanie samodzielnie i z małą pomocą, to znajdzie się ono w zestawie dla dzieci w danej grupie rozwojowej. Do zestawu dla poszczególnych grup kwalifikowano zatem próby o średnich od 4,0 do 2,0 punktów, tj. mieszczące się w dolnym bądź górnym zasięgu strefy aktualnego rozwoju (samodzielne wykonanie) i w dolnym obszarze strefy najbliższego rozwoju (rozwiązanie z małą pomocą).

Zestaw przeznaczony jest również do oceny dzieci z dysfunkcją intelektualną. Założono więc, że skoro próby o średnich poniżej 2,0 punktów są trudne dla dobrze rozwijających się dzieci (wykonywane są bowiem z dużą pomocą), to dla dzieci z dysfunkcją intelektualną będą zdecydowanie za trudne.

Na podstawie analizy samodzielności wykonania wyselekcjonowano próby rozwiązywane bez pomocy lub z małą pomocą przez co najmniej 75% badanych z danej grupy wiekowej, tj. spełniające przyjęte kryterium większości (tabela 1).

Dane zweryfikowano w 2008 r. Prezentowane wyniki w dużej mierze są zgodne z opublikowanymi wynikami z lat 2002 i 2003 (tamże).

Zadania 3, 10, 14, 20 i 21 – przewidziano dla dzieci, które nie będą potrafiły wykonać zadań 4, 11, 15 i 22 przeznaczonych dla ich grupy rozwojowej. Taki

zabieg pozwoli określić, czy rozwiążą one próby dla dzieci dwuletnich. Zadania 1, 2, 4, 5, 22, 23, 35 wykonało samodzielnie ponad 90% trzylatków, są więc bardzo łatwe dla tej grupy rozwojowej. Można zatem zaproponować je dzieciom dwuletnim.

Tabela 1

Zestawienie zadań w grupach wiekowych ze wskazaniem procentu dzieci wykonujących zadania samodzielnie i z małą pomocą

Nr Próby	Grupy rozwojowe							
	Trzylatki		Czterolatki		Pięciolatki		Sześciolatki	
	samo- dzielnie	z małą pomocą	samo- dzielnie	z małą pomocą	samo- dzielnie	z małą pomocą	samo- dzielnie	z małą pomocą
1	96,9	3,1	-	-	-	-	-	-
2	90,9	6,1	-	-	-	-	-	-
3	-	-	-	-	-	-	-	-
4	97,0	3,0	-	-	-	-	-	-
5	90,9	0,0	-	-	-	-	-	-
6	-	-	91,9	0,0	-	-	-	-
7	-	-	-	-	97,7	0,0	-	-
8	-	-	83,7	0,0	-	-	-	-
9	-	-	-	-	95,4	0,0	-	-
10	-	-	-	-	-	-	-	-
11	81,8	18,2	91,9	8,1	-	-	-	-
12	-	-	64,8	16,2	90,8	6,9	-	-
13	-	-	-	-	-	-	97,2	0,0
14	-	-	-	-	-	-	-	-
15	81,8	18,2	-	-	-	-	-	-
16	-	-	81,1	10,8	-	-	-	-
17	-	-	-	-	90,8	6,9	-	-
18	-	-	-	-	-	-	97,2	0,0
19	-	-	37,8	43,2	75,0	25,0	97,2	2,8
20	-	-	-	-	-	-	-	-
21	-	-	-	-	-	-	-	-
22	90,9	6,1	-	-	-	-	-	-
23	97,0	3,0	-	-	-	-	-	-
24	-	-	91,9	8,1	-	-	-	-
25	-	-	-	-	84,1	15,9	-	-
26	87,9	9,1	-	-	-	-	-	-
27	-	-	62,1	24,4	86,4	13,6	-	-
28	63,7	24,2	75,7	16,2	-	-	-	-
29	-	-	-	-	90,8	6,9	-	-

30	-	-	-	-	-	-	77,8	5,6
31	-	-	73,0	18,9	-	-	-	-
32	-	-	-	-	54,6	43,1	80,6	8,3
33	-	-	83,7	10,9	-	-	-	-
34	-	-	-	-	34,1	56,7	72,2	11,1
35	97,00	3,0	-	-	-	-	-	-
36	87,9	0,0	-	-	-	-	-	-
37	-	-	83,7	0,0	-	-	-	-
38	-	-	-	-	86,1	6,9	-	-
39	-	-	-	-	-	-	97,2	0,0
40	-	-	72,9	2,7	-	-	-	-
41	-	-	-	-	90,8	4,6	-	-
42	-	-	-	-	-	-	97,2	0,0
43	-	-	62,1	21,7	93,1	6,9	-	-
44	-	-	-	-	50,0	38,5	83,3	16,7

Źródło: Kulesza (2004, s. 87–88) – ze zmianami.

Trafność treściowa, moc dyskryminacyjna, współczynnik rzetelności

Według Brzezińskiego (2004) trafność testu definiowana jest przez dokładność, z jaką test mierzy to, co ma mierzyć. Kryterium to stosuje się w testach psychologicznych i ocenie pedagogicznej. Trafność treściową całego zestawu zapewniono na poziomie analizy poszczególnych pozycji. Dobierając zadania do zestawów dla poszczególnych grup wiekowych, dążono do zachowania reprezentatywności zestawu dla badanej cechy.

„Moc dyskryminacyjna zadania to korelacja pomiędzy jego wynikiem a wynikiem ogólnym. Starano się dobierać zadania o wysokiej mocy dyskryminacyjnej, jednak selekcja ta nie miała charakteru mechanicznego, musiała uwzględniać również aspekt treściowy. Wyliczono również współczynnik alfa Cronbacha z pominięciem analizowanej pozycji. Jeśli usunięcie jej powodowało wzrost rzetelności, stanowiło to jedno ze wskazań do eliminacji próby.

Rzetelność testu związana jest z dokładnością pomiaru i stanowi stosunek wariancji prawdziwej wyników do wariancji całkowitej testu (*Standardy* 1985, Brzeziński 2004). Może być ona oceniona na podstawie współczynnika zgodności wewnętrznej. Do potrzeb przedstawionych dalej analiz wybrano najczęściej stosowany współczynnik alfa Cronbacha.

Liczbę zadań i wskaźniki analizy statystycznej końcowych zestawów dla poszczególnych grup przedstawia tabela 2. Z podstawowego pakietu 44 pozycji 12 przeznaczonych będzie dla trzylatków, 13 dla czterolatków, 14 dla pięciolatków i 9 dla sześciolatków. Niektóre zadania proponowane będą dwóm lub trzem grupom wiekowym, np. zad. 19. Najwyższy współczynnik zgodności wewnętrznej uzyskano w grupie czterolatków (0,872), najniższy zaś w grupie trzylatków (0,691), jednak i ten współczynnik można uznać za zadowalający.

Tabela 2

Zestawienie wskaźników analizy statystycznej zestawów dla grup rozwojowych

Lp.	Grupa o wieku umysłowym	Liczba zadań	Średnia liczba punktów	Odchylenie standardowe	Rzetelność- α Cronbacha
1	3;0 – 3;11	12	42,060	4,716	0,691
2	4;0 – 4;11	13	40,594	9,948	0,872
3	5;0 – 5;11	14	45,523	6,515	0,847
4	6;0 – 6;11	9	31,361	4,957	0,784

Źródło: Kulesza (2004, s. 89).

Miarodajną ocenę niejednorodnego testu uzyskuje się, stosując procedurę podwójnego badania tej samej grupy osób. O rzetelności testu świadczy współczynnik korelacji dwóch kolejnych pomiarów nie mniejszy niż +0,75 (Łobocki 1999). W badaniach zastosowano technikę pomiaru z odstępem czasowym (2 miesiące) w grupie trzylatków. Korelacja pomiędzy wynikami dwóch pomiarów była bardzo wysoka (0,91).

Trafność diagnostyczna

O trafności diagnostycznej (kongruencyjnej) świadczy pozytywna korelacja między wynikami pomiaru sprawdzanego narzędzia a wynikami innych rzetelnych i trafnych narzędzi, które mierzą podobne cechy. Za kryterium zewnętrzne oceny trafności diagnostycznej posłużyła skala Stanford-Bineta. W tabeli 3 przedstawiono współczynniki korelacji poszczególnych grup zadań (baterii) Zestawu Prób Poznawczych z wiekiem umysłowym badanych” (Kulesza 2004, s. 89–90).

Tabela 3

Współczynniki korelacji baterii Zestawu Prób Poznawczych – trafność diagnostyczna

Współczynniki korelacji	Baterie											Ogólny
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
	0,592	0,810	0,845	0,811	0,835	0,815	0,642	0,898	0,888	0,888	0,844	0,806

Źródło: Kulesza (2004, s. 90).

W 9 bateriach odnotowano wyniki od 0,810 do 0,891 i świadczą one o wysokiej korelacji. Najniższe wskaźniki zarejestrowano w zadaniach (baterie 1 i 7) badających percepcję kształtów i kolorów (0,592) oraz zdolność spostrzegania stosunków przestrzennych (0,642). Ogólny współczynnik korelacji ze skalą Stanford-Bineta wynosił 0,806. O diagnostyczności narzędzia świadczy wysoka zbieżność między wynikami badań.

Trafność prognostyczna

„Test jest prognostyczny, jeśli występuje zbieżność między wynikami badań testowych prowadzonych w danym czasie a późniejszymi wynikami osiągnięć” (Pilch 1998, s. 107). „Prognostyczność narzędzia oceniano poprzez porównanie ogólnej liczby punktów uzyskanych w Zestawie Prób Poznawczych przez dzieci w wieku pięciu lat z ich osiągnięciami szkolnymi w wieku 8–9 lat. Trafność prognostyczną obliczono wykorzystując współczynnik korelacji rangowej Spearmana. Prześledzono kariery szkolne 34 dzieci kończących klasę pierwszą w latach 2001, 2002, 2003. Ponieważ obecnie w szkołach stosuje się opisową ocenę postępów ucznia, poproszono nauczycieli, aby dokonali ewaluacji według systemu od 1 do 6. Wynikom przyporządkowano odpowiednie rangi i one stanowiły podstawę do wyliczenia współczynnika korelacji według propozycji C. Nowaczyka (1985, s. 114–115) i A. Krajewskiej (1997, s. 94–97)” (Kulesza 2004, s. 90).

Uzyskano współczynnik korelacji rangowej Spearmana o wartości 0,941, który według J.P. Guilforda (1960) wskazuje na bardzo wysoką korelację. Na tej podstawie można wnioskować, że Zestaw Prób Poznawczych pozwala przewidywać osiągnięcia szkolne.

Trafność teoretyczna

Stopień zgodności rezultatów z założeniami określonej teorii przeprowadzono za pomocą analizy czynnikowej. Za Ch. Spearmanem (1927) zakładano istnienie zdolności nadrzędnej warunkującej wykonanie zadań, której wskaźnikiem będzie ogólna liczba punktów. Ogólnie przyjętym postępowaniem jest przeprowadzenie analizy czynnikowej, która wykrywa liczbę wiązek zadań wysoko korelujących między sobą i pozwala obliczyć współczynnik korelacji zestawu zadań z ładunkami czynnikowymi poszczególnych wiązek. Im wyższy współczynnik korelacji, tym większa teoretyczna trafność czynnikowa narzędzia.

Zestaw analizowano ze względu na pojedyncze pozycje oraz grupy zadań – baterie (11) przewidziane do oceny zdolności. Na poziomie analizy poszczególnych pozycji wyróżniono 10 czynników wspólnych. Zastosowano metodę wyboru najwyższego współczynnika korelacji dla 42 prób oraz w dwóch przypadkach (zad. 36 i zad. 5) zadania włączono do grupy na podstawie kryterium treściowego i współczynnika wyższego od 0,40. Czynnikiem nadano nazwy odzwierciedlające treści, którymi są najbardziej nasycone:

- I. Wiodące zdolności logiczno-matematyczne.
- II. Podstawowa bierna i czynna zdolność dopasowania słowa do barwnego de-sygnatu.
- III. Zdolność klasyfikacji na poziomie niewerbalnym i werbalnym.
- IV. Podstawowe zdolności manipulacyjno-kombinacyjne, składanie zabawek z części.
- V. Podstawowe zdolności wzrokowo-matematyczne.
- VI. Podstawowa zdolność porządkowania według kształtu i koloru.
- VII. Zdolność wzrokowego różnicowania kształtów i dostrzegania relacji przestrzennych.

- VIII. Podstawowa zdolność koordynacji wzrokowo-ruchowej i dostrzegania wielkości.
 IX. Podstawowa zdolność wzrokowego różnicowania kolorów.
 X. Podstawowa zdolność analizy i syntezy wzrokowej na materiale obrazkowym.

Analiza czynnikowa ujawniła wiązki zadań, które w dużej mierze pokrywają się z wyróżnionymi w zestawie grupami zdolności. Dostrzeżono możliwość podziału zestawu na część badającą bardziej złożone zdolności logiczno-matematyczne i część nasyconą zdolnościami wzrokowo-przestrzennymi. Zaobserwowano grupowanie się zdolności w wiązki o bardzo podobnym stopniu złożoności. Wydaje się więc, że konstrukcja modelu zdolności poznawczych wpisuje się w nurt hierarchicznej teorii Ch. Spearmana.

Trafność teoretyczna potwierdzana jest przez rzetelność (w sensie zgodności wewnętrznej) i trafność treściową (Jakubowski 1983). Analizy wykazały, że zestawy zadań dla poszczególnych grup wiekowych spełniają to kryterium, można więc wstępnie przyjąć, że istnieją podstawy do tego, aby wnioskować o trafności narzędzia w aspekcie teoretycznym.

Narzędzie przeznaczone jest do diagnozy opóźnień w kształtowaniu się zdolności poznawczych, dlatego oczekuje się, że różnicowanie będzie silniejsze w obrębie wyników niskich. Lewoskośność rozkładu (średnia mniejsza od mediany) będzie kolejnym dowodem na trafność teoretyczną. Zestawienie wskaźników opisu statystycznego rozkładu wyników przedstawia tabela 4.

Tabela 4

Wskaźniki opisu statystycznego rozkładu wyników w czterech grupach rozwojowych

Grupy wiekowe	Średnia	Liczebność	Odchylenie standardowe	Mediana	Minimum	Maksimum	Skośność
3,00	87,62	33	9,82	89,062	56,25	100,00	-1,27
4,00	78,06	37	19,13	82,051	21,15	100,00	-1,15
5,00	80,68	44	11,80	82,530	32,14	94,64	-2,18
6,00	87,11	36	13,77	91,880	38,89	100,00	-1,86

Źródło: Kulesza (2004, s. 99).

Statystyki wskazują na lewoskośność rozkładu wyników we wszystkich grupach. „Średnie wyniki są podobne w grupach trzylatków i sześciolatków, czterolatków i pięciolatków. Zbieżność średnich w najmłodszej i najstarszej grupie można łatwo wytłumaczyć. Dla trzylatków celowo dobierano zadania o najwyższych średnich za wykonanie zadań tak, aby mieściły się one w obszarze aktualnego rozwoju badanych. Wychodzono z założenia, że dzieci rozpoczynające edukację przedszkolną mają bardzo zróżnicowane doświadczenia poznawcze.

Dążono więc do ustalenia podstawowego zestawu prób poznawczych dla tej grupy rozwojowej. Poziom trudności zadań dla dzieci sześciolatków był natomiast zdeterminowany wyjściowym pakietem składającym się z 44 pozycji, który opracowano przed rozpoczęciem badań i nie zmieniano w trakcie ich trwania.

Średnie zarejestrowane u czteroletnich i pięcioletnich dzieci (odpowiednio 78,1 i 80,7) wskazują na wyższy stopień trudności zestawów przeznaczonych dla tych grup. Można zatem przypuszczać, że będą one bardziej «czułe» w wykrywaniu opóźnień w kształtowaniu się zdolności poznawczych u cztero- i pięcioletników.

Dla ułatwienia analizy w każdej grupie wiekowej punktację sprowadzono do skali od 0 do 100, korzystając ze wzoru:

liczba otrzymanych punktów	x 100 =
maksymalna liczba punktów	

W tabeli 5 zawarto rezultaty dzieci z poszczególnych grup w skali od 0 do 100. Zadania, jak wynika z danych, najlepiej rozwiązywały sześciolatki. Ogółem 80,5% grupy otrzymało od 80 do 100 punktów, w tym aż 61,1% w przedziale od 90 do 100 i 19,4% w przedziale od 89 do 80. Trzylatki wypadły również bardzo dobrze. Wyniki 78,4% dzieci zawierały się w dwóch najwyższych przedziałach, w tym 42,4% od 90 do 100 i 36,4% od 89 do 80 punktów. Wyraźnie niższe rezultaty odnotowano w grupach pięcioletników i czteroletników, odpowiednio 68,2% i 59,5% badanych uzyskało od 80 do 100 punktów za rozwiązanie przewidzianych dla nich zadań.

Tabela 5

Wyniki dzieci o prawidłowym rozwoju umysłowym w grupach wiekowych w skali od 0 do 100

Lp.	Przedział punktowy	Grupy									
		Trzylatki		Czterolatki		Pięcioletki		Sześciolatki		Razem	
		Liczba	[%]	Liczba	[%]	Liczba	[%]	Liczba	[%]	Liczba	[%]
1	100-90	14	42,4	13	35,2	6	13,6	22	61,1	55	36,7
2	89-80	12	36,4	9	24,3	24	54,6	7	19,4	52	34,7
3	79-70	5	15,2	5	13,5	9	20,5	1	2,8	20	13,3
4	69-60	1	3,0	2	5,4	2	4,5	5	13,9	10	6,7
5	59-50	1	3,0	3	8,1	2	4,5	0	0,0	6	4,0
6	49-40	0	0,0	4	10,8	0	0,0	0	0,0	4	2,7
7	39-30	0	0,0	0	0,0	1	2,3	1	2,8	2	1,3
8	29-20	0	0,0	1	2,7	0	0,0	0	0,0	1	0,6
9	Razem	33	100,0	37	100,0	44	100,0	36	100,0	150	100,0

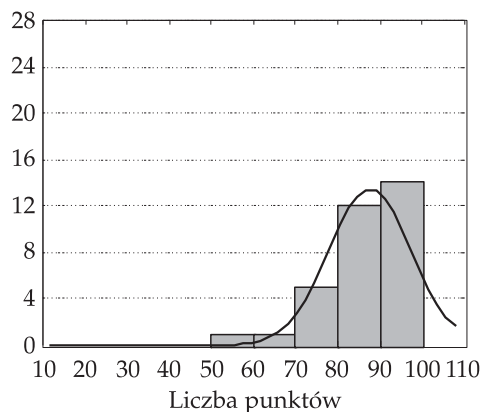
Źródło: Kulesza (2004, s. 100).

Mniej niż 70 punktów odnotowano u 6,0% trzylatków, 27,0% czterolatków, 11,3% pięciolatków i 16,7% sześciolatków. Zestawienie danych ujawnia, że zadania dla trzyletnich dzieci charakteryzują się bardzo niskim stopniem trudności i wyniki poniżej 70 punktów mogą sugerować dosyć poważne opóźnienia w rozwoju badanych zdolności.

Inaczej kształtuje się sytuacja u czterolatków. Punktacją świadczy o wyższym poziomie trudności zadań, a grupy wyników niskich są liczniejsze i rozłożone bardziej równomiernie (wykres 2). Uzyskanie rezultatu niższego niż 70 punktów może wskazywać na opóźnienia w kształtowaniu się badanych sprawności poznawczych. Jednak wnioskowanie o opóźnieniu powinno być wzmocnione dodatkowymi obserwacjami.

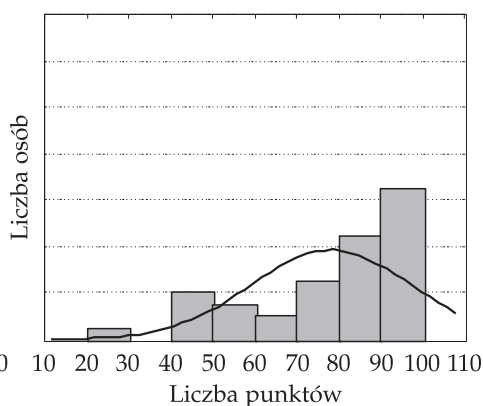
Najbardziej satysfakcjonujący rozkład wyników odnotowano w grupie pięciolatków. W przybliżeniu taka sama liczba dzieci legitymowała się punktacją bardzo wysoką (13,6% – od 90 do 100) i niską (11,3% – od 69 do 30). Pozostałe (75,1%) reprezentowały średni poziom, uzyskując od 89 do 70 punktów. W związku z tym można przyjąć, że wyniki niższe niż 70 będą wskazywać na pewne trudności w nabywaniu badanych umiejętności poznawczych.

Sześciolatki, paradoksalnie, wykazały się najlepszymi wynikami, ale zarejestrowano stosunkowo wysoki procent dzieci (16,7%) o średniej poniżej 70 punktów. To oznacza, że i w tej grupie wiekowej opracowany zestaw prób pozwoli na wykrycie opóźnień w kształtowaniu się zdolności poznawczych. Liczebności osób uzyskujących poszczególne wyniki w grupach przedstawia wykresy 1–4.



Wykres 1. Rozkład wyników w grupie dzieci trzyletnich

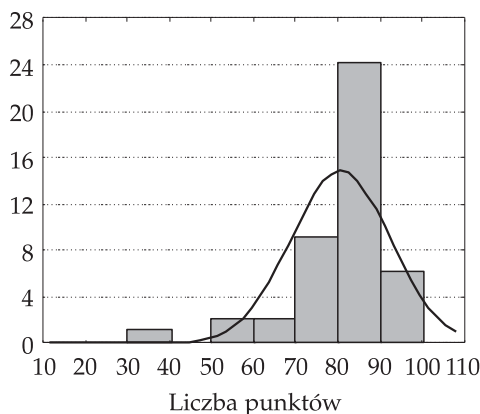
Źródło: Kulesza (2004, s. 101).



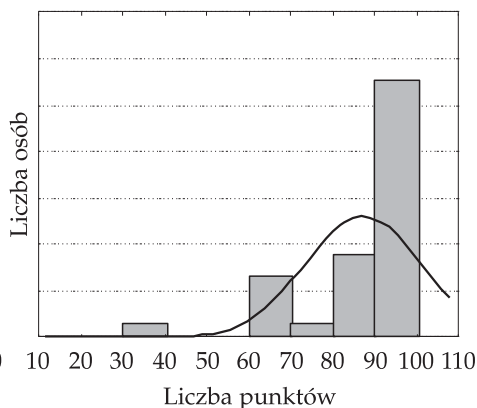
Wykres 2. Rozkład wyników w grupie dzieci czterolatków

Wykresy ukazują rozkłady wyników o charakterze dwumodalnym. Umożliwia to wskazanie punktów granicznych oddzielających wyniki dobre od słabych. W grupach wiekowych 4 i 5 lat krzywa osiąga maksimum pomiędzy wartością 70 a 80 z wyraźną tendencją spadkową poniżej 70 punktów, natomiast w grupie

trzylatków i sześciolatków maksimum znajduje się między wartością 80 a 90. Można zatem przyjąć, jak już wcześniej wykazano, że dla wszystkich czterech grup uzyskanie wyniku niższego niż 70 punktów będzie sugerować trudności w nabywaniu badanych sprawności poznawczych.



Wykres 3. Rozkład wyników w grupie dzieci pięcioletnich



Wykres 4. Rozkład wyników w grupie dzieci sześcioletnich

Źródło: Kulesza (2004, s. 101).

Ponadto na każdym poziomie wieku zarejestrowano wyniki leżące poza obszarem krzywej. W grupie trzylatków to rezultaty niższe niż 60 punktów, w grupie czteroletków – poniżej 30 punktów, w grupie pięcioletków – poniżej 50, a w grupie sześciolatków – poniżej 40 punktów. Jak wynika z graficznego przedstawienia rozkładów, najbardziej liczne grupy wyników niskich odnotowano u dzieci czteroletnich. Występowanie grup wyników niskich poza obszarem krzywej jest dobrym świadectwem narzędzia, które ma służyć identyfikacji opóźnień [...]” (Kulesza 2004, s. 99–102).

Podsumowanie

Diagnoza potencjału rozwojowego – obszaru wrażliwości edukacyjnej dziecka/ucznia jest dużym wyzwaniem dla każdego nauczyciela, zwłaszcza wtedy, gdy mało jest narzędzi ułatwiających mu to zadanie. Podjęto się zatem sformułowania wstępnych założeń modelu diagnozy, wśród których zwrócono uwagę na znaczenie strategii udzielania pomocy lub inaczej „budowania rusztowania” jako kwintesencji ujawniania wrażliwości na podpowiedzi nauczyciela.

Efektom analizy różnych teoretycznych rozwiązań stosowanych w diagnozie było stworzenie autorskiego modelu diagnostycznego składającego się z trzech koncepcji: L.S. Wygotskiego, R. Case’a i A. Bandury. Każda z koncepcji uzasadnia i wyjaśnia obszary wrażliwości dziecka/ucznia, sytuacje diagnostyczne, rolę dorosłego, uwarunkowania procesu uczenia się.

Opracowano zestaw 44 zadań/prób przeznaczonych do diagnozy rozwoju poznawczego dzieci w wieku przedszkolnym. Zestaw poddano analizie ze względu na: stopień trudności, moc dyskryminacyjną, wpływ poszczególnych pozycji na współczynnik rzetelności całości, stabilność bezwzględna, zgodność wewnętrzną oraz trafność treściową, diagnostyczną, prognostyczną i teoretyczną. Analiza statystyczna wykazała rzetelność i trafność narzędzia.

Potwierdziło się założenie o lewoskośności rozkładu wyników, tj. zadania przewidziane dla poszczególnych grup wiekowych pozwalają zidentyfikować opóźnienia w kształtowaniu się zdolności poznawczych. Jak najwcześniejsze ujawnienie opóźnień ułatwi podjęcie odpowiednich działań wspomagających rozwój dziecka.

Bibliografia

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall.
- Badura, J. (red.) (1987). *Elementy diagnostyki pedagogicznej*. Warszawa: PWN.
- Bray, N.W., Reilly, K.D., Kuffman, L.F. i in. (1998). *Mental retardation*. W: W. Bechtel, G. Graham (red.), *A companion to cognitive science*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.
- Brown, A.L., Ferrara R.A. (1994). *Poznanwanie stref najbliższego rozwoju*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Bruner, J.S., Ross, G., Wood, D.J. (1986). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17.
- Brzeziński, J. (red.) (2004). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Budoff, M. (1974). *Learning potential and educability among the educable mentally retarded*. Final report, Project 312312, OEC-00-8-080506-4597, Department of Health, Education, & Welfare (USA). December.
- Case, R. (1985). *Intellectual development*. New York: Academic Press.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (1994). *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*. Warszawa: WSiP.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Moroz, H., Łysek, J., Wojnowska, M. (1990). *Diagnoza działalności matematycznej dzieci z klas początkowych. Zestaw testów i wyniki badań*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Guilford, J.P. (1964). *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*. Warszawa: PWN.
- Jakubowski, J.S. (1983). *Elementy klasycznej teorii trafności testów psychologicznych*. W: J. Paluchowski (red.), *Z zagadnień diagnostyki osobowości*. Wrocław: Ossolineum.
- Krajewska, A. (1997). *Statystyka dla pedagogów. Wybrane zagadnienia*. Białystok: TRANS HUMANA.
- Kulesza, E.M. (2004). *Rozwój poznawczy dzieci z lekkim i umiarkowanym upośledzeniem umysłowym: diagnoza i wspomaganie. Studia empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kulesza, E.M. (2006). *Potencjał rozwojowy dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim i umiarkowanym*. *Człowiek–Niepełnosprawność–Społeczeństwo*, 1(3).
- Łobocki, M. (1999). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Maczak, A. (1994). *Diagnoza intelektu*. Warszawa: Instytut Psychologii PAN.

- Mazurkiewicz, E. (1987). Teoretyczne podstawy diagnostyki pedagogicznej. W: I. Lepalczyk, Sugarman, S. *Children's early thought: Developments in classification* Cambridge: Cambridge University Press.
- Pilch, T. (1998). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Schopler, E., Feichler, R.J., Lansing, M. (1995). *Techniki nauczania dla rodziców i profesjonalistów*. T. II. Gdańsk: Stowarzyszenie Pomocy Osobom Autystycznym.
- Siwek, H., Kuraś, B. (1989). Diagnostowanie możliwości matematycznych dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim. W: *Problemy diagnozy pedagogicznej przy zaburzeniach zdolności matematycznych*. Cz. II. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyczny Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego MEN.
- Spearman, Ch. (1927). *The abilities of man: their nature and measurement*. London: Macmillan.
- Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice*. (1985). Warszawa: PTP.
- Witkowski, T. (oprac.) (1988). *Inwentarz PAC-1 i PAC-2 Gunzburga do oceny postępu w rozwoju społecznym upośledzonych umysłowo*. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyczny Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego MEN.
- Wengier, A.A. Wygotskaja, G.Ł., Leongard, E.I. (1972). *Otbor dietiej w spieczalnyje doskolnyje ucziezdenija*. Moskwa: Proswieszczenie.
- Wygotski, L.S. (2004). *Psychologija razwitja riebionka*. Moskwa: EKSMO.

**DIAGNOSIS OF COGNITIVE POTENTIAL IN PRESCHOOL-AGED CHILDREN
– THEORETICAL MODEL AND
VERIFICATION OF THE TOOL (PART 1)**

Summary

The first part of the article discusses the issue of the diagnosis of cognitive potential with the use of the task-support-task procedure. A theoretical model of diagnosis based on the concepts by L.S. Vygotsky, R. Case, and A. Bandura was developed and described. The second part is dedicated to a qualitative and quantitative description of a set of cognitive tasks for preschool-aged children. The tool was verified in terms of its difficulty level, discriminatory power, individual items' impact on the reliability index of the whole set, absolute stability, internal concordance, and content, diagnostic, prognostic and theoretical validity. A statistical analysis proved the tool to be reliable and valid.

Key words: diagnosis, zone of proximal development, capabilities, reliability, validity

KOMPETENCJE SPOŁECZNE RODZEŃSTWA OSÓB Z AUTYZMEM

Wyniki badań psychospołecznego funkcjonowania rodzeństwa osób z autyzmem nie są jednoznaczne. W artykule zaprezentowano krótki przegląd badań dotyczących tej problematyki. W części empirycznej artykułu omówiono wyniki badań własnych dotyczących poziomu rozwoju kompetencji społecznych u zdrowego rodzeństwa dzieci z autyzmem. Uzyskane wyniki wskazują na wyraźnie wyższy poziom rozwoju kompetencji społecznych w badanej grupie osób.

Słowa kluczowe: kompetencje społeczne, autyzm, zdrowe rodzeństwo osób z autyzmem

W ciągu kilku ostatnich dziesięcioleci przeprowadzono wiele badań rodziców i rodzeństwa dzieci z zaburzeniami rozwoju, jednak mniej badań poświęcono złożonej sytuacji psychologicznej rodzeństwa niż sytuacji rodziców. Przedmiotem licznych rozważań badawczych jest wpływ ewentualnych negatywnych lub pozytywnych efektów niepełnosprawności dziecka na funkcjonowanie innych członków rodziny, np. pełnosprawnego rodzeństwa (Damiani 1999, Fisman i in. 2000, Lardieri i in. 2000, Pisula 1998, 2007). Szczególnie mało badań odnosi się do rodzeństwa mającego brata lub siostrę z autyzmem, mimo że ogólnie obserwuje się istotny wzrost zainteresowania problematyką autyzmu i funkcjonowaniem rodziny dzieci z autyzmem (Orsmond, Seltzer 2009).

Dotychczasowe badania rodzeństwa dzieci z autyzmem, ich poziomu adaptacji emocjonalnej i społecznej nie przynoszą jednoznacznych rezultatów. Biorąc pod uwagę specyfikę całościowego zaburzenia rozwoju, jakim jest autyzm, można przewidywać, że obecność takiego dziecka w rodzinie ma znaczący wpływ na funkcjonowanie całej rodziny, w tym zdrowego rodzeństwa. Jak podkreśla Morgan (1988), przejawiane przez dziecko z autyzmem trudne, niezrozumiałe, nieprzewidywalne zachowania mogą być istotnym czynnikiem adaptacji rodzeństwa. Jest ono narażone na negatywną ocenę ze strony otoczenia (np. grupy rówieśniczej) w związku z dziwacznymi i nieodpowiednimi zachowaniami brata lub siostry z autyzmem w miejscach publicznych (Randall, Parker 1999).

Z dotychczas przeprowadzonych badań wynika, że rodzeństwo charakteryzuje się zróżnicowanym poziomem adaptacji i trudnościami radzenia sobie z bliskimi relacjami z rodzeństwem z autyzmem (Kaminsky, Dewey 2002; Orsmond, Seltzer 2007; Seltzer i in. 2004).

W wielu badaniach dotyczących społecznej i emocjonalnej adaptacji rodzeństwa dzieci z autyzmem wskazuje się na występujące u nich nieprzystosowanie, lęk, poczucie izolacji (Creak i in. 1960, Piven i in. 1990). Częściej odnotowuje się

problemy w zachowaniu, depresję i samotność niż u rodzeństwa dzieci o prawidłowym rozwoju i niepełnosprawnych intelektualnie (Bagenholm, Gillberg 1991; Fisman i in. 1996; Gold 1993). Niższy poziom samooceny łączy się ze zwiększonym występowaniem problemów w zachowaniu, i to zarówno eksternalizowanych (np. agresja, napady złości i złego humoru), jak i zinternalizowanych (np. lęk, wycofanie) u rodzeństwa dzieci z autyzmem (Bagenholm, Gillberg 1991; Rodrigue i in. 1993).

Bardziej aktualne badania nie dostarczają jednoznacznych rezultatów, są bardzo zróżnicowane. Wiele z nich wskazuje na zwiększone ryzyko występowania zaburzeń zachowania i trudności w funkcjonowaniu społecznym rodzeństwa (Hastings 2003b; Ross, Cuskelly 2006; Verte i in. 2003; Constantino i in. 2006), podczas gdy inne potwierdzają dobre przystosowanie, wysoki poziom kompetencji społecznych i pozytywną samoocenę (np. Hastings 2003a, 2007; Kaminsky, Dewey 2002; Mascha, Boucher 2006; Pilowsky i in. 2004). Gray (1998) odnotował, że rodzeństwo dzieci z autyzmem jest często bardziej dojrzałe społecznie od swoich rówieśników. Wykazano, że dzieci te są bardziej odpowiedzialne, samodzielne, uspołecznione, tolerancyjne i częściej przejawiają zachowania altruistyczne niż ich rówieśnicy mający rodzeństwo rozwijające się prawidłowo (Stoneman 1998, Lobato i in. 1988).

Wiele rozbieżności uzyskanych w przedstawionych badaniach może wynikać z trudności metodologicznych związanych z prowadzeniem badań nad rodzeństwem osób z autyzmem (Orsmond, Seltzer 2007). Oczywiście jest jednak, że wiele innych zmiennych może mieć związek z poziomem funkcjonowania rodzeństwa, w tym z kompetencjami społecznymi (np. warunki socjodemograficzne i zasoby rodziny).

Czym jest kompetencja społeczna?

Wyraża się ona określonymi znaczącymi umiejętnościami niezbędnymi do radzenia sobie w życiu społecznym, w różnego rodzaju nieuniknionych sytuacjach życia codziennego. Można przyjąć za Witkowskim (1985), że kompetencja społeczna ujawnia się w tym, w jaki sposób jednostka potrafi i chce dostosować się do zwyczajów, nawyków, standardów, zachowań przyjmowanych przez społeczeństwo, w którym żyje.

Kompetencja społeczna różni się od rozwoju społecznego tym, że w istocie pozostaje w granicach jedynie umiejętności leżących po stronie dziecka, nie obejmując swym zakresem jego powinności, cech osobowości warunkujących bycie akceptowanym przez społeczeństwo.

Bliskie znaczeniowo pojęciu kompetencji społecznej jest pojęcie umiejętności społecznych (m.in. Argyle 1991). W tym pojęciu zawierają się profesjonalne umiejętności społeczne mające znaczenie w osiąganiu sukcesów zawodowych oraz codzienne umiejętności, których brak prowadzi do niepowodzeń w zdobywaniu przyjaźni, spostrzeganiu wielu sytuacji jako sprawiających trudności i/lub będących źródłem lęku.

Rozwój kompetencji społecznych można ujmować jako wzrastającą zdolność funkcjonowania w układach społecznych coraz bardziej złożonych i odległych

od macierzystego środowiska. Miarą społecznych kompetencji jest liczba i różnorodność środowisk społecznych, osób i instytucji, z którymi człowiek potrafi wchodzić w kontakt (Kościelska 1984).

Wszelkie kompetencje człowieka według propozycji Greenspena (1981, za: Pilecki i in. 1994) można ująć w trzy zasadnicze kategorie:

- 1) kompetencje fizyczne,
- 2) kompetencje intelektualne,
- 3) kompetencje emocjonalne.

Kompetencje fizyczne obejmują szeroki zakres zmiennych: wzrost, siłę, czas reakcji, szybkość, koordynację, precyzję i grację ruchów, atrakcyjność, zdrowie, wigor, poziom rozwoju neurologicznego, brak defektów i deformacji ciała.

Kompetencje intelektualne to zdolności rozwiązywania problemów abstrakcyjnych (inteligencja abstrakcyjna), praktycznych (inteligencja praktyczna), społecznych (inteligencja społeczna).

Kompetencje emocjonalne obejmują temperament i charakter. Temperament wyraża fizjologiczny aspekt reakcji dziecka i wyróżnia się w nim dwa komponenty:

- 1) zrównoważenie – pobudliwość,
- 2) refleksyjność – impulsywność.

Pierwszy z nich oznacza zdolność dziecka do radzenia sobie w sytuacjach lękowych, frustracyjnych. Można powiedzieć, że dziecko zrównoważone jest zdolne do zachowania wewnętrznego spokoju przez dłuższy czas w różnych sytuacjach zadaniowych. Jest bardziej szczęśliwe i częściej przeżywa powodzenia niż dziecko, które charakteryzuje wyższy poziom pobudliwości, tj. stałej gotowości do zbyt silnych reakcji fizjologicznych na działające z zewnątrz stymulatory.

Drugi komponent określa zdolność dziecka do koncentracji uwagi na zadaniu, zdolność powściągliwości myślowej. Komponent ten odpowiada za styl działania dziecka (tamże).

Kompetencje społeczne nie stanowią autonomicznej kategorii. Struktura kompetencji społecznych jest bardzo złożona, obejmuje elementy składowe temperamentu, charakteru i świadomości. Są one wyznacznikami tych zachowań człowieka, które ujawniają się w sytuacjach interpersonalnych i w pełnieniu ról społecznych.

W strukturze kompetencji społecznych ważne miejsce zajmuje świadomość społeczna, która oznacza zdolność jednostki do rozumienia ludzi, zdarzeń społecznych oraz procesów wyznaczających przebieg tych wydarzeń.

Wnioskowanie społeczne to zdolność właściwego odczytywania sytuacji społecznych, w szczególności zaś relacji, jakie zachodzą między osobami, które uczestniczą w danych sytuacjach.

Wgląd społeczny to zdolność jednostki do rozumienia procesów wyznaczających społeczne zdarzenia oraz zdolność wartościowania tych zdarzeń.

W tej kategorii zawiera się nie tylko rozumienie społeczne polegające na zdolności ujmowania przez dziecko zależności przyczynowo-skutkowych między zachodzącymi zdarzeniami społecznymi, ale również wgląd psychologiczny. Jest on ujmowany jako zdolność rozumienia innych ludzi, dostrzeganie i rozumienie różnic między nimi, rozumienie motywów ich zachowania.

E. Nęcka określa kompetencje społeczne jako skuteczność działania w trudnych sytuacjach społecznych i osiąganie celów w życiu społecznym. Według innych autorów kompetencje społeczne to zdolność do budowania więzi emocjonalnych z innymi ludźmi, ujmowanych w kategoriach definiowania relacji, tworzenia, rozwijania i utrzymywania związków oraz uzyskiwania społecznego poparcia (za: Matczak 2001).

Według Matczak kompetencje społeczne są rozumiane jako złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego (tamże). Są warunkowane cechami osobowości, temperamentu, inteligencją ogólną, społeczną i emocjonalną. Cechy wrodzone i społeczne doświadczenia to istotne czynniki wpływające na poziom kompetencji. Autorka szczególną uwagę zwraca na warunki, w jakich nabywane są przez jednostkę kompetencje. Podkreśla znaczenie treningu społecznego, który może przebiegać od najmłodszych lat w warunkach naturalnych w sytuacjach życia codziennego lub być świadomą decyzją poddania się oddziaływaniom szkoleniowym czy terapeutycznym. Podejście reprezentowane przez Matczak przyjmujemy w niniejszym artykule jako obowiązujące. Autorka łączy w definicji kompetencji społecznych cechy wrodzone jednostki, jej historię życia społecznego, doświadczenia socjalizacyjne oraz aktywność związaną z uczestnictwem w różnego rodzaju szkoleniach i treningach. Z badań przeprowadzonych przez Matczak (tamże) wynika, że wysoki poziom kompetencji społecznych sprzyja przekonaniu o możliwości kontrolowania konsekwencji własnych działań, radzeniu sobie ze stresem oraz wglądowi we własne życie emocjonalne. Wpływa też dodatnio na efektywną realizację wyznaczonych celów i lepsze spostrzeżenie przez otoczenie.

Wstępna kategoryzacja kompetencji społecznych dokonana przez Matczak pozwoliła na wyodrębnienie trzech zasadniczych rodzajów kompetencji społecznych w sytuacjach: intymnych, ekspozycji społecznej oraz wymagających asertywności. Kryterium podziału kompetencji stanowił typ sytuacji społecznych, w których kompetencje te są szczególnie ważne.

Badania skoncentrowane na umiejętnościach społecznych są bardzo ważne w badaniach psychologicznej adaptacji zdrowego rodzeństwa, ponieważ te obszary mają istotne znaczenie dla optymalnego funkcjonowania i dobrostanu badanego rodzeństwa.

Cel i problematyka badania

Celem badania zaprezentowanego w niniejszej pracy jest prześledzenie ewentualnych różnic w poziomie kompetencji społecznych rodzeństwa osób z autyzmem oraz rodzeństwa osób bez autyzmu.

Badanie miało na celu uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jaki jest poziom kompetencji społecznych rodzeństwa osób z autyzmem?
2. Jaki jest poziom zachowań w sytuacjach intymnych u rodzeństwa osób z autyzmem?
3. Jaki jest poziom zachowań manifestowanych w sytuacjach ekspozycji spo-

łecznej przez rodzeństwo osób z autyzmem?

4. Jaki jest poziom zachowań w sytuacjach wymagających asertywności u rodzeństwa osób z autyzmem?

Dokonany przegląd literatury wskazuje na brak jednoznacznych wyników w zakresie funkcjonowania społecznego rodzeństwa osób z autyzmem. Większość prezentowanych badań dotyczyła dzieci. W prezentowanym badaniu osoby badane to dorosłe rodzeństwo osób z autyzmem. Biorąc pod uwagę wiek badanego rodzeństwa, postawiono hipotezę o wyższym poziomie kompetencji społecznych dorosłego rodzeństwa osób z autyzmem (zarówno wynik ogólny, jak i wyniki uzyskiwane w poszczególnych wymiarach badanych kompetencji: zachowania w sytuacjach intymnych, zachowania w sytuacjach ekspozycji społecznej, zachowania w sytuacjach wymagających asertywności).

Osoby badane

W badaniu uczestniczyło 80 osób. W grupie eksperymentalnej znalazły się 24 kobiety oraz 16 mężczyzn mających rodzeństwo z autyzmem. Grupę kontrolną stanowiło 18 kobiet oraz 22 mężczyzn. Wiek badanych osób z obu grup mieścił się w przedziale wiekowym między 18. a 20. rokiem życia. W grupie eksperymentalnej 85% osób badanych mieszkało z rodzeństwem autystycznym w domu rodzinnym. W grupie kontrolnej 78% osób mieszkało ze swoim zdrowym rodzeństwem.

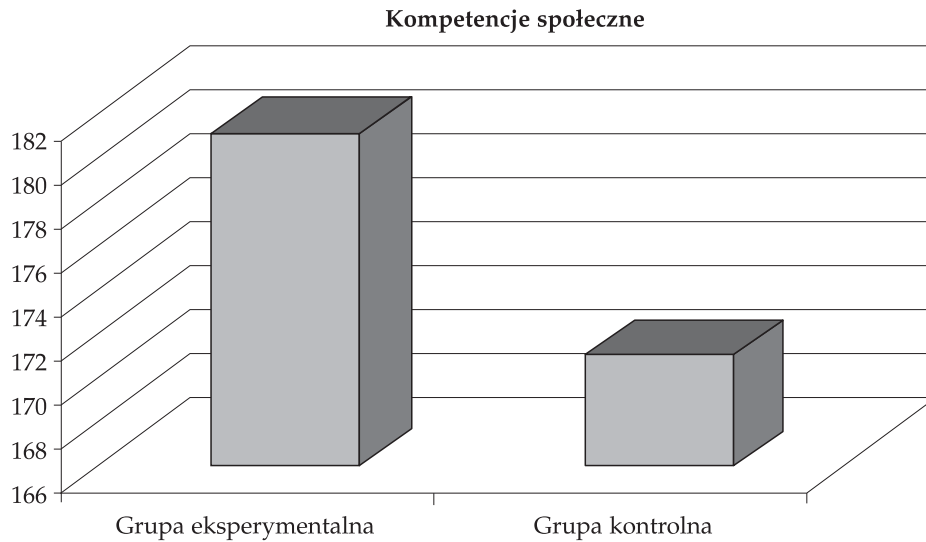
Narzędzie badawcze

W badaniu wykorzystano Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS) A. Matczak (tamże). KKS służy do oceny kompetencji społecznych rozumianych jako nabyte umiejętności warunkujące efektywność funkcjonowania człowieka w różnych sytuacjach społecznych. Oprócz wskaźnika ogólnego kwestionariusz dostarcza też trzech wskaźników szczegółowych, określających poziom kompetencji ujawnianych w sytuacjach: ekspozycji społecznej, wymagających asertywności oraz bliskiego kontaktu interpersonalnego.

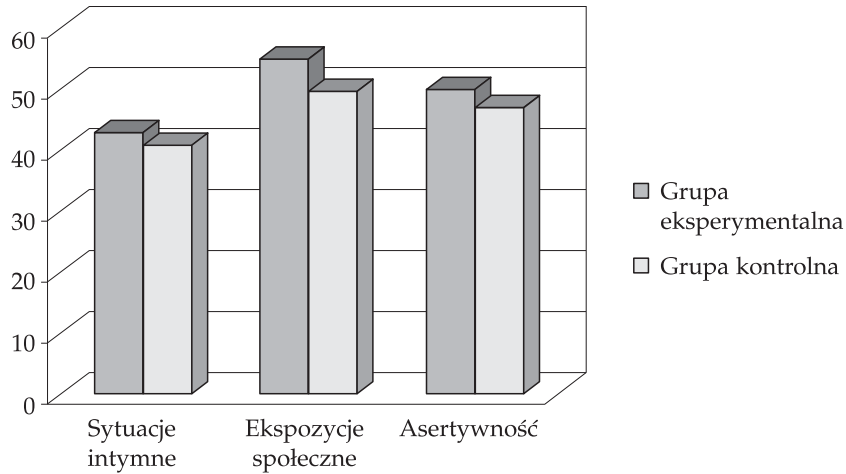
Wyniki badań

W celu stwierdzenia obecności statystycznie istotnych różnic między obu badanymi grupami dzieci (grupa eksperymentalna – rodzeństwo dzieci z autyzmem, grupa kontrolna – rodzeństwo dzieci prawidłowo się rozwijających) w zakresie kompetencji społecznej i jej poszczególnych wymiarów, przeprowadzono analizę statystyczną dotyczącą oceny istotności różnic z wykorzystaniem testu U-Manna Whitneya. Uzyskane średnie w zakresie kompetencji społecznych w obu badanych grupach przedstawiono na wykresie 1.

Średnie wyniki uzyskiwane przez badane osoby z obu porównywanych grup w zakresie poszczególnych wymiarów kompetencji społecznych przedstawiono na wykresie 2.



Wykres 1. Wyniki średnich w zakresie kompetencji społecznych – wynik ogólny między obu badanymi grupami



Wykres 2. Wyniki średnich w zakresie poszczególnych wymiarów kompetencji społecznych

W tabeli zaprezentowano wyniki analiz statystycznych w zakresie kompetencji społecznych i jej poszczególnych wymiarach w obu grupach – eksperymentalnej i kontrolnej.

TabelaRóżnice w zakresie poszczególnych wymiarów kompetencji społecznych w grupie eksperymentalnej i kontrolnej ($p < 0,05$)

Wyszczególnienie	Grupa eksperymentalna (N = 40)		Grupa kontrolna (N = 40)		Z	P
	Średnia ranga	Suma rang	Średnia ranga	Suma rang		
Sytuacje Intymne	46,01	1840,50	34,99	1399,5	-2,130	0,016
Ekspozycja Społeczna	50,93	2037,00	30,08	1203,00	-4,021	0,001
Asertywność	45,94	1837,50	35,06	1402,50	-2,090	0,018
Wynik Ogólny	48,70	1948,00	32,30	1292,00	-3,160	0,001

Jak wynika z danych zaprezentowanych w tabeli, osoby mające rodzeństwo autystyczne cechują się istotnie wyższym poziomem kompetencji społecznych niż osoby niemające rodzeństwa z autyzmem. Wszystkie uzyskane różnice między obu badanymi grupami były istotne statystycznie. Największą różnicę uzyskano w skali Ekspozycji Społecznej. Osoby mające rodzeństwo z autyzmem ujawniły wyższy poziom kompetencji społecznych, a przede wszystkim tych, które są istotne w momentach warunkujących efektywność zachowań w sytuacji ekspozycji społecznej ($Z = -4,02$, $p < 0,001$), m.in. bycie obiektem uwagi i potencjalnej oceny ze strony wielu osób. Osoby z grupy eksperymentalnej cechowały się również wyższym poziomem kompetencji społecznych w sytuacjach warunkujących efektywność zachowań wymagających asertywności ($Z = -2,10$, $p < 0,001$), co oznacza, iż wykazują wysoki próg realizowania własnych celów i potrzeb poprzez wywieranie wpływu na innych lub opieranie się wpływowi innych osób. Osoby mające rodzeństwo z autyzmem uzyskały statystycznie istotne wyniki na wymiarze kompetencji społecznych – sytuacje intymne ($Z = 2,13$, $p < 0,001$). Oznacza to większą zdolność do nawiązywania bliskich kontaktów interpersonalnych związanych z daleko idącym ujawnianiem się partnerów, zwierzeniem, wysłuchiowaniem zwierzeń.

Wnioski

Relacje między rodzeństwem pozostają w ścisłym związku z atmosferą panującą w rodzinie. Ogromne znaczenie ma stosunek rodziców do dzieci, zarówno do dziecka z zaburzeniami rozwoju, jak i do dzieci rozwijających się prawidłowo. Szczególnie istotny, z punktu widzenia dobrostanu rodzeństwa, jest związek emocjonalny z rodzicami. Wpływ posiadania rodzeństwa z zaburzeniami rozwojowymi na psychospołeczną sytuację braci i sióstr zależy od postaw wychowawczych rodziców oraz od tego, czy akceptują oni swoje niepełnosprawne dziecko.

Rodzeństwo przystosuje się lepiej, jeśli nie czuje się odrzucone przez rodziców i nie ma poczucia, że niepełnosprawny brat czy siostra są faworyzowani.

Szczególną rolę w przystosowaniu rodzeństwa odgrywa zasób informacji na temat zaburzenia lub choroby. Im większa jest wiedza, tym bardziej pozytywna jest postawa wobec rodzeństwa, mniej negatywnie oceniamy wpływ choroby na rodzinę i tym częściej rodzeństwo doświadcza pozytywnego nastroju (por. Żyła 2010).

Interesująco w tym zakresie przedstawiają się wyniki badań rodzeństwa dzieci z autyzmem. Jedna na pięć osób badanych w wieku 6–17 lat twierdziła, że nigdy nie słyszała, aby terminem „autyzm” określano zaburzenie rodzeństwa. Co więcej, okazało się, że rodzice często przeceniają stan wiedzy swoich dzieci na temat zaburzeń występujących u rodzeństwa. W cytowanym badaniu aż 90% rodziców sądziło, że dzieci wiedzą, co to jest autyzm (Glasberg 2000, za: Żyła 2010). Okazuje się, że zasadniczą rolę w adaptacji rodzeństwa odgrywa możliwość otwartego komunikowania się z rodzicami.

Wiele doświadczeń związanych z posiadaniem rodzeństwa z zaburzeniami rozwoju może być źródłem pozytywnych emocji i sprzyjać uspołecznieniu, tolerancji, odpowiedzialności.

Podsumowując, niepełnosprawność rodzeństwa w kontekście przystosowania dziecka stanowi czynnik ryzyka, którego wpływ jest modyfikowany przez indywidualne zasoby dziecka i zasoby rodziny, warunki socjodemograficzne, wreszcie charakterystykę zaburzenia i cechy funkcjonowania brata lub siostry. Rodzeństwo wypracowuje sobie własny model radzenia sobie ze stresem związanym z posiadaniem niepełnosprawnego brata lub siostry. Bardzo ważne jest, aby otrzymywało w tym procesie wsparcie zarówno ze strony rodziców, jak i innych osób. Istotnym predyktorem poziomu kompetencji społecznych okazuje się wiek rodzeństwa osób z autyzmem. Można przypuszczać, że wyższe wyniki w zakresie kompetencji społecznych dorosłego rodzeństwa osób z autyzmem są pochodną większej liczby doświadczeń zdobytych w dotychczasowych kontaktach społecznych. W tym względzie wiek badanych, a tym samym poziom doświadczeń, może różnicować badanych w zakresie kompetencji społecznych.

Bibliografia

- Argyle, M. (1991). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN.
- Bagenholm, A., Gillberg, C. (1991). Psychosocial effects on siblings of children with autism and mental retardation: A population-based study. *Journal of Mental Deficiency*, 35.
- Constantino, J.N., Lajonchere, C., Lutz, M., Gray, T., Abbacchi, A., McKenna, K. i in. (2006). Autistic social impairment in the siblings of children with pervasive developmental disorders. *American Journal of Psychiatry*, 163.
- Creak, M. i in. (1960). Families of psychotic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1. Damiani, V.B. (1999). Responsibility and adjustment in siblings of children with disabilities: update and review. *Families in Society*, 80.
- Fisman, S.M.B., Wolf, L.M.S., Ellison, D.M.A., Gillis, B.P.D., Freeman, T.M.D., Szatmari, P.M.D. (1996). Risk and protective factors affecting the adjustment of siblings of children with chronic disabilities. *Journal of the Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35.
- Fisman, S., Wolf, L., Ellison, D., Freeman, T. (2000). A longitudinal study of siblings of children with chronic disabilities. *Canadian Journal of Psychiatry*, 45.

- Gold, N. (1993). Depression and social adjustment in siblings of boys with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23.
- Gray, D.E. (1998). *Autism and the family: Problems, prospects, and coping with the disorder*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas, Publisher.
- Hastings, R.P. (2003a). Brief report: Behavioral adjustment of siblings of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33.
- Hastings, R.P. (2003b). Behavioral adjustment of siblings of children with autism engaged in applied behavior analysis early intervention programs: The moderating role of social support. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33.
- Hastings, R.P. (2007). Longitudinal relationships between sibling behavioral adjustment and behavior problems of children with developmental disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37.
- Kaminsky, L., Dewey, D. (2001). Siblings relationships of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31.
- Kaminsky, L., Dewey, D. (2002). Psychosocial adjustment in siblings of children with autism. *Journal of Child Psychology and psychiatry*, 43(2).
- Kościelska, M. (1984). *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny: badania uczniów szkół specjalnych*. Warszawa: PWN.
- Lardieri, L.A., Blacher, J., Swanson, H.L. (2000). Sibling relationships and parents stress in families of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23.
- Lobato, D., Faust, D., Spirito, A. (1988). Examining the effects of chronic disease and disability on children's sibling relationships. *Journal of Pediatric Psychology*, 13.
- Mascha, K., Boucher, J. (2006). Preliminary investigation of a qualitative method of examining siblings experiences of living with a child with ASD. *The British Journal of Developmental Disabilities*, 52.
- Matczak, A. (2001). *Podręcznik Kwestionariusz Kompetencji Społecznych*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Morgan, S.B. (1988). The autistic child and family functioning: a developmental – family systems perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18.
- Olsson, M.B., Hwang, C.P. (2001). Depression in mothers and fathers of children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(6).
- Orsmond, G.I., Kuo, H.Y., Seltzer, M.M. (2009). Siblings of individuals with an autism spectrum disorder: Sibling relationships and well-being in adolescence and adulthood. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 13.
- Orsmond, G.I., Seltzer, M.M. (2007). Siblings of individuals with autism or Down syndrome: Effects on adult lives. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51.
- Pilecki, J., Pilecka W., Baran, J. (1994). *Wychowanie dzieci o obniżonej sprawności umysłowej w internacie*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Pilowsky, T., Yirmiya, N., Doppelt, O., Gross-Tsur, V., Shalev, R.S. (2004). Social and emotional adjustment of siblings of children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45.
- Pisula, E. (1998). *Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Pisula E. (2007). *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Piven, J., Gayle, J., Chase, G.A., Fink, B., Landa, R., Wzorek, M.M., Folstein, S.E. (1990). A family history study of neuropsychiatric disorders in the adult siblings of autistic individuals. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29.
- Randall, P., Parker, J. (1999). *Supporting the families of children with autism*. New York, NY: John Wiley & Sons.

- Rodrigue, J.R., Geffken, G.R., Morgan, S.B. (1993). Perceived competence and behavioral adjustment of siblings of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23.
- Ross, P., Cuskelly, M. (2006). Adjustment, sibling problems and coping strategies of brothers and sisters of children with autistic spectrum disorder. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 31.
- Seltzer, M., Abbeduto, L., Krauss, M. W., Greenberg, J., Swe, A. (2004). Comparison groups in autism family research: Down syndrome, fragile X syndrome and schizophrenia. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34.
- Stoneman, Z. (1998). Research on siblings of children with mental retardation: Contributions of developmental theory and etiology. W: J.A. Burack, R.M. Hodapp, E. Zigler (red.), *Handbook of Mental Retardation and development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Verte, S. Roeyers, H., Busse, A. (2003). Behavioural problems, social competence and self-concept in siblings of children with autism. *Child: Care, Health and Development*, 29.
- Witkowski, T. (1985). *Poziom rozwoju społecznego upośledzonych umysłowo: uwarunkowania umiejętności PAC*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Żyta, A. (2010). *Rodzina osób z niepełnosprawnością intelektualną wobec wyzwań współczesności. Heurystyczny wymiar ludzkiej egzystencji*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

SOCIAL COMPETENCE IN SIBLINGS OF PEOPLE WITH AUTISM

Summary

The results of research on psychosocial functioning of siblings of people with autism are not unambiguous. The article presents a brief review of studies on this issue. Its empirical part discusses the results of the author's own study on the level of social competence development in normal siblings of children with autism. The results indicate a significantly higher level of social competence development in the studied group of people.

Key words: social competence, autism, normal siblings of people with autism

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

PAULINA ZAWADZKA
Niepubliczne Przedszkole Terapeutyczne
Fundacji Synapsis
Warszawa

REALIZACJA OBOWIĄZKU SZKOLNEGO PRZEZ DZIECI NIEWIDOME I SŁABOWIDZĄCE ZE SPRĘŻONĄ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

Jeszcze do niedawna grupa dzieci i młodzieży z głęboką niepełnosprawnością intelektualną nie była zobowiązana do uczestniczenia w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych. Bardzo często osoby o najniższych możliwościach rozwoju ze sprzężonymi niepełnosprawnościami były zwalniane z realizacji obowiązku szkolnego, a tym samym pozbawiane prawa do usprawniania i aktywności, niejednokrotnie skazane na spędzanie całych dni w łóżku.

Mimo że od momentu wprowadzenia w życie rozporządzenia ministra edukacji narodowej, zgodnie z którym dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim zostali objęci obowiązkiem edukacji, minęło już 13 lat, wciąż niewiele jest szkół i ośrodków dostosowanych do potrzeb tej grupy (w 2007 r. istniało w Polsce około 55 OREW). Świadczy o tym brak miejsc dla nowych podopiecznych w istniejących placówkach oraz zbyt liczne grupy rewalidacyjne.

Zasady realizacji obowiązku edukacji dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu głębokim określa *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 r. w sprawie zasad organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim*, a także *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej Sportu z dnia 7 marca 2005 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach*.

Na mocy tych dokumentów zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze mogą być organizowane w każdej placówce oświatowej, zakładach opieki zdrowotnej, domach wychowawczych lub w domach rodzinnych w przypadku kwalifikacji do nauczania indywidualnego. Rozporządzenie MENiS z 2005 r. jako ośrodki umożliwiające dzieciom i młodzieży niepełnosprawnej w stopniu głębokim oraz niepełnosprawnym intelektualnie ze sprzężonymi niepełnosprawnościami realizację obowiązku szkolnego i nauki wskazuje ośrodki rewalidacyjno-wychowawcze.

Ośrodki rewalidacji dzieci niewidomych i niedowidzących niepełnosprawnych intelektualnie to, m.in.:

- ośrodki szkolno-wychowawcze dla dzieci niewidomych i słabowidzących ze złożoną niepełnosprawnością,
- ośrodki leczniczo-rehabilitacyjne dla dzieci niewidomych i niedowidzących,
- specjalne ośrodki szkolno-wychowawczy dla dzieci niewidomych i słabowidzących.

Wychowankowie ośrodków dla dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną mogą mieć od 3 do 25 lat. Liczba osób w grupie powinna wynosić od 2 do 4. Czas zajęć zespołowych określony został na 4 godziny, zaś indywidualnych – 2 godziny. Czas pojedynczej jednostki lekcyjnej nie został ustalony, powinien on jednak być dostosowany do możliwości i potrzeb konkretnej grupy. Dokumenty regulują także wykształcenie osoby prowadzącej zajęcia grupowe – musi ona być pedagogiem lub psychologiem.

Prócz zajęć rewalidacyjno-wychowawczych ośrodek powinien zapewnić udział w zajęciach dostosowanych do indywidualnych potrzeb uczniów w zakresie terapii psychologicznej, rehabilitacji ruchowej, logopedii, a w przypadku dzieci dodatkowo niewidomych i słabowidzących odpowiednio orientacji przestrzennej lub terapii widzenia. Ponadto każdy z uczniów musi posiadać indywidualny program terapii, który w tej grupie dzieci zastępuje podstawę programową.

Wciąż brakuje publikacji, w których można by znaleźć wskazówki do pracy z omawianą grupą. Jest kilka pozycji, które zawierają propozycje stosowanych form i metod pracy oraz gotowe scenariusze zajęć, jednak nie są one aktualizowane, tak więc pedagodzy bazują głównie na własnym doświadczeniu. Osoby prowadzące zajęcia edukacyjne z dziećmi z głęboką niepełnosprawnością intelektualną wskazówek do pracy mogą szukać w *Programie pracy edukacyjnej z dziećmi upośledzonymi umysłowo w stopniu głębokim* napisanym przez M. Kwiatkowską. Choć został on wydany w 1997 r., wiele ośrodków rewalidacyjnych wdraża i realizuje zadania z niego wynikające.

Program Wspomagania Rozwoju oparty jest na humanistycznej koncepcji człowieka, wnikliwej analizie naturalnego rozwoju dziecka oraz logice myślenia konstruktywistycznego.

Celem nadrzędnym Programu Wspomagania Rozwoju jest: „Osiągnięcie przez każdego ucznia optymalnego poziomu rozwoju pozwalającego na możliwie największą samodzielność i komfort psychiczny dla niego i otoczenia” (Kwiatkowska 1997). Możemy go podzielić na następujące cele operacyjne:

- odszukanie najbardziej optymalnej drogi każdego dziecka w komunikowaniu się z otoczeniem;
- wypracowanie indywidualnego sposobu komunikacji;
- zdobywanie przez uczniów jak największej orientacji we własnej osobie, w otaczającym świecie;
- osiąganie możliwie największej samodzielności;
- rozwój społeczny, kształtowanie prawidłowych postaw i podejmowanie ról społecznych;
- czerpanie radości z życia, wyrażanie swoich uczuć na różne sposoby oraz rozwijanie ekspresji.

Realizacja programu wymaga wiele pracy i wytrwałości ze strony ucznia, jego rodziców i oczywiście terapeuty. By możliwe było osiąganie zamierzonych efektów, należy pamiętać, że:

1. Nie ma żadnego kryterium uczestnictwa w zajęciach zarówno jeśli chodzi o rozwój fizyczny, cechy osobowości, jak i rozwój poszczególnych funkcji.

2. Każde dziecko rozwija się.
3. Rozwój jest integralny i całościowy.
4. Rozwój jest radosny.
5. Twórczość dziecka jest wartością.
6. Najważniejsze jest odpowiednie komunikowanie się.

Nieustanne pamiętanie o tym sprawia, że pedagog odnajduje walory, poznaje możliwości, wzmacnia poczucie sprawczości swoich uczniów, nawet jeżeli osiągnięcie kolejnych szczebli rozwoju odbywa się bardzo powoli.

Oprócz celów i zasad pracy autorka programu wymienia także główne treści nauczania: komunikowanie się, samodzielność i wiedzę o świecie.

Komunikowanie się

Komunikowanie się jest szczególnie ważne, gdyż umożliwia przejście do kolejnych etapów naszych działań. Praca z dzieckiem nie będzie możliwa, jeśli wysyłane przez nie sygnały będą przez nas ignorowane. Każdy wysyła jakieś komunikaty, które mają na celu zaspokojenie własnych potrzeb, wyrażanie uczuć i pragnień lub są próbą wpływania na otoczenie. Nie zawsze takie komunikaty są dla nas czytelne, dlatego należy znaleźć indywidualną metodę porozumiewania się z każdym podopiecznym. Początkiem poszukiwań sposobów komunikowania się może być obserwacja i próba interpretacji zachowań dziecka. Do istotnych zachowań możemy zaliczyć m.in.: pobudzenie ruchowe, reakcje fizjologiczne, mimikę, odgłosy nieartykułowane. Kwiatkowska pisząc o komunikacji dzieci z głęboką niepełnosprawnością, wyróżnia osiem istotnych kanałów komunikacji (tamże, s. 30). Są to:

1. Oddech.
2. Sygnały płynące z ciała.
3. Wyraz oczu.
4. Mimika.
5. Postawa.
6. Gestykulacja.
7. Odgłosy nieartykułowane.
8. Mowa.

Takie podejście pozwala odczytywać sygnały płynące od dziecka i umożliwia kształtowanie poczucia sprawczości pozytywnej w komunikowaniu się. Ważne, by znaleźć optymalną, specyficzną drogę porozumiewania się dla każdego z podopiecznych.

Samodzielność i wiedza o świecie

Zajęcia „samodzielność i wiedza o świecie” pozwalają zdobywać wiedzę o własnej osobie oraz otaczającej rzeczywistości, a także koncentrują się na nauce czynności pozwalających na zdobywanie możliwie największej niezależności w życiu. Odbywają się one według określonych w programie etapów:

1. Ja – kształtowanie orientacji we własnej osobie i wytwarzanie poczucia własnej sprawczości pozytywnej. Na etap ten składają się:
 - poznawanie poszczególnych części ciała oraz ich funkcji;
 - synteza ciała (współpraca i przeciwstawianie różnych części ciała).
2. Ja a otoczenie najbliższe – etap ukierunkowanej aktywności poznawczej, poznawanie prostych pojęć i szukanie optymalnego słownika.
3. Ja i świat – etap rozszerzania wiedzy o świecie i możliwościach jej wykorzystania.

Cykl zajęć dotyczących samodzielności i wiedzy o świecie musi być wprowadzany z zachowaniem pewnych podstawowych założeń. Pracę trzeba rozpoczynać od części ciała najbardziej widocznych i najczęściej aktywnych. Przedmioty powinny być wprowadzane poczynawszy od tych najczęściej używanych i najbliższych dziecku. Należy wzbudzać motywację dziecka i kształtować poczucie sukcesu poprzez częste wzmacnianie jego aktywności. Nauczyciel musi być zawsze skoncentrowany na temacie zajęć, by był on zrozumiały dla uczniów. Aby wzmocnić koncentrację dzieci, należy opierać się na czynnościach prostych, znanych i lubianych przez podopiecznych.

Bazując na Programie Wspomagania Rozwoju Kwiatkowskiej żaden terapeuta-nauczyciel pracujący z dziećmi z głęboką wieloraką niepełnosprawnością nie powie nigdy, że jego praca to poświęcenie, ale zrozumie, ile daje ona radości i że pozawala się w pełni samorealizować.

Zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze w OREW przy Stowarzyszeniu „Tęcza” prowadzone są na podstawie programu M. Kwiatkowskiej (tamże). Podczas terapii wykorzystywane są głównie popularne metody, sugerowane w pracy z grupą dzieci wielorako niepełnosprawnych. Są one jednak modyfikowane lub stosowane tylko w pewnym zakresie, łączone ze sobą, gdyż brana jest pod uwagę dodatkowa niepełnosprawność wzroku oraz inne ograniczenia poszczególnych podopiecznych. Wśród najczęściej stosowanych metod podczas zajęć rewalidacyjno-wychowawczych w Ośrodku należy wymienić:

- Metodę Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne,
 - Metodę Ch. Knilla,
 - Poranny Krąg,
 - Snoezelen
- oraz metody wspierające proces rehabilitacji:
- dogoterapię,
 - hipoterapię,
 - muzykoterapię,
 - arteterapię.

Charakterystyka grupy

W sali zawsze dzieje się coś godnego uwagi. Nawet jeśli uczniowie mają chwilę wytchnienia od zajęć, to i tak trudno jest tam odpocząć. Na środku zazwyczaj tańczy Michaś, którego bacznie obserwuje Emilka. Tomek próbuje

zabrać zabawkę Andrzejkowi i niestety plan się udaje, ponieważ jest silniejszy od swojego rówieśnika. Kasia ciągle wysyła buziaki do wujka i domaga się przytulenia. Filip, nie poddając się, przesuwa kolejne korale po druciku, a Pani stale go zachęca: „Brawo, bardzo dobrze”. Robert myśląc, że nikt nie zauważy, próbuje wymknąć się z sali, ale zapomniał, że na kanapie przy drzwiach siedzi Kamila. Chociaż nie widzi, cały czas pilnuje, kto wchodzi i wychodzi z sali. W tle tego radosnego hałasu słychać cichą muzykę. Studentka kończąca praktykę w tej grupie z wytchnieniem mówi: „Wreszcie koniec, jak wy to wytrzymujecie, z tymi dziećmi w ogóle nie ma kontaktu”. A ja w duchu myślę, że jeszcze zmieni zdanie.

W grupie X jest 8 dzieci: 3 dziewczynki i 5 chłopców w wieku od 9 do 15 lat. Podczas zajęć rewalidacyjno-wychowawczych uczniowie są dzieleni na 2 grupy 4-osobowe. Opiekę nad dziećmi w ciągu dnia sprawują: nauczyciel, dwóch terapeutów, sanitariusz. W tabeli przedstawiono ogólną charakterystykę uczniów.

Tabela

Charakterystyka grupy X

Imię ucznia	Wiek	Stopień niepełnosprawności intelektualnej	Niepełnosprawności dodatkowe	Zalecenia na podstawie orzeczenia
Kamila	15	głęboki, re-kwalifikacja: znaczny	ślepotą spowodowana zanikiem gałek ocznych, mózgowe porażenie dziecięce (wiotki niedowład połowiczny), epilepsja	zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze, pobudzanie zainteresowania najbliższym otoczeniem, rozwijanie funkcji komunikacyjnych, usprawnianie małej motoryki, rehabilitacja ruchowa, opieka specjalistów
Kasia	11	głęboki	niedowidzenie spowodowane odwarstwieniem siatkówki oka prawego, retinopatią wcześniaczą i częściowym zanikiem nerwu wzrokowego, mózgowe porażenie dziecięce pod postacią niedowładu spastycznego kończyn dolnych i kończyny górnej lewej	zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze, pobudzanie zainteresowania najbliższym otoczeniem, rozwijanie funkcji komunikacyjnych, usprawnianie małej motoryki, rehabilitacja ruchowa, opieka specjalistów

Emila	9	głęboki	niedowidzenie spowodowane częściowym zanikiem nerwów wzrokowych, zez zbieżny, astygmatyzm krótkowzroczny, mózgowe porażenie dziecięce, epilepsja	zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze, podnoszenie funkcjonowania poznawczego i przystosowania poznawczego
Andrzej	10	głęboki	ślepotą korową, lewostronny niedosłuch, mózgowe porażenie dziecięce postać czterokończynowa spastyczna, epilepsja lekooporna	zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze, wzbudzanie zainteresowania najbliższym otoczeniem, rozwijanie funkcji komunikacyjnych, stymulacja słuchowa, rehabilitacja ruchowa, usprawnianie małej motoryki
Franek	15	głęboki	niedorozwój nerwów wzrokowych, epilepsja	zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze, pobudzanie zainteresowania najbliższym otoczeniem, rozwijanie funkcji komunikacyjnych, usprawnianie samoobsługi, zajęcia pedagogiczne i muzyczno-rytmiczne, terapia widzenia, terapia integracji sensorycznej, rehabilitacja ruchowa
Robert	14	głęboki	ślepotą spowodowaną zanikiem siatkówki obu oczu	zajęcia indywidualne ze specjalistami w zakresie poruszania się, samoobsługi, nawiązywania kontaktu z otoczeniem, usprawniania artykulacyjnego
Michał	9	głęboki	ślepotą, mózgowe porażenie dziecięce	zajęcia rewalidacyjno-wychowawczo-educacyjne prowadzone przez specjalistów, zajęcia logopedyczne, codzienna rehabilitacja
Tomek	10	głęboki		zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze, terapia widzenia, rehabilitacja ruchowa

Zajęcia grupowe i indywidualne

Zajęcia grupowe dla dzieci z głęboką niepełnosprawnością intelektualną odbywają się w małych, maksymalnie 4-osobowych grupach. Nie przypominają one lekcji w szkole masowej czy szkole życia. Na takich zajęciach nie są widoczne interakcje pomiędzy uczniami, współpraca czy wspólna zabawa. J. Kielin (2002) jest zdania, że z dziećmi z głęboką niepełnosprawnością nie może być zajęć grupowych, a co najwyżej można prowadzić „zajęcia w grupie”. Mimo że faktycznie specyfiką kształcenia tej grupy uczniów jest indywidualizacja pracy, to ogromne znaczenie ma samo przebywanie z innymi dziećmi, czekanie na swoją kolej, ale w moim przekonaniu także próby zabrania zabawki koledze czy przepychanie się przy stole. Już samo powitanie uczy każdego ucznia, że obok jest ktoś jeszcze, są inne dzieci, a więc to nie on sam będzie teraz najważniejszy, tu każdy jest członkiem zespołu. Trudno jest przeprowadzić zajęcia grupowe, bo gdy nauczyciel pomaga Kamili, Andrzej zaczyna płakać, a Robert próbuje zjeść plastelinę. Jednak właśnie takie sytuacje uczą bycia wśród innych ludzi, kształtują podstawowe umiejętności społeczne.

Bardzo ważne jest odpowiednie zaplanowanie zajęć grupowych przez nauczyciela.

Planowanie zajęć grupowych w Ośrodku można podzielić na główne etapy:

- analiza diagnozy funkcjonalnej i indywidualnego programu każdego z uczniów;
 - podział uczniów na grupy maksymalnie 4-osobowe, z uwzględnieniem zbliżonych możliwości psychoruchowych;
 - opracowanie celów wspólnych dla całej grupy;
 - ustalenie struktury zajęć;
 - opracowanie tygodniowego planu zajęć i wiodącego celu na cały tydzień.
- Dla przebiegu samych zajęć ważne są także:
- Usadzenie uczniów. Każdy ma własne, stałe miejsce pracy. Dzieci z dysfunkcjami ruchowymi siedzą na specjalnie dostosowanych siedziskach. Jeżeli zajęcia odbywają się na materacu, każdy musi mieć wystarczającą przestrzeń, tak by dzieci nie wchodziły na siebie. Dziecko nadpobudliwe psychoruchowo, agresywne będzie potrzebowało więcej miejsca, nie może siedzieć obok innego ruchliwego ucznia.
 - Oświetlenie sali. Podczas niektórych zajęć sala jest zaciemniana. Gdy jednak dzieci są na materacach, trzeba pamiętać o tym, żeby światła nie padały prosto na nie, nie były zbyt mocne, najlepiej gdy włączone są tylko boczne lampy. Bardzo ważne, by żarówki nie migwały – migoczące światła mogą wywołać atak padaczki u dziecka.
 - Środki dydaktyczne. Muszą być atrakcyjne dla dzieci z dysfunkcją wzroku oraz konkretne, brać pod uwagę niepełnosprawność intelektualną uczniów. Dobrze, gdy pobudzają różne zmysły: dotyk, węch, słuch i wreszcie wzrok.
 - Elementy zakłócające przebieg zajęć. Terapeuci nie mogą rozmawiać między sobą podczas zajęć, a jest to bardzo częsty błąd w pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie. W Ośrodku obowiązuje zasada wieszania na drzwiach kartki z napisem „Trwają zajęcia. Prosimy nie przeszkadzać”, tak

by uniknąć nieproszonych gości na zajęciach. Czasem niezależnie od nas za oknem jest hałas, remont ulicy, koszenie trawy – w takich sytuacjach również trzeba przeprowadzić zajęcia, zamknąć okno i zaczynać jak zawsze.

- Samopoczucie uczniów. Dzieci w Ośrodku mają prawo być zmęczone, często po zajęciach czeka na nie następny rehabilitant, później lekarz, ćwiczenia w domu. Dlatego, gdy widzimy nie tylko złość, ale zmęczenie na twarzy dziecka, staramy się uszanować jego odmowę uczestnictwa w zajęciach. Po przyjeździe rodziców zawsze informujemy ich o takiej sytuacji, a także odnotowujemy ten fakt w karcie obserwacji oraz w dzienniku. W pracy z dziećmi z głęboką niepełnosprawnością intelektualną ważna jest strukturalizacja, określony porządek, który pozwala uniknąć nieznanych sytuacji, zapewnia poczucie bezpieczeństwa i pozwala przewidzieć, co będziemy robić. Struktura zajęć grupowych w Ośrodku polega na:
 - stałych godzinach rozpoczynania zajęć (nie godzina jest najważniejsza, ale miejsce w planie dnia, np. zawsze przed obiadem mamy zajęcia grupowe);
 - określonym miejscu zajęć, w naszej grupie dzieci siadają przy wspólnym stole lub na materacach w swojej sali;
 - stałych elementach każdego zajęcia: rozpoczęcie – zapalenie lampki, powitanie, wprowadzenie, zajęcia właściwe, podsumowanie, zakończenie – zgaszenie lampki.

Program tygodniowy został ułożony tak, że każdego dnia przeprowadzane są inne zajęcia grupowe: w poniedziałek – zajęcia poznawcze, we wtorek – zajęcia ruchowe, w środę – zajęcia plastyczne, w czwartek – zajęcia muzyczne, w piątek – zajęcia relaksacyjne. Dodatkowo w piątki odbywają się zajęcia z dogoterapii. Na rozpoczęcie każdego zajęcia zapalana jest świeczka i kominek z odpowiednim do pory roku olejkiem zapachowym. Następnie odbywa się powitanie, ważne, by imię każdego dziecka zostało głośno wypowiedziane. Na rozpoczęcie mówimy: „Będziemy pracować” i wykonujemy rękoma dzieci adekwatny gest. Po zajęciach analogicznie mówimy każdemu dziecku: „Koniec zajęć” i jednocześnie pokazujemy ich rękoma gest „koniec”. Ponadto w każdym tygodniu ustala się cel główny realizowany na wszystkich zajęciach grupowych od poniedziałku do piątku. Może to być np. przekraczanie linii środkowej ciała. Na tablicy podaje się dla rodziców przykłady prostych ćwiczeń, podczas których będzie realizowany ten właśnie cel, tak by mogli je bez problemu wykonać w domu z dzieckiem. Wśród zajęć indywidualnych należy wymienić:

- logopedię,
- zajęcia z psychologiem,
- indywidualną muzykoterapię,
- rehabilitację ruchową,
- nauczanie orientacji przestrzennej,
- terapię widzenia.

Niepubliczny Ośrodek Rewalidacyjno-Wychowawczy dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących ze sprzężonymi niepełnosprawnościami zapewnia swoim wychowankom nie tylko opiekę, edukację i rehabilitację, wprowadza też w życie społeczne i kulturalne, daje możliwość przeżywania chwil radości i rozbudza ciekawość.

Wielu podopiecznych Ośrodka nigdy nie widziało nieba, słońca, nawet twarzy swojej mamy, ale dzięki pomocy terapeutów uczy się poznawać to, co najważniejsze bez pomocy wzroku. Najbliższe osoby dzieci rozpoznają po zapachu i głosie, potrafią zapamiętać kształt ulubionych zabawek. Kiedy od rana w kuchni pachnie kapusta, której nie lubią, jeszcze przed obiadem zaczynają być markotne, gdy przestraszy je nagły hałas, szukają ramion, w których można się skryć. Terapeuci pracujący w Ośrodku muszą niejednokrotnie pamiętać o tym, że najważniejsze nie jest to, co widzimy. Nie mogliby efektywnie pracować z dziećmi z głęboką niepełnosprawnością bez wsłuchania się w nie, bez emocji, niejednokrotnie bez schowania swojej dumy i powagi do kieszeni, bez przyznawania się do swoich błędów i chęci ich naprawy. Tylko dzięki temu, że proces rewalidacyjno-wychowawczy terapeuci przeżywają razem z dziećmi, może odbywać się on w atmosferze akceptacji i bezpieczeństwa, dając jednej jak i drugiej stronie poczucie satysfakcji i radości.

Bibliografia

- Kielin, J. (red.) (2002). *Rozwój daje radość. Terapia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim*. Gdańsk: GWP.
- Kwiatkowska, M. (1997). *Dzieci głęboko niezrozumiane. Program pracy edukacyjnej z dziećmi upośledzonymi umysłowo w stopniu głębokim*. Warszawa: Oficyna Literatów i Dziennikarzy „Pod Wiatr”.
- Zawadzka, P. (2010). *Realizacja obowiązku szkolnego przez uczniów ze sprzężoną niepełnosprawnością w Niepublicznym Ośrodku Rewalidacyjno-Wychowawczym dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących ze Sprzężonymi Niepełnosprawnościami przy Stowarzyszeniu „Tęcza”*. Warszawa: APS. Praca magisterska.

EMILIA ŚMIECHOWSKA-PETROVSKIJ
UKSW, Warszawa

NOWE TECHNOLOGIE WSPIERAJĄCE EDUKACJĘ I KOMUNIKACJĘ – SERWIS ROBOBRILLE¹

Komunikacja międzyludzka w dużym stopniu wykorzystuje słowo drukowane, będące nośnikiem informacji, treści edukacyjnych i kulturowych. Jego odczytanie wymaga prawidłowego widzenia (sposobu obrazów graficznych – liter, wyrazów), zdolności umysłowych (tworzenia nowych znaczeń drogą

¹ Artykuł o podobnej treści ukazał się w materiałach z konferencji: *Rozwój edukacji dla społeczeństwa: język, jednostka, studia wielokulturowe*, która odbyła się w dn. 27–28 maja 2010 r. na Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University na Ukrainie.

manipulowania pojęciami) oraz opanowania techniki czytania i treningu w tym zakresie. Współcześnie brak zdolności lub znaczące ograniczenie umiejętności odczytywania tekstów drukowanych, wynikające z doświadczanych deficytów natury sensorycznej (uszkodzenia wzroku), umysłowej czy społecznej (analfabetyzmu), redukują możliwości międzyludzkiej komunikacji, a tym samym sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie. Niemożność porozumiewania się za pomocą drukowanych informacji staje się powodem poznawczych i społecznych ograniczeń.

Populację osób o ograniczonych możliwościach komunikowania się opartego na słowie drukowanym stanowią osoby z niepełnosprawnością wzrokową, osoby z zaburzeniami dyslektycznymi, szczególnie z zaburzeniami percepcji wzrokowej, pamięci wzrokowej oraz analizy i syntezy wzrokowej. Dynamicznie postępujący proces starzenia się społeczeństw prowadzi do powiększania się grupy najstarszych obywateli, często doznających w starszym wieku pogorszenia możliwości wzrokowych. Ta część społeczeństwa również doświadcza ograniczeń aktywności społecznej z powodu trudności w komunikacji bazującej na znakach drukowanych. Zgodnie z opinią M. Papińskiej (2005, s. 178–179) specjalistyczny sprzęt przeznaczony dla niewidomych i słabowidzących, wykorzystujący najnowsze technologie, umożliwia osobom z uszkodzonym wzrokiem przekraczanie barier w dostępie do tekstów drukowanych. Do ich dyspozycji przeznaczono programy odczytu ekranu udostępniające zasoby środowiska Windows za pomocą mowy syntetycznej i monitorów brajlowskich. Wykorzystanie skanerów i syntezy mowy umożliwia odczytywanie zeskanowanego czarnodrukowego tekstu lub jego konwersję na brajla i drukowanie na drukarce brajlowskiej. W dobie wykorzystywania najnowszych technologii w dziedzinie rehabilitacji trudno mówić o poważnych trudnościach w komunikacji między osobami widzącymi i niewidomymi (tamże). Specjalistyczne rozwiązania problemów dostępu do słowa drukowanego często wiążą się jednak z wysokimi kosztami oraz koniecznością przeszkolenia w zakresie ich obsługi. Pojawia się bariera cenowa oraz informacyjno-praktyczna.

Serwis RoboBraille, bazujący na scentralizowanym systemie konwersji tekstów na mowę syntetyczną lub znaki brajla, oferuje łatwą i szybką możliwość odczytania tekstu drukowanego. Umożliwia dostęp do artykułów, książek lub stron internetowych bez potrzeby posiadania czy obsługiwanie skomplikowanego i kosztownego sprzętu oraz oprogramowania. Dzięki prostocie obsługi i darmowemu dostępowi RoboBraille może być wykorzystywany zarówno przez osoby doświadczające trudności w odczytywaniu tekstów drukowanych, wyedukowane w zakresie obsługi skomplikowanego sprzętu i oprogramowania, jak również ich bliskich, współpracowników czy nauczycieli szkół integracyjnych okazjonalnie szukających możliwości konwersji tekstów drukowanych na mowę syntetyczną lub nieznaną im alfabet brajla. System RoboBraille, przełamując bariery w dziedzinie komunikacji opartej na piśmie drukowanym, zapewnia pełniejsze uczestnictwo w życiu społecznym. Ułatwia dostęp do informacji oraz ich wymianę pomiędzy wszystkimi członkami społeczeństwa.

Przeznaczenie

Oferta serwisu RoboBraille skierowana jest do różnych grup odbiorców. Odpowiada na potrzeby dzieci i młodzieży z trudnościami w czytaniu tekstów drukowanych, zarówno niepełnosprawnych wzrokowo, jak i dyslektycznych oraz ich rodziców, opiekunów i nauczycieli. Dostęp do serwisu jest bezpłatny, a obsługa nieskomplikowana. Jedynym warunkiem korzystania z serwera jest posiadanie komputera z dostępem do Internetu oraz umiejętność wysyłania i odbierania e-maili z załącznikami. RoboBraille umożliwia przygotowanie pomocy dydaktycznych w brajlu lub w formacie audio. Ułatwia użytkownikom lekturę beletrystyki, tekstów naukowych, publicystycznych czy rozrywkowych, jeśli są dostępne w formie elektronicznego pliku tekstowego.

Z serwisu skorzystać mogą również dorośli z wtórnymi zaburzeniami czytania oraz seniorzy, niekoniecznie doświadczający poważnych uszkodzeń wzroku. Pogłębiające się zjawisko starzenia się społeczeństw powoduje wzrost zapotrzebowania na usługi ukierunkowane na zaspokajanie specyficznych potrzeb osób starszych (Kilian 2009, s. 320). Trudność w nabywaniu umiejętności posługiwania się pismem Braille'a oraz obsługi specjalistycznych urządzeń i oprogramowania, a także częsta w starszym wieku męczliwość oczu, uniemożliwiająca czytanie długich tekstów pomimo wystarczającej ostrości widzenia, nie muszą wykluczać czytania z czynności życia codziennego. RoboBraille oferuje prostą metodę pozyskiwania oraz „odsłuchiwanie” żądanych materiałów.

Zwolennicy społecznego modelu niepełnosprawności zauważają, że przyczyna niepełnosprawności nie tylko określona jest przez indywidualne ograniczenia jednostki, ale stanowi konsekwencję kształtowania środowiska uwzględniającego jedynie potrzeby ludzi pełnosprawnych oraz braku usług wyrównujących szanse osób z różnego typu zaburzeniami (Kirenko 2001, s. 66). Wobec tego ważną grupę docelową, która w swojej działalności praktycznej może korzystać z opisywanego serwisu, stanowią różnego rodzaju publiczne i prywatne instytucje oraz punkty informacyjne obsługujące klientów o specjalnych potrzebach w zakresie wymiany informacji drukowanych, niedysponujące jednak specjalistycznym sprzętem ani dostateczną wiedzą dotyczącą jego obsługi. Możliwość szybkiego przekształcania materiałów informacyjnych na formę dźwiękową lub brajla, oferowana przez serwis RoboBraille, stanowi rozwiązanie problemu dyskryminacji osób wykazujących trudności w odczytywaniu druku w zakresie dostępu do informacji.

Z serwisu mogą ponadto korzystać osoby nieumiejące czytać w ogóle, co świadczy o możliwościach jego wykorzystania w dziedzinie łagodzenia skutków analfabetyzmu. Inną grupą docelową są odbiorcy niewykazujący problemów z odczytywaniem tekstów drukowanych, ale zainteresowani pozyskiwaniem materiałów w formie dźwiękowej do celów naukowych i rozrywkowych.

Zasady działania

RoboBraille to system konwertowania tekstów oparty na wymianie e-mailowej. Działa za pośrednictwem Internetu, sterowany jest centralnie, co usprawnia jego

działanie. Serwis automatycznie tłumaczy tekst (np. dokumenty Word, inne formaty plików tekstowych, strony HTML, XML) na brajla oraz mowę syntetyczną np. w postaci plików mp3, w zależności od preferencji odbiorcy. Użytkownicy otrzymują skonwertowany plik jako załącznik do wiadomości e-mail. Automatyzacja procesu translacji nie wymaga uprzedniej rejestracji, żadnych czynności przygotowawczych do tłumaczenia ani czynności późniejszych. W tym systemie jedyną wymaganą umiejętnością jest obsługiwanie poczty elektronicznej.

Tekst przeznaczony do tłumaczenia należy załączyć do wiadomości e-mail w wybranym formacie. Po wysłaniu wiadomości na odpowiedni, w zależności od potrzeb, adres, serwer automatycznie rozpoczyna proces tłumaczenia tekstu. Użytkownik otrzymuje odpowiedź również w formie e-maila z załącznikiem. Załącznik zawierający tekst w brajlu może zostać odczytany na monitorze brajlowskim lub po wydrukowaniu na drukarce brajlowskiej. Forma dźwiękowa załącznika to format mp3 przeznaczony do odsłuchania na osobistym komputerze lub przenośnym odtwarzaczu mp3. Obecna platforma jest w stanie obsłużyć 600 zleceń na godzinę, 14 400 na dobę. Przewiduje się, że wydajność serwisu będzie wzrastać. Czas oczekiwania na zwykły tekst w brajlu lub w formie dźwiękowej to około 1 minuty. Nagranie audio całej książki zajmuje do 10 godzin.

Do każdego języka oraz formatu tłumaczenia przeznaczony jest inny adres e-mailowy. Na przykład: dokument wysłany na adres britspeech@robobraille.org będzie konwertowany na mówiony język brytyjski, tekst wysłany na textoparabraille@robobraille.org będzie przetłumaczony z języka portugalskiego na sześciopunktowy brajl, natomiast wysłanie tekstu na adres mowa@robobraille.com umożliwi jego konwersję na mowę języka polskiego.

Instrukcja obsługi serwisu RoboBraille:

1. Stwórz dokument przeznaczony do tłumaczenia (word, rft lub dokument html).
2. Do wiadomości e-mailowej załącz dokument. Do jednego e-maila można załączyć tylko jeden dokument.
3. Wyślij wiadomość na odpowiedni adres w zależności od języka i preferencji odnośnie żadanego formatu tłumaczenia.
4. W ciągu kilku minut otrzymasz wiadomość zwrotną z załączonymi dwoma dokumentami tekstowymi lub linkiem do pliku mp3.
5. Zapisz plik na komputerze.
6. Otwórz plik wprost z własnego komputera.

Historia powstania

Serwis RoboBraille powstał w Danii, ale dzięki wsparciu Komisji Europejskiej był testowany w Irlandii, na Cyprze, we Włoszech, w Portugalii, Wielkiej Brytanii. Wersja duńska RoboBraille'a dostępna jest od 2004 r., w 2007 r. zaczęto używać serwisu w Wielkiej Brytanii, we Włoszech, w Portugalii, Grecji, Francji, na Litwie, a od jesieni 2009 r. w Polsce. Przeznaczono trzy lata na stworzenie polskiej wersji językowej systemu RoboBraille i jego testowanie na polskich użytkownikach.

Obecnie RoboBraille tłumaczy teksty w języku angielskim, duńskim, włoskim, greckim oraz portugalskim na brajla oraz mowę syntetyczną (serwis posługuje się mową syntetyczną Loquendo TTS). Tylko na mowę konwertowane są teksty w je-

zyku francuskim, litewskim i polskim. Planowane jest rozszerzenie zasięgu dostępu do serwisu RoboBraille w języku rosyjskim, hiszpańskim, niemieckim oraz na kraje arabskie i afrykańskie (wykorzystując dostęp do Internetu przez telefony komórkowe) w związku z problemem analfabetyzmu w tych częściach świata.

Badania testowe

Pierwsze testy pilotażowe, mające na celu pomiar jakości funkcjonowania serwisu i poziomu satysfakcji użytkowników korzystających z usług RoboBraille'a, przeprowadzono na ponad 700-osobowej próbie osób z uszkodzonym wzrokiem na przełomie zimy i wiosny 2007 r. W skali 1 – 5 średnia wartość satysfakcji z użytkowania wyniosła 3,8, 4,2 w zakresie wsparcia, 3,9 w zakresie dokładności, 4,4 w łatwości rozumienia, 4,4 w łatwości użytkowania. Badania ujawniły, że RoboBraille wykorzystywany jest głównie do tłumaczenia edukacyjnych materiałów, podręczników użytkownika, artykułów i listów. W opinii odbiorców testujących serwis RoboBraille wspiera niezależność osób z trudnościami w czytaniu druku, dostęp do informacyjnych zasobów elektronicznych, samodzielność. Respondenci sugerowali jednak potrzebę konwertowania dokumentów z innych formatów, jak PDF oraz uzyskiwania książek mówionych w formacie DAISY, a także możliwość regulowania parametrów mowy, np. wyboru tempa mowy (wolne, szybkie). Kolejne badania przeprowadzone latem i jesienią 2007 r. wśród użytkowników z uszkodzonym wzrokiem potwierdziły wyniki uzyskane w pierwszych badaniach pilotażowych. Uzyskano nieco lepszą ocenę funkcjonowania serwisu. W ramach wszystkich kategorii stwierdzono poprawę, prócz łatwości rozumienia, gdzie wskaźnik nieznacznie spadł z 4,4 do 4,3 (Christensen 2010). Przeprowadzone badania dostarczyły wskazówek odnośnie do udoskonalania serwisu i trudności z jego użytkowaniem. Proponowano głównie poprawę funkcjonalności, jak również podnoszono kwestie prywatności i praw autorskich.

Rozwój

Obecnie trwają prace nad rozszerzeniem funkcjonalności serwisu:

- Dodaniem obsługi nowego formatu dokumentów docx (nowy format Microsoft Word), ODF i OpenXML. RoboBraille obecnie obsługuje formaty Microsoft Word, RTF, HTML i XML.
- Doskonaleniem obsługi dokumentów wykorzystujących zestaw znaków unicode, co umożliwiłoby obsługę takich języków, jak rosyjski, chiński, hindi.
- Uzupełnieniem istniejącego modelu interakcji opartego na wymianie e-mailowej o interfejs www, umożliwiającą zewnętrznym instytucjom zamieszczanie dokumentów w Internecie z opcją automatycznej translacji przy użyciu RoboBraille'a na żądany format.
- Konwersją na brajla i mowę syntetyczną tekstów w kolejnych popularnych językach.
- Tworzeniem książek mówionych w formacie DAISY.
- Dodaniem obsługi dokumentów w formacie Adobe PDF oraz zeskanowanych obrazów, np. w formacie GIF i TIFF.

RoboBraille jest zwycięzcą wielu prestiżowych nagród. W roku 2007 otrzymał nagrodę przyznawaną przez Brytyjskie Stowarzyszenie Komputerowe – *Social Contribution Award*, w 2008 r. został zwycięzcą *Well-Tech Innovation and Accessibility Award* jako projekt innowacyjny technologicznie, przyczyniający się do poprawy jakości życia. W 2009 r. RoboBraille otrzymał nagrodę *Access-IT@Learning* dla systemu umożliwiającego osobom niepełnosprawnym ekonomiczną, dostępną, użyteczną i sprawną edukację. Kolejną nagrodę, ufundowaną przez Komisję Europejską, *e-Inclusion Award* RoboBraille otrzymał jako serwis wspierający cyfrowo i społecznie wykluczonych Europejczyków w dziedzinie technologii informacyjnych i komunikacyjnych. W 2009 r. serwis został nagrodzony *BETT Award for Special Educational Needs Solutions* – nagrodą dla programu promującego najlepsze rozwiązania w zakresie technologii IT w dziedzinie edukacji specjalnej.

Podsumowanie

Misja serwisu RoboBraille opiera się na idei dostarczania wysokiej jakości darmowych usług osobom z trudnościami w odczytywaniu druku, osobom współpracującym oraz innym zainteresowanym translacją tekstu drukowanego na formę dźwiękową (mowa ustna) lub dotykową (brajl). W zakresie edukacji proponuje konwersję materiałów edukacyjnych na alternatywne formaty, dostępne dla osób z różnego typu problemami w czytaniu tekstów drukowanych.

Osoby przejawiające trudności w odczytywaniu tekstów drukowanych stanowią zróżnicowaną grupę pod względem wieku i etiologii zaburzeń w odbiorze komunikatów czarnodrukowych. Populację tę tworzą zarówno dzieci, młodzież i osoby starsze doświadczające problemów wzrokowych, jak również osoby z zaburzeniami dyslektycznymi i wtórnymi zaburzeniami czytania. Zróżnicowanie potrzeb i możliwości potencjalnych odbiorców usług serwisu RoboBraille nie stanowi jednak przeszkody w jego efektywnym wykorzystywaniu dzięki intuicyjnemu sposobowi pozyskiwania materiałów poprzez wysyłanie i odbieranie wiadomości e-mail z załącznikiem. Pomocna i innowacyjna jest również sama technologia przetwarzania tekstu czarnodrukowego, sterowanego centralnie, a zatem niewymagająca od użytkowników żadnych zabiegów poza wcześniejszym wyborem odpowiedniego adresu e-mail, w zależności od oczekiwanego formatu pliku i języka dokumentu. Te czynniki sprawiają, że serwis RoboBraille jest doceniany i nagradzany przez wiele europejskich instytucji jako nowatorski produkt wspierający edukację i komunikację osób zagrożonych społecznym wykluczeniem z powodu niepełnosprawności, dysfunkcji związanych z wiekiem lub ograniczeń natury ekonomicznej, uniemożliwiających korzystanie ze specjalistycznych technologii wspierających. Dostrzeżenie potencjału serwisu rokuje jego efektywne wykorzystanie również w Polsce. Przeprowadzone w Europie badania dotyczące funkcjonalności serwisu RoboBraille pozwalają udoskonalać pakiet usług tak, aby odpowiadał zapotrzebowaniu użytkowników. Prowadzone obecnie w Polsce testy pilotażowe diagnozują preferencje najbardziej zainteresowanych odbiorców oraz funkcjonowanie serwisu w języku polskim.

Podsumowując należy stwierdzić, że serwis RoboBraille poprzez umożliwienie dostępu do informacji i rozrywki w szerokim znaczeniu wspiera komunika-

cję międzyludzką. Zaletą platformy e-mailowej, umożliwiającej przekaz materiału i uzyskanie efektu jego przetworzenia, jest łatwy i darmowy dostęp oraz prostota obsługi, co stwarza szansę realnego udziału systemu RoboBraille w procesie wyrównywania szans edukacyjnych i komunikacyjnych osób o specjalnych potrzebach w zakresie odczytywania druku.

Bibliografia

- Christensen, L.B. (2010). *Taking the RoboBraille Service to the Next Level* [online]. Dostęp: www.sensus.dk/cgi-bin/sensus/uploads/media/artikler/Article%20-%20Taking%20the%20RoboBraille%20Service%20to%20the%20Next%20Level [17.04.2010].
- Kilian, M. (2009). Geragogika specjalna w dobie starzenia się społeczeństw. W: M. Dycht, L. Marszałek (red.), *Dylematy (niepełno)sprawności – rozważania na marginesie studiów kulturowo-społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kirenko, J. (2001). W stronę społecznego modelu niepełnosprawności. W: Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Paplińska, M. (2005). Brajl w nowoczesnych technologiach – kierunki przemian w edukacji i komunikacji niewidomych. W: D. Gorajewska (red.), *Społeczeństwo równych szans. Tendencje i kierunki zmian*. Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji.

JOANNA PRZYBYSZEWSKA
Przedszkole Specjalne nr 1, Łódź

SPRAWNE RĘCE

Nabywanie umiejętności poznawania otaczającego świata, rozumienia go, współdziałania w nim i dostrzegania zachodzących w nim związków jest niezwykle ważne w życiu każdego dziecka. Dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych nabywają te umiejętności w sposób specyficzny, nie zawsze zgodny z oczekiwaniami dorosłych. Rolą nauczycieli/opiekunów jest wspomaganie ich w eksploracji otaczającego świata.

Pierwszym i podstawowym narzędziem poznania są ręce. Dotykając różnorodnych przedmiotów, mas, substancji dziecko zdobywa i porządkuje swoje doświadczenia, doznania. U dzieci z niepełnosprawnością intelektualną bardzo często obserwujemy jednak obniżenie sprawności manualnej. Jego objawem może być zbyt wolne tempo wykonywanych czynności oraz zbyt mała precyzja ruchów dłoni (Spionek 1985). Występuje również opóźnienie w rozwoju praktyki, czyli umiejętności posługiwania się przedmiotami codziennego użytku, mała wyćwiczalność w zakresie ruchów dowolnych, która jest bezpośrednio związana ze zbyt małym lub też zbyt dużym napięciem mięśni dłoni i przedramienia. Usprawniania wymaga koordynacja ruchów palców, dłoni i przedramienia, a także koordynacja wzrokowo-ruchowa. Obserwuje się niski poziom graficzny

oraz trudności w trakcie wykonywania zadań plastycznych, a także brak dostosowania szybkości ruchów rąk do zadania, niechęć do podejmowania jakichkolwiek czynności manualnych. Wszystkie te zakłócenia mogą występować na tle ogólnej niesprawności ruchowej, która towarzyszy niepełnosprawności intelektualnej. Mogą także występować jako zaburzenia izolowane, częste u dzieci z mikrodeficytami.

Dzieci z zakłóceniami w zakresie motoryki małej mają ogromne trudności z wykonywaniem prostych zadań. Są mało samodzielne, z reguły dużo później niż pełnosprawni rówieśnicy zdobywają umiejętności z zakresu samoobsługi. Codzienne czynności wykonują niezwykle wolno i niezręcznie, często więc zdarza się, że osoby dorosłe wyręczają w nich dziecko. Niewłaściwa koordynacja obu rąk powoduje problemy z zapinaniem guzików czy wiązaniem sznurowadeł. Dzieci chętniej posługują się tylko jedną ręką.

Trudności pojawiają się także podczas zajęć manipulacyjnych, plastycznych. Dzieci te niechętnie manipulują przedmiotami czy masami. Niechętnie podejmują zabawy związane z budowaniem z klocków. Ich budowle są mało stabilne, rozpadają się głównie z powodu wadliwej konstrukcji, zbyt słabego połączenia poszczególnych elementów. W efekcie dzieci bardzo często zniechęcają się i rezygnują z tego typu zabaw. Radości nie sprawia im także manipulacja, np. ciastoliną, masą solną czy plasteliną. Zbyt mała siła dłoni powoduje, że nie są w stanie ugniatać mas czy odrywać ich kawałków. Trudności sprawia im także wałkowanie czy wycinanie kształtów za pomocą foremek. Niezręczność i niezgrabność ruchową widać także przy posługiwaniu się nożyczkami. Papier jest najczęściej poszarpany lub podarty, bo brak jest koordynacji ruchów obu rąk.

Ogromnych trudności przysparzają tym dzieciom także zajęcia plastyczne związane z malowaniem bądź rysowaniem czy też ćwiczenia grafomotoryczne. Nadmierne napięcie mięśniowe sprawia, że łamią kredki, drą papier. Z kolei napięcie zbyt małe powoduje, że dziecko nie widzi efektów swojej pracy, często narysowane linie są bardzo niewyraźne, przerywane. Ruchy rąk są mało płynne, często gwałtowne. Powoduje to, że w rysunkach przeważają linie proste, a rysowanie po śladzie czy w ograniczonym polu okazuje się zbyt skomplikowane (Bogdanowicz 1991).

Opisane problemy bywają przyczyną pojawienia się zaburzeń emocjonalno-motywacyjnych. Wyręczanie przez rodziców czy nawet kolegów sprawia, że dzieci mają mniej okazji do ćwiczeń motoryki małej, co z kolei nasila objawy. Często widzą różnice między pracami swoimi i kolegów z grupy czy klasy, co wpływa ujemnie na samoocenę.

Działania korekcyjne należy podjąć natychmiast po zauważeniu trudności. Przede wszystkim należy stwarzać jak najwięcej okazji do ćwiczeń. Zachęcać dziecko do samodzielnego wykonywania działań związanych z ubieraniem, rozbieraniem się i czynnościami higienicznymi. Można także proponować ubieranie czy rozbieranie osoby dorosłej lub ulubionego misia czy lalki.

Nieocenione korzyści przynoszą także zabawy manipulacyjne. Produkty spożywcze, które znajdują się w każdej kuchni, to świetny materiał manipulacyjny. Najlepszy jest krochmal z mąki ziemniaczanej, który można łączyć z dowolnie

wybranymi przyprawami, grochem, kaszą, ryżem. Taką masę dzieci mogą ścisnąć w rękach, przelewać do kubków, wyjmować z niej to, co do niej wrzuciły, przekładać do kubków. Krochmal może nam się oczywiście nie udać i dzieci powinny wówczas rozcierać czy rozgniatać grudki mąki. Mogą także precedzać masę przez sito, zagęszczać ją, dodając np. płatki owsiane. Krochmal umieszczamy w miskach (każde dziecko ma jedną) lub też wylewamy bezpośrednio na stół. Wiele radości sprawia dzieciom rozmazywanie takiej masy na stole, rysowanie dowolnych wzorów na powierzchni masy.

Ugotowane siemię lniane to kolejny pomysł. Proponuję masę, w której zostawiamy ziarenka. Znów, tak jak w przypadku krochmalu, dzieci ścisną ją w rękach, rozsmarowują na stole, przelewają. Mogą próbować wydobywać pojedyncze ziarenka, precedzać siemię przez palce, klepać po powierzchni. Siemię można także wykorzystać do smarowania rąk czy nóg. Zastygające daje doskonałe efekty dotykowe, lekko ściąga skórę i pozostawia na niej swoistą skorupkę (Milczarek 2004).

Nie sposób nie wspomnieć również o masie solnej i masie papierowej. Pierwszą z nich możemy dowolnie łączyć z farbą, olejkami zapachowymi. To właśnie z masy solnej powstają najpiękniejsze rzeźby przedszkolnych artystów. Ciekawe kompozycje uzyskamy obklejając masą przedmioty i wciskając w nią groch, fasolę, ryż, zioła, przyprawy. Masa solna usprawnia siłę ręki. Dzieci z przyjemnością uklepują masę, odrywają drobne i większe kawałki. Z ogromnym zaangażowaniem wałkują węże i w miarę swoich możliwości oblepiają masą co tylko się da, nawet własne ręce.

Zabawa z wykorzystaniem wymienionych mas daje dziecku szansę osiągnięcia sukcesu. Są one bardzo plastyczne, poza tym można je dowolnie przekształcać, co oznacza, że dziecko może szybko zmienić swoje „dzieło”, kiedy mu się nie udało.

Nieoceniona jest także manipulacja materiałem przyrodniczym. Dar natury niezbędny w przedszkolu czy szkole to oczywiście kasztany i żołądź. Możemy wyczarować z dziećmi całe miasta kasztanowo-żołądziowych ludków. Dzięki kasztanom możemy doskonalić nie tylko motorykę małą. Są świetnym materiałem do stymulacji słuchu. Opukujemy nimi rozmaite zróżnicowane fakturowo powierzchnie, własne ręce, nogi, a nawet głowę. Kasztany odrzucamy, turlamy, kopujemy, rzucamy nimi. Znaczenie terapeutyczne tych czynności jest nie do podważenia.

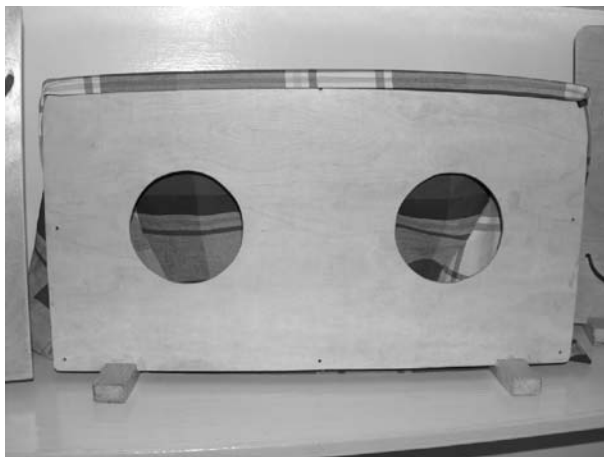
Nie sposób oczywiście opisać wszystkich materiałów przyrodniczych, które mogą być wykorzystane w pracy z dziećmi. Warto jednak wspomnieć jeszcze o zabawach ziemią. Przynosząc ją do przedszkola, dajemy dzieciom okazję do wspaniałej i pożytecznej zabawy. Być może dzięki nam po raz pierwszy usiądą na ziemi, będą mogły pochodzić po niej bosymi stopami i wreszcie zupełnie bezkarnie po prostu się ubrudzić. Myślę, że w codziennym życiu naprawdę nie mają wiele do tego okazji. Zabawy z ziemią, podobnie jak z wodą, wpływają na dzieci uspokajająco. Z dużą cierpliwością mogą one przesypywać ziemię z kubka do kubka, wyszukiwać zakopane w niej kasztany, przesiewać ją przez sito. Dużo radości sprawia im także odciskanie śladów dłoni, uklepywanie ziemi, a także rysowanie na jej powierzchni dowolnych wzorów. Zaskoczyć nas może inwen-

cja i pomysłowość dzieci, jak również ogromna koncentracja, z jaką wykonują wszystkie czynności związane z zabawą ziemią.

Materiałem, który również bardzo często wykorzystuję w swojej pracy, jest wysuszona kora z drzew. Polecam ją szczególnie ze względu na fakturę.

Poza oczywistymi zajęciami plastycznymi, grafomotorycznymi chciałabym zaproponować także zabawy z wykorzystaniem nietypowych pomocy dydaktycznych.

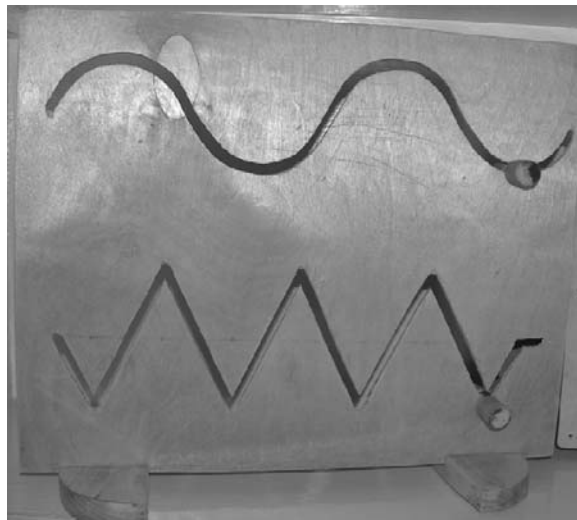
Pomocą, którą bardzo często wykorzystuję w czasie ćwiczeń motoryki małej, jest tablica nazwana przeze mnie „Poznaj przedmiot” (fot. 1). Jest to płyta z wyciętymi otworami, w które dziecko wkłada ręce. Z tyłu zamocowany jest worek z materiału. Wkładamy tam różne przedmioty i prosimy dziecko, by podało nam jeden z nich. Pomoc przydatna jest także do rozpoznawania przedmiotów tylko dotykiem. Dzięki temu obraz przedmiotu tworzy się przede wszystkim w głowie dziecka.



Fot. 1. Poznaj przedmiot

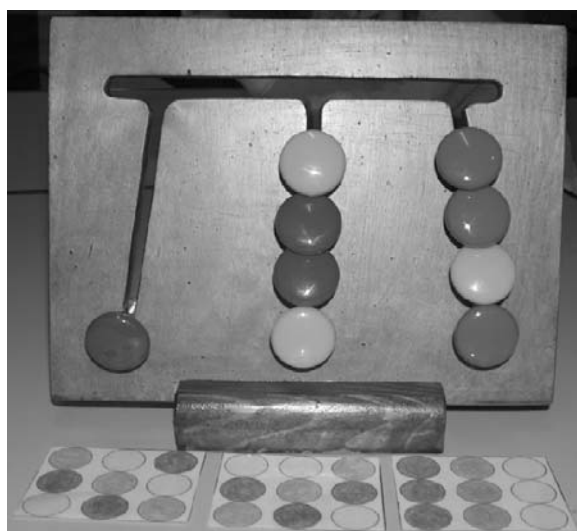
Kolejne dwie pomoce służą do doskonalenia chwytu pęsetkowego. Usprawniają także koordynację wzrokowo-ruchową. Pozwalają doskonalić koordynację czynności obu rąk. Dzięki nim dziecko bez większego problemu ćwiczy również wykonywanie czynności z przecinaniem osi ciała.

„Przekładanka” (fot. 2) doskonale sprawdza się jako przygotowanie do odwzorowywania szlaczków na kartonie. Nie jest prosta do wykonania, ale przy odrobinie determinacji i pomocy możemy niewielkim kosztem wykonać coś, co sprawia dzieciom mnóstwo radości. W każdym z wyciętych szlaczków znajduje się drewniany walec, który dziecko przesuwa zgodnie z przebiegiem linii. Walec wymusza chwyt pęsetowy. Wykonane otwory nie są szerokie, więc przeprowadzenie walca wymaga włożenia chociaż odrobiny siły. To z kolei sprawia, że dzieci muszą trzymać tablicę drugą ręką, ułatwiając sobie pracę. Rozmieszczenie wzoru na całej szerokości płyty sprawia, że dzieci, przesuując walec, jednocześnie przecinają oś ciała.



Fot. 2. Przekładanka

Kolejna propozycja to „Kolorowe rynny” (fot. 3). Do ich stworzenia wykorzystałam kolorowe gałki od mebli (śruby z nakrętkami) i kartki z kółkami w kolorze odpowiadającym gałkom. Zadaniem dziecka jest ułożenie gałek w każdej rynnie według wzoru podanego na kartoniku. Poza doskonaleniem percepcji wzrokowej dziecko doskonali także umiejętności manualne, koordynację wzrokowo-ruchową, wykonywanie czynności z przecinaniem osi ciała. Dzięki śrubie możemy także stopniować trudność w przesuwaniu gałki. Jeżeli dokręcimy śrubę, trzeba będzie włożyć więcej siły, by przesunąć gałkę. Dziecko może także samo regulować stopień dokręcenia gałki.



Fot. 3. Kolorowe rynny

Inną propozycją, niewymagającą już dużego nakładu pracy, jest wykorzystanie drewnianych szczypiec. Moi podopieczni z ich pomocą wyjmują drobne przedmioty z rozmaitych przegródek i otworów lub umieszczają je tam (fot. 4 i 5).



Fot. 4. Kolorowe szkiełka



Fot. 5. Kolorowe szkiełka

Dzięki tej prostej zabawie dzieci doskonalą siłę dłoni. Zbyt duży nacisk na szczypce powoduje zgubienie przedmiotu. Doskonałą także koordynację wzrokowo-ruchową oraz precyzję ruchów. W zależności od poziomu umiejętności możemy początkowo zaproponować chwytanie większych przedmiotów, np. skrawków gąbki. Z własnego doświadczenia wiem, że jest to zabawa, która na długo potrafi zająć dziecko i przynosi wymierne korzyści.

Zabawy doskonalące umiejętności manipulacyjne możemy wzbogacić również o elementy metody Ester Cotton. Służy ona usprawnianiu czynności chwytano-manipulacyjnych. Główne cele ćwiczeń to:

- usprawnianie koordynacji ruchowej,
- podniesienie jakości chwytu i czynności manipulacyjnych,
- wyrównywanie zaburzeń czucia powierzchniowego i głębokiego,
- kształtowanie wzorca rotacji zewnętrznej w stawie barkowym, odwracania przedramienia, zgięcia grzbietowego w stawie nadgarstkowym, wyprostowania palców II – IV z odwodzeniem kciuka.

Są również ćwiczenia rąk zaciśniętych w pięści, w tym uczące zaciskania i używania zaciśniętych rąk, do usprawniania służą drewniane kijki i gąbki, np.:

Ćwiczenia z użyciem jednego kijka; długość kijka około 35–40 cm:

1. Chwycić kijek obiema rękami, kciuki pod kijkiem.
2. Wyprostować stawy łokciowe.
3. Unieść kijek wysoko w górę, opuścić w dół.
4. Trzymać kijek obiema rękami przed sobą nad stołem. Uwolnić jedną rękę i unieść ją do góry. Opuścić tę rękę z powrotem i chwycić ponownie kijek. Powtórzyć to drugą ręką. Stawy łokciowe przez cały czas trwania ćwiczenia powinny być wyprostowane.
5. Pchać kijek do przodu – wyprostować stawy łokciowe. Ciągnąć kijek do siebie – zginać stawy łokciowe.
6. Trzymać kijek przed sobą obiema rękami. Kręcić głową we wszystkich kierunkach – nie pozwolić, by kijek się poruszył.
7. Kijek trzymać w pionie obiema rękami (lewa ręka wyżej, prawa niżej). Przechylać kijek w prawą stronę, w przód i w tył. Następnie zmienić ułożenia rąk na kijeku i powtarzać te same czynności.

Ćwiczenia z dwoma małymi kijkami; długość kijków około 10 cm:

1. Chwycić dwa kijki.
2. Utrzymać kijki w pozycji pionowej na stole.
3. Jednocześnie przesuwając trzymane kijki po stole w przód i z powrotem po linii prostej (kijki muszą utrzymywać pozycję pionową).
4. Pochylać trzymane kijki na zewnątrz, do wewnątrz, w przód i w tył.
 - a) przesuwając po stole lewy kijek w lewą stronę – patrzeć na kijek,
 - b) przesunąć prawy kijek w prawą stronę – patrzeć na kijek,
 - c) przesunąć oba kijki jednocześnie do środka,
 - d) przesunąć oba kijki jednocześnie na zewnątrz i ponownie do środka.
6. Trzymać kijki w pozycji pionowej.
 - a) unieść lewy kijek do lewego ucha – opuścić na blat stołu,
 - b) unieść prawy kijek do prawego ucha – opuścić na blat stołu.
7. Unieść lewy kijek do prawego barku, prawy kijek do lewego barku oddzielnie, potem jednocześnie.

Pamiętajmy, że doskonalenie umiejętności manipulacyjnych powinno odbywać się każdego dnia. Należy przede wszystkim stwarzać dziecku jak najwięcej okazji do posługiwania się przedmiotami codziennego użytku, a także do samodzielnego wykonywania, oczywiście na miarę możliwości dziecka, niemal wszystkich czynności higienicznych.

Bibliografia

- Bogdanowicz, M. (1991). *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP.
- Borkowska M. (red.) (1989). *ABC rehabilitacji dzieci. Mózgowe porażenie dziecięce. Część 2*. Warszawa: Wydawnictwo Pelikan.
- Milczarek J. (2004). *Radość manipulowania. Rewalidacja*, 2 (16).
- Spionek, H. (1985). *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: PWN.

ANNA ROMANIUK
APS, Warszawa

NIEPEŁNOSPRAWNI ARTYŚCI JAKO PODMIOT PRAW AUTORSKICH

Zgodnie z art. 73 *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej* z dnia 2 kwietnia 1997 r. państwo zapewnia każdemu wolność twórczości artystycznej, badań naukowych oraz możliwość ogłaszania ich wyników. Każdy ma prawo do korzystania z dóbr kultury, a przez to również do pomnażania kulturalnego dziedzictwa narodu. Państwo zapewnia odpowiednie warunki do upowszechniania i równego dostępu do dóbr kultury (tamże, art. 6 ust. 1), nie zapominając jednak o ochronie praw samych artystów.

Każdy człowiek ma prawo realizować się w taki sposób, jaki jest zgodny z jego umiejętnościami i możliwościami. Jest to szczególnie istotne dla osób, które z różnych powodów nie są w pełni sprawne. Często działalność artystyczna jest jedynym sposobem, żeby przełamać swoją niepełnosprawność fizyczną czy też niepełnosprawność intelektualną. Pozwala na wyrażenie siebie oraz przełamanie barier, zarówno wewnętrznych, jak i wyłącznie fizycznych. Działalność twórcza oprócz walorów artystycznych i terapeutycznych jest często również jedyną możliwością rehabilitacji zawodowej. Dzięki możliwości osiągnięcia własnego dochodu często pozwala na realizację swoich marzeń.

Należy pamiętać, że artysta, również ten niepełnosprawny, jest wyłącznym podmiotem praw autorskich do stworzonego przez siebie utworu. Utworu, który stanowi przedmiot ochrony praw autorskich. Formy ochrony praw autorskich oraz ich zakres zostały zawarte w ustawie z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz. U. Nr 24, poz. 83 z późn. zm., zwanej dalej PrAut). W ustawie tej został określony podmiot i przedmiot praw autorskich. Zawarte zostały w niej również dozwolone formy użytku chronionych utworów, jak również formy samej ich ochrony. Odrębną część stanowią natomiast prawa pokrewne. W niniejszym artykule zostaną omówione niektóre zagadnienia dotyczące podmiotu i przedmiotu praw autorskich.

Przedmiotem praw autorskich jest utwór, czyli każdy przejaw działalności twórczej o indywidualnym charakterze, ustalony w jakiegokolwiek postaci, niezależnie od wartości, przeznaczenia i sposobu wyrażenia (art. 1 ust. 1 PrAut). Jest to bardzo ogólna definicja, która zwraca uwagę na podstawowe elementy, jakimi charakteryzuje się utwór. Stanowią go zwłaszcza oryginalność i indywidualność. Zgodnie z sentencją wyroku Naczelnego Sądu Administracyjnego o tym, czy dzieło jest utworem w rozumieniu art. 1 ust. 1 ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych, nie decyduje wola stron, ale właśnie ustalenia faktyczne co do jego oryginalności i indywidualnego charakteru (wyrok Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 13 października 2005 r., PSK 2253/2004, *Gazeta Prawna*

2006/103, s. A4). Oryginalność niekoniecznie musi wiązać się z nowością. Może być to również kompilacja wykorzystująca dane powszechnie dostępne, pod tym jednak warunkiem, że ich wybór, segregacja i sposób przedstawienia ma własnie znamiona oryginalności (orzeczenie Sądu Najwyższego – Izba Cywilna z dnia 25 stycznia 2006 r., I CK 281/2005, OSNC 2006/11 poz. 186).

Oryginalność jednak nie jest warunkiem wystarczającym do zakwalifikowania danego rezultatu pracy jako utworu. Konieczna jest również jego indywidualność. Orzecznictwo, jak również doktryna, za „mierniki indywidualności” przyjmują statystyczną jednorazowość, polegającą na ustaleniu, czy powstało wcześniej analogiczne dzieło i czy statystycznie prawdopodobne jest osiągnięcie zbliżonego efektu przez innego specjalistę podejmującego się w przyszłości takiego zadania. Dla pełności oceny potrzebna jest również analiza zakresu swobody twórczej, czyli określenie, czy jest to wynik pracy zdeterminowanej funkcją przedmiotu, założeniami praktycznymi, jakim ma ona sprostać, wymaganiom technicznym lub innymi obiektywnymi czynnikami, czy też procesu pozostawiającego możliwość wyboru (wyrok Sądu Apelacyjnego w Warszawie z dnia 18 lutego 2009 r., I ACa 809/2008, LexPolonica nr 2038102). Zgodnie z wyrokiem Sądu Najwyższego nie może być uznany za utwór taki przejaw ludzkiej aktywności umysłowej, któremu brak cech dostatecznie indywidualizujących, to jest odróżniających go od innych wytworów podobnego rodzaju i przeznaczenia (wyrok Sadu Najwyższego – Izba Cywilna z dnia 13 stycznia 2006 r., III CSK 40/2005, *Biuletyn Sądu Najwyższego* 2006/3).

W art. 1 ust. 2 PrAut zostały przytoczone w szczególności niektóre utwory stanowiące przedmiot praw autorskich. Należy jednak pamiętać, że jest to katalog otwarty, zawierający najczęstsze przejawy ludzkiej działalności twórczej. W rozumieniu tego przepisu przedmiotem praw autorskich są utwory:

- 1) wyrażone słowem, symbolami matematycznymi, znakami graficznymi (literackie, publicystyczne, naukowe, kartograficzne oraz programy komputerowe);
- 2) plastyczne;
- 3) fotograficzne;
- 4) lutnicze;
- 5) wzornictwa przemysłowego;
- 6) architektoniczne, architektoniczno-urbanistyczne i urbanistyczne;
- 7) muzyczne i słowno-muzyczne;
- 8) sceniczne, sceniczno-muzyczne, choreograficzne i pantomimiczne;
- 9) audiowizualne (w tym filmowe) (art. 1 ust. 2 PrAut).

Ochroną z zakresu wymienionej ustawy objęty jest wyłącznie sposób wyrażania utworu, natomiast nie dotyczy to samego odkrycia, idei, procedury, metody, zasady działania czy koncepcji matematycznych (art. 1 ust. 2¹ PrAut). Utwór stanowi przedmiot praw autorskich od chwili ustalenia, nawet jeżeli nie został jeszcze ukończony (art. 1 ust. 3 PrAut).

Zgodnie z art. 8 ust. 1 PrAut prawo autorskie przysługuje twórcy. Wyjątki od tego przepisu mogą być wprowadzone jedynie w drodze ustawy. Na tej podstawie niepełnosprawny artysta będący twórcą danego utworu posiada do niego prawo autorskie. Czyli to on jest wyłącznym podmiotem tych praw. Gdy-

by niepełnosprawny twórca był osobą ubezwłasnowolnioną, dysponować tymi prawami w jego imieniu może jedynie wyznaczony przez sąd przedstawiciel ustawowy.

Artykuł 8 PrAut zawiera dwa domniemania dotyczące osoby twórcy. W pierwszym przypadku przyjmuje się, że twórcą jest osoba, której nazwisko w tym charakterze uwidoczniło na egzemplarzach utworu lub której autorstwo podano do publicznej wiadomości w jakikolwiek inny sposób w związku z rozpowszechnieniem utworu. W drugim przypadku mamy do czynienia z sytuacją, w której twórca nie ujawnił swojego autorstwa. Wtedy twórcę w wykonywaniu prawa autorskiego zastępuje producent lub wydawca, a w razie ich braku – właściwa organizacja zbiorowego zarządzania prawami autorskimi (art. 8 ust. 2 i 3 PrAut). Organizacjami zbiorowego zarządzania prawami autorskimi są zgodnie z art. 104 PrAut stowarzyszenia zrzeszające twórców, artystów wykonawców, producentów lub organizacje radiowe i telewizyjne, których statutowym zadaniem jest zbiorowe zarządzanie i ochrona powierzonych im praw autorskich lub praw pokrewnych oraz wykonywanie uprawnień wynikających z ustawy. W każdym jednak z tych przypadków podmiotem praw autorskich jest sam twórca – różne mogą być jedynie sposoby wykonywania tego prawa.

Gdy utwór został stworzony przez kilku twórców, prawo autorskie do niego przysługuje im wspólnie. Przyjmuje się, że w takiej sytuacji ich udziały są równe. Nie stoi to jednak na przeszkodzie, aby każdy ze współtwórców żądał określenia wielkości udziałów przez sąd. Taki podział dokonywany jest na podstawie określenia wkładów pracy twórczej (art. 9 ust. 1 PrAut). Jeżeli części utworu mają samodzielne znaczenie, to każdy ze współtwórców może wykonywać prawo autorskie do swojej części utworu nie naruszając praw pozostałych współtwórców. Do wykonywania prawa autorskiego do całości utworu potrzebna jest zgoda wszystkich współtwórców. Gdyby między tymi osobami nie było co do tego jedynomyślności, każdy ze współtwórców może żądać, aby w danej sprawie rozstrzygnął sąd, który orzeka uwzględniając interes wszystkich współtwórców. Każdy ze współtwórców ma również prawo do dochodzenia roszczeń z tytułu naruszenia prawa autorskiego do całości utworu. Uzyskane świadczenie przypada wszystkim współtwórcom, stosownie do wielkości ich udziałów (art. 9 ust. 3 i ust. 4 PrAut). Ustawa przewiduje również możliwość połączenia przez twórców swoich odrębnych utworów w celu ich wspólnego rozpowszechniania. W tym przypadku każdy z nich może żądać od pozostałych twórców udzielenia zezwolenia na rozpowszechnianie tak powstałej całości, chyba że w umowie zawarli oni inne postanowienia lub gdy istnieje słuszna podstawa do udzielenia odmowy (art. 10 PrAut).

Osoby niepełnosprawne będące pracownikami powinny pamiętać, że jeżeli utwór został stworzony przez twórcę – pracownika w wyniku wykonywania obowiązków ze stosunku pracy, to jego pracodawca nabywa z chwilą przyjęcia utworu autorskie prawa majątkowe w granicach wynikających z celu umowy o pracę i zgodnego zamiaru stron, jeżeli ustawa lub umowa o pracę nie stanowią inaczej (art. 12 ust. 1 PrAut). Ta sytuacja nie ulega zmianie nawet w przypadku rozwiązania umowy o pracę. Pracodawca nie traci wtedy prawa do autorskich praw majątkowych, a tym samym pracownik ich nie nabywa (wyrok Sądu Ape-

lacyjnego w Warszawie z dnia 26 kwietnia 2007 r., I ACa 116/2007, *Rzeczpospolita* 2007/102, s. C5). Dodatkowo, jeżeli umowa o pracę nie stanowiła inaczej, z chwilą przejęcia utworu pracodawca nabywa własność przedmiotu, na którym utwór utrwalono. Zgodnie z sentencją wyroku Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego zatrudnionemu twórcy nie przysługuje prawo do odrębnego wynagrodzenia z tytułu stworzenia utworu pracowniczego i jego eksploatacji w granicach uprawnień przysługujących pracodawcy, co jednak nie stanowi przeszkody do przyznania „dodatkowego wynagrodzenia” na podstawie postanowień umowy. Jednakże jeżeli takich dodatkowych postanowień nie ma w umowie o pracę, wynagrodzenie za pracę stanowi równocześnie wynagrodzenie z tytułu przeniesienia autorskich praw majątkowych lub zezwolenia na korzystanie z utworu w zakresie objętym umową (wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Warszawie z dnia 14 kwietnia 2009 r., III SA /Wa 3132/2008, *LexPolonica* nr 2097089).

Jeżeli pracodawca w ciągu dwóch lat od daty przyjęcia utworu nie przystąpi do rozpowszechniania utworu przewidzianego w umowie o pracę do rozpowszechniania, twórca może wyznaczyć pracodawcy odpowiedni termin do rozpowszechniania utworu. Pracownik informuje o tym pracodawcę na piśmie, zaznaczając, że po bezskutecznym upływie terminu prawa uzyskane przez pracodawcę wraz z własnością przedmiotu, na którym utwór utrwalono, powracają do twórcy, chyba że umowa stanowiła inaczej (art. 12 ust. 2 PrAut).

Jeżeli w umowie o pracę nie zastrzeżono inaczej, instytucji naukowej przysługuje pierwszeństwo opublikowania utworu naukowego pracownika, który stworzył ten utwór w wyniku wykonywania obowiązków ze stosunku pracy. W tym przypadku twórcy przysługuje prawo do wynagrodzenia. Jednakże instytucja naukowa może bez odrębnego wynagrodzenia korzystać z materiału naukowego zawartego w utworze oraz udostępniać ten utwór osobom trzecim, jeżeli wynika to z uzgodnionego przeznaczenia utworu lub zostało postanowione w umowie. Pierwszeństwo opublikowania instytucji naukowej wygasa, jeżeli w ciągu sześciu miesięcy od dostarczenia utworu nie zawarto z twórcą umowy o wydanie utworu albo jeżeli w okresie dwóch lat od daty jego przyjęcia utwór nie został opublikowany (art. 14 PrAut).

Na treść prawa autorskiego składają się autorskie prawa osobiste oraz autorskie prawa majątkowe. Autorskie prawa osobiste chronią nieograniczoną w czasie i niepodlegającą zrzeczeniu się lub zbyciu więź z utworem, a w szczególności prawo do:

- 1) autorstwa utworu;
- 2) oznaczenia utworu swoim nazwiskiem lub pseudonimem albo do udostępniania go anonimowo;
- 3) nienaruszalności treści i formy utworu oraz jego rzetelnego wykorzystania;
- 4) nadzoru nad sposobem korzystania z utworu (art. 16 PrAut).

W ramach autorskich praw majątkowych twórcy przysługuje wyłączne prawo do korzystania i rozporządzania nim na wszystkich polach eksploatacji oraz do wynagrodzenia za korzystanie z utworu (art. 17 PrAut). Nie podlegają one egzekucji, dopóki służą twórcy, przy czym nie dotyczy to wymagalnych wierzytelności.

Warto zwrócić uwagę, że twórcy oraz jego spadkobiercom, w przypadku dokonanych zawodowo odsprzedaży oryginalnych egzemplarzy, utworu plastycznego lub fotograficznego, przysługuje prawo do wynagrodzenia stanowiącego sumę następujących stawek:

- 1) 5% części ceny sprzedaży, jeżeli ta część jest zawarta w przedziale do równowartości 50.000 euro, oraz
- 2) 3% części ceny sprzedaży, jeżeli ta część jest zawarta w przedziale od równowartości 50 000,01 euro do równowartości 200 000 euro, oraz
- 3) 1% części ceny sprzedaży, jeżeli ta część jest zawarta w przedziale od równowartości 200.000,01 euro do równowartości 350 000 euro, oraz
- 4) 0,5% części ceny sprzedaży, jeżeli ta część jest zawarta w przedziale od równowartości 350.000,01 euro do równowartości 500 000 euro, oraz
- 5) 0,25% części ceny sprzedaży, jeżeli ta część jest zawarta w przedziale przekraczającym równowartość 500 000 euro.

Wynagrodzenie to nie może jednak przekraczać równowartości 12 500 euro (art. 19 PrAut). Przepisu tego nie stosuje się do ceny sprzedaży niższej niż równowartość 100 euro.

Zgodnie z prawem autorskim oryginalnymi egzemplarzami są egzemplarze wykonane osobiście przez twórcę oraz kopie uznane za oryginalne egzemplarze utworu, jeżeli zostały wykonane osobiście, w ograniczonej ilości, przez twórcę lub pod jego nadzorem, ponumerowane, podpisane lub w inny sposób przez niego oznaczone (art. 19 ust. 3 PrAut). Twórcy oraz jego spadkobiercom przysługuje również prawo do wynagrodzenia z dokonanych zawodowo odsprzedaży rękopisów utworów literackich i muzycznych. Prawo to przysługuje w wysokości 5% ceny. Odsprzedażą jest każda sprzedaż następująca po pierwszym rozporządzeniu egzemplarzem przez twórcę. Zawodową odsprzedażą w rozumieniu art. 19, ust. 2 PrAut są wszystkie czynności o charakterze odsprzedaży dokonywane, w ramach prowadzonej działalności, przez sprzedawców, kupujących, pośredników oraz inne podmioty zawodowo zajmujące się handlem dziełami sztuki lub rękopisami utworów literackich i muzycznych. Do wypłaty wynagrodzenia z odsprzedaży oryginalnych egzemplarzy zobowiązane są wymienione podmioty zajmujące się zawodową odsprzedażą, a gdy taki sprzedawca działa na rzecz osoby trzeciej, zawodowo zajmującej się handlem dziełami sztuki lub rękopisami utworów literackich i muzycznych, odpowiada z nią solidarnie (art. 19³ PrAut).

Kończąc te rozważania warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden, istotny dla osób niepełnosprawnych, przepis ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych. Niezależnie od tego, kto jest twórcą danego dzieła, można korzystać z już rozpowszechnionych utworów dla dobra osób niepełnosprawnych. Wykorzystanie utworu musi się jednak bezpośrednio odnosić do niepełnosprawności osoby. Nie może mieć charakteru zarobkowego i powinno być podejmowane w zakresie określonym rodzajem niepełnosprawności (art. 33¹ Pr Aut).

Z K R A J U I Z E Ś W I A T A

BARBARA KAUCKA-HUDYMA,
VIOLETTA KAMIŃSKA,
BEATA URBANIAK,
JACEK MARKIEWICZ
SOSW im. Jana Brzechwy, Szczecinek

JUBILEUSZ 40-LECIA SPECJALNEGO OŚRODKA SZKOLNO- -WYCHOWAWCZEGO IM. JANA BRZECHWY W SZCZECINKU

Obchody 40-lecia Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Szczecinku są okazją do przedstawienia placówki i ukazania jej 40-letniej historii.

Struktura SOSW im. Jana Brzechwy w Szczecinku jest następująca:

1. Szkoła Podstawowa nr 8. Obejmuje ona:

- 1) Klasy specjalne dla uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim. Uczniowie ci realizują obowiązek szkolny na I i II etapie edukacyjnym. I etap edukacyjny to kształcenie zintegrowane: klasy I-III. Obecnie – ze względu na warunki demograficzne oraz możliwość realizacji obowiązku szkolnego w szkole ogólnodostępnej przez dzieci niepełnosprawne intelektualnie w stopniu lekkim – zaistniała konieczność nauczania uczniów w klasach łączonych I-III. II etap edukacyjny to klasy IV-VI: nauczanie przedmiotowe. Nauka trwa do 18. roku życia. W klasie VI uczniowie przystępują do sprawdzianu wiadomości i umiejętności. Sprawdzian jest powszechny i obowiązkowy. Po

zakończeniu szkoły podstawowej uczniowie mogą kontynuować naukę w Gimnazjum nr 4.

- 2) Zespoły edukacyjno-terapeutyczne dla uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym. Po zakończeniu szkoły podstawowej uczniowie mogą kontynuować naukę w Gimnazjum nr 5.

- 3) Oddziały rewalidacyjno-wychowawcze dla uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu głębokim. Zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze prowadzone są w zespołach liczących od 2 do 4 uczniów.

2. Gimnazja:

- 1) Gimnazjum nr 4 dla uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim. Nauka trwa 3 lata i stosuje się kształcenie przedmiotowe. W klasie III przeprowadzany jest egzamin obejmujący:

- a. wiadomości i umiejętności z zakresu przedmiotów humanistycznych,
- b. wiadomości i umiejętności z zakresu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych,
- c. wiadomości i umiejętności z zakresu języka obcego nowożytnego (język angielski).

Po ukończeniu Gimnazjum nr 4 uczniowie mogą kontynuować edukację w wybranej szkole zawodowej.

- 2) Gimnazjum nr 5 dla uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym. Po jego ukończeniu uczniowie mogą kontynuować naukę w Szkole Przesposabiającej do Pracy. Nauka w tym gimnazjum trwa do 21. roku życia.

3. Szkoła Przynosząca do Pracy. To 3-letnia szkoła ponadgimnazjalna dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym w wieku do 24 lat. Jej głównym zadaniem jest wyposażenie uczniów w wiedzę teoretyczną oraz umiejętności praktyczne, pozwalające na uzyskanie maksymalnej niezależności życiowej oraz (jeśli to możliwe) podjęcie aktywności zawodowej w warunkach pracy chronionej, warsztatach terapii zajęciowej, u pracodawców indywidualnych bądź we własnym gospodarstwie domowym.

Historia SOSW im. Jana Brzechwy w Szczecinku.

20 sierpnia 1970 r. za zgodą ówczesnego ministra oświaty i szkolnictwa wyższego otwarto Państwowy Zakład Wychowawczy (PZW) w Świątkach. W 1976 r. zmienił on nazwę na Ośrodek Szkolno-Wychowawczy. W 1977 r. powołano zasadniczą szkołę zawodową o kierunku ogrodnik, a w 1978 r. o kierunku ciastkarz-cukiernik. W latach 80. wprowadzono religię do szkoły. W roku 1993 powstała szkoła życia w obiekcie na ul. Wodociągowej. W roku 1995 nadano placówce imię patrona Jana Brzechwy. Rok 1999 przyniósł w szkolnictwie zmiany organizacyjne, w związku z tym w naszej placówce powstało gimnazjum. W 2008 r. dokonano rozbudowy i modernizacji szkoły, powstał również na starym boisku „Orlik” – kompleks nowych boisk, a rok później nowy plac zabaw dla młodszych dzieci. 01.01.2010 r. Świątki włączono wraz ze szkołą do miasta Szczecinka.

Kadrę placówki stanowili i stanowią ludzie pełni zaangażowania, kompetentni, z różnorodnymi pasjami, które zaszczepiają swoim uczniom.

Stworzyli oni ciekawe koła zainteresowań, różne formy zajęć dodatkowych, nowatorskie programy. Od samego początku działalności w placówce istniało harcerstwo. Harcerze byli inicjatorami wielu imprez artystycznych, sportowych, gospodarczych. Powstały też pierwsze drużyny zuchowe dla dzieci najmłodszych. Harcerze organizowali obozy wypoczynkowe dla dzieci z różnymi atrakcjami, jak: pływanie, wycieczki, ogniska, praca w ogródku wokół placówki. Uczestniczyli w różnych akcjach harcerskich w mieście.

Znaczącymi przedsięwzięciami kulturalnymi w latach 70. i 80. były Wojewódzkie Złoty Kulturalne. W latach 90. przybrały one formę Przeglądów Kulturalnych o różnej tematyce, np.: „Tęczowe spotkania w różnych kolorach tęczy”, „Brzechwiada”, „Sztuka jak balsam”, „Radość tworzenia”. Jedną z ulubionych przez uczniów form pracy były teatryki. Pierwszy był zuchowy teatrzyk, który powstał na początku lat 70. Idea teatrzyków kontynuowana była przez wszystkie lata w różnej formie, aż przybrała kształt cyklicznych imprez pod nazwą „Dzień Teatru”. Obszar kolejnych zainteresowań to taniec. Pierwszy zespół taneczny nazywał się „Bartek”, następny to „Rytm”, który rozślawił naszą szkołę na imprezach pod nazwą „Bagatelka”. W okresie Świąt Bożego Narodzenia towarzyszą nam festiwale kolęd i jasełka. Kolejną formą zajęć jest zabawa w dziennikarzy, która zaowocowała powstaniem szkolnych czasopism „Szkolne Brawo”, „Kleks” i gazetki internatu „Echo”.

Sport był zawsze ważny w naszej pracy w SOSW. Olimpiady Specjalne organizowane były też dla dzieci głębiej upośledzonych. Olimpiadom

towarzyszyły imprezy, np. „Sprawne silne dłonie”, „Trening Aktywności Motorycznej” z udziałem wolontariuszy. Dla dzieci chętnie biegających są imprezy: „Biegi przełajowe”, „Bieg im. W. Osińskiego”, „Złoty liść jesieni”. Zimą dzieci mogą korzystać z lodowiska, kuligów. Braлиśmy udział w projekcie ogólnopolskim „Szkoła Marzeń” i akcji „Szkoła z klasą”. Od lat 90. nasi nauczyciele organizują turnusy rehabilitacyjne w różnych atrakcyjnych miejscowościach w górach i nad morzem

Zawsze byliśmy i jesteśmy placówką gościnną. Gościliśmy zaprzyjaźnione szkoły z Niemiec, odwiedzili nas koledzy i koleżanki z Francji, goście z Holandii przywozili nam rozmaite prezenty, byli też u nas goście z Afryki. Z dużym sentymentem wspominamy wizytę Haliny Machulskiej i Jego Ekscelencji Księdza Biskupa Pawła Cieślaka.

Rok 2010 to rok jubileuszu 40-lecia działalności naszej placówki. Uroczystości jubileuszowe rozpoczęto Mszą Świętą w kościele pw. Ducha Świętego w Szczecinku. Podczas mszy dokonano odnowienia aktu zawierzenia Maryi oraz poświęcenia sztandaru przez Jego Ekscelencję Księdza Biskupa Pawła Cieślaka. Uczniowie złożyli ślubowanie. Potem dokonano otwarcia przygotowanej na podstawie kronik szkolnych wystawy dokumentującej 40 lat działalności dydaktyczno-terapeutyczno-rehabilitacyjnej placówki. Była to okazja do wspomnień o tych, którzy zasłużyli się dla naszego SOSW, a już nie wszyscy są wśród nas, np. o jej dyrektorach: Władysławie Magnowskim, Józefie Madeju, Emilianie Olszewskim, Irenie Żwirko, Jadwidze Szwed. Obecnie naszym ośrodkiem kieruje Barbara Zasada.

Otrzymaliśmy życzenia i kwiaty od władz powiatu szczecineckiego, burmistrza Szczecinka, przedstawicieli Powiatowego Centrum Pomocy Rodzinie, dyrektorów szkół specjalnych z regionu oraz przyjaciół. Po części oficjalnej przyszedł czas na prezentację możliwości artystycznych uczniów – finalistów wewnątrzszkolnego konkursu „Mam talent”. Spotkanie długo pozostanie w naszej pamięci. Teraz nadszedł czas na tworzenie nowych kart historii.

BERNADETTA WĘCŁAWIK
APS, Warszawa

**SPRAWOZDANIE
Z KONFERENCJI DOSTĘP
OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH
DO INFORMACJI I EDUKACJI.
NOWE TECHNOLOGIE
– WIĘKSZE SZANSE, WIĘKSZE
MOŻLIWOŚCI. WARSZAWA,
29 LISTOPADA 2010**

Konferencja była poświęcona tematyce swobodnego dostępu osób niepełnosprawnych do wszystkich źródeł informacji – od tradycyjnych, takich jak książki i podręczniki, po Internet i technologie teleinformatyczne. Obrady plenarne oraz wystawy odbyły się w murach Biblioteki Uniwersytetu Warszawskiego. Organizatorem konferencji było Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Warszawskiego, partnerem wydarzenia została Telekomunikacja Polska S.A.

Konferencja była jednym z ważniejszych elementów realizacji projektu *Edukacja, niepełnosprawność, informacja, technologia – likwidowanie barier w dostępie osób niepełnosprawnych do edukacji*. Projekt jest realizowany od października 2009 r. (potrwa do końca 2011 r.) przez Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Warszawskiego. Podejmowane w ramach projektu działania mają na celu wspieranie osób niepełnosprawnych w dostępie do otwartego systemu edukacji zarówno w szkolnictwie wyższym, jak i na innych poziomach. Projekt mieści się w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

Prace konferencji rozpoczął oficjalnym powitaniem zgromadzonych dr hab. Marcin Pałys, prorektor UW. O możliwościach ograniczania wykluczenia społecznego poprzez korzystanie z rozwiązań teleinformatycznych mówił Francois-Rene Germain, wiceprezydent France Telecom. Na rynku technologii teleinformatycznych 20% odbiorców to ludzie starsi i niepełnosprawni. Tak duża grupa odbiorców mobilizuje do przełamywania barier w dostępie do informacji. Pojawiły się na rynku m.in. takie rozwiązania, jak Smart Phone (duży monitor telefonu), usługi dekodowane, portfolio; piktogramy (ujednolicone symbole użyteczne technologii teleinformatycznych), integracja dostępności. Badanie potrzeb rynku osób niepełnosprawnych, innowacyjność rozwiązań połączona z postępem technologicznym to połowa sukcesu. Wyznacznikiem działań na dużą skalę są uproszczone regulacje prawne, nad którymi musimy pracować jako jedno z młodszych państw Unii Europejskiej.

Drugim oczekiwanym prelegentem była Dorota Żyro, wicedyrektor Ośrodka Rozwoju Edukacji. Temat referatu bardzo aktualny: *Nowoczesna szkoła – czy może być dostępna? O praktycznych aspektach wdrażania edukacji włączającej*. Europa nie uniknie zmian w systemie edukacji. Myśląc o przygotowaniu dzieci i młodzieży do udziału w otwartym rynku pracy, powinniśmy odejść od tradycyjnego myślenia o niepełnosprawności. Zadaniem nadrzędnym jest upowszechnienie modelu społecznego w podejściu do edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Włączanie, integracja to wybór przez rodziców miejsca, gdzie dziecko będzie miało szansę na rozwój, to nauczyciel przygotowany do pracy z uczniami mającymi coraz bardziej zróżnicowane potrzeby. Gotowość ucznia, przygotowanie do aktywnego życia w społeczeństwie to wychodzenie rzeczywistości naprzeciw poprzez system działań, wielokierunkowe wsparcie w środowisku lokalnym. Reformatorzy działając na różnych odcinkach powinni pamiętać o tym, by działać „Tak wolno, jak to konieczne. Tak szybko, jak to możliwe”.

Zadania i osiągnięcia Akademickiej Biblioteki Cyfrowej przedstawili Kinga Andrzejewska i Sylwester Piekarski z BON UW. Ogólnopolska platforma udostępniania materiałów dydaktycznych dla osób niepełnosprawnych ma za zadanie wypracowanie jednolitych standardów adaptacji materiałów dydaktycznych dla osób niewidomych, słabowidzących i osób z trudnościami w czytaniu, utworzenie bazy zaadaptowanych materiałów dydaktycznych udostępnianych za pomocą portalu internetowego, szkolenia dla pracowników dydaktycznych UW,

kursy dla nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów z zakresu sprzętu i środków dydaktycznych dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, bezpłatne szkolenia komputerowe dla osób niepełnosprawnych (po 45. roku życia) z zakresu podstawowej obsługi komputera, programu MS Word, MS Excel i MS Power Point.

W czasie przerwy w obradach można było zapoznać się z najnowszymi technologiami asystującymi dla osób niepełnosprawnych. W wystawie wzięły udział firmy: TP S.A., Studio Tyflografiki, Medison, ECE, Harpo i Lumen.

Drugą część konferencji otworzyła Urszula Lipner z BON UW, prezentując nowy portal UW: www.abcd.edu.pl. Portal to propozycja wsparcia dla nauczycieli w zakresie edukacji włączającej. Idea powstania oscyluje wokół litery „d” – jak dostosowanie, krok dalej w edukacji. Zamysłem twórców jest bowiem przybliżanie teorii, ideologii, praktyki edukacji włączającej. Dostępne będą rozwiązania dla nauczycieli i rodziców. Będzie można zasięgnąć porady metodycznej, skorzystać z przykładów dobrej praktyki. Uruchomienie portalu jest planowane na początek 2011 r.

Rewelacyjnym doniesieniem było przedstawienie programu b-Link przez Piotra Bączka z T.P. b-Link jest bezpłatnym programem, który umożliwia sterowanie komputerem za pomocą mrugnięć powiekami. Skierowany jest do osób, które ze względu na swoją niepełnosprawność nie miały lub miały w znacznym stopniu ograniczoną możliwość korzystania z komputera i Internetu. Rozpoczynając pracę z b-Linkiem, wskazane jest zapoznanie się z instrukcją lub filmem instruktażowym, które ułatwią

opanowanie podstawowych zasad jego obsługi. Program b-Link można pobrać pod adresem <http://b-link.sourceforge.net>. Sukces programu to ludzkie mrugnięcie. Dlaczego? Mrugnięcie powiekami to ostatni odruch wyłączany przez nasz mózg. Program jest dostępny w wersji polskiej, angielskiej, francuskiej. Znaki programu są ustawione zgodnie ze statystyką liter, znaków danego języka.

Sławomir Barabasz z BON UW mówił, jak powinny być przygotowane materiały dydaktyczne, by zapisać je w postaci cyfrowej. Ważne, aby korzystać z technologii niezbędnej w dostępie informacji upowszechnionych. Komputery, sprzęt peryferyjny, rozwiązania adaptacyjne to najistotniejsze propozycje dla osób niepełnosprawnych. Czy wszystkie są łatwo dostępne? Dokument cyfrowy, aby był dostępny, musi być najpierw dobrze przygotowany. Obowiązuje jasna struktura zapisu, informacje ułożone liniowo, oddzielone treści od wyglądu, elementów graficznych i tła. Złożone są zasady tworzenia dokumentów cyfrowych MS Word, PDF, stron www, dokumentów matematycznych. Książki są nagrywane i udostępniane studentom na płytach CD. Specjalnie przygotowany format nagrań pozwala studentowi na lokalizowanie konkretnych stron rozdziałów i podrozdziałów, dzięki czemu praca przypomina pracę ze zwykłą książką drukowaną. Nagrania dokonują wolontariusze. Oprócz książek nagrywanych biblioteka gromadzi zbiory w postaci plików tekstowych. Dzięki nim student może czytać książkę za pomocą komputera. Aby zwykła książka mogła być odczytana w ten sposób, musi zostać zeskanowana i przetworzona przez oprogramowanie rozpoznające

druk. Otrzymany w ten sposób plik jest następnie czytany na komputerze z syntezatorem mowy lub drukowany w brajlu.

Nowoczesne podręczniki – pomoc czy przeszkoda. Dostępność informacji w przekazie podręcznikowym, grupy uczniów zagrożone wykluczeniem. Tą tematyką zajęła się Joanna Witczak-Nowotna z Fundacji CEDU-NIS. W ostatnich latach wydawnictwa edukacyjne prześcigają się w tworzeniu, wydawaniu gotowych zestawów podręczników, zeszytów ćwiczeń dla uczniów i nauczycieli. Są to zestawy książek i pomocy z bogatą szatą graficzną, infografiką, kolorowym papierem, kolorową czcionką o różnym rozmiarze, ze zdjęciami, ilustracjami. Stwarzają one olbrzymie możliwości, jak również tworzą bariery w adaptacji dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Już w fazie koncepcyjnej podręcznika powinno się pamiętać o uczniach z trudnościami w odbiorze i przetwarzaniu bodźców wzrokowych, uczniach słabowidzących, niewidzących, z dysleksją. Adaptacja podręcznika mimo wszystko ma być bliska oryginałowi, nie może być punktem zwrotnym w procesie wykluczenia ani w sferze emocjonalnej, ani w sferze społecznej.

O zasadach adaptacji podręczników dla uczniów i studentów z dys-

funkcją wzroku mówili Paweł Wdowik i Donata Kończyk z BON UW. Projekt *Per linguas mundi ad laborem* (przez języki świata do pracy) był w fazie realizacji od połowy 2005 r. do końca 2008 r. Funkcjonował na zasadzie partnerstwa między Państwowym Funduszem Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Akademią Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Katolickim Uniwersytetem Lubelskim, Polskim Związkiem Niewidomych i Uniwersytetem Warszawskim. Celem podjętych działań jest pomoc osobom niewidomym i słabowidzącym w zdobyciu pracy poprzez poszerzanie ich znajomości języka angielskiego. Prace UW koncentrowały się m.in. na adaptacji podręczników do nauki języka angielskiego dla osób niewidomych i słabowidzących, opracowaniu podręcznika metodyki/metodologii nauczania języka angielskiego osób z dysfunkcjami wzroku. Zakończyło się to sukcesem. Zostały również przedstawione zasady adaptacji podręczników do zapisu brajlowskiego. Zagadnienie to jest tak złożone i ciekawe, że wymaga oddzielnego omówienia.

Konferencja interesująca, poszerzająca horyzonty pracownika naukowego, czynnego zawodowo nauczyciela czy studenta. Warto dodać, że referaty były tłumaczone na Polski Język Mięgowy (PJM).

A. KORZON, K. PLUTECKA: *Kształcenie zintegrowane uczniów niesłyszących w teorii i praktyce edukacyjnej*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, ss. 149.

Autorki tej książki są specjalistkami z zakresu surdopedagogiki. Pierwsza z nich związana była przez wiele lat z Uniwersytetem Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, obecnie jest profesorem w Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach oraz Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu. Druga pracuje jako adiunkt na Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie i w Górnośląskiej Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach.

Ich publikacja ma charakter poradnika metodycznego. Ukazała się na rynku we właściwym momencie, wypełniając poważną lukę w tym zakresie. Poprzednie wydawnictwa są już częściowo nieaktualne chociażby ze względu na zmiany w systemie polskiej edukacji, które nastąpiły w wyniku reformy rozpoczętej w 1999 r.

Książka składa się z 8 rozdziałów. Zawiera też wstęp, bibliografię i aneksy. We wstępie autorki uzasadniają potrzebę tego opracowania oraz krótko opisują jego zawartość.

W rozdziale I zatytułowanym *Przegląd historyczny metod nauczania uczniów niesłyszących* autorki dokonują krótkiej charakterystyki metod nauczania dzieci z wadą słuchu, szczególnie koncentrując się na metodach współcześnie stosowanych w Polsce. Po lekturze tego rozdziału można zarzucić autorkom, że problematyka w nim zawarta jest zbyt syntetycznie i skrótowo potraktowana, ale napisany

jest on zrozumiałym językiem i zawiera najważniejsze, wystarczające w tego typu publikacji informacje na temat metod nauczania dzieci z uszkodzonym słuchem. Zważywszy, że A. Korzon od wielu lat interesuje się teorią i praktyką dotyczącą metod kształcenia dzieci z wadą słuchu, a jej wiedza poparta jest własnym doświadczeniem nauczycielskim oraz licznymi wizytami w instytucjach zajmujących się edukacją niesłyszących w różnych rejonach świata, należy uznać, że rozdział ten zawiera solidnie opracowane, przemyślane treści, poparte gruntowną wiedzą i doświadczeniem.

W rozdziale II pt. *Specyfika kształcenia zintegrowanego uczniów niesłyszących* autorki zawarły podstawową wiedzę z zakresu dydaktyki. Omówiono cele, zasady i metody kształcenia oraz środki dydaktyczne. Przedstawione treści ściśle związane są z założeniami ostatniej reformy. W sposób jasny, przejrzysty i zrozumiały wyjaśniono, czym są cele kształcenia i jak je formułować w nauczaniu zintegrowanym. Następnie autorki omówiły zasady kształcenia, zarówno te obowiązujące w dydaktyce ogólnej, jak i specyficzne, związane z kształceniem ucznia z wadą słuchu oraz metody ogólnodydaktyczne surdodydaktyczne, a więc te, które zostały opracowane specjalnie na potrzeby edukacji dzieci niesłyszących. Autorki przedstawiając zagadnienia dydaktyczne odwołują się do poglądów wybitnych pedagogów i surdopedagogów (m. in. W. Okonia, C. Kupisiewicza, B. Niemierki, K. Kruszewskiego, W. Strykowski, B. Szczepankowski, B. Hoffmanna, A. Löwego, A. Hulka, I. Stawowy-Wojnarowskiej). W rozdziale tym jest też bardzo istotny z punktu widzenia specyfiki nauczania dzieci niesłyszących podrozdział poru-

szający trudny problem kształtowania pojęć. Proces kształtowania pojęć ma bezpośredni związek z rozwojem języka i u dzieci z uszkodzonym słuchem przebiega w specyficzny, skomplikowany sposób. Autorki szczegółowo wyjaśniają, co to są pojęcia, jakie są ich rodzaje, jak powinno się je kształtować w procesie dydaktycznym oraz na czym polega specyfika pracy w tym zakresie z uczniami niesłyszącymi.

W rozdziale III zatytułowanym *Zasady i metody wychowania uczniów niesłyszących* zajęto się trudnym we współczesnej szkole problemem wychowania. Autorki opisują istotę tego procesu i specyfikę jego przebiegu u dzieci niesłyszących. Omawiając poszczególne metody oddziaływań wychowawczych, przedstawiają propozycje modyfikacji tych metod w procesie wychowania uczniów niesłyszących.

Rozdział IV pt. *Metoda ośrodków pracy jako model dla kształcenia zintegrowanego uczniów głuchych* poświęcony jest kształceniu w klasach I–III w odniesieniu do metody ośrodków pracy. Metoda ta powstała w latach 20. XX w. i wywodzi się z nurtu pedagogicznego zwanego Nowym Wychowaniem lub Wychowaniem Progresywnym. Większość założeń tej metody przeniesiono do założeń nauczania zintegrowanego, które w klasach I–III wprowadziła ostatnia reforma edukacji¹.

¹ Porównaj: Doroszewska, J. (1989). *Pedagogika specjalna*, t. I. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 645–669; Kosińska, A., Polak, A., Żizka, D. (1999). *Uczeń metodą ośrodków pracy. Materiały pomocnicze dla nauczycieli*. Warszawa: WSiP, s. 5–9; *Biblioteczka reformy. O reformie programowej. Kształcenie zintegrowane*, t. 7 (1999). Warszawa: Wydawnictwo MEN, s. 16–19.

Autorki bardzo obszernie opisują organizację i przebieg zajęć w nauczaniu zintegrowanym w kontekście metody ośrodków pracy, która od wielu lat jest znana i stosowana w surdopedagogice. W recenzowanej książce poświęcają aż 54 strony na te treści. Zwracają szczególną uwagę na aspekty kształcenia związane i wynikające ze specyficznych potrzeb i możliwości dzieci niesłyszących, a więc m.in. zajęcia przygotowujące do nauki mowy, ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, ćwiczenia kształtujące wstępne pojęcia matematyczne, ćwiczenia w czytaniu.

W rozdziale V zatytułowanym *Revalidacja indywidualna* omówiono różnego typu zajęcia rewalidacyjne, które prowadzi się w szkołach dla dzieci niesłyszących. Wyjaśniono ich istotę i kryteria doboru zajęć dla poszczególnych uczniów. Omówiono również innego typu zajęcia, które można prowadzić z dziećmi niesłyszącymi w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Rozdział VI pt. *Realizacja założeń wychowania słuchowego w kształceniu zintegrowanym* poświęcony jest rozwijaniu szeroko pojętej sprawności słuchowej u dzieci niesłyszących. Omówiono w nim zadania wychowania słuchowego, określono, na czym ono polega oraz opisano metody i ćwiczenia, które prowadzą do opanowania określonych umiejętności słuchowych i zdobycia doświadczeń. Zwrócono też szczególną uwagę na związek wychowania słuchowego z rozwojem mowy u dzieci z uszkodzonym słuchem.

W rozdziale VII pt. *Ocena opisowa w nauczaniu zintegrowanym* autorki odnoszą się do współczesnego sposobu oceniania uczniów na poziomie nauczania zintegrowanego. Analizując w ujęciu historycznym sposoby oce-

niania uczniów, zwracając szczególną uwagę na specyfikę oceniania dziecka niepełnosprawnego. Odwołując się do C. Kosakowskiego oraz J. Baran, proponują oprócz oceniania dziecka w obszarze dydaktycznym i wychowawczym oceniać je również w zakresie rewalidacyjnym. Potwierdzają to również badania własne K. Pluteckiej.

Ostatni rozdział omawianej książki pt. *Planowanie i konstruowanie programów nauczania oraz wychowania na pierwszym etapie edukacyjnym dla uczniów niesłyszących* dotyczy trudnego procesu tworzenia programów nauczania zintegrowanego. Autorki opisują teoretyczne i praktyczne aspekty konstruowania programów oraz procedury związane z dopuszczeniem programu do użytku szkolnego. Są to szczególnie cenne uwagi, ponieważ zmiany w zakresie podstawy programowej są tak częste, że władze oświatowe nie nadążają ze zmianami w zakresie tworzenia nowych programów. Nauczyciele pracujący w szkolnictwie specjalnym są całkowicie zdani na siebie, więc fachowe wskazówki auterek omawianej pozycji stają się w tej sytuacji szczególnie wartościowe i przydatne w codziennej pracy pedagoga.

Na końcu książki autorki umieściły obszerną bibliografię dotyczącą poruszanej w niej tematyki oraz aneksy. Załącznik nr 1 zawiera listę czasowników, które można wykorzystać opracowując cele operacyjne, natomiast załącznik nr 2 to *Karta samooceny zachowania ucznia niesłyszącego* – szczegółowo opracowana pomoc dydaktyczna ułatwiająca i wzbogacająca pracę wychowawczą surdopedagoga.

Podsumowując należy stwierdzić, że *Kształcenie zintegrowane uczniów niesłyszących w teorii i praktyce edukacyjnej* A. Korzon i K. Pluteckiej jest cenną

nowością na rynku wydawniczym. Zgodnie z intencją auterek można tę książkę z całą odpowiedzialnością polecić jako lekturę obowiązkową studentom pedagogiki specjalnej, surdopedagogom, nauczycielom, którzy spotykają na swej drodze zawodowej dzieci niesłyszące. Moim zdaniem pozycja ta powinna znaleźć się również w podręcznej biblioteczkę pedagogów szkolnych i psychologów, szczególnie tych, którzy mają styczność z dziećmi niesłyszącymi. Jest ona również cenna dla rodziców uczniów z uszkodzonym słuchem, bowiem mogą czerpać z niej wiedzę i kształtować własne umiejętności niezbędne do prowadzenia domowej rewalidacji.

Mam nadzieję, że omawiana pozycja będzie mobilizować specjalistów z dziedziny surdopedagogiki do podjęcia wyzwania i opracowania kolejnych poradników tego typu odnoszących się do współczesnej rzeczywistości edukacyjnej dzieci z uszkodzonym słuchem.

Szczególnie zachęcam do tego nauczycieli pracujących w szkołach dla dzieci niesłyszących i słabosłyszących, bo oni najlepiej znają problemy nauczania i wychowania tych dzieci.

Katarzyna Bienikowska-Robak

A. LUPA-MARCINKOWSKA: *Politycznik dla dzieci. Część 1. Elementarz małego obywatela.* Wydawnictwo Zolig, Poznań 2009, ss. 42.

Książeczka o tytule zwracającym uwagę przeciętnego czytelnika: *Politycznik dla dzieci*, jest osobliwym dziełem literackim i jednocześnie swoistym podręcznikiem z zakresu

wiedzy obywatelskiej dla ucznia jako przyszedłego, dziś jeszcze młodego, a więc niedoświadczonego polityka. Jest ona niby zwyczajnym tomikiem wierszy dla dzieci, napisanym przez politologa z wykształcenia, a zarazem matkę z doświadczeniem rodzicielskim, która ciekawe świata dziecko w sposób przystępny, chociaż niezwykle finezyjny, wprowadza w skomplikowany świat pojęć i zjawisk ze sfery polityki i dziennikarstwa.

Po zapoznaniu się z treścią i formą książki pozostają pod jej osobliwym urokiem i nieprawdopodobnym wrażeniem. Jej autorce gratuję wycucia potrzeb na tego rodzaju publikację, tak ważną i przydatną w życiu małych jeszcze obywateli, a jednocześnie przyszłych wyborców, którzy w niebanalny sposób mogą systematycznie zdobywać pierwsze, niezbędne szlify wytrawnych polityków, przygotowując się do tego trudnego i odpowiedzialnego zadania – praktycznie od dzieciństwa – pod czujnym okiem wspierających ich dorosłych (np. rodziców czy nauczycieli). Gratuję autorce również pomysłowi i pomysłowości w doborze wielu środków wyrazu i sposobów przybliżania dzieciom i młodzieży trudnej, w swej istocie, tematyki związanej z polityką w bardzo naturalny, interesujący i przystępny sposób. Powagi i szacunku dla omawianego dzieła ze strony młodego odbiorcy dodaje także szata graficzna, jej niezwykle ton przekazu, sam sposób wykonania rysunków i kolorystyka zamieszczonych ilustracji, które nie mają w sobie nic z rozwrzeszczanej, rozprasającej uwagę, infantylnej sztuki dziecka.

Doskonałym zabiegiem edytorskim jest powiększenie czcionki i liczne wytłuszczenia dokonane w tekstach

wierszy, zwłaszcza informacji (czasem pojedynczych terminów), które powinny zwrócić uwagę czytającego, jak również zamieszczenie słowniczka ułatwiającego percepcję symboli graficznych, rozumienie istotnych dla polityki terminów. Wydaje mi się, że tak systematyczne kształcenie obywatelskie i dogłębna wiedza w sprawach przedmiotowych przydałaby się dziś nie tylko wielu dorosłym Polkom i Polakom, ale także i wielu współczesnym politykom, których kultura polityczna niekiedy zadziwia, czasem wydaje się razić, a nawet deprymować najmłodszych. Młody obywatel Najjaśniejszej Rzeczypospolitej uzyskawszy za sprawą lektury omawianej książeczki gruntowne przygotowanie polityczne, znający zasady etyki zawodowej i trudne do zrozumienia wymogi sztuki dziennikarskiej, bez obaw może za kilka lat występować w roli w pełni kompetentnego i świadomego swych zadań wyborcy i polityka. Może zabierać głos w sprawach ważnych merytorycznie, związanych ze strukturą i zadaniami rządu, z pełnionymi funkcjami i zajmowanymi stanowiskami, np. prezydenta, premiera, senatora, ministra czy innego funkcjonariusza. Będzie potrafił odróżnić ustawę od uchwały, a informację prasową od reportażu.

Młody obywatel wiedząc, co to jest: polityka, państwo, demokracja, partia polityczna, patriotyzm, mąż stanu czy autorytet, w sposób zamierzony, w pełni naturalny, świadomy i planowy potrafi kreować siebie jako kogoś, kto z pełną świadomością i godnością obywatela może w przyszłości sprawować odpowiedzialne, a przy tym prestiżowe funkcje polityczne nie tylko w kraju, ale również poza nim (np. w Parlamencie Europejskim).

Nie ukrywam, że bardzo ucieszyłam się, gdy na okładce, oprócz tytułu głównego, zobaczyłam umieszczony w nieco mniej wyeksponowanym miejscu podtytuł: Część 1. *Elementarz małego obywatela*. Wnoszę stąd o pojawieniu się kolejnych części tego niepowtarzalnego podręcznika z zakresu wiedzy obywatelskiej.

Politycznik dla dzieci – pomimo autentycznego języka polityki, odznacza się nowatorskim sposobem ujęcia i przekazania dzieciom trudnych do zrozumienia treści. Autorka w niezwykle „czarodziejski” wprost sposób prowadzi młodego czytelnika przez zawłości polityki, wytyczając szlak odcinkami od jednego do drugiego pojęcia, sytuując je wśród wyjaśnień i komentarzy.

Wszystkich zachęcam do lektury tego osobliwego tomiku poezji, a bezpośrednio zwracam się do autorki dzieła, aby już w jego tytule rozszerzyła krąg odbiorców o młodzież. Wydaje mi się, że ta kapitalnie napisana książka, będąca zbiorem nie tylko pięknej poezji, ale i skarbnicą wiedzy, może służyć zarówno uczniom najstarszych klas szkoły stopnia podstawowego, jak również uczniom gimnazjów. Moim zdaniem krąg adresatów byłby z pewnością wielce usatysfakcjon-

wany takim zabiegiem edytorskim. Zmodyfikowany tytuł: *Politycznik dla dzieci i młodzieży*, a w podtytule *Część 1.* i zamiast: *Elementarz małego obywatela – Elementarz młodego obywatela* – jeszcze bardziej uwypukliłby krąg i rangę odbiorców, wskazując jednocześnie na przydatność, a także funkcję poznawczą i wychowawczą recenzowanej książki.

Książka ze względu na walory o charakterze merytorycznym (treść, formę językową i graficzną, przystępność, obudowę formalno-językową, funkcję poznawczą i wychowawczą) powinna być wpisana na listę obowiązkowych lektur szkolnych dla uczniów szkół stopnia podstawowego oraz gimnazjów i zatwierdzona przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Myślę, że warto zainteresować nią Dział Programów Szkolnych Ministerstwa Edukacji Narodowej, a pośrednio także metodyków i nauczycieli bezpośrednio odpowiedzialnych za realizację treści i jakość przygotowania – w ramach tzw. edukacji obywatelskiej – uczniów szkół podstawowych i gimnazjów do życia oraz godnego tego tytułu i zaszczytu obywatela i polityka.

Elżbieta Maria Minczakiewicz

ABY DOKONAĆ PRENUMERATY CZASOPISMA NALEŻY:

1. Wybrać jednego spośród trzech kolporterów:

I. PUPP „POCZTA POLSKA” W BYDGOSZCZY,

II. RUCH S.A.,

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 Pocztowy 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 także

<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>
BLANKIET WPLAT			
DLA PRENUMERATORÓW PRASY			
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
Nazwa i siedziba posiadacza rachunku			
Centrum Usług Pocztowych Oddz. Regionalny 85-950 BYDGOSZCZ, ul. Jagiellońska 6			
BANK POCZTOWY S.A. Centrum Rachunków Skonsolidowanych NR 98132000190099001120000022			
<p>Opłata pocztowa</p> <p>Podpis przyjmującego</p> <p>PRENUMERATA CZASOPISM KOLPORTOWANA PRZEZ POCZTĘ</p>			<p>Opłata pocztowa</p> <p>Podpis przyjmującego</p> <p>PRENUMERATA CZASOPISM KOLPORTOWANA PRZEZ POCZTĘ</p>
<p>Datownik</p>			<p>Datownik</p>

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. (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.

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