

Nr 2 (283) 2016
Tom LXXVII
MARZEC
KWIECIEŃ

SZKOŁA SPECJALNA

CZASOPISMO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ
im. Marii Grzegorzewskiej



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Redaktorzy tematyczni

Akbota N. Autayeva (KZ) – psychologia
Andrzej Giryński (PL) – pedagogika specjalna
Jan Łaszczuk (PL) – pedagogika, metodologia
Bernadeta Szczupał (PL) – pedagogika specjalna

Redaktor prowadzący

Ewa M. Kulesza

Redaktor statystyczny

Mariusz Fila

Redakcja

Julita Kobos (PL) – język polski
Renata Wójtowicz (PL) – język angielski

Tłumaczenie na język angielski

Renata Wójtowicz

Skład komputerowy

Andrzej Kowalczyk

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną)

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

Rada Naukowa:

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

Komitet Redakcyjny:

Ewa Maria Kulesza (redaktor naczelna), Agnieszka Dłużniewska (z-ca redaktor naczelnej), Izabella Kucharczyk (sekretarz), Alicja Giermakowska (członek), Jan A. Jelinek (członek), Anna Mikler-Chwastek (członek), Beata Szurowska (członek)

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

Adres Redakcji: Wydawnictwo APS, 02-353 Warszawa
ul. Szczęśliwicka 40, tel. 22-589-36-45
centrala 22-589-36-00 wew. 1212, fax 22-658-11-18
e-mail: szkolaspecjalna@aps.edu.pl
www.szkolaspecjalna.aps.edu.pl; redakcja@aps.edu.pl
nakład 700 egz.

SPIS TREŚCI

OPRACOWANIA NAUKOWE

- 85 – *Iwona Myśliwczyk, Sławomir Przybyliński*
Rodzice o izolacji dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w niejednolitej enklawie informacyjnej
- 97 – *Barbara Skatłania*
Hipoteza deficytu mózdkowego w etiologii dysleksji rozwojowej – implikacje diagnostyczno-terapeutyczne
- 105 – *Виталий З. Кантор, Светлана Ю. Ильина, Алиция Зарин*
Концептуальные основы федеральных государственных образовательных стандартов общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья в России

GŁOS W DYSKUSJI

- 116 – *Małgorzata Kupisiewicz*
Głos w dyskusji na temat *Modelu edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych* rekomendowanego przez Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- 120 – *Beata Skotnicka*
Gotowość nauczycieli do pracy z dzieckiem niepełnosprawnym (na przykładzie wybranego przedszkola ogólnodostępnego)

PRAWO I PRAKTYKA

- 131 – *Małgorzata Szeroczyńska*
Prawa i obowiązki osoby z niepełnosprawnością intelektualną jako pokrzywdzonej w procesie karnym. Część III

Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- 145 – *Marzenna Zaorska*
Sprawozdanie z VI Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji: *Medycyna i medyczno-pedagogiczna rehabilitacja dzieci z zaburzeniami refrakcji oraz innymi schorzeniami wzroku*. Lwów, 18–19 czerwca 2015
- 148 – Interdyscyplinarne studia nad niepełnosprawnością

RECENZJE

- 150 – Andreas D. Fröhlich (red.): *Edukacja bazalna. Nauczanie i terapia dzieci z głęboką niepełnosprawnością*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2015, ss. 200 (*Agata Jakubas*)
- 153 – Jesper Juul: *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców*. Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna 2014, ss. 164 (*Jakub Niewiński*)
- 155 – Joanna Wiśniewska: *Dziecko głuchoniewidome – i co dalej*. Podstawowe zagadnienia teoretyczne i praktyczny poradnik z zakresu wychowania i nauczania dziecka głuchoniewidomego od urodzenia. Towarzystwo Pomocy Głuchoniewidomym. Warszawa 2011, ss. 156 (*Elżbieta Paradowska*)
- 157 – *Pewny start. Świat wokół mnie*. Materiały ćwiczeniowe z zakresu umiejętności społecznych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2016 (*Marta Pągowska*)

NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY

- M. Charbicka: *Dziecko z zespołem Aspergera*. Wydawnictwo Engram Difin, Warszawa 2015, ss. 143 (*Ewelina Kłak*)
- T. Grandin, R. Panek: *Mózg autystyczny. Podróż w głąb niezwykłych umysłów*. Wydawnictwo Copernicus Center Press, Kraków 2016, ss. 277 (*Zuzanna Jastrzębska*)

CONTENTS

SCIENTIFIC STUDIES

- 85 – *Iwona Mysliwczyk, Sławomir Przybyliński*
Parents talking about the isolation of their children with special educational needs in the heterogeneous information enclave
- 97 – *Barbara Skalbania*
The cerebellar deficit hypothesis in the etiology of developmental dyslexia – diagnostic and therapeutic implications
- 105 – *Виталий З. Кантор, Светлана Ю. Ильина, Алиция Зарин*
Концептуальные основы федеральных государственных образовательных стандартов общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья в России

IN THE DISCUSSION

- 116 – *Małgorzata Kupisiewicz*
Comment in a discussion on: *The model of bilingual education for deaf children*, recommended by the Polish Association of Deaf – its regional office in Łódź

FROM TEACHING PRACTICE

- 120 – *Beata Skotnicka*
Teachers' readiness to work with children with disabilities (with the example of a mainstream preschool)

LAW AND PRACTICE

- 131 – *Małgorzata Szeroczyńska*
Rights and duties of the person with intellectual disability as the injured party in criminal proceedings. Part 3

HOME AND WORLD NEWS

- 145 – *Marzenna Zaorska*
Report on the 6th International Scientific and Practical Conference on: Medicine and medical and pedagogic rehabilitation for children with refractive errors and other eye disorders, Lviv, June 18–19, 2015
- 148 – Disability Studies

REVIEWS

- 150 – Andreas D. Fröhlich (Ed.): *Edukacja bazalna. Nauczanie i terapia dzieci z głęboką niepełnosprawnością* [Basal education. Instruction and treatment for children with profound disabilities]. GWP, Sopot 2015, pp. 200 (*Agata Jakubas*)
- 153 – Jesper Juul: *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców* [School in crisis. What we can do for students, teachers and parents]. Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna 2014, pp. 164 (*Jakub Niewiński*)
- 155 – Joanna Wiśniewska: *Dziecko głuchoniewidome – i co dalej. Podstawowe zagadnienia teoretyczne i praktyczny poradnik z zakresu wychowania i nauczania dziecka głuchoniewidomego od urodzenia*. [A deafblind child - Basic theoretical issues and practical advice on raising and educating a deafblind-from-birth child]. Towarzystwo Pomocy Głuchoniewidomym, Warszawa 2011, pp. 156 (*Elżbieta Paradowska*)
- 157 – *Pewny start. Świat wokół mnie. Materiały ćwiczeniowe z zakresu umiejętności społecznych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. [A secure start. World around I]. Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2016 (*Marta Pągowska*)

WE RECOMMEND TO OUR READERS

- M. Charbicka: *Dziecko z zespołem Aspergera* [Children with Asperger syndrome]. Engram Difin, Warszawa 2015, pp. 143 (*Ewelina Kłak*)
- T. Grandin, R. Panek: *Mózg autystyczny. Podróż w głąb niezwykłych umysłów* [Original title: *The autistic brain. Helping different kinds of minds succeed*]. Wydawnictwo Copernicus Center Press, Kraków 2016, pp. 277 (*Zuzanna Jastrzębska*)

RODZICE O IZOLACJI DZIECKA ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI W NIEJEDNOLITEJ ENKLAWIE INFORMACYJNEJ

Współczesne czasy bez wątpienia są zdominowane przez przestrzeń informacyjną, w której każdy uczestniczy. Motywy „bycia” w sieci są różne, tak jak i oczekiwania wobec tak powszechnego medium. Nie ma jednak wątpliwości, że coraz częściej rzeczywistość wirtualna staje się alternatywą dla rzeczywistości realnej, szczególnie tej, która przyczynia się do wyalienowania, osamotnienia i odseparowania szeroko rozumianej „inności”. Osoby korzystające z różnych komunikatorów nie zauważają jednak, że obie te formy coraz częściej nie współpracują ze sobą i nie uzupełniają się, stanowiąc dla siebie zagrożenie.

Podjęte badania zostały osadzone w nurcie badań konstruktywistycznych. Podejście to wybrano świadomie, bowiem zastosowanie tej strategii pozwoliło znaleźć we fragmentach rzeczywistości prezentowanych przez rodziców dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych odpowiedzi na pytania, które nas nurtowały.

Analiza narracji odkrywa świat konstruowany przez rodziców uczestniczących w przestrzeni medialnej. „Bycie” w cyberprzestrzeni pozwala mówić rodzicom o izolacji swoich dzieci wynikającej z ich niepełnosprawności. Udział badanych w forach, czatach czy blogach jest efektem ich osamotnienia w kontaktach realnych i poczucia bezsilności wobec braku zrozumienia dla „inności” ich dziecka. W niektórych przypadkach udział w sieci to jedyna forma wsparcia i możliwość podzielenia się własnym doświadczeniem. Badania ukazują rodziców mówiących o izolacji i odseparowaniu swoich dzieci, ale przez pryzmat własnego odizolowania i samotności. Aktywność rodziców na forach, czatach czy blogach wynika z dążenia do normalizacji życia całej rodziny i zrekompensowania relacji bezpośrednich, które są dla badanych źródłem ciągłej frustracji.

Słowa kluczowe: przestrzeń medialna, dziecko o niepełnej sprawności, izolacja, odseparowanie

Czasy e-społeczności, e-relacji

Współczesne społeczeństwo bez wątpienia można nazwać społeczeństwem informacyjnym (Krzysztofek, Szczepański, 2005, s. 169). Drugim pojęciem, choć o zdecydowanie węższym zakresie, jest społeczeństwo sieciowe, bowiem „jest to społeczeństwo najbardziej w historii nasycone techniką i od niej zależne” (tamże). M. Kondracka (2009, s. 105), odwołując się do K. Doktorowicz, pisze o społeczeństwie informacyjnym jako tym, które niesie ze sobą zupełnie odmienne od poprzednich – industrialnych – postrzeganie człowieka oraz istoty jego życia,

kontaktów z innymi ludźmi itp. Autorka podkreśla wagę procesów globalizacyjnych, będących zarówno przyczyną, jak i skutkiem powstawania społeczeństw informacyjnych, ich ogromny wpływ na gospodarkę, politykę, kulturę, edukację, a przez to na człowieka i jego relacje z innymi. Skutkiem tych ogromnych transformacji jest rozluźnienie, a nawet rozpad wielu tradycyjnych więzi oraz dezintegracja społeczności, grup uznawanych przed nadejściem ery informacyjnej za trwałe i nierozzerwalne (tamże).

Według K. Krzysztofka i M. S. Szczepańskiego (2005, s. 178), „społeczeństwo staje się informacyjnym, kiedy stopień komplikacji rozwoju społeczno-ekonomicznego zmusza do użycia narzędzi, bez których nie jest już możliwe zgromadzenie, przetwarzanie i użytkowanie olbrzymiej «infomasy», zapanowanie nad szumem informacyjnym jedynie za pomocą mózgu oraz tradycyjnych nośników informacji i narzędzi komunikacji”. Autorzy, powołując się na L. Zachera, wyrażają swój niepokój o społeczeństwo informacyjne, pisząc: „wraz z wymieraniem pokoleń «analogowych» i dorastaniem pokoleń «digitalnych», takich ludzi – «komputerowych dzieci i sieciowych obywateli» będzie przybywać. Powstaje społeczeństwo wiedzy praktycznej, ale nie społeczeństwo mądre; społeczeństwo szumu i chaosu informacyjnego, a nie uładowanej wiedzy, produkcji «wąskich znaczeń»” (tamże, s. 236). A. Pawlak (2009, s. 4) także ukazuje negatywną stronę tak obszernego działania w cyberprzestrzeni – chociaż zawęża to działanie do jednostki – pisząc, że rodzice „pod wpływem mediów stają się nową grupą ryzyka i obszarem rozprzestrzeniania nowych patologii w relacjach dorośli – dzieci. Rodziny te mają dostęp do [...] zwłaszcza Internetu, który obecnie odgrywa coraz większą rolę w kształtowaniu [...] relacji rodzic – dziecko”. Zupełnie przeciwstawne zdanie do przywołanych wcześniej ma J. Grzenia (2006, s. 47), która ukazuje internautów jako ludzi o pozytywnym stosunku do rzeczywistości, twórczych.

Z wielkim dystansem podchodzą do Internetu J.R. Levine i C. Baroudi (1996, s. 29). Sądzą oni, że Internet jest cywilizacją, metakulturą niepodobną do czegokolwiek, co spotyka się w „prawdziwym świecie”. Upominają przed lekkim traktowaniem tego tworu, gdyż w rzeczywistości Internet to coś więcej niż kultura, to społeczność, do której włączają się ludzie z całego świata, pochodzący z zupełnie różnych środowisk. Istotę Internetu uchwycił P. Żabicki (2007, s. 70). Zwrócił on uwagę na koniczność dostrzegania w nim ludzi: „sieć nie może istnieć bez ludzi zarówno z niej korzystających, tworzących ją, jak i nią zarządzających [...] Internet to po prostu ludzie”.

Internet – zdaniem A. Jałowieckiego, M.S. Szczepańskiego i G. Gorzelaka (2007, s. 65) – na szczęście nie osłabił kontaktów międzyludzkich. Nowe sposoby komunikowania zainicjowały nowe sposoby porozumiewania się ludzi, co w konsekwencji zaimplikowało większe możliwości kontaktowania się z bliskimi czy też poznawania nowych osób. Autorzy podkreślają, że Internet nie tylko nie ograniczył tych kontaktów, ale wręcz przeciwnie – ułatwił je i zintensyfikował (tamże).

J. Doroszuk (2014, s. 167) zauważa, że komunikacja wirtualna wypiera komunikację tradycyjną, opartą na komunikacji bezpośredniej i na kontakcie fizycznym. Przyczyn takiego stanu rzeczy R.V. Kozinets (2012, s. 15) upatruje w zacierającej się granicy między światem rzeczywistym a wirtualnym: „obie sfery złąły się w jedno uniwersum: świat ludzkich przeżyć. To świat, który zakłada

wykorzystanie technologii do komunikowania się z innymi, do tworzenia wspólnoty, utrzymywania kontaktów, wyrażania siebie i zdobywania wiedzy”. W ten sposób zawiązują się nowe społeczności internetowe, które zdaniem A.W. Brzezińskiej (2009, s. 76) nie są tworem nowym: „powszechne są fora internetowe, listy dyskusyjne czy komentarze internautów zamieszczane pod artykułami. Tematyczne fora skupiają ludzi reprezentujących różne poglądy, podzielających różnorodne pasje i hobby”. Komunikacja internetowa obejmuje także Wikipedię, Twitter, Facebook, gry internetowe, pocztę elektroniczną, pogawędki internetowe, z których najpopularniejsze są czaty. J. Grzenia (2006, s. 29–36) przypisuje cechy charakterystyczne tym kanałom komunikacji, wymieniając ich charakter pisany, możliwość ukrycia własnej tożsamości czy wykreowanie nowej, a także interaktywność, która jest niejako immanentną cechą Internetu.

Grupy funkcjonujące w wirtualnych środowiskach sieciowych – zaznacza M. Podgórski (2006, s. 96) – opisuje się terminem *virtual community*, co w tłumaczeniu na język polski oznacza wirtualne społeczności lub też grupy wirtualne, a niekiedy po prostu wspólnoty. Autor przytacza definicję H. Rheingolda (2000): „wirtualne wspólnoty są społecznymi zbiorowościami, które formują się w sieci, kiedy wystarczająca liczba osób kontynuuje publiczne dyskusje na tyle długo i z takim emocjonalnym zaangażowaniem, aby w cyberprzestrzeni ukształtowały się sieci osobistych relacji”. M. Castells (2003, s. 145) podaje definicję Barry’ego Wellmana: „Społeczności są sieciami więzi międzyludzkich, które są źródłem życia towarzyskiego, wsparcia, informacji, poczucia przynależności i tożsamości społecznej”. S. Juszczak (2011, s. 42) postrzega „Internet jako część życia codziennego”, w którym skoncentrowano się już nie na „społecznościach Internetu”, ale „Internecie w społecznościach”.

M. Szpunar (2006, s. 158–167) wyróżnia trzy podstawowe rodzaje wspólnot sieciowych:

- kontakty zawarte w środowisku wirtualnym i tam trwające;
- kontakty zawarte w środowisku wirtualnym, ale wykraczające poza rzeczywistość wirtualną (np. spotkania twarzą w twarz);
- kontakty zawarte w środowisku realnym, które zostały przeniesione do sieci.

W przestrzeni Internetu spotykamy więc różne formy komunikowania się ze sobą, ale A. W. Brzezińska (2009, s. 76) podkreśla szczególne znaczenie forum internetowego i grup dyskusyjnych, pisząc o nich, że „to kolorowy, tętniący życiem jarmark, na którym kupić i sprzedać można wszystko, można też wymienić przedmioty i poglądy; to sposób na dzielenie się z innymi swoimi doświadczeniami i miejsce, gdzie można szukać inspiracji czy zaoferować komuś pomoc, wsparcie, ratunek”. Główną cechą Internetu jest anonimowość, co zdaniem P. Wallace (2000, s. 7) pozwala ukryć swoją tożsamość, a także wpływa na nasze zachowanie w taki sposób, że pozbywamy się zahamowań. Uczestnicy ustalają w sieci swój nick czy login, czyli najpopularniejsze określenie imienia, jakie przybiera człowiek, wchodząc do takich sieciowych środowisk, jak listy, fora dyskusyjne, blogi, czaty. Wtedy „nick może stać się symbolem nowej osobowości, odrębnej od jej rzeczywistego autora, dzięki praktycznie całkowitej anonimowości, jaką zapewnia komunikacja internetowa. [...] anonimowość w sieci daje ogromne możliwości autokreacji i manipulacji cechami osobowości”

(Podgórski, 2006, s. 187). Owa anonimowość, podkreślona przez Wallace (2000, s. 7), sprzyja wymianie informacji, która w normalnej fizycznej relacji byłaby wstydliva czy krępująca. Uczestnicy grup dyskusyjnych dzięki anonimowości mogą przedstawić problem tak, jaki on w rzeczywistości jest, a więc nie krępują się, wyrażają swoje poglądy. A. Pawlak (2009, s. 4) podkreśla, że fora dyskusyjne dają ich uczestnikom poczucie, że dzielą się problemami z innymi ludźmi, którzy mają te same problemy. Oczywiście takie postrzeganie może być złudne, ale bez wątplenia fora dyskusyjne prezentują wielość źródeł informacji, przez co uczestniczący w nich rodzice mają możliwość wyboru.

Pole metodologiczne

Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi niestety nadal są traktowane w pewnych sferach marginalnie. Wydawać by się mogło, że czasy współczesne zaakceptowały szeroko rozumianą „inność” w takim stopniu, że nie stanowi bariery dla ludzi nią dotkniętych. Rzeczywistość społeczna wygląda jednak inaczej. Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi spotykają się z odrzuceniem i brakiem akceptacji w szkołach masowych, w grupie rówieśników, w gronie rodziny i „przyjaciół”. Te wszystkie negatywne emocje wynikające z braku zrozumienia innego funkcjonowania dziecka, innych jego potrzeb, innego wsparcia niezbędnego do w miarę normalnego funkcjonowania, są dla rodziców źródłem przykrości, rozgoryczenia i bezsilności. Oni sami szukają różnych form wsparcia nie tylko dla dziecka, ale i dla siebie. Potrzebują zrozumienia i daleko idącej akceptacji, która pozwoli im dostrzegać wyjątkowość swojego dziecka, da siłę do walki z przeciwnościami, których doświadczają w wyniku np. niepełnosprawności, syndromu ADHD, dysleksji czy trudności dziecka w uczeniu się.

Rodzice często uciekają w świat wirtualnych spotkań, gdyż – jak sami podkreślają, jest to „świat, gdzie nikt nikogo nie krytykuje za to, że ma się dziecko niepełnosprawne [...] tu nie trzeba się wstydzic za zachowania dziecka w sklepie, na placu zabaw czy w przedszkolu”. Owa ucieczka związana jest z odosobnieniem i osamotnieniem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale także z ich krytyką, ośmieszeniem, brakiem zrozumienia i tolerancji dla „inności”, która pojawiła się w ich życiu. Rodzice wycofują się z realnych relacji, które implikują uczucie wykluczenia społecznego ich samych, ale przede wszystkim ich dzieci.

Przeprowadzone z rodzicami wywiady narracyjne ukazały świat znaczeń skonstruowany przez rodziców. W opowieściach ukazuje się radość i zadowolenie, ale także smutek i żal. Podjęte przez nas badania zostały osadzone w nurcie badań konstruktywistycznych, interpretatywnych. Podejście to zostało wybrane świadomie, bowiem zainspirowanie się trzema perspektywami, a więc fenomenologią, hermeneutyką i interakcjonizmem symbolicznym, pozwoliło nam znaleźć we fragmentach rzeczywistości prezentowanych przez rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi odpowiedzi na pytania, które nas nurtowały.

Celem naszych badań była rekonstrukcja opowieści i dotarcie do subiektywnych znaczeń, jakie nadają rodzice dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przestrzeni dyskusyjnej Internetu. Przedmiotem stały się subiektywne sensory, intencje i interpretacje nadawane przez rodziców różnym formom komunikacji wirtualnej

i ich jestestwa tam. Badaliśmy więc, jak rodzice poprzez swoje mówienie w przestrzeni informacyjnej definiują następstwa „inności” swoich dzieci, jak przez udział w forach, czatach i innych komunikatorach walczą z izolacją i marginalizacją dziecka w szkole, jakie znaczenie nadają tej formie wsparcia, w wyniku czego są uczestnikami przestrzeni informacyjnej, co w ich perspektywie jest najważniejsze.

Badani rodzice to:

- Anna – 37-letnia matka słabowidzącego Patryka,
- Natalia – 28-letnia matka Szymona ze specyficznym zaburzeniem neurorozwojowym,
- Jakub i Marta – 45- i 40-letni rodzice Franka z chorobą przewlekłą,
- Małgosia – 46-letnia matka Mateusza ze zdiagnozowanym ADHD.

Konkludując, podjęcie problemu wymagało osadzenia naszych badań w paradygmacie jakościowym, który wydał się nam najbardziej odpowiedni. Poza tym orientacja ta daje możliwość poznania i zgłębienia różnych wymiarów egzystencji człowieka doświadczającego swego rodzaju ekstremalnych postaci jestestwa, w którym szeroko rozumiana „inność” zdaje się przesłonić kontekst społeczny (Rzeźnicka-Krupa, 2011, s. 222).

Przestrzeń dyskusyjna rodziców

Rodzice dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przeżywają porażkę swojego dziecka na każdej płaszczyźnie jego funkcjonowania. Wszelka krytyka jego zachowań boli, a brak zrozumienia wpędza rodziców w poczucie winy i frustrację. Rodzice, z którymi rozmawialiśmy, to rodzice bardzo świadomi tego, że ich dzieci są izolowane ze społeczności szkolnej i rówieśniczej. Wkraczają w świat wirtualnych relacji, aby szukać zrozumienia dla inności swojego dziecka.

Narracje rodziców można podzielić na kilka wątków tematycznych, wpiętych się w szeroko rozumianą izolację rozpatrywaną na kanwie zarówno jednostkowych, jak i społecznych zapastrykań, odczuć doświadczeń. Ważne jest ukazanie subiektywnie odbieranych fotografii życia swojego i własnego potomstwa, co niewątpliwie determinuje wszelkie poczynania związane w konsekwencji z nietuzinkowym, ale indywidualnym wytyczaniu dróg ludzkiego bytowania. Poznanie świata skoncentrowanego na dzieciach nie może i nie jest dla rodziców, jak wynika z badań, kwestią traktowaną odrębnie. Wyobcowanie dotyczące w różnym stopniu córkę czy syna powoduje, że rodzice także, a może nawet przede wszystkim, ponoszą konsekwencje zaistniałej sytuacji, czują się w pewnym sensie obco, nieswojo, mają poczucie utraty tożsamości ze społeczeństwem. Rodzice, jak wynika z przytoczonych wypowiedzi, izolację własnego dziecka widzą przez swój pryzmat, czują się jednostkami także izolowanymi czy mającymi w konsekwencji problem ze spójnością na poziomie społecznego funkcjonowania. Odpowiedzią na taki stan staje się nieraz dryfowanie po zakątkach wirtualnego świata w poszukiwaniu czy też konstruowaniu własnego miejsca, swoistej enklawy, w tym enklawy informacyjnej, by być, by dyskutować, by zrozumieć.

W wielowątkowym patrzeniu rodziców najbardziej uwypukliła się sytuacja edukacyjna dziecka i problemy implikowane przez szeroko rozumianą „inność”. Brak zrozumienia, szczególnie w tej płaszczyźnie, która zdaniem badanych nor-

malizuje życie dziecka z niepełną sprawnością, przyczynił się do „bycia” rodziców w przestrzeni informacyjnej.

Anna: „Jestem na forum dla rodziców dzieci niepełnosprawnych tak gdzieś od dwóch lat. Wcześniej to nawet nie wiedziałam, że coś takiego jest, ale kiedyś w stowarzyszeniu jakaś matka wspomniała [...] nie wiedziałam już, co mam robić, bo Patryk (słabowidzący) cały czas narzekał, że dzieci się z niego śmieją na przerwach, że wyzywają go od ślepaków (tzy matki) i tak od dłuższego czasu. [...] w każdej wolnej chwili wchodzę [...]. Nigdy nie sądziłam, że tu znajdę takie wsparcie”.

Bezsilność i bezradność matki wobec zachowań rówieśników syna z klasy przyczyniła się do poszukiwania przez nią nowych form wsparcia. Respondentka ubolewała nad faktem, że wychowawczynie, mimo zapewnień, nie dążyła do tego, aby chłopiec miał poczucie bezpieczeństwa w szkole. Patryk był wyzywany i wielokrotnie ośmieszany, a dyrekcja systematycznie namawiała rodziców chłopca do przeniesienia go do szkoły specjalnej. Udział w forum dyskusyjnym był formą szukania pomocy nie tylko dla syna, ale i dla rodziców, którzy czuli się bardzo osamotnieni w dążeniu do normalizacji warunków edukacyjnych dziecka.

W podobnym tonie jest fragment narracji matki dziecka z ADHD.

Małgosia: „[...] jak rodzic jest załamany i widzi swoje skrzywdzone dziecko, to szuka wszędzie pomocy. Pomyślałam, że nic nie stracę, jak nic z tego nie wyjdzie, i tak jakoś się zaczęło. W necie spotykam matki, które przechodzą przez te same koszmary co my, tylko że one chyba są już silniejsze [...] mnie jeszcze irytują niektóre zachowania tak bardzo, że wracam do domu i płaczę z bezsilności. [...] bardziej boli mnie zachowanie nauczycieli niż dzieci, bo dziecku pewne zachowania można wybaczyć, ale dorosłemu, a szczególnie nauczycielowi, to już nie”.

Z narracji wynika, że kobieta była bardzo załamana podejściem dzieci do jej syna i postawą nauczycieli, którzy nie uwzględniali specjalnych potrzeb edukacyjnych chłopca. Rodzicom bardzo zależało, aby Mateusz był w szkole powszechnej, ale sądzili, że znajdą tam zrozumienie i wsparcie przede wszystkim ze strony nauczycieli. Rzeczywistość okazała się inna. Mateusz podczas nasilonych objawów był agresywny, nieprzewidywalny, dokuczał swoim rówieśnikom. Nauczyciele nie dostosowywali się do prośb matki – np. o zeszyt do korespondencji, czas na odreagowanie – co skutkowało złymi ocenami chłopca. Sytuacja szkolna doprowadzała do zaniżonego poczucia wartości chłopca, jego osamotnienia i wyłączenia ze społeczności klasowej, co dla rodziców było powodem ciągłej frustracji. Wymiana doświadczeń w sieci z matkami, które wypracowały sobie współpracę z nauczycielami, a co w konsekwencji przełożyło się na inne postrzeganie dziecka przez rówieśników, pozwoliło matce mieć nadzieję na lepsze jutro. Rozmowy z innymi uczestniczkami forum utwierdziły ją także w przekonaniu, że nie może ulec namowom i zabrać syna ze szkoły, tylko powinna dążyć do uwzględnienia jego potrzeb właśnie w tej szkole i przez tych nauczycieli. W dalszej części narracji respondentka mówi, że dzięki tym spotkaniom wirtualnym odzyskała względne poczucie spokoju i sensu swoich działań.

Inna z naszych rozmówczyń przyznała, że kontakt ze światem wirtualnym podjęła za namową terapeuty syna. Okazuje się, że w tym przypadku wspólny problem stał się ogniwem scalającym rodziców i udział kobiety w forum był już

cykliczny. Kobieta często w narracji podkreślała, że obecnie sama inicjuje rozmowy, które znajdują liczne komentarze i konstruktywne rozwiązania.

Natalia: „Mi to babka z poradni podpowiedziała, że są takie strony, gdzie rodzice spotykają się i wymieniają swoje doświadczenia, pomagają sobie, wspierają się i takie tam [...] najpierw weszłam, żeby zobaczyć, jak to jest naprawdę, ale szybko się wciągnęłam, jak zobaczyłam, że ludzie mają takie same problemy jak ja, że nie jestem sama i że nawet radzą mi co do terapii czy lekarzy a nie krytykują [...]. Jak wrzucę swój wątek, to zawsze mam odpowiedź ze strony innych, ale i konkretne podpowiedzi. Nie zdarzyło się, żeby nie było żadnego odzewu”.

Wśród respondentów był ojciec dziecka przewlekle chorego. Wcześniej on nie rozumiał zachowań żony, która codziennie spędzała dużo czasu przed komputerem, ale później stał się aktywnym uczestnikiem przestrzeni dyskusyjnej.

Jakub: „[...] teraz codziennie robię jakieś wpisy na blogach, forach dyskusyjnych [...] sam czytam to, co piszą inni rodzice czy tatusiowie, czytam linki polecane.[...]. Ja nigdy nie miałem czasu na takie głupoty, zawsze było coś w domu do zrobienia, zawsze jakaś zaległa prasa albo zakupy. [...] byłem nieraz zły na żonę, że jak już mam chwilę czasu i chcę z nią spędzić ten czas, to ona zawsze siedziała przed komputerem. Kiedyś nawet zrobiłem jej taką awanturę, ale wtedy Marta powiedziała mi, że wreszcie czuje się zrozumiana, wreszcie nie wstydzi się powiedzieć, że boli ją to czy tamto, że wreszcie jest ktoś, kto jej współczuje i wie, jak mogła się poczuć, kiedy śmiano się z jej dziecka. Wtedy zdałem sobie sprawę, że to całe pisanie jej pomaga [...]”.

Analizując kolejną biografię również można dostrzec bezsilność matki wobec kolegów syna. Rodzice zdecydowanie trudniej radzą sobie z frustracją i porażką dziecka niż ze swoją własną. Izolowanie dziecka przez rówieśników jest dla niego źródłem osamotnienia, dla rodziców jest rozgoryczeniem. Kobieta ubolewa bardzo nad faktem, że syn jest osamotniony z powodu objawów, jakie prezentuje, a na które przecież nie ma wpływu. Z negatywnymi emocjami matce pomagają uporać się uczestniczki forum dla rodziców dzieci z ADHD, które doświadczyły takich samych zachowań i sytuacji.

Małgosia: „[...] ja mam wrażenie, że dopóki nie zaczęłam spotykać się na forum z innymi rodzicami, to byłam kłębkim nerwów. Było mi tak przykro, że Mateusz cały czas chodzi smutny, że nic nie chce robić, wymyślaliśmy różne zabawy, a on nawet nie reagował. Raz powiedział, że chciałby mieć wreszcie kolegów, tak jak inni spotykać się z nimi na przerwie, po szkole (płacz matki). On wie, dlaczego nie ma tych kolegów, ale też nie umie zapanować nad swoją agresją. [...] i tam spotkałam inne mamy, które miały takie same odczucia i sytuacje”.

Analiza narracji dowodzi, że rodzice pojawiają się na stronach internetowych, forach dyskusyjnych czy czatach, kiedy nie znajdują pomocy i zrozumienia w realnym świecie. Informacje o takiej formie wymiany doświadczeń otrzymali od osób trzecich albo sami poszukiwali jakiejś formy pomocy dla siebie i swojego dziecka. Nie wszyscy badani od razu zaufali takim relacjom. Początkowo ich udział w sieci był raczej rekonesansem dokonany w celu sprawdzenia, z jakimi rozmówcami mają do czynienia.

Rodzice konstruując swoje biografie bardzo pozytywnie odnosili się do poznanych w sieci ludzi, chociaż różny był czas zdobycia zaufania. Anonimowość powo-

dowała, że mogli wyrzucić z siebie to, co było najbardziej bolesne, wstydlive i negowane w rzeczywistych kontaktach. Pisali o skrajnych sytuacjach, których doświadczyli z powodu niepełnosprawności dziecka. Prosilili o pomoc bez skrępowania, nie mając żadnych obiekcji. Dla naszych rozmówców udział w przestrzeni dyskusyjnej to przede wszystkim możliwość poznania ludzi borykających się z takimi samymi problemami, bezsilnych wobec tej samej rzeczywistości szkolnej i nie tylko.

Jakub: „Tu są ludzie tacy normalni, którzy wiedzą, co znaczy cierpieć z powodu cierpienia dziecka, ale też wiedzą, jak ogromnie się cieszyć z małego postępu”.

Ta wypowiedź świadczyć może o tym, że rodzice w Internecie zauważają przede wszystkim też rodziców, którzy doświadczają ogromnego bólu, poczucia osamotnienia i bezsilności w wyniku niepełnosprawności swojego dziecka. Każdy uczestnik rozmawia z rodzicem, który wie, czym jest poświęcenie i zaangażowanie na rzecz normalnego funkcjonowania dziecka poprzez udział w edukacji. Rozmawia z rodzicem, który cieszy się z najmniejszych, a jakże ważnych postępów dziecka. Ta normalność w sieci powoduje, że rodzice dzielą się swoimi problemami i radościami dnia codziennego, nie obawiając się ośmieszenia, krytyki czy poniżenia.

Badani poprzez aktywny udział w cyberprzestrzeni zauważają jałowość dotychczasowych kontaktów realnych. Mają poczucie osamotnienia, odtrącenia i niezrozumienia swojej sytuacji przez rodzinę oraz znajomych.

Marta: „[...] ja tam poznałam cudownych, otwartych i chętnych do pomocy rodziców. [...] okazało się, że te kobiety doradzają mi, jak mam rozmawiać np. z dyrektorką z przedszkola – bo ona nie chciała przyjąć Franka do przedszkola tylko powiedziała, że takie dzieci umieszcza się w przedszkolach specjalnych. W sumie to nie o to chodzi, że Franuś musi być w przedszkolu specjalnym, tylko o to, jak ona, tzn. ta dyrektorka, do tego podeszła. No, moja koleżanka nie widziała w tym nic złego [...] ale jak o tym napisałam, to inne matki, które też mają dzieci niepełnosprawne, potwierdziły moje odczucia”.

Rodzice dążą do tego, aby ich dziecko było zauważone i traktowane nie przez pryzmat „inności”, ale przez pryzmat człowieczeństwa, które w ich odczuciu jest wartością najwyższą. Sytuacje, w których dziecko traktowane jest przedmiotowo, determinują u rodziców uczucie żalu, rozgoryczenia i przygnębienia. Niestety wśród osób znajomych nie zawsze znajdują zrozumienie i potwierdzenie słuszności swoich działań. Dochodzą do tego jeszcze słowa krytyki czy rad, które mają charakter powinnościowy.

Natalia: „[...] nie mam koleżanek, bo za każdym razem słyszę Szymek powinien to, a Szymek powinien tamto. Wcześniej tłumaczyłam, że ma specyficzne zaburzenie neurorozwojowe i na czym to polega, ale ludzie myślą, że jak wygląda normalnie, to musi też rozwijać się normalnie. Dlatego stwierdziłam, że nie będę nigdzie chodzić, bo te wizyty tylko mnie dołowały [...] czasami to chyba specjalnie chwaliły się tym, co już potrafią ich dzieci, żeby mi dokuczyć”.

Niektórzy z badanych zmuszeni byli zrezygnować z kontaktów towarzyskich ze względu na bezpieczeństwo dziecka. Kontakty, jakie nawiązali w sieci, rekompensują im realne relacje, bardzo potrzebne w normalnym funkcjonowaniu każdego człowieka.

Jakub: „Franek ze względu na swoją chorobę bardzo szybko wszystko łapie, więc na samym początku, jak tylko zaczął być dializowany, to my się odseparowaliśmy od wszystkich i połowa osób zrozumiała nas, połowa traktowała jak dziwaków [...] w necie wszyscy mnie rozumieją, wiedzą, dlaczego tak wygląda nasze życie, nikt nas nie ocenia”.

Uczestnicy przestrzeni informacyjnej bardzo cenią sobie te formy komunikacji dzięki anonimowości i dużej identyfikacji z problemem, jak też ogromnemu wsparciu i zaangażowaniu osób włączonych w dyskusję. Niektórzy rozmówcy podkreślają, że jest to świat, gdzie spotykają się tylko osoby dotknięte tym samym problemem.

Anna: [...] czytam, jakie problemy mają inni rodzice, czekam na ich opinię w sprawie moich problemów, radzę się, sama doradzam. [...] to taki świat zamknięty dla rodziców, którzy mają dziecko niepełnosprawne”.

Są rodzice, którzy w wyniku swojego dużego doświadczenia doradzają innym uczestnikom, utożsamiając się z ich problemami.

Marta: „Dołączam do dyskusji, jak widzę, że mogę się wypowiedzieć”.

Są też i tacy, którzy dzięki uczestnictwu w sieci uczą się akceptacji swojego dziecka.

Małgosia: „Wspólnie z synem wyjeżdżamy na wczasy, chodzimy do kina, na basen, plac zabaw itp. [...] teraz nie ukrywam się, chociaż czasami jest ciężko [...] ale kocham swojego syna i uczę się żyć «normalnie» z jego chorobą”.

Spotkania rodziców w necie są podyktowane potrzebą rozmowy z innymi rodzicami, którzy borykają się problemami tej samej natury. Tylko wtedy rodzice mają poczucie całkowitego zrozumienia i bezwarunkowej akceptacji przez pozostałych uczestników. Wówczas są w stanie otworzyć się, nie boją się ośmieszenia, krytyki czy słów pogardy. W „tym świecie” dziecko o specyficznych potrzebach edukacyjnych to dziecko, które ma prawo być tam, gdzie są inne dzieci, i robić to, co robią inne dzieci, choć jest to trudne. Dziecko ma być przede wszystkim szczęśliwe. W świecie e-społeczności nikt nie patrzy na dziecko o niepełnej sprawności przez pryzmat „inności”. Wręcz przeciwnie – rodzice spotykają się po to, aby minimalizować marginalizowanie potrzeb edukacyjnych dziecka, egzekwować jego prawa do bycia i doświadczania szkolnej normalności. Wspierają się wzajemnie w walce o uwzględnienie specyficznych potrzeb edukacyjnych dziecka przez powszechną placówkę edukacyjną. Oczywiście z narracji wynika, że placówka specjalna nie jest w ich perspektywie gorszą placówką, niemniej rodzice dążą do tego, aby potrzeby dziecka zostały uwzględnione przez placówki powszechne, bo – przytaczając słowa jednej z rozmówczyń: „szkoła zapomina, że jest dla ucznia [...] dla tego niepełnosprawnego także”.

Podsumowanie

Biografie konstruowane przez rodziców są przejmujące i niepowtarzalne. Dużo w nich negatywnych emocji, bezradności i bezsilności. Podejmowane w wypowiedziach wątki świadczą o rodzicielskiej trosce o przyszłość własnego dziecka. Separacja społeczna dziecka, jakkolwiek ją rozumieć, jest także w znacz-

nej części izolacją rodziców, którzy są jednością z własnym potomstwem, ze wszelkimi tego odcieniami. Izolacja w tym sensie dotyka i dzieci, i rodziców, dlatego też Anna, Natalia czy Jakub, wypowiadając się o sytuacji dziecka, mają na myśli nieraz także siebie. Ich życie różni się, ale wypowiedane słowa w pewnych zakresach są zbieżne, o podobnym kierunku myśli, przenikają się nawzajem, mając wspólne nici powiązań, oscylując wokół jednego pola problemowego o nazwie izolacja własnego dziecka. Przeniesienie debaty w przestrzeń wirtualną pozwala nie tylko umiejętnie prowadzić tematyczny dyskurs o szerokim wachlarzu zagadnień, ale staje się miejscem, gdzie urzeczywistniają się specyficzne relacje interpersonalne zogniskowane czy też skoncentrowane na przekraczaniu czasami skrywanych obrazów o niesprawiedliwości świata oraz tworzeniu chociażby zrębów lepszej, pełnej akceptacji rzeczywistości realnej.

Rodzice dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dążą do normalizowania życia swoich dzieci m.in. poprzez uwzględnienie i respektowanie potrzeb w zakresie edukacji. W perspektywie rodziców najważniejsze jest to, jak dzieci są postrzegane przez rówieśników i nauczycieli, jak czują się w społeczności klasowej i szkolnej, w jaki sposób realizowane są ich specjalne potrzeby. Niestety nie każda placówka edukacyjna uwzględnia te potrzeby, co prowadzi do marginalizowania dziecka o niepełnej sprawności intelektualnej czy fizycznej, z ADHD, zaniedbanego pedagogicznie. Brak realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych jest dla dziecka przyczyną odtrącenia i osamotnienia, a dla rodziców źródłem frustracji.

Analiza narracji ukazuje rodziców, którzy dążą do „normalnego” funkcjonowania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ubiegają się o uwzględnienie ich potrzeb na każdej płaszczyźnie życia społecznego, szczególnie w sferze edukacyjnej. Ta dziedzina życia społecznego jest w perspektywie rodziców niezwykle ważna, bowiem to tu dziecko nawiązuje relacje, uczy się podtrzymywać, uczy się współpracy w grupie, poszanowania drugiego człowieka, zdrowej rywalizacji itd.

Analiza materiału empirycznego wskazuje, że badani rodzice dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są pozostawieni sami sobie. Nie otrzymują żadnego wsparcia w zakresie poradnictwa i pomocy dziecku ze strony powszechnych placówek edukacyjnych. Osamotnieni w walce o normalność dziecka w szkole szukają jakiegoś wsparcia, konstruktywnej pomocy. Z narracji wynika, że przestrzeń dyskusyjna Internetu jest pomocną formą wspomagania. Blogi, czaty, fora dyskusyjne to te miejsca, gdzie rodzice szukający pomocy zaglądają. Tam spotykają innych rodziców, którzy dzielą się doświadczeniami na temat osamotnienia swojego dziecka z powodu szeroko pojmowanej „inności”. Wymieniają się swoimi spostrzeżeniami, doradzają sobie w różnych kwestiach, ale przede wszystkim piszą o różnych zachowaniach osób trzecich wobec dziecka, które powodują, że czuje się ono odtrącone i zmarginalizowane. Rodzice nie radzą sobie ze złośliwością rówieśników ich dziecka, którzy poprzez swoją prostopolinijność sprawiają przykrość, celowo prowokują różne sytuacje, żeby ośmieszyć ich dziecko, wyrzucić poza nawias życia klasowego „innego” kolegę, bo jest agresywny czy niedowidzący. Rodziców jednak najbardziej boli brak reakcji ze strony nauczycieli, bo to od nich oczekują wsparcia w procesie dydaktycznym, w zakresie integracji, akceptacji.

Rodzice w przestrzeni informacyjnej mówią nie tylko o problemach swoich dzieci. Poruszają tam też własne problemy, szukają porad, informacji na temat choroby czy nowych form terapii. Ponadto sami stanowią wsparcie dla innych, komentują wpisy, podsyłają linki na interesujące ich tematy, refleksje o byciu rodzicem dziecka „innego”. To uczestnictwo rodziców w sieci nie tylko pozwala im mówić o izolowaniu dziecka w płaszczyźnie życia szkolnego, ale także pozwala oswoić się z „innością” ich dziecka. Tylko całkowita akceptacja niepełnosprawności, która jest przecież częścią naszego życia społecznego, może dać równe szanse dzieciom o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Ludzie w naszych czasach coraz częściej chcą uciec od niej, uniknąć odpowiedzialności, izolować się od spraw trudnych, bolesnych, przez co często odbierają drugiej osobie prawo do godności i człowieczeństwa.

Bibliografia

- Brzezińska, A.W. (2009). Iglą i nitką w Sieci, czyli o kobiecej społeczności internetowej. W: G. Gańczarczyk, P. Grochowski (red.), *Folklor w dobie Internetu*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Castells, M. (2003). *Galaktyka Internetu: refleksje nad Internetem, biznesem i społeczeństwem*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Doroszuk, J. (2014). „Blogujące” rodziny wychowujące dzieci z niepełnosprawnością – perspektywa wejścia w pole badawcze. *Niepełnosprawność*, 13, 167.
- Grzenia, J. (2006). *Komunikacja językowa w Internecie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jałowicki, A. Szczepański, M. S. Gorzelak, G. (2007). *Rozwój lokalny i regionalny w perspektywie socjologicznej*. Tychy: Śląskie Wydawnictwo Naukowe.
- Juszczak, S. (2011). Internet. Współczesne medium komunikacji społecznej. *Edukacja i Dialog*, 5/6, 42.
- Kondracka, M. (2009). Samopomoc w Internecie – zjawisko społeczności wirtualnych skupionych wokół idei wzajemnego wsparcia i pomocy. W: M. Kondracka, A. Łysiak (red.), *Edukacja, wychowanie, poradnictwo w kulturze popularnej*. Wrocław: Publikacja wydana własnym sumptem we współpracy z Biblioteką UW.
- Kozinets, R.V. (2012). *Netnografia. Badania etnograficzne online*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krzysztofek, K. Szczepański, M. S. (2005). *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Levine, J. R. Baroudi, C. (1996). *Sekrety internetu*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza READ ME.
- Pawlak, A. (2009). Nowe oblicza patologii w wychowaniu. Deprecyjna funkcja mediów. *Wychowanie na co dzień*, 12, 4.
- Podgórski, M. (2006). Wirtualne społeczności i ich mieszkańcy. Próba e-tnografii. W: K. Krzysztofek, M. Podgórski, M. Grabowska, A. Hupa, M. Juza, J. Kurczewski (red.), *Wielka sieć. E-seje z socjologii Internetu*. Warszawa: Wydawnictwo TRIO.
- Rheingold, H. (2000). *The Virtual Community. Homesteading on the Electronic Frontier*. Cambridge: MIT Press.
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2011). *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szpunar, M. (2006). Społeczności wirtualne – realne kontakty w wirtualnym świecie. W: L. Haber, M. Niezgoda (red.), *Społeczność informacyjna. Aspekty funkcjonalne i dysfunkcjonalne*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Wallace, P. (2000). *Psychologia Internetu*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Żabicki, P. (2007). *Technologiczna codzienność. Internet, bank, telewizja*. Warszawa: Wydawnictwo TRIO.

**PARENTS TALKING ABOUT THE ISOLATION OF THEIR CHILDREN
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE HETEROGENEOUS
INFORMATION ENCLAVE**

Summary

Modern times are undoubtedly dominated by information spaces – all people are taking part in them. The motives for being online are varied - just like the expectations for such a universal medium. There is no doubt, however, that virtual reality is becoming an alternative to actual reality more and more frequently, especially to the reality that provokes the alienation, loneliness and isolation of the “otherness” in a broad sense. People who use different instant messengers do not realize, though, that more and more frequently, both these forms are not working in tandem and are not complementing each other, posing a threat to each other.

The research undertaken is based on the constructivist current. Such an approach was chosen deliberately as the use of this strategy enabled us to find answers to our questions in the fragments of realities presented by parents of children with special educational needs.

Analysis of narratives discovers the world constructed by parents participating in the media space. “Being” in cyberspace enables parents to talk about their children’s isolation that results from their disability. The respondents’ participation in forums, chats or blogs results from their loneliness in real-life interactions and from a feeling of helplessness towards the lack of understanding for their children’s “otherness.” In some cases, the participation in Web-based activities is the only form of support and the only opportunity to share their experiences. The research shows parents talking about their children’s isolation and separation but from the angle of their own isolation and loneliness. Parents’ activity in forums, chats and blogs results from their striving to normalize the life of the whole family and to compensate for face-to-face relationships, which are a source of constant frustration for the respondents.

Key words: media space, children with disabilities, isolation, separation

HIPOTEZA DEFICYTU MÓZDŻKOWEGO W ETIOLOGII DYSLEKSJI ROZWOJOWEJ – IMPLIKACJE DIAGNOSTYCZNO-TERAPEUTYCZNE

W ostatnich dziesięcioleciach dokonały się znaczące zmiany w poglądach na istotę, etiologię i patomechanizm dysleksji rozwojowej. Są one wynikiem dynamicznego rozwoju nauki, zwłaszcza w zakresie neurologii, psychofizjologii i biologii. W artykule została przedstawiona jedna ze współczesnych koncepcji dysleksji – hipoteza deficytu mózdkowego, rozumiana jako zaburzenie neurorozwojowe. Prezentowana hipoteza jest intrygująca, obiecująca i ciągle weryfikowana empirycznie. Celem artykułu jest pokazanie jej wartości naukowej poprzez odwołanie się do wyników dotychczasowych badań, jak też rozważanie możliwości aplikowania do praktyki diagnostyczno-terapeutycznej pewnych sposobów poznawania i stymulowania pracy mózgu jako wzbogacenia warsztatu pracy diagnosty i terapeuty.

Słowa kluczowe: hipoteza deficytu mózdkowego, dysleksja rozwojowa, terapia uczniów z dysleksją

Wprowadzenie

Dysleksja rozwojowa jest tematem znanym i często analizowanym w bogatej literaturze przedmiotu. Termin ten zaistniał w polskim piśmiennictwie w 1959 r. za sprawą lekarza psychiatry Anny Drath, później upowszechniony został przez Halinę Spionek (1965, 1985), Martę Bogdanowicz (1994, 1995). Mimo iż problem istnieje od ponad stu lat, to nadal budzi kontrowersje i wywołuje wiele emocji w podejmowanych dyskursach, zwłaszcza w obszarze definiowania, etiologii czy poszukiwania patomechanizmu tego zjawiska. W definiowaniu terminu dużą rolę odegrał Samuel Kirk, który w 1963 r. określił, czym są trudności w uczeniu się (*learning disabilities*). Pisał, że obejmują one „grupę dzieci, które mają zaburzenia w rozwoju języka, mowy, czytania i powiązanych sprawności komunikacyjnych wymaganych w interakcjach społecznych”. Do tej grupy nie włączył dzieci, które mają deficyty sensoryczne (*handicaps*), takie jak niedowidzenie, dzieci niesłyszących, ponieważ dysponujemy metodami ich opieki i terapii, także wykluczył z niej dzieci z ogólnym upośledzeniem umysłowym (Kirk, 1963, s. 2–3, za: Krasowicz-Kupis, 2008, s. 23). Definicja ta stała się podstawą do rozumienia i diagnozowania dysleksji rozwojowej, a także inspiracją dla powstających później określeń, takich jak: definicja Morgana i Hinshelwooda z 1986 i 1895 r. określająca dysleksję mianem ślepoty słownej; definicja Światowej Federacji Neurologów z 1968 r., w której za przyczynę specyficznych problemów z czytaniem i pisaniem uważa się zabu-

rzenia procesów poznawczych o podłożu konstytucjonalnym; definicja Międzynarodowego Towarzystwa Dysleksji z 1994 r. traktująca dysleksję rozwojową jako specyficzne zaburzenie o podłożu językowym i konstytucjonalnej etiologii.

Współczesna definicja dysleksji rozwojowej opracowana została przez M. Szczerbińskiego (2007, s. 47–70). Autor wiąże trudności w czytaniu i pisaniu z zaburzeniami przetwarzania informacji, które powstały w nieprawidłowym przebiegu rozwoju układu nerwowego i częściowo mogą być warunkowane genetycznie. Jest to zatem zaburzenie uczenia się i zaburzenie rozwojowe, które występuje niezależnie od poziomu inteligencji. Aktualnie termin dysleksja rozwojowa nie ogranicza się wyłącznie do zaburzeń czytania i pisania, ale obejmuje zdecydowanie szerszy zakres zaburzeń, który dotyczy kilku aspektów językowych, takich jak artykulacja, płynność mówienia, szybkość przywoływania nazw, świadomość fonologiczna. Jak pokazują badania, zdolności szybkiego nazywania (przywoływania nazw) warunkują umiejętność czytania, a ich ocena została włączona do wachlarza narzędzi diagnostycznych w kierunku dysleksji rozwojowej (zob. Krasowicz-Kupis, 2008; Giermakowska, 2009).

Wieloletnie badania nad dysleksją skutkowały pojawieniem się wielu koncepcji, hipotez etiologicznych, począwszy od pierwszej koncepcji genetycznej (Morgan, Thomas, Fischer; Critchley, Hinshelwood, Geschiwind, Yule i Rutter, DeFries, Stein), poprzez koncepcje organiczne (Galaburda, Orton, Satz, Bogdanowicz, Jaklewicz, Spionek), językowe (Kołtuska, Sawa, Snowling, Borkowska, Osza, Krasowicz-Kupis) do współczesnych koncepcji neurorozwojowych (Fawcett, Nicolson, Livingstone, Stein, Bednarek, Krasowicz-Kupis). Koncepcje neurorozwojowe za patomechanizm zaburzeń czytania i pisania przyjmują dysfunkcje czynności motorycznych, poznawczych, językowych oraz integracji percepcyjno-motorycznej, powstałe na skutek zmian w centralnym układzie nerwowym – czynniki zakłócające nabywanie złożonych umiejętności.

W grupie koncepcji neurorozwojowych znalazła się hipoteza deficytu mózdzku sformułowana przez R. Nicolson (Nicolson, Fawcett, 1990; Nicolson, Fawcett, Dean, 2001; Fawcett, Nicolson, 2004), która opiera się na wynikach badań potwierdzających łagodne zaburzenia funkcjonalne oraz zmiany anatomiczne tej części tyłomózgowia, stwierdzone u osób z dysleksją rozwojową. Badania prowadzone przez wymienionych autorów w perspektywie 10-letniej pokazały, że około 80% ujawnionych symptomów dysleksji rozwojowej ma związek z zaburzeniami mózdzku. W badaniach naukowych potwierdza się rola mózdzku w przebiegu procesów motorycznych, poznawczych, językowych, ze szczególnym uwzględnieniem pamięci proceduralnej, która zapewnia automatyzację czynności nabytych (Fawcett, Nicolson, 2004).

Jest to szczególnie ważne w rozumieniu dysleksji jako deficytu automatyzacji, co przekłada się na trudności w automatycznym czytaniu i pisaniu, kojarzeniu symboli: grafem – fonem. W Polsce badania w obszarze związku dysleksji z zaburzeniami pracy mózdzku prowadzili w latach 2008–2010 m.in. P. Rusiak oraz P. Jaśkowski, którzy wskazali wpływ zaburzeń mózdzku na umiejętności przetwarzania językowego.

Ta hipoteza, jak zauważa G. Krasowicz-Kupis (2008, s. 95), odnosi się do trzech poziomów opisu dysleksji, wyróżnionych przez U. Frith: biologicznego,

poznawczego i behawioralnego. Oznacza to, że zmiany neurologiczne zakłócają procesy poznawcze, co przekłada się na określone zachowania będące często podstawą do diagnozy dysleksji rozwojowej. Bazą koncepcji są, jak już pisałam, wyniki eksperymentów, które pokazują, że osoby z dysleksją wolniej i słabiej wykonują zadania motoryczne, mają trudności w czynnościach wymagających równowagi ruchowej, problemy z automatyzacją czynności. Konsekwencje zaburzeń pracy mózdzku widoczne są w postaci symptomów identyfikowanych przez psychologa jako zaburzenia poznawcze, które przekładają się na zaburzenia zachowania i trudności dziecka w sytuacjach edukacyjnych. Należy pamiętać o tym, że symptomy zaburzeń w czytaniu i pisaniu są zbliżone u osób o różnej etiologii dysleksji, a zróżnicowanie dotyczy ich uwarunkowań, stąd konieczna jest wnikliwa i rzetelna diagnoza o charakterze interdyscyplinarnym.

W Polsce hipoteza deficytu mózdzkowego, jako jedna z wielu przyczyn dysleksji, opisywana jest w pracach psychologów, logopedów (zob. m.in. (Bogdanowicz; Grabowska, 2004; Borkowska, Domańska, 2006; Krasowicz-Kupis, 2008). W niniejszym artykule dokonuję jej szerszego omówienia, korzystając zarówno z literatury polskiej, anglojęzycznej, jak też odwołując się do wykładu prof. Angeli Fawcett, wygłoszonego na Międzynarodowej Konferencji *Dysleksja jako zaburzenie neurorozwojowe. Przyczyny – skutki – pomoc*, która odbyła się w Gdańsku w dniach 18–19 września 2015 r. i stała się inspiracją do szczegółowej analizy tego zagadnienia.

Mózdzek i jego rola w procesie uczenia się

Mózdzek – określane też jako mały mózg – stanowi część tyłomózgowia i wpływa na pracę całego mózgu. Bogata literatura tematyczna dostarcza wielu informacji na temat związku mózgu z trudnościami w czytaniu i pisaniu o charakterze specyficznym, czego dowodem są słowa J. Steina, iż mózg osoby z dysleksją pracuje inaczej, jakkolwiek nie jest to stan chorobowy. Początkowo jego rolę upatrywano w procesie regulowania zachowań motorycznych i utrzymania równowagi (płat tylny), napięcia mięśni (płat przedni). Silny związek tej struktury z korą obu półkul mózgowych, korą przedczołową i układem limbicznym pozwala na przyjęcie hipotezy o zaangażowaniu mózdzku w regulację wyższych czynności poznawczych czy regulację zachowania (Krasowicz-Kupis, 2008, s. 95).

Poszukiwania badawcze koncentrowały się wokół kluczowych problemów: Czy i w jakim stopniu zaburzenia czytania i pisania łączą się ze zmianami anatomicznymi czy funkcjonalnymi mózdzku? Dlaczego u osób z dysleksją rozwojową występują trudności z opanowaniem nawyków sensomotorycznych?

Podstawą do naukowych penetracji badawczych jest koncepcja nabywania umiejętności, która przebiega na trzech poziomach (Fawcett, za: Kamykowska, 2013, s. 6–7):

1. Kognitywnym (deklaratywnym), który odpowiada za poznawanie i zapamiętywanie teorii, opisów.
2. Asocjacyjnym (proceduralnym), w którym tworzone są procedury niezbędne do wykonania danej czynności.
3. Automatycznym (zautomatyzowanym), który pozwala na wykorzystanie wcześniej opanowanych procedur przy wykonywaniu aktualnej czynności.

Deficyty mózdzkowe, jak już wspominałam, dotyczą trudności z uczeniem się proceduralnym i automatycznym przy dość wysokich wynikach uczenia się kognitywnego, które w sytuacji specyficznych trudności może być czynnikiem wspierającym, rodzajem kompensacji. System uczenia się proceduralnego obejmuje obszar motoryczny i językowy, przy czym językowy dotyczy rozwoju mowy i umiejętności fonologicznych. Wskaźnikiem trudności z automatyzacją czynności czytania i pisanie jest wolne tempo, czyli szybkość, z jaką uczeń wykonuje te złożone umiejętności szkolne. Pozwala to na wyjaśnienie fenomenu dysleksji, jakim jest to, że inteligentny uczeń, mimo dobrej znajomości liter, nie potrafi płynnie czytać. Upoważnia też do stwierdzenia, iż zaburzenia o charakterze dysleksji rozwojowej prawdopodobnie powiązane są ze zmianami czy mikrozmiarami w mózdzku. Weryfikacja tej hipotezy możliwa jest w badaniach przy zastosowaniu techniki rezonansu magnetycznego lub innych metod neuroobrazowania czynności mózgu, stąd trudności związane z diagnozowaniem zaburzeń neurorozwojowych w praktyce psychologicznej czy pedagogicznej. Możemy zatem mówić wyłącznie o tzw. dowodach miękkich, opartych na obserwacji zachowań, określonych symptomach czy analizie materiału klinicznego. Identyfikowanie objawów kryterialnych pozwala na postawienie hipotezy diagnostycznej, która powinna być weryfikowana w kolejnych badaniach specjalistycznych. Opis objawów kryterialnych, które mogą i powinny ukierunkowywać dalszą diagnozę, jest ważnym etapem identyfikowania problemu.

Implikacje diagnostyczne

Jak pokazały wyniki badań, osoby ze zmianami w obszarze funkcjonalno-anatomicznym mózdzku mogą mieć problemy z utrzymaniem równowagi, koordynacją ruchów czy ich sekwencyjnością, zautomatyzowaniem czynności, szybkim czytaniem, co występuje często u osób z dysleksją rozwojową. Postawienie pełnej diagnozy ze wskazaniem na deficyt mózdzkowy pozostaje jednak poza możliwościami psychologa czy pedagoga. Proces diagnozy psychologiczno-pedagogicznej opiera się zatem na wnikliwej, rzetelnej analizie dostępnych symptomów, popartych innymi informacjami o uczniu (od rodziców lub specjalistów). Objawy behawioralne pomogą wnioskować o stanie i przebiegu procesów motorycznych, poznawczych, językowych. Ich dostrzeżenie i interpretowanie jest udziałem diagnosty oraz stanowi podstawowy krok w planowaniu terapeutycznym. W diagnozie uwzględnia się zatem te dane, które mogą wskazać na zaburzenia mózdzku. W gromadzeniu materiału diagnostycznego ważne są informacje dotyczące przebiegu rozwoju dziecka, jego zachowań, zwłaszcza ruchowych (jak przebiegał rozwój ruchowy, czy szybko nauczyło się jeździć na rowerze, czy lubi zabawy typu gra w klasy, jazda na deskorolce, czy szybko uczy się nowych czynności, czy potrafi stać na jednej nodze, czy nie miało urazu głowy, jaka jest jego męczliwość, jak szybko wykonuje czynności, czy lubi budować z klocków).

Uzyskane w ten sposób informacje są częścią procesu diagnozowania i stanowią pomoc w ustaleniu podstawowych działań terapeutycznych. Niekiedy hipoteza diagnostyczna wymaga konsultacji ze specjalistami innych dziedzin, np. neurologiem dziecięcym czy psychiatrą lub psychologiem klinicznym. Diagnoza oparta

na kryteriach objawowych jest niezwykle cenna ze względu na fakt, że najlepszym i najczęściej pierwszym diagnostą jest osoba, która pozostaje w bliskim kontakcie z dzieckiem (rodzice, nauczyciel). Jej konsekwencją są pierwsze zalecenia postdiagnostyczne, które powinny obejmować: rodzaj symptomów i ich nasilenie, ocenę funkcjonowania poznawczego (deficyty i możliwości), wskazania co do procesu edukacji i terapii, propozycje wykorzystania technik komputerowych, szczególnych form wspomagania rozwoju czy określenie warunków kontraktu między rodzicami, dzieckiem i nauczycielem (Bogdanowicz i in., 2007).

Najczęściej pierwsze symptomy dostrzegane są dopiero w szkole, ale istnieje też szereg objawów, które występują u dziecka przed rozpoczęciem nauki szkolnej (wymieniłam je wcześniej). Jak podkreśliła w swoim wykładzie A. Fawcett, próbą diagnostyczną może być sytuacja, w której poleca się dziecku, aby stało na jednej nodze i jednocześnie odliczało do 100, co wymaga zsynchronizowania dwóch czynności i podejmowania przez dziecko tzw. decyzji leksykalnych (nie dotyczą one tylko sfery języka), które zwalniają lub utrudniają wykonanie podstawowego zadania (zob. Oszwa, Borkowska, 2006, s. 152).

Pierwsze problemy dziecka z równowagą mogą być źródłem wielu kolejnych trudności motorycznych, problemów fonologicznych, zaburzeń poznawczych, gdyż opóźnione dojrzewanie neurologiczne generuje szereg trudności rozwojowych, następnie edukacyjnych. Tak więc rzetelna obserwacja rozwoju dziecka, czas osiągania przez nie kolejnych etapów rozwojowych oraz tempo nabywania umiejętności wykonawczych, ich poziom automatyzacji czy sekwencyjność wykonywania powinny być kluczowym elementem diagnozowania pod kątem zaburzeń typu mózdkowego obok diagnozy psychometrycznej realizowanej przez psychologa lub specjalistycznej diagnozy medycznej. Poznawanie źródła specyficznych trudności w uczeniu się nie jest łatwe, gdyż obraz zaburzeń zmienia się wraz z wiekiem i nie jest on stabilny, a w neuropsychologii nie ma stuprocentowo pewnego połączenia między uszkodzeniem a symptomem (Bednarek, 2011, s. 73). Opisane zaburzenia występujące w różnym zakresie i różnym stopniu nasilenia są wskazaniem do podjęcia terapii pedagogicznej, która jest procesem dopełniającym diagnozę i przestrzenią ciągłego poznawania dziecka.

Implikacje terapeutyczne

Terapia oparta jest na rozpoznaniu (diagnozie), ale też stanowi jego kontynuację, gdyż w pracy z dzieckiem poznajemy lepiej jego problemy, identyfikujemy możliwości, obserwujemy zachowania. Zarówno w procesie edukacji, jak i procesie terapii istotą jest budowanie podstawy do efektywnego uczenia się, zgodnego z profilem rozwoju, preferencjami modalnymi ucznia. Bazą terapii jest usprawnianie czynności mózgowych i kształtowanie umiejętności wykonawczych, które decydują o procesie szkolnego i życiowego uczenia się. Nauka czytania jest możliwa dopiero po opanowaniu przez dziecko umiejętności wykonawczych, osiągnięciu właściwego poziomu motywacji i zainteresowania czytaniem czy pisaniem. Jak powiedziała A. Fawcett, badania prowadzone w Nowej Zelandii wskazały na związek między wczesnym opanowaniem sztuki czytania a późniejszymi osiągnięciami szkolnymi. Zgodnie z ich wynikami dzieci, które uczyły

się czytania po opanowaniu umiejętności wykonawczych, lepiej radziły sobie na kolejnych etapach edukacji. Implikuje to potrzebę działań ukierunkowanych na proces osiągnięcia dojrzałości, który poprzedza naukę czytania.

Nauczanie i terapia dzieci z dysleksją powinny opierać się na dominującej formie aktywności, jaką jest zabawa, poprzez systematyczne kształtowanie funkcji wykonawczych, budowanie słownictwa, rozwijanie sprawności motorycznej i kształtowanie relacji grafem – fonem. Kształcenie uczniów powinno być spersonifikowane, wielopoziomowe, skoncentrowane na budowaniu sukcesu, a w nim ważna jest liczba powtórzeń, co prowadzi do automatyzacji wyuczonych działań. Ogólne przesłanki dla nauczycieli, terapeutów dzieci z dysleksją rozwojową opierają się na kilku zasadach:

- Uczenie proceduralne powinno być wspierane systematycznym powtarzaniem danej czynności i wiedzą deklaratywną.
- Nauka czytania wymaga sprawności obu systemów (deklaratywnego i proceduralnego).
- Diagnoza poprzedzająca pomoc terapeutyczną powinna opierać się na potencjale, a nie określeniu aktualnego stanu osiągnięć rozwojowych ucznia czy identyfikowaniu jego słabości

W terapii uczniów z podejrzeniem dysfunkcji mózdkowych można sięgać do pedagogiki zabawy, pedagogiki Marii Montessori, które obejmują ćwiczenia fizyczne w połączeniu z doznaniem dotykowym, wywołują radość i poprzez ruch aktywizują pracę mózgu. Zaleca się stosowanie elementów pedagogiki cyrku, w szczególności polecane jest zonglowanie, które usprawnia koordynację wzrokowo-ruchową, rozwija wyobraźnię. Eksperymenty z zonglowaniem prowadzone były m.in. na Uniwersytecie w Ratyźbonie pod przewodnictwem Bogdana Draganskiego oraz na Uniwersytecie w Oxfordzie pod kierunkiem Jana Scholza. Ich wyniki są obiecujące, gdyż wskazują na wzrost masy mózgu, poprawę procesów poznawczych i umiejętności czytania. Program zonglowania został też wprowadzony do ponad 2000 szkół w 41 stanach USA, co dowodzi dużego zainteresowania taką formą pomocy uczniom. Inną formą zabawy stymulującej pracę mózgu jest gra w scrabble, która przyczynia się do tworzenia dróg komunikacyjnych, czyli usprawnia i zwiększa sieć połączeń neuronalnych, ale też wzbogaca i doskonali język dziecka.

Terapia dzieci z podejrzeniem dysfunkcji mózdkowych to przede wszystkim ćwiczenia równoważne, koordynujące zachowania ruchowe, z wykorzystaniem treningowych piłek-skoczków, ale też chodzenie tyłem po schodach czy kreślenie leniwych ósemek w pozycji stania na jednej nodze. Są to też ćwiczenia wykorzystujące utajone uczenie ruchów sekwencyjnych, co jest istotne w kształtowaniu poprawności pisania przy zalecanej rezygnacji z uporczywego pisania dyktand. W celu usprawniania czynności mózdku warto też sięgnąć do metody ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne czy metody integracji sensorycznej Jane Ayers. Należy też pamiętać, że nie wszystkie dzieci z dysleksją mają zakłóconą pracę mózdku, gdyż problemy te mogą być efektem innych zaburzeń, co uzasadnia potrzebę kierowania się zasadą, że dziecko jest najlepszym specjalistą w zakresie uczenia się i samo wskazuje drogi stymulacji własnego rozwoju. Zadaniem diagnostów, terapeutów jest umiejętność korzystania z tej podpowiedzi i podążania za dzieckiem i jego potrzebami.

Podsumowanie

Teoria mózdkowa jest jedną z wielu teorii, które próbują wyjaśnić mechanizm powstawania zaburzeń o charakterze dysleksji rozwojowej, a nie uwzględniają zaburzeń sensorycznych i nie odnoszą się do mechanizmów kompensacyjnych (Demont, Taylor, Chaix, 2004, za: Krasowicz-Kupis, 2008, s. 97). Jest jednak obiecująca ze względu na dość mocne dowody naukowe poparte badaniami empirycznymi. Dostarczają one informacji niezbędnych do zrozumienia przebiegu czynności uczenia się, które nieco oddalają nas od psychologii poznawczej i funkcjonowania dziecka w procesie edukacji w kierunku neuropsychologii i zagadnień neurorozwojowych (zob. Bednarek, 2011). Dotychczasowe praktyki diagnostyczne i terapeutyczne nie mogą być całkowicie marginalizowane, ale powinny być systematycznie uzupełniane nowymi osiągnięciami naukowymi, co pozwala na szersze spojrzenie i konieczność refleksyjnego podejścia do procesu diagnozy i terapii pedagogicznej. Jak pokazują liczne badania nad skutecznością metod terapii, sam trening umiejętności motorycznych czy funkcji percepcyjno-motorycznych bez terapii psychodydaktycznej nie wpłynie znacząco na poprawę czytania, stąd potrzeba łączenia oddziaływań terapeutycznych (Lee, Swanson, Kavale, Mattson, za: Szczerbiński, 2011).

Mimo dużej popularności koncepcji deficytów percepcyjno-motorycznych jako źródła problemów w czytaniu i pisaniu w procesie diagnozy i terapii warto uwzględnić również inne perspektywy, które są efektem rozwoju nauki i wskazują interdyscyplinarny charakter problemu.

Bibliografia

- Bednarek, D. (2011). Podstawy diagnozy i terapii specyficznych zaburzeń czytania (SZC) w perspektywie neurokognitywistycznej. W: M.B. Pecyna (red.), *Dysleksja rozwojowa fakt i tajemnica w diagnostyce psychologiczno-pedagogicznej*. Opole: Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji.
- Bogdanowicz, M. (1994). *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*. Lubin: Wydawnictwo Linea.
- Bogdanowicz, M. (1995). Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych. *Psychologia Wychowawcza*, 3, 216–233.
- Bogdanowicz, M., Adryjanek, A. (2004). *Uczeń z dysleksją w szkole*. Gdynia: Wydawnictwo Operon.
- Bogdanowicz, M., Adryjanek, A., Rożyńska, M. (2007). *Uczeń z dysleksją w domu. Poradnik nie tylko dla rodziców*. Gdynia: Wydawnictwo Operon.
- Borkowska, A., Domańska, E. (2006). *Neuropsychologia kliniczna dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Fawcett, A., Nicolson, R. (2001). Dyslexia: the role of cerebellum. W: *Dyslexia, Theory and Good Practice*. London: Whurr Publishers.
- Fawcett, A., Nicolson, R. (2004). Rola mózdku w dysleksji. W: A. Grabowska, K. Rymarczyk (red.), *Dysleksja: od badań mózgu do praktyki*. Warszawa: Instytut Biologii Doświadczalnej im. Nenckiego PAN.
- Giermakowska, A. (2009). Psycholingwistyczna analiza procesu czytania z perspektywy nowego ujęcia mechanizmów dysleksji rozwojowej. W: Z. Ratajek, Z. Zbróg (red.), *Studia Pedagogiczne*, 18, 244–263.
- Grabowska, A. (2004). *Dysleksja: od badań mózgu do praktyki*. Warszawa: Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN.

- Kamykowska, J. (2013). Specyfika trudności w nabywaniu umiejętności szkolnych i ich podłoża neuropsychologiczne – oprac. wykładu prof. A. Fawcett. W: *Dysleksja. Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji*, 3.
- Krasowicz-Kupis, G. (2003). Językowe, ale nie fonologiczne deficyty w dysleksji. W: B. Kaja (red.), *Diagnoza dysleksji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Krasowicz-Kupis, G. (red.). (2006). *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna*. Gdańsk: Harmonia.
- Krasowicz-Kupis, G. (2008). *Psychologia dysleksji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nicolson, R., Fawcett, A. (1990). Automaticity: a new framework for dyslexia research? *Cognition*, 35, 159–182.
- Nicolson, R., Fawcett, A., Dean, P. (2001). Developmental dyslexia: the cerebellar deficit hypothesis. *Trends in Neuroscience*, 24, 508–511.
- Oszwa, U., Borkowska, A. (2006). Specyficzne trudności szkolne w opanowywaniu czytania i pisania. W: A. Borkowska, Ł. Domańska (red.), *Neuropsychologia kliniczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Spionek, H. (1965). *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*. Warszawa: PWN.
- Spionek, H. (1985). *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: PWN.
- Starowicz-Filip, A., Milczarek, O., Kwiatkowski, S., Bętkowska-Korpała, B., Piątek, P. (2013). Rola mózdzku w regulacji funkcji poznawczych – ujęcie neuropsychologiczne. *Neuropsychologia i Neuropsychiatria*, 2, 8(1), 24–31.
- Szczerbiński, M. (2007). Dysleksja rozwojowa próba definicji. W: M. Szymańska, G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja – problem znany czy nieznan?* Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Szczerbiński, M. (2011). Nauka i pseudonauka w terapii pedagogicznej. W: M.B. Pecyna (red.), *Dysleksja rozwojowa fakt i tajemnica w diagnostyce psychologiczno-pedagogicznej*. Opole: Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji.

THE CEREBELLAR DEFICIT HYPOTHESIS IN THE ETIOLOGY OF DEVELOPMENTAL DYSLEXIA – DIAGNOSTIC AND THERAPEUTIC IMPLICATIONS

Summary

Significant changes have taken place in the views on the essence, etiology and pathomechanism of developmental dyslexia over the last decades. They result from the rapid development of science, especially in the area of neurology, psychophysiology and biology. The article presents one of contemporary concepts of dyslexia, i.e. the cerebellar deficit hypothesis, understood as a neurodevelopmental disorder. The hypothesis presented is intriguing and promising, and is empirically validated on a continuous basis. The article aims to show its scientific value: It refers to research findings to date and considers the possibility of using certain methods of learning about and stimulating brain function in diagnostic and therapeutic practice as a way to broaden diagnosticians' and therapist' skills.

Key words: cerebellar deficit hypothesis, developmental dyslexia, treatment for students with dyslexia

Виталий З. КАНТОР (Vitalij Z. KANTOR)
v.kantor@mail.ru
Светлана Ю. ИЛЬИНА (Svetlana Y. ILINA)
swetil@yandex.ru
Алиция ЗАРИН (Alicja ZARIN)
alicja.zarin@gmail.com
Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/0137818x.1200568
Data wpływu: 10.03.2016
Data przyjęcia: 04.04.2016

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РОССИИ

В статье представлены концептуальные положения разработки федеральных государственных образовательных стандартов общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья в России. Авторы отражают опыт работы по их созданию, проведенной большим коллективом ведущих специалистов в области образования детей с проблемами в развитии. Стандарт рассматривается как основной механизм реализации процесса образования детей с проблемами в развитии в России. В статье раскрываются нормативно-правовые и психолого-педагогические аспекты решения проблемы разработки, дана характеристика особых образовательных потребностей детей с проблемами в развитии как основы определения содержания, условий реализации и результатов их общего образования.

Ключевые слова: образовательный стандарт, общее образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, особые образовательные потребности, адаптированная основная образовательная программа

Внесение концептуальных изменений, кардинально влияющих на структуру и содержание образовательного процесса для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), требует, как минимум, учета двух групп факторов: внешних и внутренних. К внешним факторам относятся: заказ государства на получение качественного образования всеми слоями населения без каких-либо ограничений, наличие необходимой нормативно-правовой базы, комплекс социально-экономических условий. К внутренним факторам относятся: изменение состава обучающихся с ОВЗ, наличие у обучающихся с ОВЗ особых образовательных потребностей, как общих, так и специфичных для отдельных групп. Рассмотрим некоторые из этих факторов.

Нормативно-правовое поле разработки федеральных государственных стандартов общего образования детей с ОВЗ

Одним из важнейших прав и свобод граждан в современном обществе является право каждого на образование, которое гарантируется основными нормативным

актами государства. К их числу в России помимо Конституции относятся федеральные законы «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (Федеральный закон ... от 3 мая 2012 г.), «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (Федеральный закон от 24 ноября 1995 г.), «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» (Федеральный закон ... от 24 июля 1998 г.), «Об образовании в Российской Федерации». Так, в части 5 статьи 5 Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» (Федеральный закон ... N 273-ФЗ). «Право на образование. Государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации» указано, что в целях реализации права каждого человека на образование органами государственной власти разного уровня «создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования» (Федеральный закон ... N 273-ФЗ).

Реализация права на образование обеспечивается введением федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), поддерживающих различные формы образования и самообразования граждан. Именно в контексте решения этих задач можно рассматривать разработку и внедрение ФГОС общего образования обучающихся с ОВЗ.

Внедрение ФГОС для разных категорий детей с ОВЗ, а также специальных требований во ФГОС основного и среднего общего образования не означает противопоставления их стандартам общего образования. Напротив, будучи инструментом организации системы образования, они могут стать действенным средством ее совершенствования и развития, прежде всего, в той части, которая касается образования детей с ОВЗ. Реализация стандартов должна, во-первых, способствовать расширению вариативности и доступности образования для всех групп детей с ОВЗ, включая детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития; во-вторых, обеспечить детям с более высоким потенциалом развития возможность перехода на любом этапе обучения на образовательные программы общего образования, рекомендованные для обучающихся с нормативным развитием, либо по завершению овладения уровнем начального образования продолжить образование по общеобразовательной программе на уровне основного образования.

ФГОС общего образования детей с ОВЗ устанавливает обязательные требования к структуре основных образовательных программ общего образования и их объему, условиям реализации и результатам освоения обучающимися этих программ. Стандарт отражает согласованные социально-культурные, общественно-государственные ожидания относительно качества общего образования обучающихся с ОВЗ, которые, в свою очередь, являются ориентирами для учредителей образовательных организаций, специалистов системы образования, семей детей с ОВЗ и широкой общественности.

Основу разработки ФГОС обучающихся с ОВЗ составили следующие положения статьи 34 и 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (Федеральный закон ... N 273-ФЗ):

- 1) образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность, что гарантирует разнообразие форм и создает возможность родителям их выбора в конкретной ситуации;
- 2) общее образование обучающихся с ОВЗ осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным образовательным программам, в которых создаются специальные условия для получения ими образования, с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья.

Специальные условия предполагают использование: адаптированных образовательных программ (в том числе, программ коррекционной работы, индивидуальных специальных программ); специальных методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, компьютерные средства с включением специального оборудования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья;

- 3) государство обеспечивает подготовку педагогических работников, владеющих специальными педагогическими подходами и методами обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, и содействует привлечению таких работников в организации, осуществляющие образовательную деятельность.

При этом, согласно части 3 статьи 44 (Федеральный закон ... N 273-ФЗ), родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют, в частности, право выбирать формы получения образования и формы обучения, организации, осуществляющие образовательную деятельность, язык (языки) образования, факультативные и элективные учебные предметы, курсы, дисциплины (модули) из предлагаемого организацией перечня с учетом мнения ребенка, а также рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии (при их наличии). Они могут также присутствовать при обследовании детей, обсуждении результатов обследования и рекомендаций, полученных по результатам обследования, высказывать свое мнение относительно предлагаемых условий для организации обучения и воспитания собственных детей.

Таким образом, современная нормативная база в области образования, обеспечивает государственные гарантии получения общего образования всеми обучающимися школьного возраста с ОВЗ. Последовательная разработка и внедрение ФГОС начального, основного и среднего образования с учетом их особых образовательных потребностей будет способствовать повышению его качества. Разработку и внедрение ФГОС начального общего образования детей с ОВЗ можно считать первым этапом в решении этой задачи.

Современные тенденции в изменении состава детей с ограниченными возможностями здоровья в России

Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья — это дети, у которых обнаруживаются недостатки в физическом и (или) психическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий (Федеральный закон ... N 273-ФЗ).

Группа школьников с ОВЗ чрезвычайно неоднородна. В неё входят, в частности, дети с различными проблемами в развитии, которые вызваны нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, умственной отсталостью (нарушениями интеллекта), расстройствами аутистического спектра и др.

Биологическое неблагополучие ребёнка, являясь предпосылкой нарушения его взаимодействия с окружающим миром, обуславливает возникновение отклонений в его психическом развитии, которые проявляются весьма разнообразно (Малофеев, Никольская, Кукушкина, Гончарова, 2009). Своевременно начатое и правильно организованное обучение и воспитание ребёнка в раннем и дошкольном возрасте, оказание ему коррекционно-развивающей помощи позволяет предотвращать или смягчать эти вторичные по своему характеру нарушения. Вместе с тем, у многих эти различия сохраняются и в младшем школьном возрасте, определяя возможности развития и образовательные потребности детей. В связи с этим в группе детей с ОВЗ есть дети, испытывающие временные и относительно легко устранимые трудности в развитии, которые способны при специальной поддержке успешно обучаться в тех же условиях и по тем же программам, что сверстники без ограничений здоровья. Но также есть дети со стойкими и/или тяжёлыми нарушениями развития, нуждающиеся в адаптированной к их возможностям специальной индивидуальной программе развития, направленной на формирование элементарных жизненных навыков на протяжении всего школьного возраста. При этом такого рода различия наблюдаются не только в группе детей с ОВЗ в целом, но и внутри каждой входящей в неё категории детей.

Введение в 2013 г. Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» привело к существенному увеличению в системе образования количества детей с тяжёлыми и комплексными нарушениями развития, с одной стороны, и, с другой, количества детей с незначительными нарушениями в развитии, обучающихся совместно с нормально развивающимися сверстниками. Это породило новые проблемы, ибо действующий с 2010 г. ФГОС начального общего образования не предусматривает удовлетворения особых образовательных потребностей этих категорий школьников, прежде всего в части требований к условиям реализации в полном объёме основной образовательной программы. В результате возникла угроза реализации права этих детей на получение образования адекватного их возможностям и потребностям.

В этом контексте назрела необходимость разработки ФГОС начального общего образования детей с ОВЗ, обеспечивающих дифференциацию содержания и результатов образования с учетом разных возможностей, а также обеспечения им гарантий получения специальной психолого-педагогической помощи в разных организационных формах получения образования.

Особые образовательные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья – основа определения содержания, условий реализации и результатов образования

В соответствии с российской традицией, развивающейся в контексте становления ценностей современного мира, целью образования детей с ОВЗ в наиболее общем смысле является введение в культуру ребёнка, по разным причинам в настоящее время выпадающего из общеобразовательного пространства. Культура в данном случае рассматривается, прежде всего, как система ценностей (частных, семейных, государственных), взрослея и присваивая которые, ребёнок реализует свои личные устремления, берёт на себя посильную ответственность за близких, занимает активную жизненную позицию в обществе и пр. Эти ценности составляют содержание образования.

В силу специфики психического и/или моторного развития и не всегда благоприятных условий жизни ребенок с ОВЗ испытывает сложности включения в культурную среду и в способах ее освоения. Соответственно с этим, у такого ребенка обнаруживаются иные, чем у его сверстников без ограничений здоровья, «особые» образовательные потребности. Под «особыми образовательными потребностями» мы понимаем потребности детей с ОВЗ в овладении знаниями, опытом деятельности и ценностного отношения к окружающему миру, необходимых и достаточных для решения жизненно важных проблем, а также дополнительные мероприятия коррекционно-развивающего характера и психолого-педагогическую поддержку образовательного процесса. Удовлетворение этих потребностей может быть достигнуто постановкой и решением специальных задач, приданием специфичности содержанию образования, использованием соответствующих средств, методов, приемов, обеспечением системного психолого-педагогического сопровождения образования ребенка с ОВЗ в образовательном пространстве современной школы.

По мнению ведущих российских дефектологов (Малофеев, Никольская, Кукушкина, Гончарова 2009), для детей с ОВЗ характерны, как общие, так и специфические для отдельных групп, особые образовательные потребности, обусловленные особенностями ограничений возможностей здоровья [5].

К общим образовательным потребностям детей с ОВЗ относятся:

- максимально раннее выявление нарушений в развитии, обеспечивающее раннее получение специальной помощи средствами образования;
- обязательность непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого как через содержание предметных областей, так и в процессе коррекционной работы;
- изменение содержания образования (например, как за счет введения в содержание образования специальных разделов, не присутствующих в программе, адресованной сверстникам без ограничений здоровья, так и за счет сокращения объема содержания);
- использование специальных методов, приёмов и средств обучения (в том числе специализированных компьютерных технологий);
- индивидуализация обучения с учетом индивидуальных образовательных потребностей школьника;

- развитие мотивации и интереса к познанию окружающего мира с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающегося к обучению и социальному взаимодействию со средой;
- обеспечение особой пространственной и временной организации образовательной среды с учетом функционального состояния центральной нервной системы и нейродинамики психических процессов, эмоциональной сферы и поведения обучающихся, максимальное расширение образовательного пространства (выход за пределы образовательного учреждения с целью обогащения социального опыта).

Не менее важным основанием для разработки стандарта является учет и тех специфических образовательных потребностей, которые характерны для каждой из нозологических групп.

Так, к числу специфических образовательных потребностей детей с легкой умственной отсталостью можно отнести:

- выделение пропедевтического периода в образовании, обеспечивающего преемственность между дошкольным и школьным этапами образования;
- введение учебных предметов, способствующих формированию представлений о природных и социальных компонентах окружающего мира;
- организация процесса формирования разнообразных видов, средств и форм коммуникации, обеспечивающих успешность установления и реализации социокультурных связей и отношений обучающегося с окружающей средой;
- обеспечение возможности обучения по программам профессиональной подготовки квалифицированных рабочих, служащих;
- организация психологического сопровождения, оптимизирующего взаимодействие обучающегося с педагогами и сверстниками;
- организация психологического сопровождения, направленного на обеспечение взаимодействия семьи и организации;
- постепенное расширение образовательного пространства, выходящего за пределы организации.

Специфическими образовательными потребностями обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями развития являются:

- существенное изменение содержания образования, предполагающее включение учебных предметов, отсутствующих при обучении обучающихся с легкой умственной отсталостью: «Речь и альтернативная коммуникация», «Человек» и другие;
- использованием специфических методов и средств обучения;
- осуществление дифференцированного, «пошагового» обучения;
- обязательная индивидуализация обучения;
- формирование элементарных социально-бытовых навыков и навыков самообслуживания;
- обеспечением присмотра и ухода за обучающимися;
- дозированное расширение образовательного пространства внутри учреждения и за его пределами;
- организация обучения в разновозрастных классах (группах);
- тесное взаимодействие специалистов, участвующих в обучении и воспитании обучающегося, и его семьи, обеспечивающей особую организацию всей жизни обучающегося (в условиях организации и дома).

Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с ОВЗ как основной механизм реализации образовательного процесса в России

Внедрение Стандарта преследует следующие цели:

- обеспечение единства образовательного пространства Российской Федерации в сфере общего образования обучающихся с ОВЗ;
- обеспечение всем обучающимся с ОВЗ равного доступа к получению качественного общего образования с учетом индивидуальных образовательных потребностей независимо от места проживания, пола, нации, языка, социального статуса;
- обеспечение вариативности образовательных Программ (по уровню сложности, объему содержания и направленности) и разнообразия организационных форм их реализации с учётом особых образовательных потребностей обучающихся ОВЗ и мнения их родителей (законных представителей).
- обеспечение государственных гарантий уровня и качества образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации основных образовательных программ и результатам их освоения.

В основу разработки Стандарта положены деятельностный и дифференцированный подходы, осуществление которых предполагает:

- признание обучения как процесса организации речевой, познавательной и предметно-практической деятельности обучающихся, обеспечивающего овладение ими содержанием образования и являющегося основным средством достижения цели образования;
- признание того, что развитие личности обучающихся с ОВЗ зависит от характера организации доступной им деятельности, в первую очередь, учебной;
- развитие личности обучающихся с ОВЗ в соответствии с требованиями современного общества, обеспечивающими возможность их успешной социализации и социальной адаптации;
- разработку содержания и технологий образования обучающихся ОВЗ, определяющих пути и способы достижения ими социально желаемого уровня личностного и познавательного развития с учетом их особых образовательных потребностей;
- ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где общекультурное и личностное развитие обучающегося с ОВЗ составляет цель и основной результат образования;
- реализацию права на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивающего развитие способностей каждого обучающегося, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями;
- разнообразие организационных форм образовательного процесса и индивидуального развития каждого обучающегося с ОВЗ, обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со сверстниками и взрослыми в познавательной деятельности.

При разработке Стандарта учитывались неоднородность состава детей с ОВЗ, диапазон возможностей освоения ими образовательных программ, и необходимость создания для них специальных условий получения образования. Благодаря этому Стандарт обеспечивает: создание благоприятной социальной ситуации разви-

тия и образования каждого обучающегося с ОВЗ в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями, особыми образовательными потребностями, в том числе, и создание специальных условий для получения образования; взаимодействие обучающихся с ОВЗ со сверстниками, не имеющими таких ограничений и приобщение обучающихся с ОВЗ к общечеловеческим ценностям, социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства.

На основе Стандарта разрабатываются примерная адаптированная основная образовательная программа общего образования обучающихся ОВЗ; адаптированная основная образовательная программа образовательной организации; определяются нормативы финансового обеспечения реализации Программы, в том числе, индивидуальной; осуществляется объективная оценка образовательной деятельности организации при осуществлении государственной аккредитации и государственного контроля в сфере образования и др.

В 2015 году были утверждены два федеральных государственных образовательных стандарта, разработанные коллективом ведущих российских специалистов в области коррекционной педагогики, которые будут введены в действие с 1 сентября 2016 г.: ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ и ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Наличие двух Стандартов обусловлено тем, что среди обучающихся с ОВЗ есть школьники способные овладеть образованием, сопоставимым по содержанию, а в некоторых случаях и по срокам его получения, с образованием, которое осваивают школьники с нормативным развитием. Иными словами, речь идет о так называемом «цензовом» образовании, которое недоступно по ряду причин обучающимся с умственной отсталостью. ФГОС для обучающихся с ОВЗ разрабатывался применительно только к уровню начального общего образования (НОО), в то время как ФГОС общего образования обучающихся с умственной отсталостью не предусматривает возможность овладения этой категорией школьников какого-либо уровня образования.

Таким образом, ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ является единым для каждой из восьми категорий обучающихся, и, вместе с тем, он предусматривает возможность создания дифференцированных образовательных программ с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных особенностей обучающихся. Стандарт позволяет разработать от двух до четырех вариантов образовательных программ, учитывающих степень выраженности того или иного нарушения, наличие у обучающихся особых образовательных потребностей, перспективность их педагогического прогноза. В каждом из вариантов Программ формулируются требования к содержанию образования, условиям реализации образовательной Программы и результатам ее освоения отдельными группами обучающихся в рамках той или иной нозологической группы.

То же самое в полной мере относится к Стандарту обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), в котором определены общие требования, предъявляемые к образованию этой категории школьников, а также представлены требования, предъявляемые к структуре, условиям и результатам получения образования двумя групп обучающихся: с легкой умственной отсталостью (1 вариант); умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями развития (2 вариант).

Определение варианта образовательной Программы для обучающегося с ОВЗ осуществляется на основе рекомендаций психолого-медико-педагогической комис-

сии, сформулированных по результатам его комплексного обследования. Для реализации Программы обязательно наличие комплекса определенных Стандартом условий, учитывающих особые образовательные потребности каждого обучающегося.

Возможности развития ребенка с ОВЗ раскрываются в процессе обучения, поэтому предусматривается возможность перехода школьника с ограниченными возможностями здоровья с одного варианта на другой вариант образовательной Программы (с более сложного на простой или наоборот). Основными условиями такого перехода являются: наличие устойчивой положительной динамики в овладении содержанием образования в течение не менее года; результаты комплексного психолого-медико-психологического обследования, проведенного психолого-медико-педагогической комиссией; успешная реализация индивидуального учебного плана, предусматривающего освоение ребенком с ОВЗ учебными предметами, отсутствующими в структуре адаптированной образовательной программы; создание в образовательной организации комплекса необходимых условий.

Таким образом, можно констатировать, что ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья обеспечивает:

- равные возможности получения качественного образования обучающимися вне зависимости от места жительства, пола, национальности, языка, социального статуса, степени выражения ограничений здоровья, психофизиологических и других особенностей;
- единство образовательного пространства Российской Федерации;
- государственные гарантии качества образования на основе единства обязательных требований к условиям реализации АООП и результатам их освоения;
- максимальное расширение доступа обучающимся с ОВЗ к образованию, отвечающему их возможностям и особым образовательным потребностям;
- вариативность содержания АООП, возможности ее формирования с учетом особых образовательных потребностей и способностей обучающихся;
- духовно-нравственное развитие обучающихся, формирование основ их гражданской идентичности как основного направления развития гражданского общества;
- демократизацию системы образования и деятельности организаций, в том числе через развитие форм государственно-общественного управления, расширения возможностей для реализации права выбора педагогическими работниками методик обучения и воспитания, методов оценки школьных достижений обучающихся, использования различных форм организации образовательной деятельности, развития культуры образовательной среды;
- разработку критериальной оценки результатов освоения АООП, деятельности педагогических работников, организаций, функционирования системы образования в целом;
- создание условий для эффективной реализации и освоения обучающимися АООП, в том числе условий для индивидуального развития всех обучающихся.

Безусловно, пока еще рано говорить о каких-либо даже предварительных результатах реализации ФГОС обучающихся с ОВЗ, несмотря на то, что его пилотная апробация в 10 регионах России получила положительный отклик, как со стороны практических работников, так и со стороны представителей органов управления образованием. Вместе с тем, не вызывает сомнений, что перестройка всей системы образования обучающихся с ОВЗ, с ориентацией на дифференцированный подход,

вариативность содержания и организации образовательного процесса с учетом особых образовательных потребностей всех групп детей с ОВЗ – процесс длительный, сложный и в определенной степени противоречивый.

Библиография

- Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. N 181-ФЗ *О социальной защите инвалидов в Российской Федерации* [Электронный ресурс] /http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_8559/ [дата обращения 21.02.2016]
- Федеральный закон Российской Федерации *Об образовании в Российской Федерации* N 273-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 N 99-ФЗ, от 23.07.2013 N 203-ФЗ) [Электронный ресурс] /http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/ [дата обращения 21.02.2016].
- Федеральный закон Российской Федерации от 24 июля 1998 г. N 124-ФЗ *Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации* [Электронный ресурс] /<http://base.garant.ru/179146/> [дата обращения 21.02.2016].
- Федеральный закон Российской Федерации от 3 мая 2012 г. N 46-ФЗ *О ратификации Конвенции о правах инвалидов* [Электронный ресурс] /<http://base.garant.ru/70170066/> [дата обращения 21.02.2016].
- Малофеев, Н.Н., Никольская, О.Н., Кукушкина, О.И., Гончарова, Е.Л. (2009). Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения. *Альманах №13, Разработка и внедрение специальных государственных образовательных стандартов для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья* [Электронный ресурс] <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-13/edinaja-koncepcija-specialnogo-federalnogo-gosudarstvennogo> [дата обращения 21.02.2016].

KONCEPCYJNE PODSTAWY FEDERALNYCH STANDARDÓW EDUKACJI OGÓLNEJ DZIECI Z PROBLEMAMI ROZWOJOWYMI W ROSJI

W artykule przedstawione są koncepcyjne podstawy służące opracowaniu federalnych standardów kształcenia ogólnego dzieci z ograniczonymi możliwościami zdrowia w Rosji. Autorzy odzwierciedlają doświadczenie z pracy nad ich stworzeniem, przeprowadzonej przez duży zespół czołowych specjalistów w zakresie edukacji dzieci z problemami rozwojowymi. Standard rozpatruje się jak główny mechanizm realizacji procesu edukacji dzieci z problemami w rozwoju w Rosji. W artykule są poruszone prawne i psychologiczno-pedagogiczne aspekty opracowania Standardów, przedstawiona jest charakterystyka specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci z problemami rozwojowymi jako podstawy do określenia treści, warunków realizacji i wyników ich kształcenia ogólnego.

Słowa kluczowe: standard edukacyjny, wykształcenie ogólne, dzieci niepełnosprawne, specjalne potrzeby edukacyjne, adoptowana podstawa programowa kształcenia ogólnego

CONCEPTUAL BASIS OF FEDERAL STANDARDS IN GENERAL EDUCATION FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL ISSUES IN RUSSIA

Summary

The article presents conceptual basis for developing federal standards in general education for children with developmental issues in Russia. The Authors describe the experiences of working on these standards; that process was conducted by a large team of leading specialists in education for

children with developmental issues. Standards are treated as the main mechanism for providing education to children with developmental issues in Russia. The article discusses legal and psychopedagogical aspects of standards development, and describes the special educational needs of children with developmental issues as the basis for determining the content of general education, conditions for its provision and learning outcomes.

Key words: educational standards, general education, children with disabilities, special educational needs, adopted core curriculum for general education

**GŁOS W DYSKUSJI NA TEMAT
MODELU EDUKACJI DWUJĘZycznej DZIECI GŁUCHYCH¹
REKOMENDOWANEGO PRZEZ POLSKI ZWIĄZEK
GŁUCHYCH ODDZIAŁ ŁÓDZKI**

Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki w ramach programu *Obywatele dla demokracji*, finansowanego z funduszy EOG realizuje projekt *W stronę edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych*. W wyniku wypełniania zadań tego projektu opracowano *Model edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych*, który poddawany jest od pewnego czasu konsultacjom społecznym. Prezentowany tekst jest głosem w dyskusji w sprawie rekomendacji dla koncepcji edukacji dwujęzycznej osób z wadą słuchu, jaka zaprezentowana została w wyżej wymienionym *Modelu*.

Model edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych (w wersji do konsultacji) proponowany przez PZG Oddział Łódzki, to poważna propozycja dotycząca zmian, jakie autor/autorzy (niestety nie podano nazwisk) projektu zamierzają wprowadzić do polskiego systemu edukacji specjalnej dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu.

Każda konstruktywna koncepcja rozwiązań, która ma wytyczać drogę nowego podejścia do edukacji specjalnej i której zamiarem jest wdrożenie do praktyki pedagogicznej fundamentalnych – jak w tym przypadku – zmian, wymaga solidnych podstaw teoretycznych – zweryfikowanych teorii pedagogicznych i psychologicznych, stanowiących mocny fundament przyjętych założeń, poprzez świadomą troskę o ontologiczne, epistemologiczne, metodologiczne oraz aksjologiczne podstawy wiedzy. W przeciwnym wypadku mamy do czynienia z przypadkowością, proponowaniem tendencyjnych, często skrajnych rozwiązań jako jedynie słusznych, przenoszeniem gotowych schematów działań z krajów zachodnich, nawet niezwyfikowanych w badaniach empirycznych, wzorowanych na rozwiązaniach które nie wywodzą się z potwierdzonych, ugruntowanych teorii nauk interdyscyplinarnie związanych z surdopedagogiką. Wydaje się, jakby autor/autorzy projektu całą uwagę i energię skupili na *Modelu...* edukacji dzieci głuchych, który – co prawda – ma podlegać metodologicznej weryfikacji, ale sprowadzają całą sprawę jedynie do czysto realizacyjnego aspektu, wręcz do metodycznej sprawności tego *Modelu...*, w którym język migowy jest dominującym (jedynym rzeczywiście dostępnym) narzędziem komunikacji, a fakt, że

¹ Tekst zamieszczony na stronie projektu www.pzg.lodz.pl/edukacja: „Model edukacji dwujęzycznej” oraz „Wytyczne do realizacji modelu edukacji dwujęzycznej”.

dziecko urodziło się głuche ogranicza (nawet zamyka) możliwości kształtowanie się jego tożsamości tylko do „świata Głuchych”. Jest to skrajne podejście i jak każda skrajność budzi mój niepokój.

Zgodnie z art. 48 Konstytucji RP (Dz.U. z 1997 r., Nr 78, poz. 483) „Rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem. Wychowanie to powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania”. Jeśli odwoływać się do praw konstytucyjnych rodziców, to w kontekście omawianego *Modelu...* gdzieś umyka prawo rodziców do wychowania dziecka w wybranej kulturze/również językowej – bo co np. z dziećmi, które są zaopatrzone w implanty słuchowe i których rodzice nie chcą wychowywać ich w kulturze Głuchych i języka migowego? Z tego, co odczytałam z projektu, wynika, że jest on adresowany do wszystkich dzieci głuchych i już od momentu wykrycia wady słuchu (często występującej od urodzenia) dziecko ma być objęte wychowaniem dwujęzycznym z silnym ukierunkowaniem na komunikację w języku migowym jako pierwszym. Kluczowe do nabycia umiejętności rozumienia mowy oraz nauki języka są pierwsze dwa lata w życiu dziecka. Rozpoczęcie programu terapeutycznego słuchu i mowy, w tym zaopatrzenie dziecka w aparaty słuchowe lub implanty, ma niebywale znaczenie dla jego rozwoju. Niestety o wychowaniu słuchowym i nauce mowy werbalnej wcale w proponowanym *Modelu...* nie wspomina się, mimo że dotyczy wychowania dwujęzycznego.

Analiza podstaw tak prowadzonej interwencji w kierunku wdrożenia przedstawianego *Modelu...* jako rozwiązania systemowego, a więc jak pisze/piszą autor/autorzy „w skali makro”, jest w przedstawianej formule nie tylko ryzykowna, ale też – moim zdaniem – błędna. Traktowanie dzieci i młodzieży z uszkodzonym narządem słuchu jako grupy niezróżnicowanej, homogenicznej, bo występuje u nich utrata słuchu, to wielkie nieporozumienie.

Jest dla mnie niezrozumiałe, jak twórcy projektu edukacyjnego (naukowego) mogą nie przywiązywać wagi do precyzji terminologicznej, gdy istnieje znaczne zróżnicowanie ilościowe i jakościowe uszkodzenia słuchu, a przy tym możliwości i ograniczeń, jakie ze sobą niesie. Jak mogą nie dostrzegać znaczenia postępów medycyny, nowoczesnych technologii i możliwości, jakie dają osobom z utratą słuchu implanty słuchowe – w tym bilateralna implantacja, aparaty słuchowe – których jakość zmienia się, wzrasta niemalże z dnia na dzień i jest znacznie wyższa w porównaniu z tymi, które stosowano jeszcze dwa lata wcześniej. Nie sposób przecież zaprzeczyć także temu, że rozwój techniki oraz postęp chirurgii otolaryngologicznej pozwoliły na stworzenie implantów słuchowych, umożliwiających wejście w świat dźwięków osobom z całkowitą głuchotą, a także z głębokim niedosłuchem, u których zastosowanie aparatu słuchowego wzmacniającego resztki słuchowe nie dostarczało spodziewanego efektu, jakim jest poprawa słyszenia.

Jak zatem należy rozumieć zapis „uwzględnienie perspektywy językowej znosi konieczność ścisłego podziału na uczniów niesłyszących i słabosłyszących według klasyfikacji audiometrycznej”. Czy to znaczy, że dla rozwoju językowego dziecka, także dwujęzycznego nie jest ważne w jakim stopniu jest ono w stanie słyszeć mowę? Stwierdzanie obecnie, że „język foniczny [...] jest głuchemu fizycznie niedostępny, zarówno w procesie nabywania mowy, jak i jako

narzędzie komunikacji codziennej”, jest podejściem anachronicznym i obecnie nie mającym racji bytu.

Przyznać jednak należy, że na świecie i w Polsce jest krąg osób Głuchych – w grupie osób z uszkodzeniami słuchu – które komunikują się wyłącznie językiem migowym, silnie identyfikują się z kulturą własnej społeczności. Są także wspólnoty Głuchych bardzo niechętne używaniu aparatów słuchowych oraz implantów słuchowych. Z punktu widzenia kultury Głuchych różnice między nimi a osobami słyszącymi uznawane są za kulturowe, mimo że wynikają wyłącznie z deficytów zdrowotnych.

Czy proponowany *Model...* kierowany jest właśnie do tej grupy osób. Jeśli tak, to jest ona niewielka, jeśli chodzi o całą populację dzieci z uszkodzonym narządem słuchu w Polsce i dlatego niemożliwa oraz pozbawiona racjonalnych podstaw jest – moim zdaniem – realizacja *Modelu...* w skali makro. Natomiast wprowadzenie *Modelu...* w skali mikro, to zdaniem autora/autorów założenie, że „[...] wszystkie funkcje modelu może pełnić jedna wyspecjalizowana jednostka np. szkoła specjalna [a jeśli nie szkoła specjalna, to kto?] prowadząca kształcenie w systemie dwujęzycznym oraz oferująca usługi dla rodziców” (jakie, kto i gdzie ma je prowadzić, a jeśli dziecko uczy się szkole daleko od miejsca zamieszkania; czy szkoła specjalna ma uprawnienia do prowadzenia działalności usługowej?).

Z kolei współpraca z poradnią psychologiczno-pedagogiczną ma polegać zdaniem autora/autorów na „zapoznaniu specjalistów poradni z modelem kształcenia dwujęzycznego przyjętym w danej szkole). I co z tego ma wynikać.

Moim zdaniem propozycje podawane w *Modelu...* wyróżnia wielość znaków zapytania, które wobec nich można postawić i na które w analizowanym opracowaniu nie znajdujemy odpowiedzi. Ponadto mam wrażenie, że proponowany *Model...* wzorowany jest w swojej radykalności na europejskich modelach edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych z początków lat 90. i nie przystaje do obecnej rzeczywistości i możliwości (choćby w zakresie środków wspomagających słyszenie), jakie są dostępne osobom z uszkodzonym słuchem również w Polsce.

Nie neguję projektu dostępności do dwujęzycznej edukacji, ale nie jest to jedyne i najlepsze rozwiązanie dla wszystkich dzieci z uszkodzonym słuchem. Prawo do dwujęzyczności mogą mieć wszystkie dzieci, ale całkowite nieuwzględnienie w proponowanym *Modelu...* stymulowania możliwości słuchowych dziecka i wykorzystywania ich w rozwijaniu mowy i języka – zadziwia. Niestety, treści dotyczących tych zagadnień w przedstawianym projekcie nie ma albo są marginalizowane. Już samo stwierdzenie „Model edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych nie wyklucza podejmowania działań o charakterze leczniczym i rehabilitacyjnym mającym na celu poprawę zdolności słyszenia i mówienia” budzi – łagodnie mówiąc – zdumienie. Nie wyklucza? A przecież powinien zalecać, jeśli dziecko ma być dwujęzyczne i „osiągnąć porównywalne kompetencje w języku fonicznym i języku migowym” – jak piszą autorzy. Obszernie omówione są zagadnienia związane z warunkami niezbędnymi do nabywania, akwizycją języka migowego, kształtowania, budowania tożsamości dziecka jako osoby Głuchej. Propozycja metodyki nauczania dzieci polskiego języka migowego opiera się na modelu nauczania norweskiego języka migowego. Czym to jest uzasadnione, w czym ten model przewyższa inne i dlaczego twórcy projektu właśnie do nor-

weskiego języka migowego się odwołują? Natomiast jeśli chodzi o język polski, zaleca się kierowanie się wskazaniem dotyczącym nauczania języka polskiego jako obcego z zastosowaniem metod glottodydaktycznych, które przecież opracowane są dla dzieci słyszących – czy są też przygotowane dla dzieci z utratą słuchu? Nie dowiadujemy się tego z przedłożonych materiałów.

W omawianym projekcie jest wiele sprzeczności, niemal na każdej stronie znajdują się treści, wobec których można by mieć wątpliwości, a przy tym są niespójne z wcześniejszymi lub późniejszymi stwierdzeniami. Zapisy mają charakter życzeniowy, a w wielu przypadkach imperatywny. Trudno je tu wszystkie przytoczyć i nie jest to moim celem. Pisałam już o niektórych, wymienię jednak jeszcze kilka:

„Dziecko głuche dysponuje potencjałem do tego, aby stać się osobą dwujęzyczną tzn. posiadać umiejętności posługiwania się zarówno polskim językiem migowym jak i językiem polskim w swoim codziennym życiu [...]. Wybór języka uzależniony jest od współrozmówców, tematu rozmowy”. Gdzie autorzy widzą ten potencjał, gdy czytamy w przedstawianym opracowaniu „język foniczny [...] jest głuchemu fizycznie niedostępny, zarówno w procesie nabywania mowy, jak i jako narzędzie komunikacji codziennej”.

Jednostce edukacyjnej, jaką w ujęciu autorów *Modelu...* jest szkoła specjalna, zalecana jest „struktura zatrudnienia [...] zmieniana na korzyść głuchych nauczycieli z natywną znajomością polskiego języka migowego”. Jak to jest, że kwestionuje się kompetencje w PJM osób słyszących, a nie kwestionuje się kompetencji w języku polskim osób Głuchych, które przecież nie opanowały języka polskiego w sposób naturalny. Czy priorytetem w zatrudnianiu nauczycieli do szkół dwujęzycznych będzie uszkodzenie słuchu i biegła znajomość języka migowego, a nie kompetencje językowe (w dwóch językach migowym i polskim – w mowie i piśmie), metodyczne i merytoryczne?

Autorzy zakładają opiekę nad rodziną dziecka i „naukę stawania się rodzicem dziecka głuchego” – z zapisu jednak nie wynika, co się pod tym kryje, wiadomo jedynie, że należy nauczyć wszystkich rodziców dzieci z uszkodzonym słuchem (mamę i tatę) języka migowego. Ale tego nie będzie robił przecież asystent. Gdzie mają się odbywać kursy języka migowego dla rodziców, jak często, jak szybko jest w stanie słyszący rodzic nauczyć się języka migowego tak, aby dziecko głuche nie przewyższało go w biegłości posługiwania się tym językiem, którego na bieżąco, na co dzień uczy się ono w specjalnej placówce?

Wątpliwe i nie do końca zrozumiałe są też kompetencje asystenta rodziny – dlaczego ma to być pedagog lub psycholog, a nie surdopedagog? Czy to też może być tylko osoba natywnie Głucha? Kto będzie nadawał asystentowi rodziny dziecka niesłyszącego uprawnienia i na jakiej podstawie będą one weryfikowane?

Cytując model kształcenia norweskiego, w projekcie zwrócono uwagę na to, że uczniowie mają zajęcia z niektórych przedmiotów w języku narodowym, jak w tym kontekście autorzy postrzegają, definiują dwujęzyczność i dwujęzyczne nauczanie?

Niejasności, wątpliwości, niespójności jest tak dużo, że *Model edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych* (wersja do konsultacji) można potraktować jedynie jako wartościowy materiał, ale stanowiący jedynie wstępny projekt, dlatego uznałam za przedwczesne odnoszenie się do rozwiązań legislacyjnych.

GOTOWOŚĆ NAUCZYCIELI DO PRACY Z DZIECKIEM NIEPEŁNOSPRAWNYM (NA PRZYKŁADZIE WYBRANEGO PRZEDSZKOLA OGÓLNODOSTĘPNEGO)

Wprowadzenie

Zgodnie z zasadą normalizacji życia osób niepełnosprawnych kolejne zmiany legislacyjne mają na celu jak najlepsze przygotowanie ogólnodostępnych placówek oświatowych do pracy z dziećmi niepełnosprawnymi. Pragniemy, aby placówki oświatowe były gotowe na przyjęcie dziecka z niepełnosprawnością i zapewnienie mu edukacji dostosowanej do jego potrzeb. Należałoby jednak zadać pytanie, czy gotowość przedszkola do przyjęcia uczniów niepełnosprawnych to także gotowość nauczycieli do podjęcia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym.

Funkcjonowanie i prawidłowy rozwój dzieci niepełnosprawnych w placówce ogólnodostępnej (zarówno w przedszkolu, jak i w szkole) zależy od wielu czynników, np. materialnych, organizacyjnych, kadrowych i społecznych. Niewątpliwie jednym z najważniejszych czynników prawidłowego przebiegu procesu inkluzji edukacyjnej jest przygotowanie i nastawienie nauczycieli. Ich gotowość do podjęcia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym stanowi podstawę do wszelkich działań i zapewnia należytą realizację obowiązków wynikających z ustawy o systemie oświaty (Dz.U. 2004, nr 256, poz. 2572 z późn. zm). Opisane w literaturze przedmiotu badania ujawniają, że wielu nauczycieli nie jest gotowych do podjęcia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Ich nastawienie jest bardzo zróżnicowane – od przychylności, poprzez obojętność do zupełnego braku akceptacji (Chodkowska, Kazanowski, 2007).

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie zagadnienia gotowości nauczycieli do podjęcia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym w przedszkolnej placówce ogólnodostępnej oraz poznanie ich opinii na temat możliwości podjęcia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym.

W artykule zaprezentowano wyniki badań własnych dotyczących gotowości nauczycieli przedszkola ogólnodostępnego do podjęcia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym oraz różne koncepcje gotowości poddane analizie.

Gotowość to stan należytego przygotowania do czegoś (Szymczak, 1995, s. 642). W ujęciu niniejszego artykułu gotowość rozpatrywana jest jako odpowiednie przygotowanie i nastawienie nauczycieli do podjęcia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym.

Gotowość do edukacji inkluzyjnej wyraża się w:

- akceptujących postawach nauczycieli,

- odpowiednim przygotowaniu nauczycieli w zakresie wiedzy z pedagogiki specjalnej,
- umiejętności diagnozowania,
- kompetencjach dydaktyczno-wychowawczych.

K. Duraj-Nowakowa (2011, s. 34) wyróżnia „gotowość zawodową – profesjonalną”, ujmując ją jako „proces funkcjonalny organizmu, jako własności osoby i jako stan, tzn. rezultat przygotowania”. Z pojęciem gotowości zawodowej może łączyć się także gotowość nauczycieli do podjęcia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Innym pojęciem związanym z gotowością jest gotowość szkolna (dojrzałość szkolna) opisywana w literaturze przedmiotu jako „osiągnięcie przez dziecko takiego stopnia rozwoju umysłowego, emocjonalnego, społecznego i fizycznego, jaki umożliwia mu udział w życiu szkolnym i opanowanie treści programowych klasy pierwszej” (Okoń, 2004, s. 81). Analizując koncepcję dojrzałości (gotowości) szkolnej, która zwykle rozpatrywana jest w odniesieniu do ucznia, warto spojrzeć na problem szerzej i ująć ją nie tylko jako dojrzałość (gotowość) dziecka do podjęcia nauki, ale także jako dojrzałość (gotowość) nauczycieli placówek ogólnodostępnych, w tym przedszkola, do podjęcia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym.

Zdaniem B. Wilgockiej-Okoń (2003, s. 12) „gotowość szkolną współcześnie rozpatruje się jako proces i efekt współdziałania aktywności dziecka i aktywności dorosłych tworzących warunki do uczenia się, jako efekt interakcji, «współgry» właściwości dziecka i właściwości szkoły”. W procesie tym aktywną rolę odgrywa nauczyciel, który stwarza dziecku odpowiednie sytuacje do rozwiązywania problemów poprzez doświadczanie i wybór. Autorka określa nauczyciela jako badacza, obserwatora, który skutecznie porozumiewa się z dzieckiem i w sposób twórczy planuje jego rozwój. Gotowość nauczyciela przejawia się zatem we wrażliwości na potrzeby i oczekiwania dziecka. Wyraża się ona jako:

- dawanie emocjonalnego wsparcia dziecku, wytwarzanie klimatu bezpieczeństwa, w którym dziecko może bawić się, poznawać, badać i uczyć się;
- respektowanie autonomii dziecka;
- wskazanie możliwego rozwiązania w przypadku obawy;
- udzielanie informacji niezbędnych do wykonania zadania (tamże).

Zdaniem R. Kwaśnicy (2011, s. 295) „każdy uczeń – jako nowo napotykana osoba – wymaga od nauczyciela gotowości do tworzenia, tworzenia pojmowanego jako wykraczanie poza to, co już wie i umie, oraz poza to, kim już się jest”. Poprzez samodoskonalenie się, zdobywanie i pogłębianie już zdobytej wiedzy każdego dnia nauczyciel na nowo staje się gotowy do podjęcia wyzwań, z którymi spotyka się w swojej pracy. Jak zauważa autor, przygotowanie do zawodu nauczyciela jest zawsze prowizoryczne, wciąż wymagające zmian i uzupełnień (tamże).

Tak więc na gotowość nauczycieli do podjęcia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym składa się codzienna praca nad sobą, dbałość o własny rozwój zawodowy, pokonywanie uprzedzeń i stereotypowego myślenia o niepełnosprawności, odnajdywanie się w nowych niepowtarzalnych sytuacjach wychowawczych oraz ciągle nabywana i weryfikowana w praktyce wiedza o niepełnosprawności, potrzebach innych, a także rozumiejące podejście do dziecka z niepełnosprawnością przejawiające się empatią, cierpliwością i wytrwałością potrzebną każdego dnia. Z tej perspektywy gotowość przejawia się w zdolności do samoorganizacji,

wewnętrznej motywacji oraz w refleksyjnym poszukiwaniu dróg samorozwoju. Chęć poznania zagadnień związanych z poszczególnymi rodzajami niepełnosprawności, ich istotą, metodami terapii i pracy z dzieckiem niepełnosprawnym oraz ciągłe doskonalenie własnego warsztatu pracy zwiększają poziom gotowości nauczyciela do pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Poszukiwanie koncepcji twórczego rozwoju nauczyciela, twórczej edukacji dostosowanej do potrzeb i możliwości każdego dziecka jest wyzwaniem naszych czasów. Postawa współczesnego nauczyciela przejawiająca się w gotowości do pracy ze wszystkimi dziećmi, bez względu na poziom ich sprawności, kreatywność oraz wszechstronność, staje się synonimem profesjonalnej gotowości do wykonywania zawodu nauczyciela, który powinien być także misją i powołaniem. Gotowość nauczyciela do pracy z dzieckiem niepełnosprawnym polega na zaangażowanym podejściu do codziennie wykonywanych zadań i obowiązków, nieustannym poszukiwaniu optymalnych rozwiązań metodycznych, organizacyjnych i wychowawczych mających na celu tworzenie optymalnych warunków rozwoju dla dziecka niepełnosprawnego. Gotowość to pełna akceptacja dziecka niepełnosprawnego, jego ograniczeń wynikających z niepełnosprawności oraz wspieranie rozwoju dziecka poprzez zachęcanie do wspólnej zabawy, nauki, uczestnictwa w życiu grupy rówieśniczej tak, by dziecko czuło się jej pełnoprawnym członkiem.

Metodologia badań własnych

Na kształt i efektywność procesu edukacji składa się wiele czynników, jednak bez wątpienia jednym z najważniejszych jest gotowość wszystkich uczestników do podjęcia pracy oraz współpracy. Pojęcie gotowości dotyczy więc nie tylko ucznia (dziecka) i szkoły, ale również, a może przede wszystkim, nauczyciela.

Celem prowadzonych badań było poznanie i opisanie poziomu gotowości nauczycieli przedszkola ogólnodostępnego do podjęcia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. W badaniach zastosowano metodę indywidualnych przypadków przy użyciu techniki analizy dokumentów i ankiety. Grupę badaną stanowiło 12 nauczycieli pracujących w wybranej placówce przedszkolnej. Staż pracy nauczycieli był dość zróżnicowany i wynosił od 2 do 35 lat.

Główny problem badawczy został zawarty w pytaniu: Jaki poziom gotowości do pracy z dzieckiem niepełnosprawnym prezentują nauczyciele przedszkola ogólnodostępnego?

Badania przeprowadzono w roku szkolnym 2013/2014 w jednym z bydgoskich przedszkoli ogólnodostępnych. W skład przedszkola wchodzi 7 oddziałów (grup), do których łącznie uczęszcza 165 dzieci, w tym 2 dzieci niepełnosprawnych (dziecko z zespołem Aperta i dziecko z zespołem Downa). Liczba dzieci w grupie wynosi od 22 do 25. Przedszkole zatrudnia 12 nauczycieli o zróżnicowanym stażu pracy i poziomie kwalifikacji oraz dodatkowych uprawnień. Przedszkole nie zatrudnia logopedy, psychologa ani żadnego specjalisty z dziedziny pedagogiki specjalnej. Nie zatrudnia także nauczyciela wspomagającego. Placówka korzysta z pomocy logopedy przychodzącego z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Zajęcia przez niego prowadzone zaspokajają jednak tylko potrzeby dzieci pełnosprawnych. Architektura przedszkola nie jest dostosowana

do potrzeb dzieci niepełnosprawnych ruchowo. Brak jest podjazdów, windy i łazienek wyposażonych w odpowiedni sprzęt. Ze względu na brak w placówce tych dzieci, takie wyposażenie nie jest w tej chwili konieczne (konstrukcja budynku uniemożliwia dostosowanie go do potrzeb dzieci z tą niepełnosprawnością). Placówka nie otrzymuje dodatkowego wsparcia finansowego od organu zarządzającego w ramach subwencji oświatowej na dzieci niepełnosprawne. Zaprzestano prowadzenia zajęć ze wspomaganie rozwoju oraz z gimnastyki korekcyjnej. Odbywały się one do zeszłego roku. Przedszkole nie organizuje i nie dofinansowuje nauczycielom kursów doskonalenia zawodowego ani kursów podnoszących kwalifikacje zawodowe z dziedziny pedagogiki specjalnej. Jako publiczna placówka ogólnodostępna przedszkole współpracuje z poradnią psychologiczno-pedagogiczną. Nie stwierdzono współpracy z przedszkolami specjalnymi i integracyjnymi oraz innymi ośrodkami działającymi na rzecz dzieci niepełnosprawnych.

Szczegółowe dane o nauczycielach zostały przedstawione w tabeli.

Z zaprezentowanych danych wynika, że żaden z badanych nauczycieli nie ma kwalifikacji w zakresie pedagogiki specjalnej. W badanej grupie nie ma nauczycieli, którzy ukończyliby studia podyplomowe lub kursy kwalifikacyjne przygotowujące ich do pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Tylko nauczyciele o najkrótszym stażu pracy legitymują się ukończonymi studiami podyplomowymi (socjoterapia, edukacja elementarna). Dwie osoby spośród badanych nauczycieli posiadają drugą specjalizację w zakresie studiów. Są to filologia niemiecka specjalność nauczycielska – studia licencjackie oraz profilaktyka uzależnień. W chwili prowadzenia badań żaden z nauczycieli nie był uczestnikiem ani nie planował uczestnictwa w kursach i studiach podyplomowych podnoszących kwalifikacje w zakresie pracy z dzieckiem niepełnosprawnym.

Wiedza z zakresu pedagogiki specjalnej w ocenie nauczycieli

Aby proces integracji przebiegał prawidłowo, niezbędne jest odpowiednie przygotowanie nauczycieli do pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Na przygotowanie to składa się niewątpliwie wiedza na temat niepełnosprawności, jej istoty oraz sposobów diagnozowania i metod pracy z dzieckiem niepełnosprawnym, a zatem wiedza z zakresu pedagogiki specjalnej. Badanych nauczycieli poproszono o ocenę swojego stanu wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej.

Większość nauczycieli (7) oceniła swój stan wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej jako raczej niezadowolający, trzy osoby udzieliły odpowiedzi „trudno powiedzieć”, tylko dwie osoby uznały, że ich stan wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej jest „raczej dobry”. Żadna z badanych osób nie oceniła swojego stanu wiedzy jako „zdecydowanie dobry”.

Brak wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej sprawia, że prowadzone działania edukacyjne mają często charakter intuicyjny i nie zaspokajają w pełni potrzeb dziecka niepełnosprawnego. Zdaniem J. Wyczesany i E. Dyduch (2008, s. 169) gotowość nauczycieli do podjęcia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym wyraża się m.in. „przez doksztalcanie w zakresie wiedzy o dziecku niepełnosprawnym”.

Tabela

Kwalifikacje nauczycieli

L.p.	Staż pracy	Ukończone studia	Studia podyplomowe	Dodatkowe kwalifikacje, kursy	Poziom wiedzy z pedagogiki specjalnej	Źródła wiedzy o niepełności	Sposób dokonywania diagnozy	Wykorzystywane pomoce dydaktyczne	Program nauczania	Kontakt z dzieckiem niepełnosprawnym	Gotowość do pracy z dzieckiem niepełnosprawnym
1	35 lat	Wychowanie przedszkolne z nauczaniem początkowym			raczej niezadawalający	konsultacje koleżeńskie	obserwacja, analiza dokumentacji, rozmowa z rodzicami, analizy za wytworów	wspólne dla wszystkich	wspólny dla wszystkich	tak	trudno powiedzieć
2	32 lata	Wychowanie przedszkolne z nauczaniem początkowym		Bibliotekoznawstwo	raczej niezadawalający	poradnia psychologiczno-pedagogiczna	obserwacja, analiza dokumentacji, rozmowa z rodzicami, analiza wytworów	wspólne dla wszystkich	dostosowany do potrzeb i możliwości dziecka	tak	trudno powiedzieć
3	30 lat	Nauczanie początkowe z wychowaniem przed-szkolnym		Terapia pedagogiczna	raczej niezadawalający	konsultacje koleżeńskie	obserwacja, analiza dokumentacji, analizy za wytworów, testy	dostosowane do potrzeb dziecka	dostosowany do potrzeb i możliwości dziecka	tak	raczej nie
4	28 lat	Wychowanie przedszkolne (studium nauczycielskie), Psychopedagogika (studia magisterskie)		Program profilaktyczny „Przyjaciele Ziipiego”	raczej niezadawalający	poradnia psychologiczno-pedagogiczna	obserwacja, analiza dokumentacji, analiza wytworów, testy, karty pracy	wspólne dla wszystkich	wspólny dla wszystkich	tak	trudno powiedzieć
5	25 lat	Wychowanie przedszkolne		Terapia pedagogiczna	trudno powiedzieć	publikacje, internet	obserwacja, analiza dokumentacji, analiza wytworów	wspólne dla wszystkich	dostosowany do potrzeb i możliwości dziecka	nie	raczej nie

GOTOWOŚĆ NAUCZYCIELI DO PRACY Z DZIECKIEM NIEPEŁNOSPRAWNYM...

6	23 lata	Nauczanie początkowe z wychowaniem przed-szkolnym			trudno powiedzieć	publikacje, internet	obserwacja, analiza dokumentacji, rozmowa z rodzicami, analiza wytworów, testy	wspólne dla wszystkich	dostosowany do potrzeb i możliwości dziecka	tak	raczej nie
7	23 lata	Wychowanie przedszkolne, Profilaktyka uzależnień			raczej niezadowolający	konsultacje koleżeńskie	obserwacja, analiza dokumentacji, analizy za wytworów, karty pracy	wspólne dla wszystkich	wspólny dla wszystkich	nie	raczej nie
8	7 lat	Edukacja przedszkolna, Filologia niemiecka spec. nauczycielska		uprawnienia do nauczania i, niemiec-kiego na wszystkich poziomach kształcenia	raczej dobry	poradnia psychologiczno-pedagogiczna	obserwacja, analiza dokumentacji, analizy za wytworów	dostosowane do potrzeb dziecka	dostosowany do potrzeb i możliwości dziecka	nie	raczej tak
9	5 lat	Edukacja przedszkolna			raczej niezadowolający	publikacje, internet	obserwacja, analiza dokumentacji, analizy za wytworów, karty pracy	wspólne dla wszystkich	wspólny dla wszystkich	nie	raczej tak
10	4 lata	Nauczanie początkowe z wychowaniem przed-szkolnym			trudno powiedzieć	poradnia psychologiczno-pedagogiczna	obserwacja, analiza dokumentacji, analizy za wytworów	wspólne dla wszystkich	wspólny dla wszystkich	nie	raczej tak
11	2 lata	Wychowanie przedszkolne	Edukacja elementarna	Program pro-filaktyczny „Przyjaciele Zippiego”	raczej dobry	publikacje, internet	obserwacja, analiza dokumentacji, analizy za wytworów	dostosowane do potrzeb dziecka	indywidualny program edukacyjny	tak	zdecydowanie nie
12	2 lata	Pedagogika wczesno-szkolna i przedszkolna	Socjoterapia		raczej niezadowolający	publikacje, internet	obserwacja, analiza dokumentacji, analizy za wytworów, karty pracy	wspólne dla wszystkich	dostosowany do potrzeb i możliwości dziecka	nie	raczej nie

Kontynuując zagadnienie posiadanej przez nauczycieli wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej, zapytano badanych nauczycieli o to, skąd czerpią wiedzę na temat niepełnosprawności. Z udzielonych odpowiedzi wynika, że pięć osób zdobywa wiedzę na ten temat korzystając z różnych publikacji i źródeł internetowych, 3 osoby jako źródło informacji wymieniły konsultacje koleżeńskie, 4 osoby podały, że w razie potrzeby konsultują się z poradnią psychologiczno-pedagogiczną. Niepokój budzi fakt, że żaden z badanych nauczycieli nie wymienił jako źródła wiedzy na temat niepełnosprawności kursów doskonalenia zawodowego czy kursów kwalifikacyjnych, które w sposób profesjonalny dostarczają takich informacji i są powszechnie dostępne dla nauczycieli. Egzemplifikację stanowią badania Z. Gajdzicy (2001, s. 203), z których wynika, że „znaczna część nauczycieli uważa, że jest niedostatecznie przygotowana do pracy z uczniami upośledzonymi umysłowo, a tylko nieliczni uczestniczyli w kursach, warsztatach czy studiach podyplomowych podnoszących kwalifikacje w aspekcie kształcenia osób niepełnosprawnych”. Zastanawiająca jest także kwestia poziomu tak zdobytej wiedzy w stosunku do poziomu zaspokojenia potrzeb dziecka z niepełnosprawnością.

Kompetencje diagnostyczne nauczycieli

Przedszkole jest zaraz po rodzinie jednym z pierwszych miejsc socjalizacji dziecka. Podczas wspólnej zabawy i nauki często ujawniają się pierwsze deficyty w rozwoju dziecka, dlatego niezwykle istotne w rozpoznawaniu możliwości dziecka niepełnosprawnego są kompetencje diagnostyczne (terapeutyczne) nauczycieli pracujących w palcówkach przedszkolnych. Zdaniem A. Zamkowskiej (2009, s. 70) są one „przydatne zarówno w diagnostyce wstępnej, jak i bieżącej ocenie postępów dziecka, a także w ocenie wdrażanych programów terapeutycznych”.

Badanych nauczycieli zapytano o to, w jaki sposób dokonują diagnozy dziecka. Wszyscy jako podstawową metodę podali analizę dokumentacji dziecka, obserwację oraz analizę wytworów dziecka. Dodatkowo trzy osoby wymieniły jako element diagnozy rozmowę z rodzicami i zadania testowe, a cztery osoby podały, że do celów diagnozy wykorzystują karty pracy ucznia. Ponieważ w badanym przedszkolu nie działa zespół diagnostujący, nauczyciele dokonują diagnozy samodzielnie, a poszczególne przypadki omawiają i konsultują podczas rad pedagogicznych.

Kompetencje dydaktyczno-wychowawcze

Osobą znaczącą dla dziecka w środowisku przedszkolnym jest nauczyciel-wychowawca, który ma podejmować trud wychowania myślącego, dążącego do samorozwoju ucznia. Odpowiednie kompetencje, wiedza w zakresie niepełnosprawności oraz prowadzenia diagnozy umożliwiają nauczycielowi dostosowanie procesu dydaktycznego do potrzeb i możliwości dziecka z niepełnosprawnością. Zapytano więc nauczycieli, jaki program nauczania wykorzystują w pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Na podstawie uzyskanych odpowiedzi stwierdzono, że sześć osób wykorzystuje program dostosowany do potrzeb i możliwości dziecka, pięć osób stosuje program wspólny dla

wszystkich dzieci, a tylko jeden nauczyciel w swojej pracy stosuje indywidualny program edukacyjny.

Aby dziecko z niepełnosprawnością mogło wykorzystywać w pełni swoje umiejętności, potrzebne są, oprócz programu nauczania dostosowanego do jego możliwości, odpowiednie pomoce dydaktyczne. Zapytano zatem nauczycieli, jakie pomoce dydaktyczne stosują w pracy z dziećmi. Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że zdecydowana większość (9 osób) stosuje takie same pomoce dydaktyczne dla wszystkich dzieci, trzy osoby podały, że wykorzystują pomoce dydaktyczne dostosowane do możliwości dziecka – pomoce do terapii w postaci bajek i opowiadań terapeutycznych, historyjek obrazkowych, które często wykonują samodzielnie. Potwierdza to również w swoich badaniach Z. Gajdzica (2003, s. 357) stwierdzając, że wśród nauczycieli można zaobserwować „niezbyt częste podejmowanie prób indywidualizacji pracy z uczniem niepełnosprawnym, m.in. poprzez dostosowanie metod pracy i środków do większości uczniów, minimalizując tym samym potrzeby ucznia niepełnosprawnego”. D. Al-Khamisy (2006, s. 278), badając nauczycieli przedszkoli w kierunku integracji społecznej i edukacyjnej, stwierdza, że „gotowość badanej grupy nauczycieli w zakresie wiedzy o pojawiających się zaburzeniach i metodach pracy jest wręcz katastrofalna”.

Kontakt z dzieckiem niepełnosprawnym

Wspólne przebywanie nauczycieli z dziećmi niepełnosprawnymi i ich sprawnymi rówieśnikami to nabywanie doświadczenia w praktyce, które odbywa się w trakcie codziennych interakcji zachodzących w przestrzeni przedszkola. Bezpośredni kontakt oparty na uczestnictwie w wielu złożonych sytuacjach wychowawczych i dydaktycznych daje możliwość weryfikowania własnej wiedzy oraz określenia zakresu niewiedzy, kreuje postawy i nastawienie niezbędne do prawidłowego zaspokojenia specjalnych potrzeb dziecka niepełnosprawnego w zakresie opieki i wychowania.

Badanych nauczycieli zapytano, czy w swojej pracy zetknęli się z dzieckiem niepełnosprawnym. Odpowiedź twierdzącą podało sześć osób, a kolejne sześć nie miało takiego kontaktu. Odpowiedzi twierdzących udzieliли nauczyciele z najdłuższym stażem pracy. Do podobnych wniosków doszła D. Al-Khamisy (2002, s. 13). Z jej badań wynika, że „spośród badanych prawie 25% stwierdziło, że nie miało bezpośredniego kontaktu z osobą niepełnosprawną”. Potwierdzają to także badania E. Minczakiewicz, która podaje, że „blisko połowa, bo 40% badanych przez nią nauczycieli nie miało żadnych kontaktów z dziećmi upośledzonymi umysłowo ani w szkole, ani poza szkołą” (za: Chodkowska, Kazanowski, 2007, s. 29). Sądzę, że ze względu na tendencję do propagowania edukacji włączającej oraz idące w ślad za tym zmiany legislacyjne zwiększeniu może ulec liczba dzieci niepełnosprawnych uczęszczających do placówek ogólnodostępnych, a tym samym kontakt nauczycieli z tymi dziećmi.

Gotowość do inkluzji edukacyjnej

Nauczyciel jest podstawowym i najważniejszym elementem w osiągnięciu pozytywnych efektów w edukacji inkluzyjnej. Gotowość do inkluzji wyraża się

w gotowości do podjęcia pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością. Zdaniem Z. Janiszewskiej-Nieścioruk (1999, s. 33) „nauczyciel wyrażający gotowość do pracy z niepełnosprawnymi powinien posiadać następujące dyspozycje:

- odpowiedni zasób wiedzy z nauk zajmujących się rozwojem, wychowaniem i nauczaniem dzieci i młodzieży, w tym także wiedzy dotyczącej dzieci i młodzieży niepełnosprawnej;
- odpowiedni zasób umiejętności pełnienia opieki, wychowania i nauczania dzieci i młodzieży, w tym także umiejętności specjalnych niezbędnych do pracy z różnymi kategoriami osób;
- pozytywne postawy emocjonalne wobec dzieci i młodzieży, wrażliwość na ich potrzeby rozwojowe oraz skłonność do ich zaspokajania;
- przekonanie o wartości integracyjnego wychowania i nauczania dzieci i młodzieży niepełnosprawnej”.

Badani nauczyciele odpowiadali na pytanie, czy gdyby mieli możliwość wyboru, podjęliby pracę z dzieckiem niepełnosprawnym. Z udzielonych odpowiedzi wynika, że zdecydowana większość (9 osób) nie wyraża gotowości do podjęcia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Z tej grupy sześć osób udzieliło odpowiedzi „nie”, a trzy osoby wybrały odpowiedź „trudno powiedzieć”, co jednak świadczy o tym, że nie są w pełni przekonane do takiej formy edukacji. Tylko trzy osoby wyraziły gotowość do podjęcia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym w przedszkolu ogólnodostępnym. Odpowiedzi negatywnych udzieliли nauczyciele ze stażem pracy wynoszącym 30 lat, 25 lat, 23 lata (2 osoby), dwa lata (2 osoby). Pracy z dzieckiem niepełnosprawnym podjęliby się nauczyciele legitymujący się średnim stażem pracy: 7 lat, 5 lat, 4 lata. Nie potwierdzają tego wyniki badań M. Chodkowskiej i Z. Kazanowskiego (2007), w których autorzy stwierdzają, że nauczyciele z najkrótszym stażem pracy dwukrotnie częściej podjęliby się pracy z dzieckiem niepełnosprawnym w porównaniu z nauczycielami ze stażem średnim i najdłuższym. Wynika to z faktu, że nauczyciele z najkrótszym stażem pracy są znacznie młodsi i nie doświadczają jeszcze syndromu wypalenia zawodowego, co wpływa na ich pozytywne nastawienie do integracji.

Badanych nauczycieli zapytano zatem, co ich zadaniem stanowi największe utrudnienie w pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Z udzielonych odpowiedzi wynika, że największe utrudnienie stanowi niski poziom wiedzy o niepełnosprawności oraz brak wsparcia w placówce z powodu nieobecności nauczyciela wspomagającego, psychologa, logopedy. Poza tym nauczyciele wskazywali na zbyt dużą liczbę dzieci w grupach przy obecności tylko jednego nauczyciela. Kolejne utrudnienie w ocenie nauczycieli stanowi nieznaną metod pracy z dzieckiem niepełnosprawnym oraz niedostateczne przygotowanie placówki przedszkolnej (deficyt specjalistycznych pomocy dydaktycznych, niedostosowana infrastruktura, znikome wsparcie dla nauczyciela ze strony placówki). Wymienione przez respondentów utrudnienia są często powodem braku gotowości do podjęcia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym z obawy przed niemożnością sprostanania wymaganiom lub porażką. Potwierdza to H. Żuraw: „nauczyciel szkoły masowej, często nieprzygotowany do pracy z dzieckiem upośledzonym, a równocześnie pozbawiony pomocy, spostrzega je jako zapowiedź niepowodzeń w pracy” (za: tamże, s. 37). Stan taki jest daleki od oczekiwanego, gdyż, jak twierdzą M. Chodkowska

i Z. Kazanowski (2007, s. 231), „od nauczycieli oczekuje się pełnej akceptacji każdego dziecka i gotowości do wspierania go w zaspokajaniu jego potrzeb, w tym również tych specjalnych wiążących się ze stanem zdrowia”.

Podsumowanie

Z zaprezentowanych wyników badań wyłania się niezbyt optymistyczny obraz gotowości nauczycieli przedszkola ogólnodostępnego do pracy z dzieckiem niepełnosprawnym, a właściwie obraz niegotowości do tej pracy. Jak wykazały zaprezentowane badania, brak gotowości do podjęcia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym to przede wszystkim niski poziom kompetencji w zakresie wiedzy z pedagogiki specjalnej, metod pracy z dzieckiem niepełnosprawnym, a także niewielkie wsparcie dla nauczyciela w placówce przedszkolnej. Nauczyciele sygnalizują, że pozbawieni pomocy nauczyciela wspomagającego oraz możliwości codziennej współpracy z psychologiem, logopedą czy pedagogiem specjalnym nie czują się na siłach, by samodzielnie podjąć się pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Niezależnie od zmian zachodzących w ustawodawstwie na rzecz integracji edukacyjnej oraz propagowania modelu edukacji inkluzyjnej, najważniejsze zmiany muszą dokonać się w naszych umysłach i sercach, bo tylko wtedy można wprowadzić do przedszkoli i szkół niepozorowane nauczanie włączające oraz zaszczerpić w świadomości nauczycieli chęć poszerzenia swoich kwalifikacji. Nabyta wiedza o sposobach diagnozowania, metodach pracy oraz możliwościach wsparcia dziecka niepełnosprawnego może przyczynić się do zmiany postaw oraz zwiększenia gotowości do podjęcia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym bez obaw o sprostanie stawianym wymaganiom. Zmiany te powinny dotyczyć także kształcenia pedagogów. W programach nauczania przyszłych kadr pedagogów powinno znaleźć się więcej niż dotychczas miejsca na przygotowanie nauczycieli do rozumienia i wspierania specjalnych potrzeb uczniów będących implikacją ich stanu zdrowia i sprawności. Jak zauważa D. Al-Khamisy (2006, s. 367), potrzebny jest taki system kształcenia nauczycieli edukacji przedszkolnej, „który wyposażyliby nauczyciela w szeroki zakres kompetencji interpersonalnych, poznawczych, terapeutycznych czy organizacyjnych umożliwiających pełne zaangażowanie w edukację integracyjną”.

Z nadzieją można przyjąć deklarację młodych nauczycieli (ze średnim stażem pracy) gotowości do pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Być może nowe pokolenie, które już od najmłodszych lat wychowywane jest w duchu idei integracji, wcieli ją w życie w znacznie większym stopniu. Stan prawny związany z wdrażaniem kolejnych rozwiązań legislacyjnych na rzecz inkluzji edukacyjnej znacznie wyprzedza stan przygotowania zarówno placówek oświatowych, jak i nauczycieli. Gotowość nauczycieli do pracy z dzieckiem niepełnosprawnym w przedszkolu ogólnodostępnym oraz związana z tym koncepcja edukacji inkluzyjnej i normalizacji warunków kształcenia nadal znajdują się w stanie tworzenia. Pomiędzy stanem zastanym a postulowanym ciągle jeszcze dominują działania fasadowe.

W związku z tym, że badania zaprezentowane w niniejszym artykule obejmowały grupę nauczycieli pracujących w jednym przedszkolu, nie można ich wyników uogólniać. Pomimo tego, że przytaczane wyniki badań innych auto-

rów są zbieżne z wynikami autorki niniejszego artykułu, należy mieć nadzieję, że przypadki takie będą w przyszłości odosobnione lub co najwyżej będą stanowiły mniejszość.

Bibliografia

- Al-Khamisy, D. (2002). *Integracja społeczna, praktyczne próby wdrażania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Al-Khamisy, D. (2006). *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Chodkowska, M., Kazanowski, Z. (2007). *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*. Lublin: UMCS.
- Duraj-Nowakowa, K. (2011). *Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów*. Kraków: WAM.
- Gajdzica, Z. (2001). Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w zreformowanej szkole powszechnej jako organizator procesu kształcenia dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim W: Z. Palak, *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*. Lublin: UMCS.
- Gajdzica, Z. (2003). Wybrane uwarunkowania procesu kształcenia ucznia z lekkim upośledzeniem umysłowym w niższych klasach szkoły podstawowej ogólnodostępnej. W: Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*. Lublin: UMCS.
- Janiszewska-Nieścioruk, Z. (1999). Uwarunkowania efektów społecznej integracji. W: A. Maciarz, *Z teorii badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kwaśnica, R. (2011). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Okoń, W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Szymczak, M. (1995). *Słownik języka polskiego*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ustawa z dnia 6 grudnia 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw. Dz. U. 2014.
- Wilgocka-Okoń, B. (2003). *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wyczęsany, J., Dyduch, E. (2008). Postawy nauczycieli wobec integracji szkolnej. W: P. Majewicz, A. Mikrut (red.), *Kompetencje pedagoga w kontekście teorii i praktyce edukacji specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zamkowska, A. (2009). Formy wsparcia ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w szkole ogólnodostępnej. W: Z. Gajdzica (red.), *Spoleczne i edukacyjne uwarunkowania rozwoju oraz funkcjonowania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

**PRAWA I OBOWIĄZKI OSOBY Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ
INTELEKTUALNĄ JAKO POKRZYWDZONEJ W PROCESIE
KARNYM
CZĘŚĆ III¹**

Duża nowelizacja Kodeksu postępowania karnego weszła w życie z dniem 1 lipca 2015 r. i zasadniczo zmieniła zarówno model polskiego procesu, jak i prawa i obowiązki jego uczestników. We wcześniejszych dwu częściach tekstu (zob. *Szkoła Specjalna* 2015, nr 4, s. 288–300; 2016, nr 1, s. 61–75) omawiano uprawnienia pokrzywdzonego z niepełnosprawnością zgodnie z brzmieniem Kodeksu postępowania karnego (dalej k.p.k.) obowiązującym po 1 lipca 2015 r.

Zmiany polityczne, jakie nastąpiły w związku z zeszłorocznymi wyborami parlamentarnymi, skutkować najprawdopodobniej będą tym, że w momencie opublikowania tej części obowiązywać będą zupełnie inne przepisy – a mówiąc skrótowo – przepisy obowiązujące przed 1 lipca 2015 r., ogłoszony 8 stycznia 2016 r. projekt k.p.k. przywraca bowiem w zasadzie całkowicie poprzedni model procesu karnego. W związku z tym warto przyjrzeć się poprzednim dwóm częściom niniejszego tekstu pod kątem zmian, jakie wprowadzi ów projekt, a kolejne – nieomówione do tej pory – prawa i obowiązki pokrzywdzonego zaprezentować już zgodnie z brzmieniem projektu, który z dużą pewnością stanie się prawem obowiązującym, najprawdopodobniej od 1 kwietnia 2016 r.

Projekt nie zmienia treści art. 2 § 1 pkt 3 k.p.k. stwierdzającego, iż postępowanie karne ma być ukształtowane tak, by zostały uwzględnione prawnie chronione interesy pokrzywdzonego przy jednoczesnym poszanowaniu jego godności. Jednocześnie projekt nie wprowadza żadnych przepisów odnoszących się wprost do pokrzywdzonych z niepełnosprawnościami.

Jeśli chodzi o prawo do bycia wysłuchanym (część I), to projekt wprowadza jedynie zmiany na etapie postępowania sądowego. Tak więc wszystkie kwestie omówione w I części niniejszego tekstu dotyczące etapu postępowania przygotowawczego pozostają aktualne. Projekt bowiem utrzymuje zwiększoną od 1 lipca 2015 r. liczbę postępowań prowadzonych w formie dochodzenia, w których organem prowadzącym jest policja. Pozostawia również obecną regulację dotyczącą zasad przesłuchiwania przez sąd pokrzywdzonych przestępstwami seksualnymi oraz dzieci. Nie nowelizuje także art. 299a k.p.k. zezwalającego na udział w przesłuchaniu osoby towarzyszącej pokrzywdzonemu.

¹ Stan prawny na 15 stycznia 2016 r.

Przywraca natomiast sposób przesłuchiwanie podczas rozprawy obowiązujący przed 1 lipca 2015 r. Tak więc organem przeprowadzającym dowody (wnioskowane czy dopuszczone z urzędu) będzie sąd. To także sędzia odczytywać będzie protokoły poprzednich zeznań. Nie oznacza to, że sąd jako pierwszy powinien zadawać pokrzywdzonemu i pozostałym świadkom pytania. Według art. 370 § 1–3 projektu k.p.k. po etapie swobodnej wypowiedzi przesłuchiwanego pytania zadają kolejno: oskarżyciel publiczny, oskarżyciel posiłkowy, pełnomocnik oskarżyciela posiłkowego, oskarżyciel prywatny, pełnomocnik oskarżyciela prywatnego, biegły, obrońca, oskarżony, a dopiero na końcu członkowie składu orzekającego (sędzia i ewentualnie ławnicy), przy czym strona wnioskująca o przesłuchanie danego świadka ma prawo zadawać pytania jako pierwsza. W zasadzie jedynie w przypadku dopuszczenia dowodu z urzędu sąd powinien zadawać pytania jako pierwszy, choć jak praktyka do 1 lipca 2015 r. wskazywała, z reguły sąd najpierw zadawał wszystkie swoje pytania, a strony dopiero w następnej kolejności. Prowadziło to do tego, że z reguły tych pytań nie było, bo sąd wyczerpał wszystkie wątki.

Oczywiście taki sposób przesłuchania chroni pokrzywdzonego i świadka od agresywnych lub sugerujących pytań stron, jednakże problem pojawia się, jeśli to sędzia zadaje pytania w sposób niewłaściwy lub niezrozumiały dla zeznającego. Formalnie może się on odwołać o uchylenie takiego pytania lub zmianę jego treści do całego składu orzekającego, co ma jednak sens tylko w wypadkach, gdy orzeka więcej niż jedna osoba, a więc wyłącznie w nielicznych procesach o bardzo poważne przestępstwa. Nie zmienia to faktu, że zawsze warto powiedzieć sędziemu, że się nie rozumie jego pytania albo że zostało ono zadane zbyt szybko. Analogicznie warto sprostować protokół, jeśli sędzia podyktuje protokolantowi inną treść, niż zeznający chciał przekazać – w protokole nie muszą być zapisane dokładne słowa przesłuchiwanego (choć byłoby to wskazane), ale z pewnością sens wypowiedzi musi zostać zachowany i to w razie nieścisłości warto sprostować.

Przechodząc do kwestii informowania o prawach i obowiązkach (część II), to projekt również zakłada doręczanie takiego pouczenia przy pierwszym przesłuchaniu pokrzywdzonego. Treść pouczenia różni się w stosunku do poprzednio przewidzianego tylko wyłączeniem z niego uprawnień, które zgodnie z projektem zostaną pokrzywdzonemu odebrane – tj. prawa do końcowego zapoznania się z materiałami sprawy oraz możliwości zakończenia postępowania poprzez jego umorzenie w przypadku zawarcia ugody między pokrzywdzonym i sprawcą oraz naprawienia przez tego ostatniego szkody. Poza tym przepis pozostaje bez zmian, zachowując to samo niezrozumiałe dla nieprawników słownictwo. Można więc niestety założyć, że nowe pouczenia pokrzywdzonego wydane w formie rozporządzeń Ministra Sprawiedliwości na podstawie zmienionych przepisów będą miały wszystkie wady poprzednich takich pouczeń, dokładnie omówione w części II niniejszego tekstu. Warto mieć świadomość, że projekt nie zmienia zasady reprezentowania w postępowaniu karnym pokrzywdzonego małoletniego, ubezwłasnowolnionego czy tzw. nieporadnego, tak więc wszystkie komentarze zawarte w części II niniejszego tekstu odnoszące się do doręczania pouczeń i decyzji procesowych przedstawicielowi ustawowemu lub opieku-

nowi faktycznemu pozostają w pełni aktualne. Kolejna zmiana przepisów wręcz wymusza zwiększenie uwagi przy zapoznawaniu się z pouczeniami, w tym tymi zawartymi na końcu wszystkich decyzji procesowych – projekt zmienia bowiem m.in. zasady zatwierdzania części tych decyzji oraz składania od nich zażaleń. Warto przy tym pamiętać, że wszelkie błędy w pouczeniach, w tym co do terminów i organów odwoławczych (których pewnie organy nie będą w stanie uniknąć, mając na uwadze tak częste i rozległe zmiany prawa), obciążać będą organy procesowe, co warto im udowodniać w przypadku odrzucenia zażalenia wynikłego z zachowania procedury wskazanej w błędnym pouczeniu. Oczywiście należy pamiętać o zasadach doręczania korespondencji i uznawania jej za doręczoną, których to zasad projekt nie zmienia, a więc dbać przede wszystkim, by organ procesowy miał aktualny adres pokrzywdzonego i jego przedstawiciela ustawowego lub opiekuna faktycznego, jak również odbierać korespondencję.

Podstawową zmianę wprowadza projekt k.p.k. w zakresie prawa do informacji o sprawie, w której dana osoba ma status pokrzywdzonego (część II). Likwiduje bowiem uprawnienie pokrzywdzonego do końcowego zapoznania się z aktami sprawy. Oczywiście pokrzywdzonemu pozostaje zawsze uprawnienie do wglądu w akta sprawy zakończonej postanowieniem o odmowie wszczęcia postępowania albo jego umorzeniem, które ma prawo zaskarżyć (art. 306 § 1b projektu k.p.k.), przy czym zgodnie z projektem wgląd ten będzie mógł być udzielony także w formie elektronicznej. Ponieważ projekt przywraca zatwierdzanie przez prokuratora wszystkich decyzji kończących postępowanie wydanych przez policję lub inne organy prowadzące postępowania karne, akta spraw zakończonych zawsze będą się znajdowały w prokuraturze, niezależnie od tego, jaki organ postępowanie prowadził i je zakończył.

Pokrzywdzony i jego pełnomocnik ma również zawsze prawo wglądu w akta sprawy w toku (tak na etapie postępowania przygotowawczego, jak i sądowego, przy czym według projektu akta na obu etapach mogą być udostępniane w formie elektronicznej), a także do sporządzania z tych akt odpisów lub kopii (samodzielnie wykonane kopie, czyli zdjęcia, są bezpłatne). Prawo to dotyczy także spraw zakończonych i nie musi być związane z wolą ani nawet terminem zaskarżenia postanowienia czy wyroku kończącego sprawę.

Jeśli na etapie postępowania sądowego i po jego zakończeniu w zasadzie nie ma podstaw do odmowy udzielenia wglądu pokrzywdzonemu i jego pełnomocnikowi w akta oraz wydania kopii (z wyjątkiem materiałów niejawnych), to projekt pozostawia pewne obostrzenia w tym względzie na etapie postępowania przygotowawczego, pozwalając na wydanie przez prokuratora decyzji odmownej, ale jedynie do momentu wyznaczenia podejrzanemu i jego obrońcy terminu końcowego zaznajomienia się. Zgodnie bowiem z projektowanym art. 156 § 5 k.p.k. w toku postępowania przygotowawczego pokrzywdzonemu, jego pełnomocnikom i przedstawicielom ustawowym udostępnia się akta oraz umożliwia sporządzanie odpisów lub kopii, a także wydaje odpłatnie uwierzytelnione odpisy lub kopie jedynie, jeżeli nie zachodzi potrzeba zabezpieczenia prawidłowego toku postępowania lub ochrony ważnego interesu państwa. W przedmiocie udostępnienia akt, sporządzenia odpisów lub kopii, lub wydania uwierzytelnionych odpisów, lub kopii prowadzący postępowanie przygotowawcze (czyli prokurator albo policja czy też inny

organ do tego uprawniony) wydaje zarządzenie. Kwestie dotyczące zażalenia na to zarządzenie nie są przez projekt zmieniane. Z kolei wprowadza on rozwiązanie, iż w wypadku odmowy udostępnienia akt pokrzywdzonemu, na jego wniosek należy poinformować go o możliwości udostępnienia mu akt w późniejszym terminie. Projekt przewiduje również, że z chwilą powiadomienia podejrzanego lub obrońcy o terminie końcowego zaznajomienia z materiałami postępowania przygotowawczego pokrzywdzonemu, jego pełnomocnikom lub przedstawicielom ustawowym nie można odmówić udostępnienia akt, umożliwienia sporządzenia odpisów lub kopii oraz wydania odpisów lub kopii. Tak więc co prawda projekt odchodzi od czynności zapoznania końcowego pokrzywdzonego i jego pełnomocników, jednakże na etapie zakończenia postępowania przygotowawczego daje im pełne prawo wglądu w akta. Problem polega na tym, że to pokrzywdzony będzie musiał się sam dowiadywać, czy sprawa jest już na etapie końcowego zaznajomienia podejrzanego, gdyż nikt o wyznaczeniu terminu tej czynności nie będzie go informował. Stąd też – co zostało już wyraźnie wskazane w części II niniejszego tekstu – zawsze warto utrzymywać kontakt, choćby telefoniczny, z prowadzącym postępowanie i umawiać się na termin przejrzenia akt, by mieć pewność, że uzyska się zgodę i że akta będą się znajdowały w danej jednostce, a nie krążyły pomiędzy policją – prokuraturą – sądem – biegłymi itp.

Projekt nie zmienia zasad informowania pokrzywdzonego o skierowaniu sprawy do sądu, pozostawia również obowiązek doręczenia mu wniosku o dobrowolne poddanie się karze złożonego w trybie art. 335 § 1 k.p.k. oraz aktu oskarżenia, do którego taki wniosek dołączono w trybie art. 335 § 2 k.p.k., wraz z pouczeniem, że pokrzywdzony może się sprzeciwić karze uzgodnionej między oskarżonym a prokuratorem, co spowoduje skierowanie sprawy na rozprawę. Projekt uchyla natomiast art. 338 k.p.k., zgodnie z którym oskarżony mógł taki wniosek o dobrowolne poddanie się karze złożyć bezpośrednio do sądu już po wniesieniu aktu oskarżenia.

Projekt nie nowelizuje również kwestii obecności pokrzywdzonego na rozprawach ani powiadamiania go o terminach po niestawiennictwie bez usprawiedliwienia, jak również zasad doręczania mu wyroków.

Zasadniczą zmianę natomiast wprowadza projekt w zakresie prawa do pełnomocnika z urzędu (część II). Projekt co prawda pozostawia możliwość ustanowienia dla pokrzywdzonego pełnomocnika z urzędu, ale wyłącznie w przypadku, jeżeli w sposób należyty wykaże, że nie jest w stanie ponieść kosztów obrony bez uszczerbku dla niezbędnego utrzymania siebie i rodziny (art. 88 k.p.k. w zw. z art. 78 § 1 projektu k.p.k.), uchyla jednak art. 87a k.p.k. przewidujący możliwość ustanowienia w postępowaniu sądowym pełnomocnika na żądanie (bez konieczności wykazania braku środków na ten cel), tak więc na obu etapach postępowania – przygotowawczym i sądowym – pokrzywdzony będzie mógł uzyskać pełnomocnika z urzędu wyłącznie z przyczyn ekonomicznych.

Oczywiście – jak już wskazano w poprzedniej części tekstu – udział w postępowaniu pełnomocnika nie wyłącza osobistego działania pokrzywdzonego (art. 88 zd. 2 k.p.k. w zw. z art. 86 § 2 k.p.k.). Przedstawiony zostanie sposób, w jaki obaj mogą działać w postępowaniu karnym i jakie mają uprawnienia do wywierania wpływu na przebieg tego postępowania i jego zakończenie.

Uprawnienia pokrzywdzonego w polskim procesie karnym

Prawo do aktywnego działania w postępowaniu

Podstawowym uprawnieniem strony postępowania karnego jest prawo do składania wniosków o dokonanie czynności dowodowych oraz do uczestniczenia w tych czynnościach. O tym uprawnieniu pokrzywdzony poucza się pisemnie przy pierwszym przesłuchaniu (art. 300 § 2 k.p.k., zachowany w tej części zgodnie z projektem). Warunki zostania przez pokrzywdzonego stroną w postępowaniu karnym, a tym samym i jego uprawnienia dowodowe różnią się jednak od etapu tego postępowania – w postępowaniu przygotowawczym pokrzywdzony jest stroną z urzędu, w postępowaniu sądowym nabywa zaś status strony na wniosek.

Zgodnie z art. 49 § 1 k.p.k. pokrzywdzoną jest osoba, której dobro zostało bezpośrednio naruszone albo zagrożone przez przestępstwo. Natomiast zgodnie z art. 299 § 1 k.p.k. w postępowaniu przygotowawczym pokrzywdzony jest stroną, tak więc każda osoba, która stała się ofiarą jakiegoś czynu zabronionego, z samego tego faktu od momentu zgłoszenia tego czynu do policji lub prokuratury, jest pokrzywdzoną w tym postępowaniu. Nie jest istotne w tym wypadku, czy pokrzywdzony sam zgłosił przestępstwo. Może to zrobić w jego imieniu ktokolwiek inny. Warto jednak zawsze samodzielnie zgłaszać fakt pokrzywdzenia do organów ścigania, gdyż one same z reguły nie identyfikują pokrzywdzonych, nawet mając wiedzę o danym przestępstwie. W szczególności chodzi o przestępstwa popełniane masowo przez jakieś osoby, także działające w ramach działalności gospodarczej, gdzie pokrzywdzone są często setki, a nawet tysiące osób – w takiej sytuacji koniecznie trzeba zawiadomić policję lub prokuraturę, że jest się również pokrzywdzonym działaniem tej osoby. Dopóki organy ścigania nie znają imienia i nazwiska pokrzywdzonego ani jego danych adresowych, nie mogą go informować o prowadzonym postępowaniu, przysyłać mu postanowień ani respektować jego uprawnień, które miałby, gdyby się do tego postępowania zgłosił. Warto zawsze więc być aktywnym w informowaniu o fakcie pokrzywdzenia przestępstwem.

Gdy już pokrzywdzony zawiadomi o czynie, którego padł ofiarą, albo zgłosi swoje pokrzywdzenie do toczącego się postępowania karnego, nabywa – jak już wspomniano – uprawnienia strony, a wśród nich prawo do składania w czasie trwania postępowania przygotowawczego wniosków dowodowych (art. 315 § 1 k.p.k.). Pokrzywdzony może więc na każdym etapie postępowania przygotowawczego żądać od policji lub prokuratury przeprowadzenia konkretnych dowodów (np. przesłuchania świadków lub powołania biegłego). Wnioski dowodowe powinny być składane na piśmie i zawierać dwa elementy: 1) konkretne określenie, jaki dowód chcemy, by został przeprowadzony – jeśli chodzi o przesłuchanie świadka, to należy wskazać jego imię i nazwisko oraz adres; 2) na jaką tezę dowodową ten dowód ma być przeprowadzony, a więc co dzięki niemu ma zostać udowodnione (np. że świadek widział albo słyszał zdarzenie, że biegły pisma ma stwierdzić sfałszowanie podpisu, że biegły psycholog ma wskazać, iż świadek mimo niepełnosprawności intelektualnej jest w stanie zapamiętać i prawidłowo odtworzyć przebieg zdarzenia itp.).

Co więcej, można zgłosić wniosek, że chce się wziąć udział w czynnościach dowodowych prowadzonych przez policję lub prokuraturę, tak by kontrolować, czy są one prawidłowo wykonywane, a także by mieć możliwość zadawania pytań świadkom. Wniosek o udział w czynności nie może być odrzucony, jeśli chodzi o dowody wnioskowane przez stronę, a także dowody, których nie można powtórzyć (np. eksperyment procesowy). Trzeba jednak pamiętać, że policja i prokuratura same z siebie nie informują o przeprowadzanych czynnościach dowodowych ani o ich terminach. Żeby mieć o nich wiedzę i móc wziąć w nich udział, trzeba zgłosić taki wniosek na piśmie, przy czym wniosek może dotyczyć zarówno pojedynczej czynności, jak i wszystkich czynności. Oczywiście, nie jest konieczne, by pokrzywdzony sam brał w nich udział – może to uczynić jego pełnomocnik, przedstawiciel ustawowy lub opiekun faktyczny w przypadku pokrzywdzonego nieporadnego (art. 315–317 k.p.k.).

Wniosek dowodowy może zostać odrzucony – prokurator wyda w tym przedmiocie postanowienie, które nie podlega zaskarżeniu. Jednakże jeśli później postępowanie zostanie umorzony, to w zażaleniu można podnieść, że prokurator te wnioski odrzucił niezasadnie, gdyż przeprowadzenie wnioskowanych dowodów umożliwiłoby stwierdzenie, że doszło do popełnienia przestępstwa lub pomogłoby w ustaleniu sprawcy. Dobre uzasadnienie konieczności przeprowadzenia dowodów z reguły spowoduje, że sąd uchyli postanowienie o umorzeniu i nakaże prokuratorowi te czynności wykonać. Jeśli mimo odrzucenia wniosków dowodowych sprawa trafi do sądu, taki wniosek można ponowić. Oczywiście również sąd może wnioski odrzucić, jednakże fakt ten warto podnieść w apelacji, co skutkować może albo przeprowadzeniem dowodu przed sądem odwoławczym, albo nawet uchyleniem wyroku i przekazaniem sprawy do ponownego rozpatrzenia przez sąd I instancji.

Jednakże żeby móc skorzystać z uprawnienia do składania wniosków dowodowych przed sądem, trzeba – jak już wspomniano – ustanowić się stroną. W tym celu trzeba złożyć albo na piśmie, już na etapie postępowania przygotowawczego lub po otrzymaniu informacji o przesłaniu aktu oskarżenia, ale przed pierwszą rozprawą, albo ustnie – do protokołu w czasie pierwszej rozprawy do czasu tzw. otwarcia przewodu sądowego, oświadczenie, że chce się być oskarżycielem posiłkowym (art. 54 § 1 k.p.k.). Oświadczenie to oznacza wprost, że chce się nadal mieć w procesie prawa strony. Wtedy taki pokrzywdzony zasiada na sali sądowej obok prokuratora (jeśli jest on obecny), ma prawo zadawania pytań oskarżonemu i świadkom, składania wniosków dowodowych, a także, co ważniejsze – wygłoszenia mowy końcowej z żądaniem kary, następnie zaskarżenia wyroku. Sąd nie może odmówić ustanowienia pokrzywdzonego oskarżycielem posiłkowym, trzeba jednak złożyć takie oświadczenie wprost, przy czym jedno takie oświadczenie obowiązuje na cały czas procesu – także w postępowaniu odwoławczym, kasacyjnym, a także kolejnym postępowaniu przed sądem I instancji, jeśli sprawa zostanie zwrócona do ponownego rozpoznania.

Brak złożenia takiego oświadczenia powoduje, że pokrzywdzony na rozprawie staje się wyłącznie świadkiem, a jego jedynym prawem jest prawo obecności na całym procesie oraz prawo żądania naprawienia szkody. Nie ma natomiast wtedy wglądu w akta ani nie może odnosić się do żadnych dowodów,

wnioskować innych czy też skarżyć wyroku. Z takiego zróżnicowania roli procesowej pokrzywdzonego wyraźnie widać, iż złożenie oświadczenia o byciu oskarżycielem posiłkowym po prostu się opłaca – nie wiążą się z tym żadne dodatkowe obowiązki, w tym obowiązek udziału w rozprawie, a jedynie same uprawnienia. Ponadto rola oskarżyciela posiłkowego z pewnością podwyższa status pokrzywdzonego, pozwala mu odzyskać poczucie kontroli utracone faktem pokrzywdzenia przestępstwem, a także umożliwia wypowiedzenie swojego bólu i cierpienia oraz wyrażenie własnego poczucia sprawiedliwości przy żądaniu dla oskarżonego adekwatnej w jego odczuciu kary czy też przy skarżeniu kary według niego zbyt łagodnej. Stąd zawsze warto takie oświadczenie w procesie karnym złożyć.

Jeśli pokrzywdzony takiego oświadczenia nie złoży i nie będzie brał udziału w procesie poza swoim przesłuchaniem, może w ogóle nie dowiedzieć się, że proces się skończył, jaka była treść wyroku, bo sąd nie ma obowiązku go o tym informować. Obecnie można jednak poprosić sąd, aby przesłał pokrzywdzonemu, który nie jest oskarżycielem posiłkowym, taką informację, ale trzeba taki wniosek zgłosić na piśmie lub do protokołu w postępowaniu przygotowawczym. Wtedy sąd poinformuje pokrzywdzonego o sposobie zakończenia sprawy listem zwykłym, przesłanym na wskazany przez pokrzywdzonego adres, wraz z odpisem prawomocnego orzeczenia kończącego postępowanie w sprawie lub jego wyciągiem (art. 299 § 2 k.p.k.). Wtedy jednak pokrzywdzonemu nie będzie przysługiwało prawo do zaskarżenia takiego wyroku – informowany jest o wyroku prawomocnym. Nie będzie też znał motywów decyzji sądu, gdyż wyrok będzie wysłany bez uzasadnienia. Ma on wyłącznie rolę informacyjną.

Przepisów o oskarżycielu posiłkowym nie stosuje się, jeśli w postępowaniu ustalono niepoczytalność sprawcy i prokurator złożył do sądu wnioski o umorzenie wobec niego postępowania i zastosowaniu środków zabezpieczających (art. 354 k.p.k.). Pokrzywdzony może wziąć udział w posiedzeniu w tym przedmiocie, nie przysługuje mu jednak prawo zażalenia takiego postanowienia.

Jeśli już mowa o skarżeniu decyzji procesowych, to jest to kolejne bardzo ważne uprawnienie pokrzywdzonego. W postępowaniu przygotowawczym może on skarżyć wszystkie zarządzenia i postanowienia, które zażaleniu podlegają. Takie postanowienia i zarządzenia są mu zawsze doręczane ze wskazaniem terminu na złożenie zażalenia oraz organu, do którego zażalenie przysługuje. Termin na złożenie zażalenia wynosi 7 dni od daty doręczenia postanowienia albo zarządzenia (art. 460 k.p.k.). Niezależnie od tego, do jakiego organu zażalenie przysługuje, wnosi się je do organu, który wydał albo zatwierdził skarżone postanowienie czy zarządzenie – czyli według projektu, który przywraca zatwierdzanie przez prokuratora postanowień o odmowie wszczęcia postępowania albo o jego umorzeniu – do prokuratury (jedynym przypadkiem wnoszenia zażalenia do policji jest postanowienie o umorzeniu postępowania z powodu niewykrycia sprawcy i wpisania sprawy do rejestru, chodzi tu o takie oczywiste postępowania, w których z góry wiadomo, że wykrycie sprawcy jest w zasadzie niemożliwe, a umorzenie wydaje się najpóźniej po 5 dniach od przyjęcia zawiadomienia). Zażalenie składa się na piśmie – może być ono sporządzone komputerowo, ale musi być podpisane osobiście. Oczywiście, zażalenie może złożyć też pełnomocnik, przed-

stawiciel ustawowy lub opiekun faktyczny nieporadnego pokrzywdzonego (art. 428 § 1 k.p.k. w zw. z art. 465 § 1 k.p.k.). Prokurator odmówi przyjęcia zażalenia, jeżeli wniesione zostało po terminie lub przez osobę nieuprawnioną albo jest niedopuszczalne z mocy ustawy. Na zarządzenie to służy zażalenie (art. 429 § 1 i 2 k.p.k. w zw. z art. 465 § 1 k.p.k.).

Jednym z najistotniejszych postanowień, które należy żalić, jeśli pokrzywdzony się z nim nie zgadza, jest postanowienie o zakończeniu postępowania przygotowawczego – czyli postanowienie o odmowie jego wszczęcia albo o umorzeniu. Pokrzywdzonemu przysługuje prawo do zaskarżenia tych postanowień, nawet jeśli nie on osobiście zawiadomił o przestępstwie. Prokurator ma obowiązek mu to postanowienie wysłać, oczywiście pod warunkiem, że znane mu są dane i adres pokrzywdzonego.

Zażalenie na postanowienie o odmowie wszczęcia postępowania albo o jego umorzeniu przysługuje do sądu (z wyjątkiem postanowień dotyczących przestępstw prywatnoskargowych, których podstawą odmowy wszczęcia postępowania albo jego umorzenia był brak interesu publicznego do objęcia takiego czynu ściganiem z urzędu; w tych wypadkach zażalenie służy do prokuratora nadzrędnego, czyli okręgowego, o czym szerzej niżej, art. 465 § 2a k.p.k.). Jeśli sąd się do tego zażalenia przychyli, uchyla postanowienie o odmowie wszczęcia postępowania albo o jego umorzeniu i przekazuje sprawę do prokuratury, wskazując czynności, które muszą być wykonane. Jeśli po wykonaniu tych czynności postępowanie zakończy się ponowną decyzją o odmowie jego wszczęcia albo ponowną decyzją o jego umorzeniu, pokrzywdzony jest wyłącznie zawiadamiany o fakcie wydania takiej decyzji (nie musi być mu to postanowienie przesłane, choć często bywa). Od tego postanowienia nie służy mu kolejne zażalenie, ale prawo do wniesienia tzw. subsydiarnego aktu oskarżenia – może więc sam wystąpić do sądu o ukaranie sprawcy, mimo że prokurator takiej potrzeby nie widzi (procedura ta nie dotyczy sytuacji, gdy najpierw było postanowienie o odmowie wszczęcia postępowania, uchylone przez sąd, a potem postanowienie o jego umorzeniu – tutaj przysługuje normalne zażalenie do sądu).

Subsydiarny akt oskarżenia wnosi się w terminie miesiąca od otrzymania zawiadomienia o ponownej decyzji o zakończeniu postępowania przygotowawczego, przy czym taki akt oskarżenia musi być sporządzony przez adwokata lub radcę prawnego (art. 55 § 1 i 2 k.p.k.). Oczywiście, na tym etapie można wystąpić do sądu o ustanowienie pełnomocnika z urzędu – wtedy termin na złożenie subsydiarnego aktu oskarżenia biegnie od momentu doręczenia postanowienia o przyznaniu pełnomocnika albo odmowie jego przyznania (art. 127a § 2 k.p.k.)². Warto pamiętać, że taki pełnomocnik przyznany jest do czynności sporządzenia subsydiarnego aktu oskarżenia, a nie do występowania w procesie zainicjowa-

² Zresztą o takiego pełnomocnika można wystąpić również do czynności złożenia dowolnego zażalenia, wtedy też termin do złożenia zażalenia biegnie od momentu wydania decyzji przez sąd o przyznaniu (odmowie przyznania) pełnomocnika. Trzeba jednak pamiętać, że niezależnie od przyczyny złożenia wniosku o pełnomocnika i celu, do którego ma być on ustanowiony, jedyną podstawą jego ustanowienia jest niemożność pokrycia przez pokrzywdzonego kosztów takiego pełnomocnika z wyboru. Zawsze więc do wniosku o ustanowienie pełnomocnika z urzędu należy dołączyć oświadczenie majątkowe, świadczące o dochodach całej rodziny pokrzywdzonego.

nym tym aktem – jeśli chcemy mieć pełnomocnika z urzędu do całego procesu, to należy złożyć kolejny wniosek w tym przedmiocie.

Częściowo odmiennie wygląda kwestia terminów i sposobów żalenia orzeczeń sądowych. Od postanowień sądu służy zażalenie, które wnosi się w terminie 7 dni od otrzymania postanowienia z uzasadnieniem, chyba że strona była obecna przy ogłoszeniu postanowienia (art. 100 § 4 k.p.k.) – wtedy termin biegnie od dnia ogłoszenia postanowienia i nie jest ono stronie doręczane, a uzasadnienie jest odczytywane.

W dość dużej części spraw sąd może wydać wyrok nakazowy, czyli bez przeprowadzenia rozprawy. Taki wyrok jest doręczany oskarżonemu, jego obrońcy i oskarżycielowi (art. 505 k.p.k.), a więc pokrzywdzonemu wyłącznie, jeśli wcześniej zdążył złożyć pisemny wniosek o ustanowienie go oskarżycielem posiłkowym (ustnego wniosku nie będzie miał szansy złożyć, bo w tych sprawach nie będzie rozprawy). Warto więc wniosek o ustanowienie oskarżycielem posiłkowym złożyć już w postępowaniu przygotowawczym, a najpóźniej w momencie otrzymania informacji z prokuratury, że został skierowany akt oskarżenia. Jeśli oskarżycielowi nie podoba się kara nałożona w wyroku nakazowym (bo np. brakuje w nim obowiązku naprawienia szkody), w terminie 7 dni musi złożyć sprzeciw od tego wyroku (nie wymaga on uzasadnienia). W wyniku złożenia sprzeciwu wyrok nakazowy traci moc i sprawa podlega rozpoznaniu na zasadach ogólnych (art. 506 § 1 i 3 k.p.k.).

W przypadku wyroków innych niż nakazowe przysługuje od nich apelacja (art. 444 projektu k.p.k.). Zgodnie z art. 422 § 1 k.p.k. w terminie zawitym 7 dni od daty ogłoszenia wyroku (3 dni, jeśli postępowanie toczyło się w trybie przyspieszonym, art. 517h § 1 k.p.k.) strona może złożyć wniosek o sporządzenie na piśmie i doręczenie jego uzasadnienia. Sporządzenie uzasadnienia z urzędu nie zwalnia od złożenia wniosku o jego doręczenie. Wniosek składa się na piśmie (wyjątkowo w postępowaniu w trybie przyspieszonym może być on złożony ustnie do protokołu rozprawy albo posiedzenia, art. 517h § 1 k.p.k.) – może on być sporządzony komputerowo, ale musi być podpisany osobiście. Oczywiście taki wniosek może złożyć pełnomocnik, przedstawiciel ustawowy lub opiekun faktyczny nieporadnego oskarżyciela posiłkowego. We wniosku należy wskazać, czy dotyczy on całości wyroku czy też niektórych czynów albo tylko kary czy niektórych jej elementów. Najlepiej podać, iż wniosek dotyczy całości wyroku, gdyż inaczej uzasadnienie będzie tylko częściowe i apelację będzie można złożyć tylko od tej części wyroku, której dotyczył wniosek o uzasadnienie. Wniosku o doręczenie wyroku z uzasadnieniem nie trzeba uzasadniać, nie musi on też skutkować późniejszym wniesieniem apelacji.

Jeśli oskarżyciel posiłkowy nie był obecny przy ogłoszeniu wyroku, jest on mu doręczany (art. 100 § 3 k.p.k.), a termin złożenia wniosku o uzasadnienie biegnie od doręczenia (art. 422 § 1 k.p.k.).

Wyjątkowo apelacja służy pokrzywdzonemu (nawet jeśli nie złożył oświadczenia o występowaniu w sprawie jako oskarżyciel posiłkowy) od wyroku warunkowo morzącego postępowania, jeśli wyrok ten zapadł na posiedzeniu w wyniku złożenia takiego wniosku przez prokuratora (art. 444 projektu k.p.k.). Jeśli pokrzywdzony nie był obecny przy ogłoszeniu takiego wyroku, jest on mu

doręczony (art. 100 § 3 k.p.k.) i termin na złożenie wniosku o jego uzasadnienie biegnie od doręczenia wyroku.

Jeśli wniosek o doręczenie wyroku z uzasadnieniem został złożony przez osobę nieuprawnioną lub po terminie, prezes sądu odmówi jego przyjęcia. Od tego zarządzenia służy zażalenie (art. 422 § 3 k.p.k.).

Dopiero od dnia doręczenia wyroku z uzasadnieniem biegnie termin na złożenie apelacji – jest to termin 14-dniowy (art. 445 § 1 k.p.k., wyjątkowo w postępowaniach w trybie przyspieszonym – 7-dniowy, art. 517h § 3 k.p.k.). Apelację może złożyć tylko ta osoba, która wystąpiła wcześniej o doręczenie jej wyroku z uzasadnieniem. Tak więc fakt, że taki wniosek złożył inny oskarżyciel posiłkowy albo prokurator, nie daje żadnych uprawnień pozostałym oskarżycielom posiłkowym.

Oskarżyciel posiłkowy może skarżyć tylko te rozstrzygnięcia, które naruszają jego interesy – a więc na pewno może skarżyć wyrok uniewinniający, a także w wyroku skazującym te elementy kary, które naruszają jego dobra, jak brak obowiązku naprawienia szkody, długość kary pozbawienia wolności albo jej zawieszenie. Apelację można skierować przeciwko wybranym oskarżonym, jeśli z wyroku w odniesieniu do pozostałych oskarżonych oskarżyciel posiłkowy jest zadowolony. Można też skarżyć samo uzasadnienie, jeśli jego treść narusza dobra oskarżyciela posiłkowego (art. 425 § 2 i 3 k.p.k.). Odwołujący się powinien wskazać zaskarżone rozstrzygnięcie lub ustalenie, a także podać, czego się domaga. Jeśli oskarżyciel posiłkowy nie korzysta z pomocy pełnomocnika, nie musi swojej apelacji uzasadniać ani sformułować zarzutów stawianych zaskarżonemu rozstrzygnięciu lub ustaleniu (podobnie zresztą jest w przypadku zażaleń, art. 427 § 1 i 2 projektu k.p.k.). W apelacji (zażaleniu) odwołujący się może również wskazać nowe fakty lub dowody, jeżeli nie mógł powołać ich w postępowaniu przed sądem pierwszej instancji (art. 427 § 3 k.p.k.), co świadczy o tym, że warto korzystać z inicjatywy dowodowej, wskazanie bowiem dopiero w apelacji (zażaleniu) dowodów, które mogły być wnioskowane wcześniej, może zostać odrzucone jako dowody zbyt późne.

Podobnie jak wniosek o doręczenie wyroku z uzasadnieniem, apelację wnosi się na piśmie – może być komputerowym, pod warunkiem osobistego podpisu. Oczywiście także w tym wypadku działają zasady reprezentacji przez pełnomocnika, przedstawiciela ustawowego i opiekuna faktycznego nieporadnego oskarżyciela posiłkowego (art. 428 § 1 k.p.k.). Wyjątkowo apelację od wyroku sądu okręgowego musi sporządzić adwokat lub radca prawny (art. 446 § 1 k.p.k.), przy czym oskarżyciel posiłkowy niekorzystający do tej pory z pełnomocnika z urzędu może złożyć wniosek o wyznaczenie mu pełnomocnika do tej czynności. Podobnie jak przy analogicznym wniosku do celu sporządzenia subsydiarnego aktu oskarżenia czy do sporządzenia zażalenia termin na złożenie apelacji będzie biegł od doręczenia decyzji sądu w przedmiocie przyznania takiego pełnomocnika.

Prezes sądu pierwszej instancji odmówi przyjęcia apelacji, jeżeli wniesiona została po terminie lub przez osobę nieuprawnioną albo jest niedopuszczalna z mocy ustawy. Na zarządzenie to służy zażalenie (art. 429 § 1 i 2 k.p.k.).

Jeśli apelacja (wniosek o doręczenie wyroku z uzasadnieniem, zażalenie) nie będzie podpisana albo nie będzie spełniała innych warunków formalnych (np.

gdy brak oznaczenia sprawy, brak wskazania przeciwko komu środek jest zwrócony i czego skarżący żąda itp.), skarżący zostanie wezwany do uzupełnienia braków formalnych w terminie 7 dni od dnia otrzymania wezwania. W przypadku uchybieniu temu terminowi albo nieuzupełnieniu braków w ogóle apelacja (wniosek o doręczenie wyroku z uzasadnieniem, zażalenie) pozostawiana jest bez biegu i nie wywołuje żadnych skutków prawnych (art. 120 § 1 i 2 k.p.k.). Oczywiście, jeśli takie wezwanie nie będzie odebrane, podwójnie awizowane będzie uznane za doręczone i spowoduje pozostawienie apelacji (wniosku o doręczenie wyroku z uzasadnieniem, zażalenia) bez biegu, co stanowi kolejny argument na rzecz odbierania korespondencji z sądów i prokuratur.

Kodeks stanowi, że terminy do wniesienia zażalenia, wniosku o doręczenie wyroku z uzasadnieniem, złożenia apelacji czy skierowania subsydiarnego aktu oskarżenia, to tzw. terminy zawite. Oznacza to, że czynność dokonana po upływie takiego terminu jest bezskuteczna (art. 122 § 1 i 2 k.p.k.). Terminy zawite liczymy w dany sposób: jeśli otrzymamy pismo procesowe (jesteśmy obecni przy ogłoszeniu postanowienia albo wyroku), to zaczynamy liczyć termin następnego dnia, np. siedmiodniowy termin pisma otrzymanego w poniedziałek 1.04 upływa we wtorek 8.04 (do godziny 24.00 tego dnia musimy wysłać pismo pocztą). Jeśli ostatni dzień terminu wypada w niedzielę (bo pismo otrzymaliśmy w sobotę) albo w święto wolne od pracy, to termin upływa nam kolejnego dnia pracującego (uwaga, soboty nie liczą się za dni wolne od pracy, a w przypadku świąt chodzi tylko o święta ustawowo wolne od pracy, a nie przyznane przez pracodawcę jako wolne, nawet jeśli w tym dniu sąd/prokuratura nie pracuje).

Jeśli nie wykonamy danej czynności we wskazanym terminie zawitym nie z naszej winy, możemy się zwrócić do sądu/prokuratury o przywrócenie terminu. Wniosek o przywrócenie terminu należy złożyć w terminie 7 dni od ustania przeszkody do dokonania danej czynności. Jednocześnie należy tej czynności dokonać (art. 126 § 1 k.p.k.). Czyli jeśli uchybiliśmy terminowi wniesienia apelacji np. z powodu ciężkiej choroby połączonej z utratą przytomności, co uniemożliwiło nam nie tylko sporządzenie apelacji samodzielnie, ale nawet powołanie pełnomocnika, a nie posiadamy rodziny, która mogłaby pełnić funkcję opiekuna faktycznego, to w 7 dni od odzyskania przytomności składamy do sądu i wniosek o przywrócenie terminu do złożenia apelacji, i samą apelację. Na odmowę przywrócenia terminu przysługuje zażalenie (art. 126 § 3 k.p.k.).

Wyrok sądu odwoławczego w postępowaniu karnym jest wyrokiem prawomocnym, co nie oznacza, że sprawa nie może być rozpatrywana dalej. Od prawomocnego wyroku sądu odwoławczego kończącego postępowanie oraz od prawomocnego postanowienia sądu odwoławczego o umorzeniu postępowania i zastosowaniu środka zabezpieczającego może być wniesiona przez strony kasacja do Sądu Najwyższego (art. 519 k.p.k. i art. 520 § 1 k.p.k.), przy czym strona, która nie zaskarżyła orzeczenia sądu pierwszej instancji, nie może wnieść kasacji od orzeczenia sądu odwoławczego, jeżeli orzeczenie sądu pierwszej instancji utrzymano w mocy lub zmieniono na jej korzyść (art. 520 § 2 k.p.k.). Kasacja może być wniesiona tylko z powodu tzw. bezwzględnych przyczyn odwoławczych wymienionych w art. 439 k.p.k. lub innego rażącego naruszenia prawa, jeżeli mogło ono mieć istotny wpływ na treść orzeczenia; nie może być natomiast

wniesiona wyłącznie z powodu niewspółmierności kary (art. 523 § 1 projektu k.p.k.). Co więcej, kasacja na niekorzyść oskarżonego może być wniesiona przez stronę jedynie w przypadku jego uniewinnienia, umorzenia postępowania z powodu znikomej szkodliwości społecznej czynu albo stwierdzenia, że sprawca nie podlega karze, albo z powodu niepoczytalności sprawcy (art. 523 § 3 k.p.k.), chyba że wystąpiły bezwzględne przyczyny odwoławcze.

Termin na wniesienie kasacji przez stronę wynosi 30 dni od otrzymania wyroku sądu II instancji z uzasadnieniem, o który podobnie jak przed apelacją należy złożyć wniosek w ciągu 7 dni od ogłoszenia albo doręczenia wyroku (art. 524 § 1 k.p.k.). Kasacja musi być sporządzona przez adwokata lub radcę prawnego (art. 526 § 2 k.p.k.)³. Termin, przymus adwokacki i zastrzeżenia co do przyczyn wniesienia kasacji nie dotyczą Prokuratora Generalnego, Ministra Sprawiedliwości, Rzecznika Praw Obywatelskich i Rzecznika Praw Dziecka, którzy mogą wnieść kasację od każdego prawomocnego orzeczenia kończącego sprawę (a więc także orzeczenia pierwszej instancji), z każdej przyczyny i w każdym terminie, tyle że kasacji na niekorzyść oskarżonego nie mogą wnieść po roku od uprawomocnienia się wyroku (art. 524 § 3 k.p.k.). Tak więc pokrzywdzony, który sam nie ma uprawnień do wniesienia kasacji, nie wyznaczono mu w tym celu pełnomocnika z urzędu, a nie stać go na pełnomocnika z wyboru albo który uchybił terminowi, może się zwrócić o wniesienie kasacji na jego rzecz do tych instytucji, jednakże ich decyzja jest wyrazem dobrej woli i nie podlega żadnej kontroli procesowej.

Mówiąc o aktywności pokrzywdzonego podczas procesu warto wspomnieć jeszcze o znaczeniu jego woli przy tzw. instytucjach dobrowolnego poddania się karze. Kodeks postępowania karnego według wersji projektu z 8 stycznia 2016 r. przewiduje dwie takie możliwości. Pierwsza: możliwe jest wydanie wyroku zgodnego z karą ustaloną między oskarżonym i prokuratorem na podstawie wniosku złożonego do sądu w trybie art. 335 § 1 k.p.k. albo dołączonego do aktu oskarżenia w trybie art. 335 § 2 k.p.k. Wyrok taki zostanie wydany na posiedzeniu. Pokrzywdzony może się stawić w terminie posiedzenia i ustnie sprzeciwić się ustaleniom, może też przed tym terminem powiadomić sąd pisemnie, że sprzeciwia się wyrokowi zgodnemu z brzemieniem wniosku (art. 343 § 2 k.p.k.), wtedy rozprawa będzie toczyła się według zasad ogólnych i pokrzywdzony będzie mógł się domagać innej kary, jeśli weźmie udział w procesie w roli oskarżyciela posiłkowego.

Druga możliwość: do negocjacji o karze może dojść między prokuratorem a oskarżonym już na rozprawie – do czasu zakończenia przesłuchania wszystkich oskarżonych. Pokrzywdzony obecny na rozprawie może się takiemu ustaleniu sprzeciwić, nawet jeśli nie jest oskarżycielem posiłkowym. Jeśli jednak pokrzywdzonego na rozprawie nie ma, wystarczy, że został prawidłowo o jej terminie powiadomiony i pouczonej (co sąd czyni pisemnie wysyłając informację o pierwszym terminie rozprawy), że potencjalnie do takiego porozumienia

³ Zasady wnioskowania o pełnomocnika z urzędu są w tym wypadku identyczne jak przy subsydiarnym akcie oskarżenia.

może dojść, choć oczywiście sąd nie przedstawia pokrzywdzonemu jego treści, bo go jeszcze w przeciwieństwie do ustaleń z trybu art. 335 k.p.k. po prostu nie zna. Wtedy ustalenie kary będzie niemożliwe jedynie, jeśli pokrzywdzony stawi się na rozprawie i ustnie sprzeciwi uzgodnieniom albo gdy – w przypadku nieobecności – jeszcze przed terminem pierwszej rozprawy pisemnie się sprzeciwi wydaniu wyroku na podstawie dobrowolnego poddania się karze, niezależnie od brzemienia ustalonej kary (art. 387 § 2 k.p.k.). Także wtedy proces będzie się toczył na zasadach ogólnych, a pokrzywdzony będzie miał wpływ na brzmienie wyroku jedynie, jeśli wystąpi w roli oskarżyciela posiłkowego.

Istnieją również przestępstwa z zasady nieścigane przez policję i prokuraturę, ale właśnie przez pokrzywdzonego (wyjątkowo tylko czyny takie zawsze ścigane są z urzędu, jeśli popełnione zostały z pobudek chuligańskich, a sprawa toczy się w trybie przyspieszonym, art. 517b § 4 k.p.k.). Noszą one nazwę przestępstw z oskarżenia prywatnego (należą do nich: zniewaga, zniesławienie i naruszenie nietykalności cielesnej oraz naruszenie czynności ciała skutkujące obrażeniami leczonymi do 7 dni). Oczywiście, zawsze można wnioskować, by prokurator objął z jakiś szczególnych przyczyn taki czyn ściganiem z urzędu (art. 60 § 1 k.p.k.), np. wskazując właśnie na niepełnosprawność pokrzywdzonego i brak jego zdolności do samodzielnej obrony. Jeśli jednak prokurator oceni, że brak jest interesu publicznego w objęciu takiego czynu ściganiem z urzędu, wyda postanowienie o odmowie wszczęcia takiego postępowania albo o jego umorzeniu (jeśli dojdzie do wniosku w czasie trwania postępowania karnego, że chodzi o czyn ścigany z oskarżenia prywatnego, a nie znajdzie interesu publicznego w kontynuowaniu ścigania z urzędu; albo też gdy początkowo taki interes stwierdzi, a potem, po poznaniu większej ilości faktów, uzna, że ów interes przestał istnieć). Jak już wcześniej wspomniano, zażalenie od tego postanowienia służy nie do sądu, ale do prokuratora nadrzędnego (okręgowego). Jeśli nawet uchyli on owo postanowienie, a prokurator po raz drugi sprawę umorzy (odmówi wszczęcia), to pokrzywdzony nie ma uprawnienia do subsydiarnego aktu oskarżenia, ale do prywatnego aktu oskarżenia.

Prywatny akt oskarżenia wnosi się bezpośrednio do sądu właściwego miejscowo dla miejsca popełnienia czynu. Podlega on opłacie w wysokości 300 zł (którą oskarżony zwraca pokrzywdzonemu, jeśli dojdzie do skazania albo warunkowego umorzenia postępowania). Akt oskarżenia może ograniczać się do oznaczenia osoby oskarżonego, zarzucanego mu czynu oraz wskazania dowodów, na których opiera się oskarżenie (art. 487 k.p.k.). Pokrzywdzony może też złożyć skargę ustnie lub pisemnie na policję, która obowiązana jest zabezpieczyć dowody i dopiero wtedy przesyła skargę do sądu (art. 488 § 1 k.p.k.). Problem jest, jeśli pokrzywdzony nie zna tożsamości sprawcy (np. zniewag w Internecie), gdyż sądy raczej nie przyjmują aktów oskarżenia wobec nieustalonej osoby i raczej nie zlecają policji dokonywania ustaleń w tym kierunku na podstawie art. 488 § 2 k.p.k., choć zdarzają się chlubne wyjątki. W takich wypadkach jednak lepiej po prostu złożyć zawiadomienie do prokuratury z wnioskiem o objęcie czynu ściganiem z urzędu, przynajmniej do czasu ustalenia sprawcy.

Jeśli już zostanie złożony prywatny akt oskarżenia, to trzeba pamiętać, że pokrzywdzony jest wtedy jedynym oskarżycielem w sprawie (co prawda prokura-

tor może się do niej dołączyć, jednak w praktyce sytuacje takie nie mają miejsca). Musi być zawsze obecny na posiedzeniu pojednawczym i na rozprawie (jego nieusprawiedliwiona nieobecność powoduje umorzenie postępowania, art. 491 § 1 k.p.k. i art. 496 § 3 k.p.k.), składać wnioski dowodowe, zadawać pytania świadkom, wygłosić mowę końcową i ewentualnie skarżyć wyrok. O ile bycie oskarżycielem posiłkowym do niczego pokrzywdzonego nie zobowiązuje, o tyle bycie oskarżycielem prywatnym już tak – brak aktywności po jego stronie może się wiązać z przegraną procesu, obciążeniem go kosztami sądowymi i kosztami poniesionymi przez oskarżonego, o czym szerzej w kolejnej części tekstu.

Z K R A J U I Z E Ś W I A T A

MARZENNA ZAORSKA
UWM, Olsztyn
mzaorska@poczta.onet.pl

**SPRAWOZDANIE
Z VI MIĘDZYKRAJOWEJ
NAUKOWO-PRAKTYCZNEJ
KONFERENCJI MEDYCYNIA
I MEDYCZNO-PEDAGOGICZNA
REHABILITACJA DZIECI
Z ZABURZENIAMI REFRAKCJI ORAZ
INNymi SCHORZENIAMI WZROKU.
LWÓW, 18–19 CZERWCA 2015**

Organizatorami konferencji były: Ministerstwo Zdrowia Ukrainy, Narodowa Akademia Kształcenia Podyplomowego we Lwowie, Centrum Mikrochirurgii Oka w Kijowie, Stowarzyszenie Okulistów Dziecięcych Ukrainy, Narodowy Ośrodek Rehabilitacji Dzieci z Niepełnosprawnością Wzrokową „Lewenia” we Lwowie. Obrady odbywały się w pomieszczeniach konferencyjnych budynku stadionu piłkarskiego, na którym w czasie EURO 2012 rozgrywano mecze piłki nożnej.

W konferencji uczestniczyło 550 osób, w tym lekarze (okuliści, neurologi, pediatri, psychiatry, neonatolodzy, laryngolodzy), psychologowie (dziecięcy, kliniczni, rehabilitacji, tyflopsycholodzy), rehabilitanci medyczni, pedagodzy specjalni (tyflopodagodzy, surdopedagodzy, oligofrenopedagodzy), terapeuci zajęciowi oraz inni specjaliści pracujący z osobami niepełnosprawnymi, szczególnie z osobami z niepełnosprawnością wzrokową. Wśród uczestników byli nie tylko specjaliści z Ukrainy, ale również z Polski (prof. dr hab. Marzenna Zaorska z UWM, dr hab., prof. UG Sławomira Sadowska, dr hab., prof. UZ Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk), Wielkiej Brytanii, Czech, Niemiec, Austrii, Turcji, Kazachstanu, Rosji, Białorusi i Gruzji.

Zasadniczym celem konferencji było omówienie nowoczesnych i nowatorskich możliwości terapii medycznej, psychope-

dagogicznej, ukierunkowań wspomagania rozwoju dzieci i młodzieży z zaburzeniami widzenia, założeń interdyscyplinarnej współpracy między specjalistami pracującymi z daną grupą osób niepełnosprawnych w zakresie stymulacji ich rozwoju, socjalizacji oraz przygotowania do aktywnego życia w dorosłości. Dyskutowano także nad zagadnieniami edukacji integracyjnej uczniów z uszkodzeniami wizualnymi.

Podczas uroczystego otwarcia konferencji prof. dr hab. M. Zaorska została nagrodzona Medalem im. N.I. Pilman przez Stowarzyszenie Okulistów Dziecięcych Ukrainy (powstało w 2001 r.) za wkład w rozwój współczesnej tyflopodagogiki, współpracę z tyflopodagogiką ukraińską oraz działania na rzecz edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością wzrokową. Jest jedynym polskim tyflopodagogiem spośród około stu osób, którym nadano ten medal (laureatów zagranicznych było dotychczas pięciu). Wręczenia nagrody dokonali prof. I.B. Piereginiec – wiceminister w Ministerstwie Zdrowia Ukrainy, oraz prof. S. O. Rikow – przewodniczący Stowarzyszenia Okulistów Dziecięcych Ukrainy. Prof. Zaorska (jak również dr hab., prof. UG S. Sadowska i dr hab., prof. UZ Z. Janiszewska-Nieścioruk) była nie tylko uczestnikiem konferencji, ale także członkiem jej Komitetu Organizacyjnego i Naukowego.

Pierwszego dnia konferencji odbyły się dwie sesje. Sesja pierwsza na temat *Aktualne tendencje w diagnostyce medycznej i medyczno-pedagogicznej rehabilitacji dzieci z zaburzeniami wzroku* obejmowała dziewięć wystąpień: 1) P.A. Bezdetko (Charków), *Miopia – współczesne aspekty kliniczne, korekcyjne i terapeutyczne*; 2) S.A. Rikow, O.P. Witowska, Ł.W. Wenger, J.W. Barinow (Kijów), *Unifikacja klinicznych kryteriów stopni niepełnosprawności wzrokowej (lekki, umiarkowany i znaczny)*; 3) T.A. Alifanowa, A.Ł. Czujko (Dniepropietrowsk), *Miejsce zaburzeń refrakcji w populacji dzieci z niepełnosprawnością wzrokową na Ukrainie*; 4) N.F. Bobrowa, T.A. Soroczyńska,

S.A. Tronina, T.W. Romanowa (Odessa), *Możliwości diagnostyki wrodzonego oraz nabytego uszkodzenia oczu u dzieci z wykorzystaniem testu tzw. „czerwonego refleksu”*; 5) N.F. Bobrowa, T.A. Soroczyńska, S.A. Tronina, A.N. Dembowiecka, Ł.A. Suchodojewa, I.M. Lewicki (Odessa), *Uzależnienie stadium retinoblastomy od podjęcia działań diagnostycznych*; 6) M. Zaorska, Z. Janiszewska-Nieścioruk, S. Sadowska (Polska), *Warunki i problemy edukacji inkluzyjnej niewidzących i słabowidzących uczniów szkoły podstawowej – doświadczenia polskie*; 7) S. Sadowska, M. Zaorska, Z. Janiszewska-Nieścioruk, *Walory specjalnych form edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce*; 8) Z. Janiszewska-Nieścioruk, S. Sadowska, M. Zaorska, *Pro-integracyjne – inkluzyjne aspiracje uczniów niepełnosprawnych w Polsce i ich implikacje dla praktyki edukacyjnej*; 9) J.W. Barinow, A.A. Barinowa (Kijów), *Korekcja opadania powieki górnej – współczesne tendencje*.

Sesja druga nosiła tytuł *Diagnostyka i leczenie uszkodzeń funkcji wzrokowej u dzieci i młodzieży*. Zaprezentowano jedenaste referatów: 1) A.S. Sieniakina (Tarnopol), *Metody diagnozy i terapii uszkodzeń siatkówki i nerwu wzrokowego*; 2) N.N. Buszujewa, S.W. Martyniuk, A.S. Sieniakina (Odessa, Tarnopol), *Obiektywne metody diagnozy zaburzeń akomodacji u dzieci i młodzieży*; 3) I.M. Bojczuk, W.P. Mazur (Odessa), *Specyfika bioelektrycznych potencjałów w sytuacji zaburzeń mięśni oczu przy współwystępowaniu zezą*; 4) N.G. Zawgorodnaja, T.E. Cybulska, T.S. Zawgorodnaja (Zaporoże), *Wpływ korekcji i terapii medycznej na akomodacyjną i dynamiczną funkcję oczu u dzieci z krótkowzrocznością*; 5) M.W. Szewkolenko, W.B. Miellina (Kijów), *Wpływ korekcji optycznej na ostrość widzenia u dzieci*; 6) W.I. Serduczenko, J.W. Gruszko, N.M. Dektariewa (Odessa), *Warunki i uwarunkowania ćwiczeń optycznych oka u dzieci w wieku przedszkolnym*; 7) N.W. Małaczkowa, M.A. Diaczenko, E.Ł. Blinska (Winica), *Ukształtowanie percepcji wzrokowej u dzieci w wieku 6-7 lat z diagnozą amblyopii jako jedno z kryteriów gotowości do podjęcia*

edukacji szkolnej; 8) E.P. Siniowa (Kijów), *Metodyczne i naukowe podstawy kształtowania osobowości w warunkach ograniczeń zdrowia u dzieci i młodzieży*; 9) W.I. Serduczenko, W.I. Emczenko (Odessa), *Udział ukośnych i poziomych mięśni prostych w powstawaniu AV-X syndromów*; 10) A.I. Korolow, O.S. Awerianowa, I.A. Wasilega, E.N. Burdyga (Kijów), *O mechanizmie stabilizacji krótkowzroczności przy zastosowaniu szkielek korekcyjnych*; 11) W.I. Serduczenko, M.B. Żeliznik (Odessa), *Wyniki badania znaczenia ekspozycji wizualnej w rozpoznawaniu znaków u dzieci z normalnym widzeniem w wieku przedszkolnym*.

W tym dniu odbył się panel dyskusyjny na temat *Diagnostyka i likwidacja zaburzeń refrakcji u dzieci i młodzieży*, który poprowadzili A.S. Sieniakina, Z.F. Wesołowska, I.M. Bojczuk, E.P. Siniowa.

Drugiego dnia konferencji zorganizowano dwie sesje. Pierwsza, a właściwie trzecia z kolei, jeśli uwzględni się poprzedni dzień konferencji, pt. *Medyczo-socjalne i medyczo-pedagogiczne problemy dzieci z zaburzeniami widzenia, druga – Nowe tendencje w diagnostyce, usuwaniu oraz rehabilitacji zaburzeń widzenia u dzieci i młodzieży*. W tym dniu odbyła się też debata satelitarna na temat *Anomalie refrakcji wieku dziecięcego: przyczyny, metody diagnozy i korekcji* uczestników konferencji z przedstawicielami firmy „Alcon”, głównego jej sponsora.

W czasie sesji trzeciej przedstawiono jedenaste referatów: 1) W.M. Remażewska (Lwów), *Organizacja medyczo-psychologiczno-pedagogicznej wczesnej diagnozy dzieci z niepełnosprawnością wzrokową*; 2) O.W. Anopienko, A.P. Osadcza (Kijów), *Znaczenie wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnością wzrokową a efektywność ich rehabilitacji i socjalizacji*; 3) S.W. Fiedorczenko (Kijów), *Rola i miejsce okulistyki i lekarzy okulistów w kształtowaniu systemu oświaty na Ukrainie*; 4) I.O. Sasina (Kijów), *Możliwości rozwoju i kształtowania uwagi u dzieci z niepełnosprawnością wzrokową w wieku przedszkolnym*; 5) G.P. Serputynko (Kijów), *Retinopatia wcześniacza a inne przyczyny niepełnosprawności wzroko-*

wej u dzieci z zaburzeniami widzenia od urodzenia; 6) W.I. Andryjenko (Lwów), *Miejsce i znaczenie centrów wczesnej rehabilitacji jako elementu strukturalnego systemu wspomagania rozwoju dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*; 7) O.W. Lublinieć, I.A. Guzar, M.O. Kamczarska (Lwów), *Gabinety ochrony wzroku w systemie profilaktyki i rehabilitacji dzieci z niepełnosprawnością wzrokową*; 8) K.O. Głuszenko (Kijów), *Kompetencje nauczycieli szkół ogólnodostępnych w zakresie profilaktyki zaburzeń widzenia u dzieci i młodzieży*; 9) N.W. Gładkich (Kijów), *Organizacja indywidualnego psychopedagogicznego wsparcia dzieci z niepełnosprawnościami złożonymi*; 10) N.F. Bobrowa, T.A. Soroczyńska, S.A. Tronina, I.M. Lewicki, Ł.A. Suchodoie-wa (Odessa), *Ogólne i specyficzne symptomy retinoblastomy*; 11) S.A. Łupyr, N.N. Łysych, R.A. Parchomic (Kijów), *Przypadki kliniczne protezowania i chirurgii plastycznej dzieci z wrodzonym brakiem gałek ocznych*. Panel satelitarny prowadzony był przez głównego sponsora konferencji i nosił tytuł *Zaburzenia refrakcji wieku dziecięcego: przyczyny, metody, możliwości diagnozy i terapii*.

W czasie czwartej sesji przedstawiono dwanaście referatów: 1) Irina Gut (Windsor, UK), *Znaczenie procedur diagnostycznych w pediatrii PRACTIC okulistycznej (Importance of diagnostic procedures in pediatric ophthalmic practice)*; 2) Z.F. Wesołowska (Kijów), *Nowe możliwości farmakoterapii alergicznych chorób oczu*; 3) W.N. Serdjuk, S.B. Ustymienko, I.N. Tarnopolska, J.W. Geltman, N.G. Kłopocka, W.W. Tichomirowa (Kijów), *Keratoplastyka – opis efektywności na podstawie indywidualnych*

przypadków klinicznych; 4) A.I. Kawalow, O.S. Awelianowa, W.W. Kirejew, E.W. Szywydenko (Kijów), *Leczenie stożka rogówki u dzieci z uwzględnieniem fotopolimeryzacji. Wyniki 3-letnich badań*; 5) I.W. Derjapa, *Powikłania wynikające z długoterminowej terapii sterydowej u dzieci z niepełnosprawnością wzrokową*; 6) I.W. Szargodolska, A.I. Jakowiec (Kijów), *Impresywana immunocytochemia w okulistyce dziecięcej*; 7) S.A. Rikow, J.W. Barinow, A.A. Barinowa (Kijów), *Współczesne metody diagnozy uszkodzenia kanałów łzowych u dzieci*; 8) I.Ł. Denisiuk, S.A. Suk, S.G. Saksonow, S.W. Strylczuk, O.W. Topolnicka (Kijów), *Badanie skuteczności laseroterapii w leczeniu jaskry u dzieci*; 9) S.A. Rikow, S.A. Suk, S.G. Saksonow, O.A. Wenedikowa, W.N. Szewczenko (Kijów), *Możliwości szerokokolpowej fluorescencyjnej angiografii w diagnozie i terapii wysiękowego zapalenia siatkówki (choroby Coates). Indywidualne przypadki*; 10) O.S. Awelianowa, A.I. Kowalow, E.W. Popławiec, T.W. Sawinieć, A.A. Kowalow (Kijów), *Wyniki chirurgii refrakcyjnej u pacjentów korzystających przez wiele lat z korekcji i leczenia miopii*; 11) A.I. Kowalow, O.S. Awelianowa, O.W. Bonadarenko (Kijów), *Automatyczny Arc w korekcji astygmatyzmu u dzieci jako metoda zapobiegania niewidzeniu*; 12) S.M. Pluszko, N.W. Małaczko-wa, I.I. Kowalczyk, N.E. Gałaszczenko, O.W. Omelczenko (Kijów), *Diagnostyka i likwidowanie uszkodzeń akomodacji a możliwości wystąpienia miopii*.

Podsumowania oraz uroczystego zamknięcia konferencji dokonał prof. S.A. Rikow.



INTERDYSCYPLINARNE STUDIA NAD NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

Pierwszy w Polsce taki kierunek kształcenia II stopnia
przygotowujący profesjonalistów – liderów, rzeczników, specjalistów, badaczy
– zajmujących się niepełnosprawnością i osobami z niepełnosprawnością.

Zapraszamy od roku akademickiego 2016/2017

na studia o profilu ogólnoakademickim w obszarach nauk społecznych,
humanistycznych i medycznych.

Dla kogo?

Studia przeznaczone są dla absolwentów I stopnia studiów kierunków społecznych, humanistycznych, medycznych, artystycznych, ale także technicznych, którzy swoje aspiracje zawodowe łączą z działaniami na rzecz osób z niepełnosprawnością lub też planują karierę naukową w zakresie badań nad niepełnosprawnością i są zainteresowani kontynuowaniem studiów na III stopniu.

Jaki program studiów?

Ogólnoakademicki profil kierunku kształcenia *interdyscyplinarne studia nad niepełnosprawnością* obejmuje sześć modułów (teoretyczny, metodologiczny, badawczy, językowy, dydaktyczny, fakultatywny), których problematyka uwzględnia aktualną wiedzę z zakresu nauk społecznych, humanistycznych i medycznych. Szczegółowe obszary zagadnień modułu teoretycznego obejmują: (1) podstawy studiów nad niepełnosprawnością, (2) socjologiczno-etyczno-prawne aspekty dyskursu nad niepełnosprawnością, (3) antropologiczno-historyczne ujęcie niepełnosprawności, (4) psychologiczno-medyczne aspekty niepełnosprawności, (5) pedagogiczno-strategiczne konteksty niepełnosprawności.

Program studiów stwarza studentom możliwość projektowania wielorakich działań skierowanych do niepełnosprawnych i ich środowisk. Przygotowuje

także do inicjowania i prowadzenia badań dotyczących problematyki niepełnosprawności z interdyscyplinarnej perspektywy nauk społecznych (w tym pedagogiki, socjologii, psychologii, nauki o mediach, nauki o polityce publicznej, nauki o poznaniu i komunikacji społecznej), humanistycznych (w tym filozofii, nauki o rodzinie) oraz nauk medycznych i nauk o zdrowiu.

Jakie kompetencje osiąga absolwent?

Studia zapewniają zdobycie interdyscyplinarnej wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych niezbędnych do rozumienia i wyjaśniania niepełnosprawności oraz działania na rzecz osób z niepełnosprawnością i ich rodzin. Studiowanie na tym kierunku dostarcza studentom merytorycznych, metodycznych i metodologicznych narzędzi do projektowania i realizacji złożonych i wielozakresowych działań na rzecz osób z niepełnosprawnością.

Absolwent osiąga kompetencje niezbędne do pełnienia działań eksperckich i opiniotwórczych w zakresie problematyki związanej z niepełnosprawnością, a także do pełnienia funkcji lidera w kierowaniu realizacją projektów, aktywnego uczestniczenia w kampaniach społecznych na rzecz osób z niepełnosprawnością oraz podejmowania roli badacza społeczno-kulturowej i polityczno-prawnej problematyki niepełnosprawności.

Kształcenie na kierunku *interdyscyplinarne studia nad niepełnosprawnością* pozwoli także zdobyć wiedzę i umiejętności potrzebne do prowadzenia badań nad osobą, społeczną, polityczną, ekonomiczną i kulturową sytuacją niepełnosprawnych.

Gdzie można znaleźć pracę po studiach?

Absolwent uzyskuje tytuł magistra i jest przygotowany do pełnienia funkcji rzecznika osób niepełnosprawnych, specjalisty w dziedzinie projektowania systemów wsparcia, lidera walczącego o ich miejsce w społeczeństwie i o zmianę postaw społecznych, zaangażowanego w przygotowanie mediów do promocji osób niepełnosprawnych, specjalisty działającego w społecznościach lokalnych, naukowca zainteresowanego problematyką badań nad niepełnosprawnością. Jest przygotowany do podjęcia studiów III stopnia w obszarze nauk humanistycznych i społecznych.

Absolwent kierunku kształcenia *interdyscyplinarne studia nad niepełnosprawnością* ma kompetencje do realizacji zadań zawodowych w organizacjach rządowych i pozarządowych, w środkach masowego przekazu. Jest także przygotowany do kariery naukowej, akademickiej.

Kontakt:

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa
e-mail: rekrutacja@aps.edu.pl
tel. +48 22 589 36 00 w. 3507
www.aps.edu.pl

R E C E N Z J E

Andreas D. Fröhlich (red.): Edukacja bazalna. Nauczanie i terapia dzieci z głęboką niepełnosprawnością. GWP, Sopot 2015, ss. 200.

Koncepcja stymulacji bazalnej, opisana szczegółowo przez Andreeasa D. Fröhlicha w książce wydanej w Polsce w 1998 roku¹, utorowała drogę nowatorskiemu podejściu do rewalidacji i opieki nad osobami z głęboką niepełnosprawnością. Dzięki tej publikacji w polskiej pedagogice specjalnej pojawił się termin „głęboka wieloraka niepełnosprawność”, określający współwystępowanie głębokiej niepełnosprawności intelektualnej oraz niepełnosprawności innego typu (np. motorycznej) u tej samej osoby. Najnowsza pozycja, redagowana również przez wspomnianego autora, stanowi kontynuację i wzbogacenie pierwotnej idei. Poszerza ją o propozycje wprowadzania pedagogiki bazalnej do praktyki edukacyjno-terapeutycznej.

Główną tezą jednoczącą współautorów książki jest uznanie, że nauka nie powinna ograniczać się do kontekstu codziennych sytuacji. We wstępie czytamy: „głęboka wieloraka niepełnosprawność nie jest usprawiedliwieniem ubóstwa edukacyjnego” (s. 16). Z tej perspektywy autorzy konsekwentnie powracają do nadrzędnej idei – umożliwiania uczniowi współbycia, współuczestnictwa i współtworzenia szeroko pojmowanej kultury. Elementy tej koncepcji obecne są w każdej części publikacji.

Książka została podzielona na dwanaście rozdziałów. Pierwszy z nich (napisany przez Miriam Weisz) stanowi właściwe wprowadzenie w tematykę zbioru. Filozofia dialogu tworzy odpowiednią aranżację dla opisu podstawy edukacji bazalnej, jaką jest sytuacja spotkania. Powołując się na myśli Geralda Hüthera oraz Martina Bubera, autorka zachęca do symbolicznego

powrotu do istoty komunikacji i zachwytu nad drugim człowiekiem. Uznaje tym samym, że jest to podstawowy warunek znaczącej relacji edukacyjno-terapeutycznej.

Kolejne trzy rozdziały to rozważania nad zasadami terapii i edukacji osób z głęboką wieloraką niepełnosprawnością oraz możliwościami ich realizacji. W praktyce dyscyplinarnej panuje powszechna zgoda odnośnie do priorytetu rozwijania podstawowych zmysłów i schematu ciała dziecka. „Na ile poważnie jednak traktuje się ten cel w nauce i wspomagananiu?” – zadaje pytanie Helga Schlichting. Autorka wzbogaca wywód o krótki instruktaż organizowania codziennych czynności w sposób umożliwiający rozwijanie tych elementów oraz zaspokajanie bazowych potrzeb (zakładanie i zdejmowanie butów, transfer z wózka inwalidzkiego itp.). Przykłady praktyki zostały uzupełnione fotografiami ilustrującymi poszczególne etapy działań.

Następny rozdział (autorstwa Sörena Bauersfelda) można uznać za szczególnie istotny w kontekście lokalnym. Temat inkluzji osób z głęboką wieloraką niepełnosprawnością należy do rzadko podejmowanych w polskim dyskursie edukacyjnym. Autor prezentuje perspektywę krytyczną zarówno wobec ograniczania treści kształcenia do czynności samoobsługowych, jak i ujednoczania materiału niepopartego całościowym, wieloetapowym planowaniem. Jako alternatywę prezentuje strategię edukacji ForMatem według koncepcji Wolfganga Lamersa i Norberta Heina. Ukazując poszczególne kroki jej planowania podkreśla, że to na nauczycielach spoczywa właściwa odpowiedzialność za przygotowywanie zajęć umożliwiających wszystkim uczniom udział w kulturze.

Rozwinięcie tej myśli znajdziemy w tekście Larsa Mohra. Autor zauważa, że choć reprezentanci pedagogiki specjalnej przestali (oficjalnie) traktować osoby z głęboką niepełnosprawnością jako jednostki „nie-wyuczalne”, to temat ich wychowania pozostaje na pozycji peryferyjnej względem oddziaływań terapeutycznych. Rozpatruje różne definicje wychowania, argumentując

¹ Fröhlich, A. D. (1998). *Stymulacja od podstaw*. Przel. Z. Białek, L. Czarkowska, A. Firkowska-Mankiewicz. Warszawa: WSiP.

stopniowo, że: „każdy człowiek może żyć odpowiedzialnie na swój sposób” (s. 73). Rozważania o ideach moralnej komunikacji i samostanowienia bazalnego zostały wzbogacone sugestywnymi przykładami z codziennego życia.

Dalsza część książki ilustruje przykłady praktycznej realizacji edukacji bazalnej. W rozdziale piątym Angela Simon opisuje jednostkę metodyczną z cyklu zajęć poświęconych biblijnej historii stworzenia. Autorka rozpoczyna od rozważań o istocie kultury i kształcenia w odniesieniu do osób z głęboką niepełnosprawnością. Postawione przez nią pytania służą jako wstęp do szczegółowej charakterystyki uczniów z heterogenicznego oddziału szkolnego oraz opisu wspólnej organizacji zajęć aktywizujących.

Znaczenie całościowego postrzegania i poznawania perspektywy dziecka podkreśla również Heike Schäfer. Część jej tekstu obrazuje drogę rozwoju zawodowego młodej, ambitnej nauczycielki, która zapewne może stanowić obiekt identyfikacji dla wielu początkujących pedagogów specjalnych. Bohaterka pojmując finalnie, że warunkiem zrozumienia potrzeb dzieci jest zawieszenie własnych oczekiwań (nieustannie weryfikowanych) i światopoglądu (nie zawsze pokrywającego się z perspektywą dziecka). W historię wplecione zostały przykłady sytuacji postrzeganych jako utrudnienia metodyczne oraz możliwe sposoby ich rozumienia przez dziecko, na koniec zaś próby rozwiązania z wykorzystaniem twórczej edukacji.

W rozdziale siódmym Sabine Knoblauch porusza problem dojrzewania osób z głęboką niepełnosprawnością. Przykład nastoletniej uczennicy stanowi podłoże przemyśleń na temat właściwego doboru treści kształcenia. Autorka wznawia problem zawężania edukacji do przekazu materiału formalnego, opowiadając się wyraźnie za uwzględnianiem istotnych dla wychowania materialnych treści społeczno-kulturowych. Zachęca tym samym do podejmowania tematów trudnych, proponując zbiór praktycznych wskazówek odnośnie

do adaptacji znanych dzieł kultury na potrzeby tak zwanego teatru bazalnego.

Rozdział ósmy to kolejna propozycja wielozmysłowej edukacji. Marion Wiczorek prezentuje w nim korzyści płynące z przekraczania przestrzeni szkolnej, posługując się konkretnym przykładem podróży koleją z grupą podopiecznych. Poświęca – podobnie jak wielu współautorów – znaczną część artykułu indywidualnemu odbiorowi sytuacji przez jej uczestników. W myśl motto „wystarczająco prosto i odpowiednio kompleksowo” (s. 130) wskazuje na wagę towarzyszenia uczniowi w nabywaniu całościowych (nie tylko symulowanych) doświadczeń.

Następny rozdział to wyjątkowe uzupełnienie publikacji. Lilli Pohl (zawodowa pielęgniarzka) opisuje w nim własne doświadczenia w pracy w instytucjach długoterminowej opieki. Podejmuje próbę odwrócenia domyślnej perspektywy, zadając pytanie: czego my (nauczyciele, pedagogzy, dorośli) możemy nauczyć się od naszych uczniów? Tekst stanowi prezentację sylwetek trójki szczególnych „nauczycieli” autorki oraz próbę refleksji nad istotą pracy i współpracy z osobami z chorobą terminalną.

Do poszerzenia indywidualnych perspektyw zachęca również Andreas Fröhlich. Przez wieloperspektywiczny opis lasu i propozycje edukacji bazalnej osadzonej w leśnej właśnie scenerii zaprasza pedagogów do odkrywania przed uczniami (i samym sobą) świata nieograniczonego do hermetycznych warunków rehabilitacji. W krótkim proporcjonalnie rozdziale podkreśla edukacyjno-terapeutyczne korzyści tego rodzaju przedsięwzięć, przytaczając wiele konkretnych wskazówek metodycznych.

Tematem przewodnim przedostatniego rozdziału, również krótkiego, jest realizacja tematycznego teatru bazalnego na średnim etapie kształcenia szkolnego. Annette Damag opisuje krok po kroku (włącznie z podaniem szczegółowego rejestru wykorzystanych materiałów), w jaki sposób jej grupa zaplanowała i przeprowadziła

wspomniane przedsięwzięcie. Tekst stanowi zachętę do otwarcia się na wspólną zabawę w teatr (oparty na pedagogice bazalnej) z uczniami z głęboką wieloraką niepełnosprawnością, u których brak zainteresowania tego rodzaju aktywnością zakłada się niekiedy zbyt pochopnie.

W ostatnim rozdziale Kathrin Mohr kieruje uwagę na asystę i wsparcie dorosłych osób ze wspólnot mieszkaniowych. Ta część stanowi zamknięcie cyklu edukacyjnego, którego etapy zostały wspomniane w książce. Autorka powraca również do myśli W. Lamersa i N. Heinena, ukazując możliwości wykorzystania edukacji ForMatem w obszarze pozaszkolnym. Posługując się przykładami aspektów metodyczno-realizacyjnych, przekonuje, że kształcenie ustawiczne dotyczy osób z głęboką wieloraką niepełnosprawnością w równym stopniu jak osoby pełnosprawne. Publikacja kończy się posłowiem redaktora (zgodnie z kompozycją o tytule nawiązującym do wstępu), informacjami o współautorach oraz kilkustronicową biografiją. Nie uwzględniono materiału aneksowego.

Książka jest adresowana do praktyków z bazowym przygotowaniem merytorycznym i doświadczeniem w pracy z osobami z niepełnosprawnością. Autorzy poszczególnych rozdziałów przybliżają niektóre podstawowe pojęcia i koncepcje, jednak wymagana może być znajomość elementarnej terminologii (np. związanej z układem neurologiczno-sensorycznym czy nomenklaturą medyczną). Ilość nawiązań do źródłowej koncepcji wskazuje na przydatność wcześniejszego zapoznania się z pozycją wprowadzającą w założenia stymulacji podstawowej (*Stymulacja od podstaw*).

Publikację cechuje przystępny, czytelny język oraz logiczna, spójna konstrukcja. Wszyscy współautorzy skoncentrowani

są wokół głównego tematu, którym jest nie tylko edukacja bazalna jako idea, ale (przede wszystkim) jej przydatność w towarzyszeniu osobie w rozwoju. Konsekwentne jest także zachęcanie czytelników do refleksji nad własną postawą pedagogiczną oraz twórczej pracy metodycznej. Egzemplifikacje sukcesów zawodowych mogą wzbudzać pozytywną motywację, zaś liczne wskazówki praktyczne stanowią cenny wkład w nadal nieczęsto podejmowany temat pedagogiki specjalnej.

Należy również docenić pracę zespołu tłumaczek. Autorzy publikacji przywołują doświadczenia związane z pracą w placówkach dla osób z głęboką wieloraką niepełnosprawnością w Niemczech. Szczegółowe i klarowne przypisy umożliwiają poszerzenie wiedzy o zagranicznym systemie kształcenia. Cenne jest również wprowadzanie w terminologię nietypową dla polskiego kontekstu dyscyplinarnego, a stanowiącą jego potencjalne wzbogacenie.

Podsumowując, recenzowana książka nie jest być może źródłem innowacyjnych idei w stopniu porównywalnym do wcześniej wydanego w Polsce dzieła A. Fröhlicha. Można ją natomiast z całą pewnością polecić osobom zaangażowanym lub planującym współpracę z ludźmi z głęboką wieloraką niepełnosprawnością w różnym wieku – nie tylko z dziećmi, jak wskazywałby tytuł. Odnosząc się do pierwotnej koncepcji, stanowi jej uzupełnienie i źródło inspiracji w rozwijaniu własnego warsztatu pracy. Warto skorzystać z zaproszenia autorów do krytycznego namysłu nad tym, w jakim stopniu idee stymulacji bazalnej mogą (i powinny) zostać przeniesione na grunt codziennej praktyki edukacyjnej.

Agata Jakubas
UWr, Wrocław
agata.jakubas@gmail.com

Jesper Juul: *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców*. Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna 2014, ss. 164.

Książka ta jest ważną pozycją wydawniczą dla wszystkich trzech adresatów wymienionych w tytule. To jedna z dziesięciu publikacji duńskiego pedagoga i terapeuty przetłumaczonych na język polski. Świetnie wpisuje się w cykl książek promujących idee szacunku i współdziałania we wzajemnych relacjach z dzieckiem oraz dojrzałe przywództwo. Inne pozycje Juula: *Twoje kompetentne dziecko*, *Twoja kompetentna rodzina*, *Życie w rodzinie*, *Przestrzeń dla rodziny*, *Być mężem i ojcem*, *Uśmiechnij się! Siadamy do stołu*, *Nastolatki. Kiedy kończy się wychowanie? Nie z miłości oraz Agresja nowe tabu?* są kompendium ważnych informacji na temat kompetencji w budowaniu relacji. I chyba to jest najważniejszym aksjomatem pedagogiki Jespera Juula. Widzimy tu wyraźny zwrot ku personalizmowi, zarówno w aspekcie filozoficznym, jak i wychowawczym – pedagogicznym, dostrzegamy echa pedagogiki Marii Montessorii, która uważała, że we wszystkich działaniach pedagogicznych najważniejsze jest dziecko doświadczające przez cały czas podmiotowości i współpodmiotowości. B. Śliwerski wyraźnie podkreśla, że personalizm w naukach o wychowaniu afirmuje każdy podmiot jako osobę, która jest zaangażowana w proces socjalizacji, kształcenia i wychowania.

Recenzowana książka składa się z siedmiu rozdziałów, które dzięki budowie szkatułkowej tworzą komplementarną całość. Oprócz refleksji teoretycznych autor dzieli się z czytelnikami swoimi doświadczeniami z wieloletniej pracy pedagogicznej w charakterze terapeuty i konsultanta szkół w Europie, głównie w Niemczech. W rozdziałach czwartym i siódmym głos został oddany niemieckim i austriackim rodzicom oraz założycielowi Szkoły Życia w Hamburgu. I tak na przykład dwie mamy zastanawiają się, w jaki sposób wzmacniać dzieci, którym brakuje pew-

ności siebie i poczucia własnej wartości oraz czy można w ogóle je krytykować. Juul wchodzi w dialog z rodzicami i mówi o dwóch fundamentalnych aspektach przeżywania świata przez 15-, 16-latków: sferze bycia młodym człowiekiem (np. moda, muzyka, slang młodzieżowy) oraz płaszczyźnie egzystencjalnej. Młody człowiek, który dojrzeje i właśnie przeżywa okres życiowej burzy i naporu, każdą krytykę ze strony dorosłych jego sposobu ubierania się czy języka, którym się posługuje, będzie odbierał jako zakwestionowanie jego systemu wartości. Autor książki mówi dobitnie, że krytyka zachowania młodego człowieka podkopuje wartość jego egzystencji (s. 78–80). Jest to ważna wskazówka dla każdego dorosłego pracującego z nastolatkami, zwłaszcza dla nauczycieli w gimnazjum, którzy bardzo często stosują tę „metodę” wychowawczą w oddziaływaniu na młodego człowieka.

Duński pedagog proponuje znieść obowiązek szkolny, który zniewala zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Zamiast tego postuluje wprowadzić prawo do edukacji. Odbiurokratyzować szkoły i je profesjonalizować – tak aby nauczyciel był wiarygodnym przewodnikiem, a nie urzędnikiem pilnującym przestrzegania ministerialnych przepisów. We współczesnej szkole trzeba pozwolić nauczycielom podążać za potrzebami uczniów, bez trzymania się niewolniczo podstawy programowej. Przede wszystkim jednak należy kształcić nauczycieli na specjalistów w budowaniu relacji. Potrzeba do tego dodatkowych studiów, które w swoim programie będą uwzględniały m.in. trening interpersonalny oraz tutoring dla każdego studenta, który zamierza być nauczycielem. Juul mówi o tym wyraźnie w wywiadzie, którego udzielił *Gazecie Wyborczej*: „Nauczyciele na studiach mają zajęcia z psychologii rozwojowej dziecka, ale to służy im głównie do tego, żeby potem wskazać, co z dzieckiem jest nie tak. Znacznie lepiej byłoby, gdyby na studiach pedagogicznych doskonalili się w lepszym poznawaniu siebie – bo tylko znając siebie dobrze, możesz

próbować sobie wyobrazić, co przeżywa drugi człowiek. Nauczyciele potrzebują też rozwijania kompetencji w budowaniu relacji, kształcenia się w dialogu z rodzicami, dziećmi i innymi nauczycielami¹.

W książce Juul wyraźnie wyjaśnia, jak rozumie relacje z drugim człowiekiem, uczniem, nauczycielem, rodzicami. Jego zdaniem „kompetencje budowania relacji zawierają umiejętności i chęć poważnego traktowania myśli i uczuć osoby, która stoi naprzeciwko” (s. 38). Obserwujemy już pierwsze pomysły tworzenia instytucji, która umożliwi przyszłym nauczycielom rozwijanie kompetencji w budowaniu relacji. I tak na przykład od ubiegłego roku istnieje Fundacja Dobrej Edukacji, która we współpracy z Centrum Edukacji Obywatelskiej zamierza zorganizować dzienne studia podyplomowe w zakresie przygotowania pedagogicznego łączące teorię i praktykę z wykorzystaniem tutoringów. Ambitne plany Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności (założyciela i fundatora Fundacji Dobrej Edukacji) we współpracy

z Kolegium Nauczycielskim Uniwersytetu Columbia (Columbia University Teachers College) są ciekawym projektem, pod którym warto się podpisać.

Książka Juula idealnie wpisuje się w aktualną dyskusję na temat współczesnej szkoły w Polsce i w całej Europie. Aleksandra Szyłło szkołę nazywa „niszczarką marzeń”² a Przemysław Wilczyński, używając hiperboli, określa ją mianem „rzeźni”³. Na szczęście coraz częściej gremia ministerialne zapraszają do dyskusji i współpracy ludzi, dla których szkoła nie jest fabryką, w której rodzice i dzieci pełnią rolę konsumentów, a nauczyciele i administracja rolę producentów i decydentów. Ma to być szkoła, która staje się przestrzenią relacji i dialogu. Szkoła publiczna i powszechny system edukacji muszą jeszcze wiele skorzystać z doświadczeń szkół alternatywnych: waldorfskich, Montessori czy demokratycznych.

Jakub Niewiński
Studia doktoranckie, APS
szamaim@wp.pl

¹ Juul, J. (2014). Lekcja pierwsza: strajk. *Gazeta Wyborcza, Wysokie Obcasy*, 15 (824), 31.

² Szyłło, A. (2014). Niszczone marzeń. *Gazeta Wyborcza*, 44 (1102), 25–26.

³ Wilczyński, P. (2015). Rzeźnia zamiast kuźni. *Tygodnik Powszechny*, 5 (3421), 12–15.

Joanna Wiśniewska: Dziecko głuchoniewidome – i co dalej. Podstawowe zagadnienia teoretyczne i praktyczny poradnik z zakresu wychowania i nauczania dziecka głuchoniewidomego od urodzenia. Towarzystwo Pomocy Głuchoniewidomym, Warszawa 2011, ss. 156.

Choć problematyka dotycząca pracy z osobami ze sprzężoną niepełnosprawnością jest coraz wyraźniej dostrzegana w kontekście ich edukacji, to jednak stale istnieje niedobór pozycji książkowych, które w sposób praktyczny przybliżają te zagadnienia w odniesieniu do dzieci głuchoniewidomych. Tymczasem, jak zaznaczają specjaliści, dziecko z jednoczesnym uszkodzeniem słuchu i wzroku w sposób szczególny potrzebuje dobrze przemyślanych, systematycznych, zindywidualizowanych oddziaływań. Dodatkowo trzeba mieć świadomość zmieniającej się obecnie populacji dzieci głuchoniewidomych, wśród których coraz więcej ma dodatkowe zaburzenia. Oznacza to, że ich sytuacja jest niezwykle złożona, a proces edukacji znacznie bardziej skomplikowany, wymagający tym samym zwiększonego wysiłku i kompetencji ze strony osób pracujących z dzieckiem. Stąd za niezwykle cenną należy uznać prezentowaną publikację.

Omawiana książka składa się z dwóch zasadniczych (formalnie jednak nie wyodrębnionych) części. Pierwsza odnosi się do zagadnień teoretycznych związanych z głuchoślepotą u dzieci. Autorka prezentuje w niej w zarysie najistotniejsze konsekwencje współwystępującego uszkodzenia słuchu i wzroku dla sytuacji rozwojowej dziecka. Koncentruje się na poważnych utrudnieniach w poznawaniu świata związanych z deprywacją sensoryczną, złożonych problemach w komunikowaniu się dziecka z otoczeniem, trudnościach w uczeniu się przez imitację oraz problemach w integrowaniu docierających do dziecka, fragmentarycznych informacji z otoczenia. Wskazuje jednocześnie na znaczne zróżnicowanie sytuacji w grupie dzieci z jednoczesnym uszkodzeniem słu-

chu i wzroku, ze względu na czas i stopień uszkodzenia obu zmysłów. Omawia również najczęstsze przyczyny tej niepełnosprawności, więcej miejsca poświęcając coraz częściej występującemu w populacji dzieci głuchoniewidomych zespołowi CHARGE i jego specyficznym konsekwencjom dla funkcjonowania dziecka.

Część praktyczna ma na celu przybliżenie podstawowych zagadnień dotyczących nauczania i wychowania dzieci znajdujących się w szczególnej sytuacji rozwojowej, tj. głuchoniewidomych od urodzenia. W rozdziale otwierającym tę część, autorka wskazuje z perspektywy samego dziecka oraz osoby pracującej z nim warunki odpowiedniej organizacji otoczenia, sprzyjające rozwojowi dziecka z tym rodzajem niepełnosprawności. Podkreśla przy tym olbrzymie znaczenie, jakie ma zapewnienie poczucia bezpieczeństwa i podaje sposoby, które umożliwiają realizację tego zadania. Ukazuje też specyficzne i uniwersalne potrzeby dziecka głuchoniewidomego, których zaspokojenie jest niezbędne dla osiągnięcia przez nie optymalnego poziomu rozwoju. Wśród omawianych zagadnień specjalne miejsce autorka poświęca konieczności dopasowania zachowania osób z otoczenia do potrzeb dziecka głuchoniewidomego od urodzenia, przejawiającego się w przyjęciu tzw. postawy wrażliwo-reagującej. Kolejne rozdziały zawierają konkretne, praktyczne wskazówki do pracy z dzieckiem w szkole. Omówione zostały m.in. zagadnienia dotyczące diagnozowania aktualnego poziomu rozwoju dziecka głuchoniewidomego, jego potrzeb i możliwości – będącego podstawą dla konstruowania indywidualnego planu nauczania i wychowania głuchoniewidomego ucznia, ustalania bliższych i dalszych celów pracy oraz wprowadzania odpowiednich dostosowań. Niezwykle rzetelnie podane zostały wskazówki do prowadzenia obserwacji dziecka w różnych zakresach jego funkcjonowania; także z wykorzystaniem analizy nagrań wideo. Autorka szczegółowo opisuje również konkretne metody pracy oraz

sposoby rozwijania komunikacji z uczniem głuchoniewidomym od urodzenia o zróżnicowanej sytuacji słuchowo- wzrokowej, w tym rozwijania umiejętności interakcji (tj. inicjowania i podtrzymywania kontaktu) oraz przechodzenia od interakcji do komunikacji symbolicznej.

Osobny rozdział poświęcony jest bardzo rzadko poruszanym problemom, związanym ze specyficznymi utrudnieniami w pracy z uczniem głuchoniewidomym, ich konsekwencjami dla samego nauczyciela oraz sposobami ich przezwyciężania.

Istotną zaletą omawianej pozycji książkowej jest widoczna troska autorki o to, by w możliwie prosty a zarazem pełny sposób przybliżyć poruszaną problematykę

potencjalnemu czytelnikowi. Osiągnięciu tego celu służy przystępny język, bogactwo przykładów zaczerpniętych z własnej, prawie dwudziestoletniej pracy w szkole dla dzieci głuchoniewidomych w Holandii oraz zamieszczenie wielu zdjęć.

Publikacja będzie z pewnością doskonałym poradnikiem dla nauczycieli i rodziców dzieci, u których współwystępuje uszkodzenie słuchu i wzroku. Sądzę, że będzie również bardzo przydatna dla specjalistów pracujących na co dzień z dziećmi z innymi rodzajami niepełnosprawności sprzężonej.

Elżbieta Paradowska
APS, Warszawa
eparadowska@aps.edu.pl



Pewny start. Świat wokół mnie. Materiały ćwiczeniowe z zakresu umiejętności społecznych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 2016.

Pewny start. Świat wokół mnie. Materiały ćwiczeniowe z zakresu umiejętności społecznych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to kompleksowy zestaw pomocy dydaktycznych odpowiadających specjalnym potrzebom edukacyjnym uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Jako pierwsza na rynku wydawnictw metodycznych publikacja koncentruje się wokół rozwijania kluczowych umiejętności społecznych niezbędnych dla prawidłowego funkcjonowania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w środowisku społecznym. Zróżnicowane tematycznie karty pracy wzbogacają wiedzę dziecka o samym sobie oraz jego otoczeniu społecznym. Odnoszą się one do funkcjo-

nowania ucznia w środowisku szkolnym, domowym, lokalnym oraz społeczeństwie.

Zaproponowana przez Wydawnictwo Szkolne PWN publikacja może być z powodzeniem wykorzystywana przez nauczycieli, pedagogów, terapeutów oraz rodziców uczniów z niepełnosprawnością intelektualną starszych klas szkół podstawowych oraz gimnazjum.

W skład zestawu wchodzi między innymi zeszyty kart pracy z ćwiczeniami. Pierwszy z oferowanych zeszytów – *Ja i mój dom* – zawiera propozycje ćwiczeń, które sprzyjać mogą rozwijaniu wiedzy ucznia o samym sobie, jego najbliższym otoczeniu społecznym oraz środowisku rodzinnym. Kolejny zeszyt ćwiczeń – *Ja poza domem* – proponuje nam treści programowe obejmujące kompetencje praktyczne uczniów odnoszące się do sposobów zachowania w różnych miejscach publicznych, tj. w komunikacji miejskiej, w sklepie, na poczcie, w kinie, w teatrze,

w kawiarni. *Ja w bezpiecznym świecie* – trzeci zeszyt kart pracy – zawiera propozycje ćwiczeń, które rozwijają wiedzę oraz umiejętności ucznia w zakresie sposobów zachowania się w sytuacjach zagrażających zdrowiu i bezpieczeństwu. Tu odnajdziemy między innymi treści programowe dotyczące zdrowia, choroby, prawidłowego odżywiania, zdrowego trybu życia oraz prawidłowych zachowań w relacjach z innymi, nieznanymi osobami. Walorem oferowanego przez wydawcę pakietu edukacyjnego są dołączone do zestawu karty z emocjami, które mogą stanowić cenną pomoc dydaktyczną dla nauczycieli i pedagogów rozwijających u swoich uczniów umiejętności w zakresie rozpoznawania, nazywania i radzenia sobie z doświadczanymi stanami emocjonalnymi. Drugą oferowaną pomocą edukacyjną są historyjki obrazkowe, które rozwijają myślenie przyczynowo-skutkowe, zasób słownictwa oraz kompetencje komunikacyjne uczniów. Dodatkowo pakiet edukacyjny zawiera karty pracy *Umiem to zrobić* z ćwiczeniami manualnymi dla uczniów, które z pewnością będą stanowiły atrakcyjne dla ucznia, a jednocześnie dostosowane do jego możliwości, zadania z zakresu edukacji plastycznej i technicznej.

Proponowane materiały edukacyjne mogą znacząco wzbogacić warsztat pra-

cy nauczycieli, pedagogów i terapeutów pracujących z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną. Mogą stać się nieocenionym źródłem rozwiązań praktycznych oraz nowych pomysłów, które sprzyjać będą rozwijaniu nie tylko kompetencji społecznych uczniów, lecz także funkcji percepcyjnych, motorycznych, emocjonalno-motywacyjnych oraz umiejętności komunikacyjnych i językowych. Proponowane materiały dydaktyczne usprawniają również takie procesy, jak spostrzeganie, uwaga, pamięć, orientacja wzrokowo-przestrzenna, koordynacja wzrokowo-ruchowa, myślenie przyczynowo-skutkowe oraz sprawność manualna.

Dużą zaletą prezentowanego pakietu edukacyjnego jest jego prostota i dostosowanie do poziomu intelektualnego odbiorców. Karty pracy zawierają krótkie, łatwe dla ucznia polecenia. Przedstawiają proste obrazki przedmiotów, czynności oraz zdarzeń, w których na co dzień uczestniczą uczniowie. Odniesienie proponowanych treści tematycznych do bezpośrednich doświadczeń uczniów może sprzyjać nie tylko większej efektywności nauczania, lecz także stanowić czynnik motywujący i angażujący uczniów do pracy.

Marta Pągowska
APS, Warszawa

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

1. „RUCH” S.A.

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

www.prenumerata.ruch.com.pl

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

2. Kolporter S.A.

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

www.dp.kolporter.com.pl

