Nr 3 (284) 2016
Tom LXXVII
MAJ
CZERWIEC

SZKOŁA SPECJALNA

CZASOPISMO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ
im. Marii Grzegorzewskiej

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Redaktorzy tematyczni
Akbota N. Autayeva (KZ) – psychologia
Andrzej Giryński (PL) – pedagogika specjalna
Jan Łaszczyk (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
Joanna Siemieniuk

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

165 – *Andrzej Twardowski*
Wspomnienie o Profesor Irenie Obuchowskiej (1932–2016)

OPRACOWANIA NAUKOWE

170 – *Ewa Zasępa, Kamila Kuprowska-Stępień*
Pozytywne doświadczenia rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Część I. Analiza sytuacji życiowej rodziców
179 – *Marzena Buchnat, Katarzyna Waszyńska*
Edukacja seksualna dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną
187 – *Izabella Kucharczyk, Agnieszka Dłużniewska*
Wewnętrzne i zewnętrzne uwarunkowania a strategie uczenia się i osiągnięcia edukacyjne gimnazjalistów z dysleksją i bez specyficznych trudności w uczeniu się
199 – *Юлия Н. Кислякова, Ольга В. Клезович*
Интерактивные методы формирования инклюзивной компетентности слушателей в условиях переподготовки

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

205 – *Ewelina Krzymowska*
Pomiędzy językami – tłumacz języka migowego w procesie kształcenia osób z uszkodzonym narządem słuchu na poziomie szkolnictwa wyższego

PRAWO I PRAKTYKA

213 – *Małgorzata Szeroczyńska*
Prawa i obowiązki osoby z niepełnosprawnością intelektualną jako pokrzywdzonej w procesie karnym. Część IV

Z KRAJU I ZE ŚWIATA

230 – *Kornelia Czerwińska*
Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej *Psychopedagogiczne problemy edukacji i funkcjonowania człowieka – teoria i praktyka*. Lublin, 26–27 listopada 2015
234 – *Grażyna Walczak*
Międzynarodowa Konferencja Pedagogiki Specjalnej z cyklu „OSOBA" *Interdyscyplinarne konteksty wczesnej interwencji, wczesnego wspomagania rozwoju dziecka*

RECENZJE

236 – Franciszek Szlosek: Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych. Wydawnictwo APS–ITB, Warszawa–Radom 2015, ss. 321 (*Ludwik Malinowski*)
238 – Sally J. Rogers, Geraldine Dawson: Early Start Denver Model dla małych dzieci z autyzmem. Wspieranie komunikacji, uczenia się i rozwoju społecznego. Fundacja Rozwiązać Autyzm, Warszawa 2015, ss. 313 (*Anna Prokopiak*)

NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY

D. Tomczyszyn: Rola matki i ojca w rodzinie z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną. Państwowa Szkoła Wyższa w Białej Podlaskiej, Biała Podlaska 2015, ss. 455 (*Magdalena Cieślikowska*)
K. Kaduson, R. Plomin: Geny i edukacja. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015, ss. 232 (*Aneta Babiuk-Massalska*)

CONTENTS

165 – *Andrzej Twardowski*
Recollections of Professor Irena Obuchowska (1932–2016)

SCIENTIFIC STUDIES

170 – *Ewa Zasępa, Kamila Kuprowska-Stępień*
Positive experiences of parents of children with intellectual disabilities. Part I. Analysis of the life situation of parents
179 – *Marzena Buchnat, Katarzyna Waszyńska*
Sexual education of children and young people with mild intellectual disability
187 – *Izabella Kucharczyk, Agnieszka Dłużniewska*
Internal and external conditions vs. learning strategies and educational achievements of students with dyslexia in middle school and students without specificic learning difficulties
199 – *Yuliya N. Kislyakova, Olga V. Klezovich*
Interactive methods of forming inclusive competence of students in the conditions of retraining

FROM TEACHING PRACTICE

205 – *Ewelina Krzymowska*
Between languages – sign language interpreter in the process of educating people with impaired hearing at the level of higher education

LAW AND PRACTICE

213 – *Małgorzata Szeroczyńska*
Rights and obligations of a person with intellectual disabilities as a victim in a criminal trial. Part IV

HOME AND WORLD NEWS

230 – *Kornelia Czerwińska*
Raport of the International Scientific Conference *Psychopedagogical problems of education and human functioning – theory and practice*. Lublin, 26–27 November 2015
234 – *Grażyna Walczak*
International Conference on Special Education „PERSON". Interdisciplinary contexts of early intervention, early support of child development

REVIEWS

236 – Franciszek Szlosek: Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych [The identity of pedagogy of work in the context of systemic change]. APS Publishing House, Warsaw 2015, pp. 321 (*Ludwik Malinowski*)
238 – Sally J. Rogers, Geraldine Dawson: Early Start Denver Model dla małych dzieci z autyzmem. Wspieranie komunikacji, uczenia się i rozwoju społecznego. Fundacja Rozwiązać Autyzm, Warszawa 2015, ss. 313 (*Anna Prokopiak*)

WE RECOMMEND TO OUR READERS

D. Tomczyszyn: Rola matki i ojca w rodzinie z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną [The role of mother and father in the family with a child with intellectual disabilities]. State School in Biala Podlaska, Biala Podlaska 2015, pp. 455 (*Magdalena Cieślikowska*)
K. Kaduson, R. Plomin: Geny i edukacja [Genes and education]. WN PWN, Warszawa 2015, pp. 232 (*Aneta Babiuk-Massalska*)

ANDRZEJ TWARDOWSKI
UAM, Poznań

WSPOMNIENIE O PROFESOR IRENIE OBUCHOWSKIEJ (1932–2016)

W dniu 17 kwietnia 2016 r. odeszła na zawsze Profesor Irena Obuchowska, wybitny naukowiec, wspaniały nauczyciel akademicki, niestrudzony społecznik, wychowawca wielu pokoleń pedagogów specjalnych, człowiek wielkiego serca i rozumu. Ogromnie zasłużona dla polskiej pedagogiki specjalnej i psychologii, przez całe życie zaangażowana w działania na rzecz dzieci w kryzysie, przewlekle chorych, niepełnosprawnych i żyjących w ubóstwie.

Profesor Irena Obuchowska urodziła się 21 sierpnia 1932 r. w Poznaniu. W latach 1951–1956 odbyła studia psychologiczne na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza, zakończone uzyskaniem tytułu magistra psychologii w zakresie psychologii klinicznej na podstawie pracy *Kliniczno-eksperymentalne badania nad poziomem aspiracji u dzieci nerwicowych* napisanej pod kierunkiem prof. Andrzeja Lewickiego. Już w trakcie czwartego roku studiów podjęła pracę na oddziale nerwic dziecięcych w Państwowym Sanatorium dla Nerwowo Chorych w Kościanie. Po ukończeniu studiów pracowała w Poradni Zdrowia Psychicznego w Poznaniu. Poprzedzenie działalności naukowej praktyką zaowocowało zarówno interdyscyplinarnym podejściem Profesor Ireny Obuchowskiej do badań, jak też znaczeniem, jakie przypisywała analizom jakościowym.

W roku 1964 przyjęła propozycję prof. Andrzeja Lewickiego i przeszła do Katedry Psychologii Klinicznej, wiążąc się na stałe z Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza. Z powodzeniem pokonywała kolejne etapy uniwersyteckiej kariery. W roku 1966 uzyskała stopień doktora psychologii na podstawie rozprawy pt. *Kliniczno-eksperymentalna analiza lęku przed niepowodzeniem u dzieci* przygotowanej pod kierunkiem prof. Andrzeja Lewickiego. W rozprawie udowodniła hipotezę, że mechanizm

neurotycznego lęku przed niepowodzeniem polega na nadmiernej generalizacji lęku. Wyniki tych badań Profesor Irena Obuchowska opublikowała w artykułach w języku polskim i angielskim oraz zaprezentowała na Międzynarodowym Kongresie Psychologii w Moskwie. Jej kolejne badania i publikacje dotyczyły zagadnień pokrewnych, np. związku między symptomami nerwicowymi a sytuacjami traumatyzującymi, wczesnych przejawów motywacji osiągnięć u dzieci nerwicowych, psychoruchowej powolności u dzieci, przyczyn niepowodzeń w nauce.

Zwieńczeniem zainteresowania problematyką zaburzeń nerwicowych była rozprawa habilitacyjna pt. *Dynamika nerwic. Psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży* (PWN 1976, 1981, 1983). W części teoretycznej tej pracy Profesor Irena Obuchowska zaprezentowała własną koncepcję tworzenia się i rozwoju zaburzeń nerwicowych, ukazując zmienność symptomów, mechanizmów i uwarunkowań nerwicy w toku zmian rozwojowych dziecka. Przedstawiła również własną koncepcję diagnozy, która nie tylko przyjęła się w polskiej psychologii klinicznej, ale odegrała znaczącą rolę w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej. W drugiej części książki zamieściła wyniki badań empirycznych, których celem było poszukiwanie prawidłowości dotyczących dynamik zaburzeń nerwicowych występujących w kolejnych fazach okresu dorastania. Wyniki tych badań przedstawiła m.in. na Międzynarodowym Kongresie w Lund oraz w książce wydanej w Holandii pod redakcją prof. Franza Mönksa. Opracowany w badaniach Kwestionariusz Symptomów Nerwicowych stał się użytecznym narzędziem wykorzystywanym przez innych badaczy. W 1990 r. Profesor Irena Obuchowska otrzymała tytuł naukowy profesora, zaś w roku 1993 stanowisko profesora zwyczajnego.

Ważnym momentem w biografii Profesor Ireny Obuchowskiej było przejście w roku 1974 do Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu im. Adma Mickiewicza w celu zorganizowania nowego, a jednocześnie jednego z pierwszych w Polsce kierunków studiów – pedagogiki specjalnej. Kierowała tymi studiami nieprzerwanie do roku 1994. W połowie lat 70. ubiegłego wieku zapoczątkowała systematyczną współpracę między UAM a wieloma znaczącymi, przodującymi w dziedzinie pedagogiki specjalnej uniwersytetami zagranicznymi – m.in. w Heidelbergu, Moguncji, Hanowerze, Kolonii, Halle, Berlinie i Magdeburgu. Podjęła i zrealizowała liczne wspólne przedsięwzięcia naukowe: badania, konferencje, seminaria i publikacje. Prowadziła wykłady i seminaria w zagranicznych ośrodkach naukowych na uniwersytetach niemieckich w Heidelbergu, Kolonii i Moguncji oraz w USA na Uniwersytecie Stanu Georgia.

W latach 1975–1985 Profesor Irena Obuchowska podejmowała problemy badawcze związane z rozwojem i wychowaniem. W roku 1982, wspólnie z prof. Andrzejem Jaczewskim, opublikowała książkę *Rozwój erotyczny* (WSiP, 1982, 1992). Książkę charakteryzowało nowatorstwo, polegające na rozwinięciu problemów natury uczuciowej i moralnej oraz na ukazaniu znaczenia rodziny i szkoły dla prawidłowego rozwoju erotycznego człowieka. W obszarze dotyczącym rozwoju znalazła się również książka *Okres dorastania* (Nasza Księgarnia, 1983), która została zaliczona do książek szczególnie cennych dla wychowania. Pod kierunkiem Profesor Ireny Obuchowskie zostały przeprowadzone prekursorskie badania nad prospołecznością osób niepełnosprawnych intelektualnie. Liczne publikacje poświęciła problematyce rodziny, wykorzystując w nich m.in.

własne badania nad związkiem między symptomami nerwicowymi u dziecka a problemami emocjonalnymi rodziców. Związek ten ujmowała z punktu widzenia wpływu problemów emocjonalnych rodziców na rodzaj symptomów nerwicowych występujących u dzieci oraz odwrotnie – wpływu symptomów nerwicowych u dzieci na problemy emocjonalne rodziców.

W połowie lat 80. Profesor Irena Obuchowska skoncentrowała się na problematyce niepełnoprawności u dzieci i młodzieży, najpierw na problemach dzieci przewlekle chorych, spędzając kilka miesięcy w Instytucie Pediatrii Akademii Medycznej w Poznaniu, w bezpośrednim kontakcie z dziećmi, przede wszystkim chorymi na nowotwory. Rezultatem tych doświadczeń były m.in.: *List otwarty do Ministra Zdrowia* zawierający apel o prawo rodziców do przebywania z chorymi dziećmi na oddziałach szpitalnych; artykuły poświecone opiece emocjonalnej nad dziećmi hospitalizowanymi oraz książka pt. *Chore dziecko* napisana wspólnie z prof. Marianem Krawczyńskim (Nasza Księgarnia, 1991). We wspomnianej książce Profesor Irena Obuchowska zawarła wiedzę dotyczącą psychologicznych aspektów chorób somatycznych u dzieci, opartą na własnych doświadczeniach, przemyśleniach oraz najnowszej wówczas literaturze zagranicznej. Chorobę dziecka rozpatrywała jako zdarzenie krytyczne w jego biografii, które ujmowała na tle sytuacji rodzinnej, przypisując szczególną rolę wewnętrznym przeżyciom dziecka. Książka ta stała się lekturą nie tylko dla pedagogów i psychologów, ale także dla pediatrów.

W omawianym okresie Profesor Irena Obuchowska coraz więcej uwagi zaczęła poświęcać teoretycznym problemom pedagogiki specjalnej. Podkreślała pilną potrzebę dokonania syntezy myśli teoretycznej, stanowiącej dorobek własny pedagogiki specjalnej, z koncepcjami teoretycznymi wykorzystywanymi przez pedagogikę specjalną. Przez kolejne dwie dekady w licznych publikacjach przedstawiała swoje propozycje w tej kwestii (np. w artykułach: *Dylematy pedagogiki specjalnej*, *Obecne i nieobecne paradygmaty w pedagogice specjalnej*, *O autorewalidacji*). W roku 1991 ukazała się pod Jej redakcją książka pt. *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie* (WSiP 1991, 1995, 1999, 2005, 2008), stanowiąca próbę scalenia teoretycznej i praktycznej wiedzy o edukacji i rehabilitacji dzieci z niepełnosprawnościami. Profesor Irena Obuchowska zaproponowała odejście od medycznej koncepcji niepełnosprawności na rzecz koncepcji funkcjonalnej, podkreślającej możliwości niepełnosprawnego dziecka.

Profesor Irena Obuchowska opracowała wiele nowatorskich koncepcji dotyczących autonomii niepełnosprawnych dzieci i młodzieży, autorewalidacji, społecznej integracji osób niepełnosprawnych, wspomagania rozwoju dzieci z zaburzeniami rozwojowymi. Liczne prace poświęciła procesowi diagnostycznemu, procesowi wyboru metod rehabilitacji, mechanizmom kształtowania się agresji oraz problematyce krzywdzenia dzieci.

Spuścizna naukowa Profesor Ireny Obuchowskiej jest imponująca. Opublikowała 193 prace naukowe, w tym 5 książek, 28 rozdziałów w książkach oraz 160 artykułów, z których wiele ukazało się w językach obcych – niemieckim, angielskim i holenderskim. Ponadto napisała 7 książek oraz ponad 400 felietonów o charakterze popularnonaukowym. Wygłosiła ponad 100 referatów na konferencjach naukowych w kraju i za granicą. W latach 1974–1999 była kierownikiem i realizatorem sześciu programów badawczych – centralnych, węzłowych i KBN. Była

autorem bardzo licznych recenzji prac doktorskich i habilitacyjnych, w przewodach profesorskich, na zlecenie Komitetu Badań Naukowych oraz Centralnej Komisji ds. Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych, a także recenzji wydawniczych.

Bardzo angażowała się w pracę organizacyjną i dydaktyczną. W latach 1974–1994 była kierownikiem Zakładu Psychopatologii Dziecka i Pedagogiki Specjalnej, a w latach 1994–2002 – Zakładu Psychopatologii Dziecka. Przez sześć lat (1975–1981) pełniła funkcję prodziekana Wydziału Nauk Społecznych UAM. Pod jej kierunkiem 450 osób przygotowało i obroniło prace magisterskie. Wypromowała 15 doktorów psychologii oraz pedagogiki. Pięciu spośród nich jest dziś samodzielnymi pracownikami nauki, w tym jeden profesorem tytularnym.

Profesor Irena Obuchowska uczestniczyła w pracach komitetów redakcyjnych wielu czasopism naukowych, m.in.: *Szkoły Specjalnej*, *Psychiatrii i Psychologii Klinicznej Dzieci i Młodzieży*, *Psychologii Rozwojowej*, *Auxilium Sociale*, *Chowanny*, *Psychologii Klinicznej Dziecka*, *International Journal of Behavioral Development*, *Polish Journal of Social Science*. Wchodziła w skład komitetu redakcyjnego serii wydawniczej *Wspomaganie Rozwoju*. Była członkiem Komitetu Nauk Psychologiczny PAN, Międzynarodowej Akademii Rehabilitacji w Wieku Rozwojowym w Monachium, Komisji Rozwoju Fizycznego, Psychicznego i Społecznego Komitetu Rozwoju Człowieka PAN oraz Komisji Rehabilitacji i Integracji Społecznej przy Oddziale PAN w Poznaniu. W latach 1998–2002 była członkiem Nowojorskiej Akademii Nauk. Pełniła funkcję eksperta licznych organizacji społecznych.

Współpracowała z licznymi organizacjami działającymi na rzecz osób niepełnosprawnych, m.in. z Komitetem Ochrony Praw Dziecka, Polską Fundacją Dzieci i Młodzieży, Fundacją „Dr Clown", Fundacją Pomocy Wzajemnej „Barka", Fundacją Dzieci Niczyje, „Towarzystwem „Nasz Dom", Stowarzyszeniem na Rzecz Osób z Autyzmem „ProFUTURO", Stowarzyszeniem Wspomagania i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych „Bratek", Stowarzyszeniem na Rzecz Dzieci z Zaburzeniami Genetycznym „GEN", Stowarzyszeniem Pomocy Chorym z Zespołem Turnera, Ogólnopolskim Forum na Rzecz Praw Dziecka. Przez wiele lat podejmował wspólne przedsięwzięcia z Instytutem Pediatrii Akademii Medycznej w Poznaniu (obecnie Uniwersytet Medyczny w Poznaniu).

Profesor Irena Obuchowska prowadziła bardzo intensywną działalność społeczną oraz popularyzatorską. W latach 1991–2001 przewodniczyła Radzie Fundacji Pomocy Dzieciom Niesłyszącym „Grześ". W latach 1993–1997 była członkiem Komisji ds. Sieroctwa Społecznego przy Komitecie Społeczno-Politycznym Rady Ministrów RP, zaś w latach 1998–2001 – członkiem Zespołu ds. Patologii Społecznych wśród Dzieci i Młodzieży przy Wielkopolskim Kuratorium Oświaty. Była członkiem Zarządu Wielkopolskiej Społecznej Rady Programowej ds. Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Otrzymała wyróżnienie honorowe im. Profesora Hugona Steinhausa za wybitne osiągnięcia w upowszechnianiu i popularyzacji nauki, przyznane przez Polską Fundację Upowszechniania Nauki i Towarzystwo Popierania i Krzewienia Nauk, a także wyróżnienie Niezależnej Fundacji Popierania Kultury Polskiej POLCUL za „działalność i publicystykę wychowawczą".

Za wybitne osiągnięcia w pracy naukowej, dydaktycznej, organizacyjnej i społecznej Profesor Irena Obuchowska otrzymała wiele nagród i wyróżnień. Trzykrotnie była nagradzana przez Ministra Oświaty i Wychowania, dwukrot-

nie przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego i raz przez Ministra Zdrowia. W roku 1985 Profesor Irena Obuchowska otrzymała Złoty Krzyż Zasługi, w roku 1988 – Odznakę Honorową Polskiego Czerwonego Krzyża, w roku 1993 – Medal Komisji Edukacji Narodowej, a w roku 2004 – Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski. W roku 2007 za całokształt pracy otrzymała najwyższe odznaczenie Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – Palmae Universitatis Studiorum Posnaniensis.

W swojej działalności Profesor Irena Obuchowska kierowała się przesłaniem Janusza Korczaka: „Nie należy zostawiać świata takim, jakim się go zastało". I to przesłanie przez całe swoje życie konsekwentnie i z wielkim powodzeniem realizowała. Zawdzięczmy Profesor Irenie Obuchowskiej bardzo wiele. Jej śmierć stanowi niepowetowaną stratę dla polskiej pedagogiki specjalnej i psychologii.

O P R A C O W A N I A N A U K O W E

EWA ZASĘPA
APS, Warszawa
zasepa@aps.edu.pl
KAMILA KUPROWSKA-STĘPIEŃ
APS, Warszawa
kamilakuprowska@gmail.com

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/0137818x.1208664
Data wpływu: 29.02.2016
Data przyjęcia: 10.03.2016

POZYTYWNE DOŚWIADCZENIA RODZICÓW DZIECI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ
CZĘŚĆ I. ANALIZA SYTUACJI ŻYCIOWEJ RODZICÓW

Artykuł stanowi przegląd badań dotyczących sytuacji i doświadczeń rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Uwagę zwrócono szczególnie na współwystępowanie doświadczeń pozytywnych i negatywnych, które pojawiają się w ich życiu. Zanalizowano różne sposoby rozumienia pozytywnych doświadczeń rodziców. Omówiono także właściwości dzieci niepełnosprawnych, które są źródłem wartości i mogą przyczynić się do powstania pozytywnych doświadczeń ich rodziców.

Słowa kluczowe: rodzice, niepełnosprawność intelektualna, pozytywne doświadczenia

Więź między rodzicami a dzieckiem jest podstawową i najsilniejszą więzią w życiu człowieka. Ma ona taki charakter bez względu na właściwości rodziców i dziecka. Swoistość tej relacji podkreśla Antoni Kępiński (2002, s. 187), pisząc: „Już sam fakt, że organizm dziecka uformował się w organizmie matki, nadaje temu związkowi swoistość niespotykaną w innych powiązaniach między ludźmi". Należy więc uznać, że w swej najgłębszej istocie bycie rodzicami dziecka z zaburzeniami rozwoju jest takie samo jak bycie rodzicami dziecka zdrowego. Wiąże się z istnieniem silnej więzi emocjonalnej z dzieckiem, odpowiedzialnością za nie, opieką, troską o jego rozwój. Jest też ważnym elementem rozwoju osobowego i społecznego matki i ojca.

Pomimo tego podstawowego podobieństwa każde rodzicielstwo ma swój koloryt i w specyficzny sposób jest realizowane. Różni się od innych w zależności od właściwości i doświadczeń dziecka i rodziców oraz warunków socjoekonomicznych rodziny. Jednym z ważniejszych czynników mających istotny wpływ na doświadczanie rodzicielstwa i sposób realizacji roli rodzicielskiej jest występowanie u dziecka zaburzeń rozwoju pociągających za sobą wiele różnorodnych problemów. Jak wynika z badań (Stelter, 2013), narodziny dziecka z niepełnosprawnością intelektualną zostały uznane przez rodziców za doświadczenie najbardziej bolesne w życiu, mające najistotniejszy wpływ na aktualne życie, a także na występowanie wielu ważnych wydarzeń życiowych. Bycie rodzicami dziecka z zaburzeniami rozwoju jest trudniejsze, różni się od bycia rodzicami dziecka o prawidłowym rozwoju wymaganiami, obowiązkami oraz oczekiwaniami. Dziecko z zaburzeniami rozwoju jest uzależnione od opieki najbliższych często

do końca swego życia. Ma więcej problemów zdrowotnych, trudności w różnych sferach życia. Jego rozwój i funkcjonowanie odbiega od przyjętych standardów, niesie więc wiele nieznanych i nieprzewidywalnych faktów.

Przyjście na świat dziecka z zaburzeniami rozwoju wymaga od rodziców i całej rodziny przystosowania się do stanu jego funkcjonowania oraz do większych wyzwań wiążących się z jego wychowaniem. Wymaga też zaakceptowania siebie jako rodziców dziecka niepełnosprawnego. Proces przystosowania się zajmuje rodzicom często wiele czasu, zaś wyniki tego są bardzo różne. Wyróżnia się fazy adaptacji do niepełnosprawności dziecka. Według Andrzeja Twardowskiego (2008) pierwszą z nich jest okres szoku; drugą – okres kryzysu emocjonalnego, w którym również przeważają emocje negatywne; trzecią jest okres pozornego przystosowania się, rodzice tworzą wtedy nieprawdziwy obraz dziecka, zaprzeczając jego faktycznej niepełnosprawności; czwartą – okres rzeczywistego przystosowania się, w którym dominują uczucia pozytywne oraz faktyczne zaakceptowanie stanu funkcjonowania i możliwości dziecka. Do tego ostatniego etapu przystosowania się do niepełnosprawności swego dziecka nie dochodzą wszyscy rodzice. Ogrom bólu, bezradności oraz trud związany z tym procesem podkreśla nazwa modelu wprowadzonego przez G. Riemanna i F. Schűtzego (1992): trajektoria cierpienia, który jest wykorzystywany do analizowania doświadczeń rodziców dzieci niepełnosprawnych (por. Zakrzewska-Manterys, 1995). Według niektórych autorów (za: Stelter, 2013, s. 123) nie można mówić o absolutnej adaptacji do roli rodziców dziecka niepełnosprawnego i o absolutnej akceptacji jego stanu. Negatywne emocje i myśli, choć nie w silnym patologicznym natężeniu, mogą pojawiać się w różnych sytuacjach przez całe życie.

Analiza literatury przedmiotu wskazuje na złożoność doświadczeń rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju (por. Pisula, 2007; Zasępa, Wołowicz, 2010). Charakteryzują się oni np. większym poczuciem stresu rodzicielskiego, negatywnego afektu, brakiem wsparcia. Rodzice ci odczuwają częściej zmęczenie, wkładają więcej wysiłku fizycznego w opiekę nad niepełnosprawnym dzieckiem oraz w pokonywanie barier związanych z otrzymywaniem profesjonalnej pomocy. Mają także świadomość własnej słabości w obliczu dużych wymagań wynikających z realizacji życiowej roli rodziców niepełnosprawnego dziecka, często narażeni są na negatywne postawy społeczne. Bolesne przeżycia są efektem doświadczania cierpienia dziecka.

Złożoność doświadczeń rodziców ilustrują wyniki badań empirycznych. Kermanshahi i in. (2008) wyróżnili następujące ich rodzaje:

- Trudności w akceptacji niepełnosprawności dziecka mające swój początek po usłyszeniu diagnozy i utrzymujące się przez wiele lat, a w niektórych przypadkach nawet przez całe życie.
- Przeżywanie negatywnych emocji, takich jak: bezsilność, bezradność, brak nadziei, smutek, żal. Są one związane z różnymi sytuacjami. Wywołuje je brzemię opieki, brak dostatecznych kompetencji i umiejętności opiekuńczych, brak wsparcia.
- Brzemię opieki nad niepełnosprawnym dzieckiem, która wymaga dużo czasu, nakładu sił i dodatkowych umiejętności oraz środków. Rodzice często rezygnują z rozwoju swojej kariery oraz zapominają o zaspokojeniu swoich

potrzeb na rzecz opieki nad dzieckiem. Czują się przytłoczeni nadmiarem obowiązków, szczególnie w przypadku, gdy dziecko jest głęboko niepełnosprawne intelektualnie, nie komunikuje swoich potrzeb, wykazuje dodatkowe problemy emocjonalne i behawioralne.
- Brak wsparcia społecznego oraz negatywne postawy społeczne wobec nich i dziecka.
- Troska o przyszłość dziecka, szczególnie nasilona u starszych rodziców, którzy często zadają sobie pytanie, co się będzie działo z dzieckiem po ich śmierci.

Wyniki badań empirycznych mają odzwierciedlenie w koncepcjach doświadczeń rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju. Do nich należy np. koncepcja chronicznego smutku (Olshansky, 1962) wskazująca na występowanie przez całe życie uczuć żalu i smutku po stracie „idealnego" dziecka. Koncepcje stresu rodzicielskiego (np. Perry, 2005; McCubbin, Patterson, 1983, za: Minnes, 2007) oraz model „stres – radzenie sobie" (za: Crnic i in., 1983) dotyczą czynników wpływających na poziom stresu oraz czynników, od których zależy adaptacja do niepełnosprawności dziecka. Wskazują więc na głębokość i istotność przeżyć związanych ze stanem funkcjonowania dziecka, jak też na możliwości i starania rodziców, aby radzić sobie jak najlepiej z przeżywanymi doświadczeniami.

Opieka nad dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną może być źródłem nie tylko negatywnych, ale i pozytywnych doświadczeń. Te dwa rodzaje przeżyć nie wykluczają się, lecz współwystępują ze sobą, nakładają się na siebie i w pewien sposób się wzajemnie uzupełniają (Hastings, Taunt, 2002; Rapanaro i in., 2008). Rapanaru i in. (2008) stwierdzili, że rodzice dorastających dzieci z niepełnosprawnością intelektualną wymieniali zarówno negatywne, jak i pozytywne doświadczenia związane ze stresującymi wydarzeniami oraz z wymogami codziennej opieki nad dzieckiem. 38,3% wypowiedzi świadczyło tylko o doświadczeniach negatywnych związanych z przeżywaniem wydarzeń stresowych, 17% – tylko o doświadczeniach pozytywnych, 28,7% – zarówno o doświadczeniach pozytywnych, jak i negatywnych, zaś 16% stanowiły wypowiedzi neutralne.

Aby u rodziców wystąpiły pozytywne przeżycia związane z opieką i wychowywaniem dziecka niepełnosprawnego, musi nastąpić akceptacja jego stanu funkcjonowania oraz akceptacja siebie jako rodzica dziecka niepełnosprawnego, czyli rzeczywiste przystosowanie się do zaistniałej sytuacji rodzinnej (por. Sobsey, Scorgie, 2004). Trudne wydarzenia życiowe mogą być źródłem rozwoju osoby i pozytywnych zmian. Ponowna ocena trudnych sytuacji jako korzystnych może stać się ważnym sposobem radzenia sobie z przeciwnościami, może wzbogacać i rozwijać osobę, przyczyniać się do ogólnego poczucia szczęścia.

Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną jako źródło wartości

Dzieci z zaburzeniami rozwojowymi charakteryzują się występowaniem deficytów w funkcjonowaniu, wad rozwojowych, problemów emocjonalnych i behawioralnych. Wiele ich właściwości ma charakter nieprzystosowawczy. Ale oprócz nich są też pozytywne strony (Kępiński, 1977; Kostrzewski, Zasępa, 2006;

Kościelska, 2000; Vanier, 1988). Mogą one wiele ofiarować otoczeniu (Vanier, 1996). Trudne rodzicielstwo jest w dużym stopniu nagradzane przez te specyficzne właściwości dziecka, pozytywne strony jego funkcjonowania (Hodapp i in., 2001). Osoby z niepełnosprawnością intelektualną mogą cechować się wiernością, uczuciowością, szczerością, spontanicznością, wrażliwością, dobrocią, prostotą (Kępiński, 1977; Kostrzewski, Zasępa, 2006). Osoby z zespołem Downa lubią i potrafią sprawiać przyjemność innym, charakteryzuje je wysoki iloraz szczęścia, który „jest wynikiem pomiaru zdolności przyczyniania się do poczucia dobrostanu u innych" (Robinson, 2000, s. 373).

Pozytywne doświadczenia związane są z tym, że dziecko „potrafi […] nie tylko odbierać dawaną mu miłość, troskę, opiekę, ale także dawać wiele dowodów swego przywiązania oraz odwzajemniać uczucia, którymi jest obdarzane" (Sidor, 2001, s. 403). Matka chłopca z zespołem Downa pisze: „jego ciepło i czułość mają dla mnie większe znaczenie niż braki i dysfunkcje. Kocham go w całości" (Witecka, 2008, s. 412). Miłość, która istnieje w rodzinie, stanowi największą wartość, mimo iż powód jej może być niezrozumiały dla otoczenia. Świadczą o tym słowa matki dziecka z niepełnosprawnością intelektualną: „Ludzie uważali, że to Bóg pokarał nas takim dzieckiem, a ono jest naszą największą miłością" (Zasępa, Wołowicz, 2010[1]). W sferze społecznej, ekonomicznej i fizycznej rodzice zauważają wiele trudności i negatywnych aspektów posiadania dziecka niepełnosprawnego, natomiast przeżycia wewnętrzne mogą mieć pozytywną naturę. Wydaje się, iż są one rekompensatą przeżytych trudności. Przez matki dziecko niepełnosprawne jest ,,bardziej kochane" (Sari i in., 2006), miłość dziecka do rodziców jest najważniejsza.

Stan psychofizyczny osoby niepełnosprawnej sprawia, że otoczeniu łatwiej jest zrozumieć przygodność i kruchość naszego życia, a także nadać rzeczom odpowiednią rangę. Spowolniony bieg procesów psychicznych i rytm życia może zachęcić do uważniejszej i głębszej analizy otaczającej rzeczywistości. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną mogą „obudzić […] tę część istoty człowieka, która dotąd była niedorozwinięta, uśpiona". Uczą wrażliwości oraz jak „żyć sercem" (Vanier, 1996, s. 29, 5). Przykład takiego doświadczenia podaje matka chłopca z zespołem Downa: „To właśnie nasz synek nauczył nas, że nie można przeżyć życia, wybiegając do przodu, nauczył nas cieszyć się każdym dniem, każdą chwilą życia. To dzięki niemu poznaliśmy dokładnie kolory kwiatów, liści, trawy, razem wędrowaliśmy bosymi stopami po mchu i śmialiśmy się, bo nas łaskotał. Nauczyliśmy wsłuchiwać się w ciszę, kiedy to wlewaliśmy wodę do piasku, słuchaliśmy, jak wsiąka. Tego pewnie nigdy tak dokładnie byśmy nie spostrzegli, bo pędzilibyśmy dalej do przodu, bez przystanków, bez chwili wytchnienia, bo życie by nas gnało" (Grabowska, 2008, s. 391). Dziecko uczy, jak żyć nadzieją oraz jak tę nadzieję wzbudzać w innych.

Rodzice dziecka niepełnosprawnego intelektualnie podkreślają wartość i sens jego życia i jego osobową godność. Sophie i jej mąż Damien – rodzice głęboko

[1] Niepublikowane wypowiedzi rodziców pochodzą z badań przeprowadzonych w ramach projektu badawczego: BST09/07-II . Zob. Zasępa, Wołowicz (2010).

niepełnosprawnej Filipiny – rozważają: „Jaki jest sens jej życia? Pozornie niczemu ono nie służy. Jednak czy ja, koniec końców, czemuś służę? Czy moje życie ma więcej sensu niż jej z tego tylko powodu, że myślę, mówię, rozumiem, działam – których to rzeczy ona nigdy nie robi? Czy jakiekolwiek życie ma obniżoną wartość? Czy jedno życie jest warte przeżycia a inne nie? […] Paradoksalnie jej życie nadaje intensywności mojemu życiu. Zdarza się czasami, że nie wiem, kto kogo podtrzymuje!" (Lutz, 2007, s. 40).

Pozytywne zmiany i doświadczenia rodziców

Pozytywny wpływ niepełnosprawności dziecka na funkcjonowanie rodziców i całej rodziny jest w literaturze przedmiotu różnie określany oraz różnie rozumiany. Można spotkać takie terminy, jak: pozytywne doświadczenia, pozytywna adaptacja, osobowy wzrost, korzyści, pozytywne wyniki, pozytywne efekty, doświadczenie transformacji.

Analizując sposoby rozumienia pozytywnych doświadczeń rodziców, J. Blacher i B.L. Baker (2007) wyodrębnili następujące ich rodzaje: 1) stwierdza się je, gdy u rodziców nie występują negatywne uczucia oraz istotne pogorszenie zdrowia, jakości życia lub nie występuje istotne pogorszenie funkcjonowania całej rodziny; 2) o pozytywnym wpływie niepełnosprawności dziecka na rodziców można mówić wtedy, gdy cieszą się w takim samym stopniu ze swego rodzicielstwa jak rodzice dzieci o prawidłowym rozwoju; 3) pozytywny wpływ zauważamy wtedy, gdy rodzice dzieci niepełnosprawnych mają inne doświadczenia o korzystnym charakterze, których nie mają (lub mają w mniejszym stopniu) rodzice dzieci bez niepełnosprawności intelektualnej.

Rodzaje pozytywnego wpływu niepełnosprawności dziecka na rodziców można dostrzec analizując wyniki badań empirycznych na temat doświadczeń rodziców i sposobu ich funkcjonowania.

E. Emerson (2003) zauważa, że większość matek doświadcza dodatkowych obciążeń i trudności związanych z opieką nad dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie, a u mniejszości z nich występują nieprawidłowości w sferze psychologicznej, rodzinnej czy społecznej. Badania wskazują na to, iż mimo zwiększonych wymogów wielu rodziców radzi sobie dobrze z opieką i wychowaniem dziecka niepełnosprawnego, a także jest zadowolonych ogólnie ze swojego życia oraz relacji małżeńskiej. Badania dotyczące funkcjonowania rodzin dzieci z zespołem Downa (Carr, 2005; Cunningham, 1996; Żyta, 2011) wskazują, że radzą sobie one stosunkowo dobrze. Inne dane empiryczne (Zasępa, Wołowicz, 2010) mówią o tym, iż pomimo tego, że jakość życia rodzin z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną jest istotnie niższa od jakości życia rodzin wychowujących dzieci o prawidłowym rozwoju, to jednak z większości dziedzin rodziny te są zadowolone. Należą do nich zwłaszcza: relacje rodzinne, system wartości, kariera zawodowa, czas wolny oraz interakcje społeczne. Stwierdzono (Stelter, 2013), że doświadczanie cierpienia jest dla rodziców źródłem siły do życia, szansą na samotranscendencję, możliwość poznania siebie i życia. Mają oni wysoki poziom poczucia sensu życia. Ci sami rodzice charakteryzują się również wysokim poziomem tożsamości

rodzicielskiej, wysoko ceniąc rodzicielstwo i czerpiąc satysfakcję z niego. Badania dotyczące realizacji roli rodzicielskiej przez rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną oraz rodziców dzieci z autyzmem (Stelter, 2013; Lenart, 2014) wskazują, że potrafią oni pozytywnie przystosować się do istniejących wymogów związanych ze stanem funkcjonowania dziecka. Wyniki w zakresie akceptacji roli były wyższe u tych rodziców w porównaniu z wynikami w zakresie pułapki roli, utożsamiania się z rolą, zatracenia się oraz odrzucenia roli.

Porównania rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną oraz rodziców dzieci o prawidłowym rozwoju nie zawsze ujawniają między nimi istotne różnice pod względem stanu psychicznego oraz sposobu funkcjonowania w różnych rolach społecznych.

Badania przeprowadzone przez Lucynę Bakierę i Żanetę Stelter (2010) wskazują na to, że rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną mają pozytywny stosunek do rodzicielstwa, choć istotnie mniejszy niż rodzice dzieci o prawidłowym rozwoju. W obu grupach wskaźnik aprobaty roli był istotnie większy w porównaniu ze wskaźnikiem dezaprobaty roli. Rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną nieco inaczej spostrzegają swoje rodzicielstwo, podkreślają inne czynniki istotne dla swojego rodzicielstwa w porównaniu z rodzicami dzieci o prawidłowym rozwoju. Bycie matką oznacza dla kobiet wychowujących dzieci niepełnosprawne intelektualnie, obok szczęścia, głównie odpowiedzialność i oddanie się, zaś dla matek dzieci o prawidłowym rozwoju – spełnienie i szczęście. Bycie ojcem to dla mężczyzn wychowujących dziecko niepełnosprawne odpowiedzialność i obowiązek, zaś dla ojców z drugiej grupy – odpowiedzialność, spełnienie i posiadanie dzieci. Dzięki macierzyństwu matki dzieci niepełnosprawnych intelektualnie zyskują głównie radość, cierpliwość oraz nowe specyficzne doświadczenia. Zyski z macierzyństwa to w grupie matek dzieci o prawidłowym rozwoju głównie miłość i radość. Ojcowie dzieci niepełnosprawnych intelektualnie zyskują dzięki ojcostwu miłość bliskich, doświadczenie, choć wielu z nich twierdzi, że nic nie zyskuje. Ojcowie dzieci o prawidłowym rozwoju zyskują wiarę w siebie, szacunek i dzieci. Niezależnie od stanu funkcjonowania dziecka większość matek i ojców nic nie traci przez rodzicielstwo. Gdy rodzice podają straty, to są one następujące: matki dzieci niepełnosprawnych intelektualnie tracą swobodę, siebie; matki dzieci o prawidłowym rozwoju – karierę zawodową, czas wolny; ojcowie dzieci niepełnosprawnych intelektualnie – część siebie, żonę, życie towarzyskie; ojcowie dzieci o prawidłowym rozwoju – wolność i zdrowie. Za czynniki najistotniejsze dla rodzicielstwa uznano, niezależnie od stanu zdrowia dziecka, miłość i odpowiedzialność. Rodzice dzieci niepełnosprawnych intelektualnie podali również jako istotne opiekuńczość i poświęcenie, co wskazuje na znaczenie wyrzeczeń i konieczność wielostronnej opieki.

Badania (Zasępa, Chabinka, 2007) wykazały, że rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną charakteryzowali się w takim samym stopniu poczuciem sensu życia jak rodzice dzieci o prawidłowym rozwoju. Między obiema grupami nie wystąpiły istotne różnice zarówno w ogólnym poziomie poczucia sensu życia, jak i w jego składnikach: celach życia, sensie życia, afirmacji siebie, ocenie siebie, ocenie swego życia, poczuciu wolności i odpowiedzialności, ustosunkowaniu się do śmierci i samobójstwa. Nie ujawniono też różnic między

grupami w odpowiedziach jakościowych dotyczących ustosunkowania się do życia i poczucia jego sensu, pogrupowanych w cztery kategorie: dążenia i cele, ocena własnego życia, różne formy ucieczki od życia oraz stosunek do sytuacji beznadziejnych, przykrości, śmierci, cierpienia, pomocy innych ludzi. Mimo dużego podobieństwa między badanymi, którzy pragną przeżyć życie godnie, zgodnie z przyjętymi zasadami, realizując swoje role życiowe oraz zauważając potrzeby innych, w grupie rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną stwierdzono tendencję do mniejszej koncentracji na wartościach materialnych. W większym stopniu skupiali się na zaspokojeniu potrzeb dziecka, stanie jego zdrowia oraz na możliwościach opieki nad nim.

Rodzice dzieci z zaburzeniami rozwoju ujawniają również pewne doświadczenia pozytywne, które nie są obserwowane lub są obserwowane w mniejszym stopniu u rodziców dzieci o prawidłowym rozwoju. Mówią o nich najczęściej w badaniach dotyczących ogólnie przeżyć związanych z rodzicielstwem, a także podają je wraz z opisem trudności i negatywnych doświadczeń. Różne są ich rodzaje. W literaturze przedmiotu można spotkać również ich pogrupowania (Pisula, 2007; Scorgie, Sobsey, 2000). Pozytywne doświadczenia rodziców związane z opieką nad dzieckiem z zaburzeniami rozwoju mogą być związane z rozwojem osobowym (wzmocnienie poczucia sensu życia, stawanie się lepszą osobą, wzrost zaufania do siebie, zmiana priorytetów życiowych), rozwojem nowych umiejętności (opieka jako wyzwanie, poczucie osiągnięć w pracy z dzieckiem, rozwijanie nowych umiejętności), mogą też dotyczyć poprawy relacji z innymi ludźmi (wzmocnienie więzi rodzinnych, poszerzenie sieci społecznych) oraz wiązać się z kontaktem z dzieckiem (oznaki miłości otrzymywane od dziecka, doświadczanie radości i szczęścia dzięki dziecku, satysfakcja z opieki) (za: Pisula, 2007, s. 114). K. Scorgie i D. Sobsey (2000) wyróżnili trzy sfery pozytywnych zmian: osobowy wzrost, poprawa relacji z innymi oraz zmiany w spojrzeniu na życie i systemie wartości.

Podsumowanie

Między dzieckiem a rodzicami istnieje silna więź emocjonalna. Rodzice są odpowiedzialni za dziecko, otaczają je opieką i troszczą się o jego rozwój. Takie można wskazać uniwersalne właściwości rodzicielstwa. Ze względu na właściwości i doświadczenia dziecka i rodziców oraz warunki socjoekonomiczne rodziny każde rodzicielstwo ma swoje specyficzne cechy. Bardzo istotnym czynnikiem wpływającym na doświadczanie rodzicielstwa i sposób realizacji roli rodzicielskiej jest występowanie u dziecka zaburzeń rozwojowych, w tym też niepełnosprawności intelektualnej. Jest to bardzo bolesne przeżycie, wymagające wielu zmian w życiu zarówno rodziców, jak i całej rodziny. Można wskazać bardzo wiele problemów i trudności, z którymi muszą borykać się oni na co dzień. Profesjonaliści udzielający im różnorakiego wsparcia muszą mieć tego świadomość, choć również, nie pomniejszając ich znaczenia, powinni uznawać wagę doświadczeń pozytywnych występujących w życiu rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Doświadczenia te mogą pojawić się wtedy, gdy

rodzice osiągną fazę rzeczywistego przystosowania się. Ich pojawienie się może pogłębiać przystosowanie się do wymogów codziennego życia z niepełnosprawną osobą i poprawiać jakość życia rodziców na różnych odcinkach.

Bibliografia

Bakiera, L., Stelter, Ż. (2010). Rodzicielstwo z perspektywy rodziców dziecka pełnosprawnego i niepełnosprawnego intelektualnie. Zalety i wady życia w rodzinie i poza rodziną. *Roczniki Socjologii Rodziny*, *XX*, 131–151.

Blacher, J., Baker, B.L. (2007). Positive impact of intellectual disability on families. *American Journal on Mental Retardation*, *112*(*5*), 330–348.

Carr, J. (2005). Families of 30-35-year olds with Down's syndrome. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *18*, 75–84.

Crnic, K., Friedrich, W., Greenberg, M. (1983). Adaptation of families with mentally retarded children: a model stress, coping, and family ecology. *American Journal on Mental Retardation*, *88*, 125–138.

Cunningham, C. (1996). Families of children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, *4*(*3*), 87–95.

Emerson, E. (2003). Mothers of children and adolescents with intellectual disability: Social and economical health status, and the self-assessed social and psychological impact of the child's difficulties. *Journal of Intellectual Disability Research*, *47*, 385–399.

Grabowska, J. (2008). Mój skarb. W: B.B. Karczmarek (red.), *Wspomaganie rozwoju dzieci z zespołem Downa – teoria i praktyka* (s. 391–394). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Hastings, R.P., Taunt, H.M. (2002). Positive perception in families of children with developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, *107*, 116–127.

Hodapp, R.M., Ly, T.M., Fidler, D.J., Ricci, L.A. (2001). Less stress, more rewaring: parenting children with Down syndrome. *Parenting: Science and Practice*, *1*(*4*), 317–337.

Kermanshahi, S.M., Vanaki, Z., Ahmadi, F., Kazemnejad, A., Mordoch, E., Azadfalah, P. (2008). Iranian mothers' perceptions of their lives with children with mental retardation: a preliminary phenomenological investigation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *20*, 317–326.

Kępiński, A. (1977). *Lęk*. Warszawa: PZWL.

Kępiński, A. (2002). *Psychopatologia nerwic*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Kostrzewski, J., Zasępa, E. (2006). Cechy osobowości 10–12-letnich dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną. *Roczniki Psychologiczne*, *9*(*1*), 107–120.

Kościelska, M. (2000). Psychologia kliniczna dziecka. W: J. Strelau (red.), *Psychologia* (s. 623–648). Gdańsk: GWP.

Lenart, A. (2014). *Poczucie sensu życia a realizacja roli rodzicielskiej rodziców dzieci z zaburzeniami ze spektrum autystycznego*. Niepublikowana praca magisterska. Warszawa: APS.

Lutz, S.Ch. (2007). *Siła kruchego życia. Filipina. Świadectwo*. Kraków: Wydawnictwo. eSPe.

Minnes, P., Woodford, L., Passey, J. (2007). Mediators of well-being in ageing family carers of adults with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *20*, 539–552.

Olshansky, S. (1962). Chronic sorrow: a response to having a mentally defective child. *Social Casework*, *43*, 190–192.

Perry, A. (2005). A model of stress in familie of children with developmental disabilities: clinical applications. *Journal on Developmental Disabilities*, *11*, 1–16.

Pisula, E. (2007). *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwa UW.

Rapanaro, Ch., Bartu, A., Lee, A.H. (2008). Perceived benefis and negative impact of challenges encountered in caring for young adults with intellectual disabilities in the transition to adulthood. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *21*, 34–47.
Rieman, G., Schűtze, F. (1992). „Trajektoria" jako podstawowa koncepcja teoretyczna w analizach cierpienia i bezładnych procesów społecznych. *Kultura i Społeczeństwo*, *36*(*2*), 89–110.
Robison, R.J. (2000). Learning about happiness from persons with Down syndrome: feeling the sense of joy and contentment. *American Journal on Mental Retardation, 105*(*5*), 372–376.
Sari, H.Y., Baser, G., Turan, J.M. (2006). Experiences of mothers of children with Down syndrome. *Paediatric Nursing*, *18*(*4*), 29–32.
Scorgie, K., Sobsey, D. (2000). Transformational outcomes associated with parenting children who hale disabilities. *Mental Retardation*, *38*(*3*), 195–206.
Sidor, B. (2001). Trudności przeżywane przez rodzinę dziecka z niepełnosprawnością umysłową. W: D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
Stelter, Ż. (2013). *Pełnienie ról rodzicielskich wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
Twardowski, A. (2008). Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych. W: I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie* (s. 18–54). Warszawa: WSiP.
Vanier, J. (1988). Cierpienie osoby upośledzonej umysłowo. W: D. Kornas-Biela (red.), *Osoba niepełnosprawna i jej miejsce w społeczeństwie* (s. 25–34). Lublin: RW KUL.
Vanier, J. (1996). *Serce Arki. Duchowość na każdy dzień*. Warszaw: VERBINUM, Wydawnictwo Księży Werbistów.
Witecka, M. (2008). Kocham go w całości. W: B.B. Karczmarek (red.), *Wspomaganie rozwoju dzieci z zespołem Downa – teoria i praktyka* (s. 405–412). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
Zakrzewska-Manterys, E. (1995). *Down i zespół wątpliwości. Studium socjologii cierpienia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper.
Zasępa, E., Chabinka, T. (2007). System wartości i poczucie sensu życia u rodziców dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną. W: E. Zasępa, S. Śląski (red.), *Jakość życia osób niepełnosprawnych i ich rodzin* (s. 103–123). Kraków: Wydawnictwo AKAPIT.
Zasępa, E., Wołowicz, A. (2010). *Jakość życia rodzin z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
Żyta, A. (2011). *Życie z zespołem Downa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

POSITIVE EXPERIENCES OF PARENTS OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES. PART I. ANALYSIS OF THE LIFE SITUATION OF PARENTS

Summary

The article is a review of studies on the situation and experiences of parents of children with intellectual disabilities. Particular attention was paid to the co-existence of positive and negative experiences that occur in their lives. It analyzed different ways of understanding the positive experiences of parents. It also discusses the characteristics of children with disabilities who are the source of value and can contribute to positive experiences of their parents.

Key words: parents, intellectual disability, positive experiences

MARZENA BUCHNAT
WSE UAM, Poznań
mbuchnat@poczta.onet.pl
KATARZYNA WASZYŃSKA
WSE UAM, Poznań
psychologkw@wp.pl

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/0137818x.1208668
Data wpływu: 24.08.2015
Data przyjęcia: 18.11.2015

EDUKACJA SEKSUALNA DZIECI I MŁODZIEŻY Z LEKKĄ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

Zarówno młodzi ludzie, jak i osoby dorosłe, jak wynika z badań, widzą potrzebę szkolnej edukacji seksualnej. Rodzice często czują się w niewystarczający sposób przygotowani do prowadzenia rozmów na temat seksualności ze swoimi dziećmi. Nauczyciele powinni zatem pełnić rolę uzupełniającą, czyli wspomagać rodziców w tym procesie. Jest to szczególnie istotne w przypadku młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Celem tego artykułu było zweryfikowanie, w jakim stopniu nauczyciele pracujący z młodzieżą z niepełnosprawnością intelektualną czują się przygotowani do rozmów o seksualności oraz na jakie tematy dotyczące sfery psychoseksualnej rozmawiają z młodzieżą. W badaniach uczestniczyło 64 nauczycieli ze szkół podstawowych specjalnych i integracyjnych z województwa wielkopolskiego. Dobór próby badawczej był celowy. Kryterium doboru próby stanowiło przygotowanie nauczycieli z zakresu edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz praca z uczniami z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Badanie zostało przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego za pomocą kwestionariusza ankiety.

Przedstawione wyniki badań wskazują na liczne trudności w prowadzeniu rzetelnych rozmów o seksualności między nauczycielami a uczniami z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Budzą niepokój o jakość i efektywność przekazywanej wiedzy z zakresu edukacji seksualnej dzieciom i młodzieży. Istnieje zatem uzasadniona potrzeba kształcenia nauczycieli pracujących z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie wiedzy i umiejętności dotyczących przekazywania informacji na temat seksualności.

Słowa kluczowe: edukacja seksualna, młodzież z lekką niepełnosprawnością intelektualną, nauczyciele, rozwój psychoseksualny

W literaturze przedmiotu z obszaru pedagogiki seksualnej wyróżnia się wychowanie seksualne oraz uświadomienie seksualne (edukację seksualną). „Wychowanie seksualne jest to ogół działań wychowawczych zmierzających do ukształtowania u dzieci i młodzieży pożądanych postaw wobec własnej płciowości, seksualności i aktywności seksualnej" (Długołęcka, 2006, s. 237). Wiąże się to z przekazywaniem wartości, zasad i norm funkcjonowania społecznego, a także z nabywaniem przez młodzież umiejętności i kompetencji w zakresie identyfikowania pożądanych i niepożądanych form aktywności o charakterze seksualnym. Pomocna w tym zakresie staje się edukacja seksualna, czyli przekazywa-

nie wiedzy i informacji m.in. na temat rozwoju psychoseksualnego, czynników wpływających na kształtowanie się naszej seksualności, granic normy seksualnej, przejawów seksualności na różnych etapach naszego życia. Wiedza ta ma charakter interdyscyplinarny i dotyczy informacji z zakresu biologii, pedagogiki, psychologii, socjologii, medycyny czy prawa. „Im wyższy poziom wiedzy (dostosowanej do wieku), tym mniej lęków i obaw na poszczególnych etapach rozwoju. Wiedząc, jak będą przebiegać poszczególne etapy naszego życia, możemy się do nich przygotować i się z nimi «oswoić». Ponadto, mając wiedzę, jesteśmy bardziej świadomi swej seksualności, a tym samym zwiększamy szanse na dokonywanie mądrych wyborów w naszym życiu" (Waszyńska i in., 2013, s. 171). Zagadnienia te powinny być przekazywane w ramach realizacji treści przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie. Badania jednak wskazują, że młodzież najczęściej zdobywa informacje na temat seksualności z internetu i od rówieśników (CBOS, 2008) zamiast od rodziców i nauczycieli. W internecie możemy znaleźć szereg ważnych i potrzebnych informacji, ale także dużo nieprawdziwych i niezgodnych ze współczesną wiedzą seksuologiczną mitów, przekonań i opinii. „Edukacja seksualna" realizowana przez rówieśników również często nie jest przekazywana w sposób pożądany, dostosowany do wieku, a także solidna i prawdziwa.

Młodzi ludzie uważają, że powinni ją czerpać (CBOS, 2008):

- od rodziców – 72%,
- ze szkoły – 61,6%,
- od lekarzy – 35,7%.

Pokolenie dzisiejszych rodziców ma trudności z prowadzeniem rozmów na tematy intymne. Rodzice, którzy nie odebrali rzetelnej edukacji w tym zakresie, oczekują wsparcia ze strony szkoły (http://www.federa.org.pl/publikacje/edukacja_seksualna_factsheet_2013.pdf).

Edukacja seksualna, czyli przekazywanie wiedzy i informacji na temat seksualności człowieka, pełni następujące funkcje:

- informacyjną (poznawanie własnej fizjologii, procesów zachodzących w ciele, zasad i norm odnoszących się do życia seksualnego),
- konfrontacyjną (potwierdzenie niepewności, zweryfikowanie posiadanych przekonań),
- więziotwórczą (budowanie relacji, dzielenie się przeżyciami),
- wsparcia (w sytuacjach trudnych dla dziecka) (Beisert, 1991).

Realizacja wszystkich tych funkcji możliwa jest w bezpośredniej i otwartej komunikacji dorosłego z dzieckiem, dlatego jest bardzo ważne, aby dorosłe osoby rozmawiały z dziećmi na tematy związane z ich seksualnością. Rozmawiając z dzieckiem na temat seksualności, chronimy je przed „podwórkowym uświadomieniem", a więc przed informacjami przekazywanymi w sposób wulgarny i niedostosowany do wieku dziecka. Regulujemy zarówno ilość, formę, jak i treść przekazywanych informacji. Możemy w ten sposób nauczyć dziecko prawidłowego słownictwa, zweryfikować posiadaną przez nie wiedzę, a także pokazać, że rozmowy na temat seksualności mogą być prowadzone w spokojnej i dobrej atmosferze.

Przekazując informacje na temat seksualności, zaspokajamy naturalną ciekawość występującą w okresie dojrzewania, a tym samym mamy wpływ na kształtowanie się pozytywnych postaw wobec sfery życia seksualnego. Rozmowy te pełnią również funkcję profilaktyczną, ponieważ mają na celu uczenie młodych ludzi dbania o swoje zdrowie seksualne, rozpoznawanie sytuacji zagrażających, np. o charakterze przemocy seksualnej (Krzywicka, 1994; Waszyńska, 2012).

Prawidłowo prowadzona komunikacja w obszarze edukacji seksualnej ma istotne znaczenie w kształceniu osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Dzieci i młodzież z lekką niepełnosprawnością intelektualną charakteryzują się ubogim słownictwem. Badania A. Rakowskiej (1996, s. 307) wskazują, że dzieci te mają w wieku siedmiu lat o połowę niższy zasób słownictwa niż ich rówieśnicy w normie intelektualnej. Najczęściej używają rzeczowników i czasowników, które dotyczą ich najbliższego otoczenia (Rakowska, 1986, s. 270; Obuchowska, 1999, s. 236; Pilecki, Żak, 1994; Twardowski, 2002; Wyczesany, Gajdzica, 2006, s. 70). Można założyć, że będzie to dotyczyło również sfery życia seksualnego. Ważne więc jest, aby od najmłodszych lat, oprócz wprowadzania słownictwa związanego z codziennymi sprawami, uczyć dziecko nazw intymnych części ciała. Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim uczy się wolnej, potrzebuje więcej czasu i powtórzeń, by opanować i utrwalić materiał, dlatego posługiwanie się poprawnym nazewnictwem powinno następować już od najmłodszych lat. Może to przygotować je do okresu dojrzewania, a także ułatwić komunikację z nim w tym obszarze.

Deficyty w zakresie procesów poznawczych, głównie myślenia, uwagi i pamięci, powodują utrudnienia u osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną w prawidłowym użyciu języka. Głównym problemem jest niska umiejętność dekodowania poszczególnych słów, szczególnie o znaczeniu abstrakcyjnym, która warunkuje nieprawidłowe rozpoznanie przekazu, przez co też niską umiejętność uchwycenia sensu zastanej sytuacji. To wszystko przyczynia się do braku zrozumienia zarówno komunikatu, jak i kontekstu sytuacyjnego (Rakowska, 1996, s. 309; Wyczesany, Gajdzica, 2006, s. 70).

Niski poziom zrozumienia komunikatu nadawcy i przypisania go do odpowiedniego kontekstu społecznego oraz ubogi zasób słownictwa powodują, że dzieci i młodzież z lekką niepełnosprawnością intelektualną mają problemy z efektywną komunikacją. Trudności te wiążą się z rozwojem seksualnym, ponieważ wiele komunikatów związanych z tą sferą życia jest wypowiadanych nie wprost i jednocześnie w sposób dwuznaczny czy abstrakcyjny. Młodzież z lekką niepełnosprawnością intelektualną rozumie taki przekaz w sposób dosłowny, co może być przyczyną wielu trudnych sytuacji szczególnie w gronie rówieśników. Istotne jest więc prowadzenie odpowiedniego treningu społecznego, który przygotuje do prawidłowego radzenia sobie z odczytywaniem dwuznacznych komunikatów. Młodzież z lekką niepełnosprawnością intelektualną potrzebuje ukonkretnienia takich sytuacji i uogólnienia ich na podstawie wielu różnych życiowych przykładów. Prowadzenie zajęć wymaga od nauczyciela przygotowania pod kątem opracowania odpowiednich przykładów, użycia zrozumiałego słownictwa oraz zadbania o odpowiedni emocjonalny

wymiar, który wiąże się z tematyką takich zajęć. Przekazywanie wiedzy z zakresu edukacji seksualnej dzieciom i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną jest związane zarówno z poszerzaniem ich wiadomości, jak również z kształtowaniem wielu umiejętności, np. higienicznych, nawiązywania relacji, odmawiania.

Przekaz wiedzy jest znacznie utrudniony, ponieważ informacje z tego zakresu dotyczą:

- sytuacji nowych, nieznanych dziecku z wcześniejszych doświadczeń,
- treści wiążących się z emocjami (często poczuciem wstydu, lęku),
- słownictwa dziecka w tym obszarze dość ubogiego i często opartego na nieprawidłowych wzorcach językowych (wulgaryzmach),
- ze względu na intymność przekazu – trudności przedstawienia na konkrecie.

Wymienione cechy informacji z zakresu tej tematyki niestety wpisują się w deficyty rozwojowe charakteryzujące osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną, powodując pogłębienie trudności w ich przekazie. Z tego powodu nauczyciel przekazujący wiedzę z zakresu edukacji seksualnej powinien być przygotowany do stworzenia odpowiednich warunków do jak najbardziej efektywnej komunikacji, by jego przekaz był zrozumiały dla ucznia i oparty na poglądowości. Właściwe przygotowanie nauczyciela do pracy z uczniem z lekką niepełnosprawnością intelektualną będzie wyznacznikiem efektywności kształcenia z zakresu edukacji seksualnej, implikującej szansę na pełniejszy udział w życiu społecznym.

Badania własne

W związku ze znaczeniem procesu komunikacji dla efektywności edukacji seksualnej osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną przeprowadzono badanie mające na celu określenie, czy nauczyciele pracujący na co dzień z uczniami z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkołach specjalnych i klasach integracyjnych komunikują się ze swymi podopiecznymi w obszarze edukacji seksualnej. Ważne wydawało się określenie, kto, zdaniem nauczycieli, powinien prowadzić rozmowy na ten temat, w jakim wieku powinny być dzieci i w jakim zakresie powinno się je prowadzić, a także czy respondenci czują się przygotowani do prowadzenia takich rozmów oraz czy korzystają z jakichś źródeł, by pogłębić swoją wiedzę w tym zakresie.

W przeprowadzonych badaniach uczestniczyło 64 nauczycieli ze szkół podstawowych specjalnych i integracyjnych z województwa wielkopolskiego. Dobór próby badawczej był celowy. Kryterium doboru próby było przygotowanie z zakresu edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz praca z uczniami z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Badanie zostało przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego za pomocą kwestionariusza ankiety. Badana grupa w 94% składała się z kobiet i była zróżnicowana pod względem stażu pracy i awansu zawodowego.

Największa grupa nauczycieli uważała, że rozmowy na temat seksualności powinny prowadzić osoby profesjonalnie do tego przygotowane (85,9%). Na

drugim miejscu znalazła się kategoria – rodzice i nauczyciele (67,1%). Ponad połowa badanych była zdania, że powinni się tym zajmować oboje rodzice (59,3 %). Badani wskazali na znaczącą rolę nauczycieli w zakresie edukacji seksualnej dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, pomimo tego, jak wynika z badań, rozmawiają z dziećmi i młodzieżą w szkole dość rzadko.

Częstotliwość prowadzonych przez nauczycieli rozmów z dziećmi i młodzieżą z lekką niepełnosprawnością intelektualną na tematy związane z seksualnością jest następująca:

- nigdy nie rozmawiałam/łem – 42,2%,
- raz – 7,8%,
- kilka razy rozmawiałam/łem – 40,6%,
- często rozmawiałam/łem – 7,8%.

W związku z tym, że niewielu nauczycieli (7,8%) często porusza w swoich rozmowach z uczniami z lekką niepełnosprawnością intelektualną tematykę seksualności, należy się zastanowić, co jest tego przyczyną.

Następne pytanie dotyczyło więc tego, jakie trudności w zakresie edukacji seksualnej mają nauczyciele. Z odpowiedzi wynika, że największe trudności sprawia im:

- brak wystarczającej wiedzy na temat seksualności dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną – 50%,
- brak wiedzy na temat zakresu informacji, jaki można przekazać w poszczególnych grupach wiekowych – 50%,
- prowadzenie rozmów na tematy związane z seksualnością – 32,8%,
- wstyd – 4,7%,
- brak materiałów dydaktycznych – 18,7%,
- inne – 1,5%,
- nie miałabym/miałbym żadnych trudności w tym zakresie – 3,1%.

Warto podkreślić, że tylko niewielu nauczycieli (3,1%) nie miałoby żadnych trudności w tym zakresie. Takie wyniki prowokują do postawienia pytania, jak wygląda ścieżka kształcenia nauczycieli pracujących z dziećmi i młodzieżą z niepełnosprawnością intelektualną.

Zapytano również nauczycieli, w jakim stopniu czują się przygotowani do prowadzenia takich rozmów. Swoje przygotowanie do prowadzenia rozmów z dziećmi i młodzieżą z lekką niepełnosprawnością intelektualną na tematy związane z seksualnością nauczyciele ocenili następująco:

- tak, czuję się przygotowany – 0%,
- raczej tak – 18,7%,
- nie, nie czuję się przygotowany – 20,3%,
- raczej nie – 50%,
- nie wiem – 9,3%.

Z udzielonych odpowiedzi wynika, że ponad 70% nauczycieli czuje się nieprzygotowanych do pełnienia tej roli. Wskazywali oni na brak wystarczającej wiedzy (56,3%), niskie kompetencje komunikacyjne w tym obszarze, w tym: brak umiejętności rozpoczęcia rozmowy na ten temat (15,6%), brak umiejętności pro-

wadzenia rozmowy w tym obszarze (26,6%). Kolejną przyczyną był brak materiałów, na podstawie których można poszerzyć wiedzę (15,6%).

Gdy pytano o źródła, do których sięgają nauczyciele, by zdobyć wiedzę na temat seksualności dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną, to ponad połowa badanych (56,2%) przyznała, że z żadnych nie korzysta. Uzyskane wyniki budzą niepokój, ponieważ pomimo poczucia niewystarczającego przygotowania do prowadzenia takich rozmów, większość nauczycieli nie robi nic, aby zwiększyć swoją wiedzę i kompetencje w tym zakresie.

Zapytano też nauczycieli, w jakim wieku, ich zdaniem, powinno się rozmawiać z dziećmi i młodzieżą z lekką niepełnosprawnością intelektualną na tematy związane z seksualnością człowieka.

Średni wiek ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną, w jakim zdaniem nauczycieli należy poruszać wymienione tematy związane z edukacją seksualną, to:

- miłość – 10 lat,
- higiena – 7 lat,
- związek – 13 lat,
- podobieństwa i różnice między kobietami i mężczyznami – 8 lat,
- ciąża, rozmnażanie – 13 lat,
- zmiany fizyczne związane z okresem dojrzewania – 11 lat,
- nazwy narządów płciowych – 8 lat,
- przemoc seksualna – 11 lat,
- pierwsze kontakty seksualne – 14 lat,
- antykoncepcja – 14 lat,
- choroby przenoszone drogą płciową – 14 lat,
- orientacja seksualna – 13 lat,
- masturbacja – 13 lat.

Zdaniem nauczycieli najwcześniej, bo w wieku 7 lat, powinno się rozmawiać z dziećmi i młodzieżą z lekką niepełnosprawnością intelektualną na temat higieny, najpóźniej, bo z 14-latkami, można poruszyć temat pierwszych kontaktów seksualnych, antykoncepcji i chorób przenoszonych drogą płciową.

Wyniki te ujawniły, że nauczyciele dość późno chcą poruszać z dziećmi wiele tematów. Rozmowy na temat higieny czy nazewnictwa narządów płciowych powinny być prowadzone w wieku przedszkolnym, nie szkolnym. Zapobiega to wprowadzaniu do języka tzw. nazw podwórkowych (szczególnie wulgaryzmów), a także pozwala na kształtowanie nawyków higienicznych. Edukacja dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną, obejmująca wszystkie poruszane tematy, powinna być realizowana z odpowiednim wyprzedzeniem, bowiem proces kształcenia tych dzieci wymaga większego nakładu czasu na zrozumienie i zapamiętanie materiału, a co dopiero na nauczenie odpowiednich form zachowań. Brak tego wyprzedzenia może powodować, że dzieci, młodzież z lekką niepełnosprawnością intelektualną zanim posiądą odpowiednią wiedzę czy umiejętności, będą doświadczać negatywnych sytuacji, które niestety mogą wpłynąć na ich rozwój psychoseksualnym czy społeczny.

Podsumowanie i wnioski

Przedstawione wyniki badań wyraźnie wskazują na liczne trudności w prowadzeniu rzetelnych rozmów między nauczycielami a uczniami z lekką niepełnosprawnością intelektualną na temat seksualności. Na podstawie analizy wyników zauważono, że:

1. Nauczyciele wskazują, że rozmowy na temat seksualności powinny prowadzić osoby profesjonalnie do tego przygotowane, rodzice i nauczyciele.
2. Pomimo iż nauczyciele podawali samych siebie jako potencjalnych „edukatorów seksualnych", to 3/4 z nich czuje się nieprzygotowanych do pełnienia tej roli, a prawie połowa nigdy nie rozmawiała na ten temat ze swoimi uczniami.
3. Trudności, jakie nauczyciele postrzegają przy prowadzeniu takich rozmów, wskazują kolejno na:
   – brak wystarczającej wiedzy na temat seksualności dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną (50%),
   – brak wiedzy na temat zakresu informacji do przekazania poszczególnym grupom wiekowym (50%),
   – nieumiejętność prowadzenia rozmów na tematy związane z seksualnością (32,8%),
   – brak materiałów dydaktycznych (18,7%),
   – wstyd (4,7%).
4. Pomimo poczucia nieprzygotowania do prowadzenia rozmów oraz braku wiedzy połowa nauczycieli nie korzysta z żadnych źródeł, by zdobyć informacje na ten temat.

Przedstawione wnioski budzą niepokój o jakość i efektywność przekazywanej wiedzy z zakresu edukacji seksualnej dzieciom i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Brak komunikacji w tym obszarze jest szczególnie groźny ze względu na fakt, że występujące u dzieci deficyty ograniczają, a czasem nawet uniemożliwiają samodzielne dotarcie do informacji i ich uzupełnienie. Istnieje zatem uzasadniona potrzeba kształcenia nauczycieli pracujących z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie wiedzy i umiejętności dotyczących przekazywania treści z zakresu seksualności. Działania te należałoby rozpocząć od wskazania roli edukacji seksualnej w życiu dzieci i młodzieży, określenia, w jakim zakresie, kiedy i w jaki sposób edukacja ta powinna być prowadzona. Wymaga to od dyrektora każdej placówki opracowania systemu działań wspomagających nauczycieli, rodziców, a także dzieci i młodzież w komunikowaniu się w zakresie tematów związanych ze sferą życia seksualnego na poszczególnych etapach rozwoju.

Bibliografia

Beisert, M. (1991). *Seks twojego dziecka*. Poznań: Zakład Wydawniczy K. Domke.

Długołecka, A. (2006). Wychowanie i edukacja seksualna. W: Z. Lew-Starowicz, A. Długołecka (red.), *Edukacja seksualna*. Warszawa: Świat Książki.

Krzywicka, D. (1994). *Metodyka wychowania seksualnego dla nauczycieli*. Warszawa: Forward.

Obuchowska, I. (1999). Dzieci upośledzone w stopniu lekkim. W: I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa: WSiP.

Pilecki, J., Żak, A. (1994). Rozwój kompetencji językowych dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w toku zamierzonych oddziaływań stymulacyjnych. *Zeszyty Naukowe*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

Rakowska, A. (1986), Stopień opanowania języka przez dzieci lekko upośledzone umysłowo uczęszczające do niższych klas szkoły specjalnej. W: A. Hulek (red.), *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie*. Warszawa: PZWL.

Rakowska, A. (1996). Język mówiony dzieci lekko upośledzonych umysłowo w sytuacji szkolnej. W: T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

Twardowski, A. (2002). *Kształtowanie dialogowej kompetencji komunikacyjnej u uczniów niepełnosprawnych intelektualnie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Waszyńska, K. (2012). Przejawy seksualności dziecka w wieku przedszkolnym. W: Z. Lew-Starowicz, K. Waszyńska (red.), *Przemiany seksualności w społeczeństwie współczesnym. Teoria i rzeczywistość*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Waszyńska, K., Groth, J., Kowalczyk, R. (2013). Kontrowersje wokół współczesnej edukacji seksualnej. Teoria i (nie)rzeczywistość. *Studia Edukacyjne*, *24*.

Wyczesany, J., Gajdzica, Z. (red.). (2006). *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach rozwoju*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

www.federa.org.pl/publikacje/edukacja_seksualna_factsheet_2013.pdf.

SEXUAL EDUCATION OF CHILDREN AND YOUNG PEOPLE WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY

Summary

Both young people and adults, according to research, see the need for school sex education. Parents often feel inadequately prepared to conduct discussions about sexuality with their children. Teachers should therefore play a complementary role, which is to assist parents in this process. This is particularly important in the case of young people with mild learning disability. The purpose of this article was to verify the extent to which teachers working with young people with intellectual disabilities feel prepared to talk about sexuality and what topics concerning psychosexual sphere they talk about with young people. The study involved 64 teachers from special and integration primary schools of the Wielkopolska region. Selection of research sample was intentional. Sampling criterion consisted of the preparation of teachers in the field of education and rehabilitation of people with intellectual disabilities, and working with students with mild intellectual disability. The study was conducted with diagnostic survey using a questionnaire.

The results indicate numerous difficulties in conducting honest conversations about sexuality between teachers and students with mild intellectual disability. They create concern about the quality and effectiveness of knowledge transfer in the field of sexual education for children and youth. There is therefore a justified need for education of teachers working with children with intellectual disabilities in the knowledge and skills regarding the transmission of information on sexuality.

Key words: sexual education, young people with mild intellectual disability, teachers, psychosexual development

IZABELLA KUCHARCZYK
APS, Warszawa
izabella.kucharczyk@gmail.com
AGNIESZKA DŁUŻNIEWSKA
APS, Warszawa
dluzniewskaa@gmail.com

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/0137818x.1208676
Data wpływu: 01.05.2016
Data przyjęcia: 20.05.2016

WEWNĘTRZNE I ZEWNĘTRZNE UWARUNKOWANIA A STRATEGIE UCZENIA SIĘ I OSIĄGNIĘCIA EDUKACYJNE GIMNAZJALISTÓW Z DYSLEKSJĄ I BEZ SPECYFICZNYCH TRUDNOŚCI W UCZENIU SIĘ

W artykule zaprezentowano wyniki badań dotyczących wewnętrznych oraz zewnętrznych uwarunkowań procesu uczenia się uczniów z dysleksją i bez dysleksji oraz związane z tym strategie uczenia się i uzyskiwane w nauce osiągnięcia.

Analiza wyników przeprowadzonych badań ukazuje, że uczniowie z dysleksją w porównaniu do uczniów bez specyficznych trudności w uczeniu się charakteryzują się niższym poziomem własnej skuteczności, co może być bezpośrednim efektem niewspółmiernych do włożonego wysiłku trudności, jakich doświadczają w opanowaniu materiału. Uczniowie ci uzyskują też statystycznie istotne, niższe wyniki w zakresie stosowania strategii poznawczych w uczeniu się. Ciekawe wydaje się, że różnic między grupami nie stwierdzono w zakresie lęku przed oceną.

W grupie uczniów z dysleksją lęk przed oceną koreluje z poczuciem własnej skuteczności oraz wykorzystywaniem strategii kognitywnych w uczeniu się. W grupie uczniów bez specyficznych trudności w uczeniu się zależność ta nie wykazuje istotności statystycznej.

W zakresie osiągnięć szkolnych występujące różnice dotyczą jedynie bloku humanistycznego, co może być związane z pierwotnymi trudnościami w czytaniu i wynikającą z tego niechęcią do uczenia się przedmiotów ze wspomnianego obszaru.

W grupie uczniów z dysleksją istotna statystycznie zależność występuje między poczuciem własnej skuteczności a ocenami z bloku przedmiotów humanistycznych. W grupie porównawczej zależność ta nie jest istotna statystycznie.

Słowa kluczowe: motywacja, strategie kognitywne, samoregulacja, uczeń z dysleksją

Efektywność procesu uczenia się zależy od wielu czynników, zarówno wewnętrznych (osobowych), jak i zewnętrznych (środowiskowych), które, wchodząc we wzajemne interakcje, pozwalają każdemu człowiekowi na wypracowanie indywidualnych strategii przetwarzania zdobytych informacji (Bandura, 2015). Dokonywanie zatem podziału na determinanty wewnętrzne i zewnętrzne wydaje się być bezcelowe, co jednak nie wyklucza faktu, że na ostateczny rezultat uczenia się ma wpływ jakościowy i ilościowy aspekt zasobów poznawczych i emocjonalno-społecznych, jakimi dysponuje dana jednostka.

Uczniowie z dysleksją stanowią tę szczególną grupę, u której trudności w uczeniu się są niewspółmiernie wysokie w porównaniu do prezentowanego potencjału intelektualnego oraz warunków środowiskowych, w jakich funkcjonują.

W przypadku specyficznych trudności w uczeniu się zaburzenia funkcji percepcyjno-motorycznych, powodując trudności w nabywaniu umiejętności czytania i pisania (Vellutino i in., 1975a, b, 2004; Ehri, 1989; Arguin i in., 1998; Bogdanowicz, 2004; Facoetti i in., 2004; Wise i in., 2007; Orban i in., 2008; Gresham, Vellutino, 2010; Nicolson i in., 2010; Sela, Karni, 2012), przyczyniają się do powstania nie tylko uogólnionych problemów w nabywaniu wiedzy (Ganschow i in., 1995; Crombie, 1997, 2000; Krasowicz-Kupis, 2003; Bogdanowicz, Adryjanek, 2004; Pothos, Kirk, 2004; Bogdanowicz, 2006; Everatt i in., 2007; Singer, 2007; Kamińska-Ostęp, Gulińska, 2008), ale również w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym (Paradice, 2001; Macdonald, 2009, 2010).

Trudności w uczeniu się w swoisty sposób kształtują przekonanie uczniów o własnej skuteczności (Burden, 2008; Terras i in., 2009), a co się z tym wiąże – również ich emocjonalne reakcje na stawiane przed nimi zadania, przejawiające się w postaci lęku przed testowaniem (Lufi i in., 2004; Whitaker i in., 2007).

Wspomniane problemy wymagają uruchomienia przez uczniów z dysleksją odpowiednich mechanizmów samoregulacji w radzeniu sobie z trudnościami w uczeniu się, a nieliczne badania wskazują, że strategie uczenia się stosowane przez uczniów z dysleksją różnią się od tych, jakie wybierają ich rówieśnicy bez specyficznych trudności w uczeniu się (Kirby i in., 2008; Dror i in., 2010).

Nie bez znaczenia pozostaje w tym przypadku element motywacyjny (Pintrich i in., 1994; Paradice, 2001; Burden, 2008; Macdonald, 2009, 2010; Terras i in., 2009).

Metodologia badań własnych

Celem przeprowadzonych badań było ustalenie różnic w poziomie osobowych i środowiskowych uwarunkowań uczenia się uczniów szkół gimnazjalnych z dysleksją oraz bez dysleksji, a także ustalenie zależności między wspomnianymi uwarunkowaniami a stosowanymi strategiami uczenia się oraz osiągnięciami szkolnymi.

Badania przeprowadzono w ramach zrealizowanego projektu badawczego pt. *Samoregulacja i motywacja a wyznaczanie celów i strategii uczenia się u uczniów szkół gimnazjalnych z i bez specyficznych trudności w uczeniu się*, finansowanego przez Akademię Pedagogiki Specjalnej (BSTP WNP 15/14–I).

W badaniach własnych zastosowano – za M. Łobockim – metodę sondażu diagnostycznego i metodę testów osiągnięć szkolnych, natomiast techniką badawczą był wywiad i technika sprawdzających testów osiągnięć szkolnych. Wykorzystano kwestionariusz *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) P.R. Pintrich`a i E.V. De Groot`a w polskiej adaptacji A. Dłużniewskiej i I. Kucharczyk. Kwestionariusz ten składa się z 44 itemów. Przeznaczony jest do badania motywacji i samoregulacji w procesie uczenia się. Narzędzie uwzględnia następujące kategorie:

1. Przekonanie uczniów o własnej skuteczności w zakresie zdolności do wykonania zadania.

2. Składnik wartości obejmujący cele i przekonania uczniów o znaczeniu i użyteczności nauki (wartość wewnętrzna).
3. Komponent afektywny, który zawiera emocjonalne reakcje uczniów na zadanie (lęk przed oceną).
4. Wykorzystywanie strategii kognitywnych.
5. Samoregulacja w procesie uczenia się.

W kwestionariuszu autorzy zastosowali 7-stopniową skalę Likerta.

Organizacja i teren badań

Badania objęły grupę 110 uczniów uczęszczających do szkół gimnazjalnych na terenie województwa mazowieckiego. Uczniowie ci zostali podzieli na dwie podgrupy. Do pierwszej zaliczono 55 uczniów z opinią o specyficznych trudnościach w uczeniu się (dysleksją), natomiast do drugiej grupy – 55 uczniów bez specyficznych trudności w uczeniu się. Grupy dobierano komplementarnie, czyli z klasy I gimnazjum po 15 uczniów, z klasy II po 24 uczniów i z klasy III po 16 uczniów. Obie grupy były zróżnicowane pod względem płci.

Analiza i interpretacja wyników badań

Robert J. Vallerand (2000) zgodnie z teorią samodeterminacji przyjmuje, że motywacja wpływa na nasze zachowania w zależności od tego, czy jest zewnętrzna czy wewnętrzna. Motywację można rozpatrywać na trzech poziomach. Pierwszy to poziom globalny (osobowościowy), który odnosi się do gotowości do podejmowania aktywności i wynika z posiadanych mechanizmów adaptacyjnych. Celem jest angażowanie się w działanie, które interesuje jednostkę, zdobywanie doświadczeń i integrowanie ich. Drugi poziom jest kontekstowy i dotyczy różnych obszarów funkcjonowania. Trzeci poziom nazwano sytuacyjnym – to działanie tu i teraz. W zależności od tego, na jakim poziomie motywacji znajduje się uczeń, taką podejmuje strategię uczenia się, co może znaleźć przełożenie na jego osiągnięcia szkolne.

W niniejszym artykule zostaną omówione relacje zachodzące między zewnętrznymi i wewnętrznymi uwarunkowaniami motywacyjnymi a umiejętnościami wykorzystywania strategii kognitywnych oraz samoregulacji i osiągnięciami szkolnymi w grupie uczniów z i bez dysleksji. Na początku zaprezentowane zostaną różnice w zakresie tych czynników między obiema grupami, następnie zależności między poszczególnymi zmiennymi wchodzącymi w skład MSLQ w grupie uczniów z i bez specyficznych trudności (korelacja r-Pearsona, poziom istności 0,01), a na końcu zależności między czynnikami motywacyjnymi a osiągnięciami szkolnymi w obu grupach.

Zebrany materiał empiryczny w zakresie uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych oraz strategii uczenia się został zaprezentowany w tabeli 1.

Z danych zamieszczonych w tabeli 1 wynika, że uczniowie z dysleksją najwyższe średnie wyniki osiągnęli w podskali Wykorzystywanie strategii kognitywnych ($\bar{x}$ = 4,93 pkt) oraz Wartość wewnętrzna ($\bar{x}$ = 4,82). Są to wyniki minimalnie niższe od rezultatów uzyskanych przez grupę uczniów bez dysleksji. Oznacza to, że uczniowie ci cenią sobie wiedzę, chcą ją opanować, aby móc da-

lej zdobywać kolejne szczeble edukacji, a w przyszłości znaleźć dobrze płatną pracę. Żeby to osiągnąć, wykorzystują rożne strategie kognitywne (poznawcze), porządkując, syntetyzując i analizując wiedzę. Najniższy natomiast średni wynik uczniowie ci uzyskali w podskali Lęk przed oceną ($\bar{x}$ = 4,20). Najprawdopodobniej chcieliby być nagradzani za wysiłek, jaki wkładają w proces uczenia się, dlatego obawiają się ocen negatywnych.

Tabela 1

Porównanie wyników w zakresie uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych oraz strategii uczenia się w grupie uczniów z dysleksją i bez dysleksj

Zmienne	Grupy	N	$\bar{x}$	Sd	Wynik testu „t" Studenta		
					wartość t	df	p
Poczucie własnej skuteczności	D	55	4,35	0,931	–2,749	108	0,007
	BD	55	4,84	0,933			
Wartość wewnętrzna	D	55	4,82	1,08	–0,548	108	n.i.
	BD	55	4,93	1,04			
Lęk przed oceną	D	55	4,20	1,58	0,947	108	n.i.
	BD	55	3,92	1,53			
Wykorzystywanie strategii kognitywnych	D	55	4,93	0,791	–1,088	108	0,078
	BD	55	5,10	0,799			
Samoregulacja	D	55	4,30	0,692	–1,778	108	n.i.
	BD	55	4,54	0,701			

D – uczeń z dysleksją; BD – uczeń bez dysleksji; N – liczebność grupy; $\bar{x}$ – średnia arytmetyczna; Sd – odchylenie standardowe; df – stopnie swobody; p – poziom istotności; n.i. – brak istotności statystycznej

* istotność statystyczna na poziomie 0,01

Uczniowie bez dysleksji, podobnie jak ich rówieśnicy ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, najwyższe średnie wyniki osiągnęli w podskali Wykorzystywanie strategii kognitywnych ($\bar{x}$ = 5,10) oraz Wartość wewnętrzna ($\bar{x}$ = 4,93), a najniższy średni wynik w podskali Lęk przed oceną ($\bar{x}$ = 3,92).

Opierając się na statystykach opisowych nie można wyciągnąć jednoznacznych wniosków co do istotności różnic między średnimi wynikami badanych grup uczniów z i bez dysleksji, dlatego w tym celu zastosowano test t – Studenta.

Analizując uzyskane dane liczbowe stwierdzono, że istnieją statystycznie istotne różnice w zakresie Poczucia własnej skuteczności (p = 0,007) między uczniami z dysleksją i bez niej. Na podstawie wartości średnich arytmetycznych można zauważyć, że uczniowie z dysleksją mają mniejsze poczucie własnej skuteczności. Taki rezultat może być wynikiem tego, że pomimo większej energii wkładanej w proces uczenia się, osiągają niższe rezultaty. Uczniowie ci w mniejszym stopniu są przekonani, że osiągną wysokie wyniki w nauce, nie wierzą, że potrafią zrozumieć to, czego się uczą, nie uważają się za dobrych uczniów, nie mają też przekonania do przydatności informacji przekazywanych w szkole, czują się więc pokrzywdzeni.

Z danych liczbowych wynika również, że istnieją statystycznie istotne różnice w zakresie podskali Wykorzystywanie strategii kognitywnych (p = 0,078) w porównywanych grupach uczniów. Wartości średnich arytmetycznych uzyskanych w przeprowadzonych badaniach empirycznych pozwalają skonstatować, że w tej umiejętności uczniowie z dysleksją są mniej skuteczni, co może być rezultatem ich dysfunkcji.

Dane liczbowe zamieszczone w tabeli 1 pozwalają również zauważyć, że nie ma istotnych statystycznie różnic w kategoriach: Wartość wewnętrzna, Lęk przed oceną, Samoregulacja.

Aby dogłębnie poznać, jakie czynniki motywacyjne wpływają na funkcjonowanie uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (dysleksja) i bez nich, określono zależności występujące między poszczególnymi zmiennymi w obu badanych grupach.

Z analizy danych wynika, że w grupie uczniów z dysleksją istnieje dodatnia, istotna statystycznie, wysoka zależność między Poczuciem własnej skuteczności a Wartością wewnętrzną (r = 0,0669; p = 0,000), istnieje dodatnia, istotna statystycznie, umiarkowana zależność między Poczuciem własnej skuteczności a Wykorzystywaniem strategii kognitywnych (r = 0,494; p = 0,000), istnieje dodatnia, istotna statystycznie, niska zależność między Poczuciem własnej skuteczności a Samoregulacją (r = 0,381; p = 0,000). W grupie uczniów bez dysleksji również zachodzą zależności między Poczuciem własnej skuteczności a pozostałymi zmiennymi. Są one następujące: istnieje dodatnia, istotna statystycznie, umiarkowana zależność między Poczuciem własnej skuteczności a Wartością wewnętrzną (r = 0,489; p = 0,000), istnieje dodatnia, istotna statystycznie, niska zależność między Poczuciem własnej skuteczności a Wykorzystywaniem strategii kognitywnych (r = 0,328; p = 0,15), istnieje dodatnia, istotna statystycznie, niska zależność między Poczuciem własnej skuteczności a Samoregulacją (r = 0,314; p = 0,020). Oznacza to, że im uczniowie z obu grup mają większe poczucie skuteczności tego, co robią (czyli zdobywają informacje z różnych źródeł, rozumieją przyswajany materiał, potrafią rozwiązywać zadania i problemy stawiane przed nimi na lekcji), tym są bardziej zadowoleni z siebie, znają swoją wartość oraz mają poczucie, że nie są gorsi od swoich rówieśników. Im wyższy jest wynik w podskali Poczucie skuteczności, zarówno u uczniów z dysleksją, jak i bez dysleksji, tym częściej stosują strategie kognitywne oraz wykorzystują procesy samoregulacji, co związane jest z większym poziomem wiedzy na temat mechanizmów zachowań ludzkich i możliwości ich przewidywania. Strategie kognitywne (poznawcze) wykorzystywane w procesie uczenia się pozwalają lepiej porządkować materiał, analizować i syntetyzować wiedzę. Przedstawione zachowania ukierunkowane są na zdobycie dobrego wykształcenia, co jest związane w przyszłości z dobrze płatną pracą i odpowiednim statusem społecznym.

Zależność, jaka nie występuje w grupie uczniów z dysleksją, a pojawia się w grupie uczniów bez dysleksji, odnosi się do Poczucia własnej skuteczności i Lęku przed oceną (jest to ujemna, istotna statystycznie, niska zależność r = -0,304; p = 0,024). Oznacza to, że im bardziej uczniowie są pewni swojej wiedzy, tym mniej przejmują się ocenami szkolnymi, mając świadomość, że mimo wszystko sobie poradzą.

Kolejne występujące zależności dotyczą zmiennej Wartość wewnętrzna. W grupie uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się istnieje dodatnia, istotna statystycznie, wysoka zależność między Wartością wewnętrzną a Wykorzystywaniem strategii kognitywnych (r = 0,677; p = 0,000) oraz dodatnia, istotna statystycznie, umiarkowana zależność między Wartością wewnętrzną a Samoregulacją (r = 0,486; p = 0,000). W grupie uczniów bez specyficznych trudności również występują tego typu zależności – istnieje dodatnia, istotna statystycznie, umiarkowana zależność między Wartością wewnętrzną a Wykorzystywaniem strategii kognitywnych (r = 0,589; p = 0,000) oraz dodatnia, istotna statystycznie, niska zależność między Wartością wewnętrzną a Samoregulacją (r = 0,379; p = 0,004). Oznacza to, że im uczniowie bardziej potrafią docenić znaczenie tego, czego się uczą, tym częściej będą wykorzystywali strategie kognitywne i procesy samoregulacji. Będą organizować naukę w domu tak, aby była jak najbardziej efektywna. Im wyższy poziom samoregulacji, tym uczniowie częściej potrafią przewidywać zachowania nie tylko swoje, ale też i innych.

Zarówno w jednej, jak i w drugiej grupie istnieje dodatnia, istotna statystycznie, umiarkowana zależność między Lękiem przed oceną a Samoregulacją (uczniowie z dysleksją r = 0,469; p = 0,000, uczniowie bez dysleksją r = 0,408; p = 0,002). Oznacza to, że im bardziej uczniowie boją się porażki edukacyjnej, tym częściej będą się starali wykorzystywać wszelkie znane im i wyuczone mechanizmy samoregulacji, aby osiągnąć sukces i sprostać oczekiwaniom własnym i otoczenia. Będą m.in. tak gospodarować swoim wolnym czasem, aby znaleźć go na naukę i na odpoczynek. Czynnikiem motywującym do coraz większej pracy będzie obawa przed negatywnymi konsekwencjami otrzymania miernych ocen. Dodatkowo uczniowie z dysleksją, aby sprostać stawianym wymaganiom, próbują tak organizować proces nauki, aby jak najczęściej wykorzystywać strategie kognitywne. Będą zatem organizować proces uczenia się poprzez analizę, syntezę danych, robienie notatek, powtarzanie materiału. Tylko w grupie uczniów z dysleksją występuje dodatnia, istotna statystycznie, umiarkowana zależność między Lękiem przed oceną a Wykorzystywaniem strategii kognitywnych (r = 0,408; p = 0,002).

Ostatnia występująca w obu grupach dodatnia, istotna statystycznie, umiarkowana zależność to między Wykorzystywaniem strategii kognitywnych a Samoregulacją (uczniowie z dysleksją r = 0,664; p = 0,000, uczniowie bez dysleksją r = 0,611; p = 0,002). Oznacza, że uczniowie tym częściej wykorzystują strategie kognitywne, im bardziej znają swoje mocne i słabe strony, im lepiej potrafią określać, czego muszą się nauczyć i ile czasu im to zajmie.

Kolejnym punktem analiz jest ustalenie istotności statystycznej między zewnętrznymi i zewnętrznymi uwarunkowaniami motywacji a stosowanymi strategiami i ocenami szkolnymi w grupie uczniów z i bez specyficznych trudności w uczeniu się. Wzięto średnią ocen semestralnej i rocznej uczniów klas I, w klasach II i III również wyciągnięto średnią z poszczególnych ocen cząstkowych. Przedmioty podzielono na blok przedmiotów humanistycznych i przyrodniczych, blok przedmiotów matematycznych, zajęcia artystyczno-techniczne. Wzięto również pod uwagę zachowanie się uczniów. Zebrany materiał empiryczny w zakresie tych zmiennych został zaprezentowany w tabeli 2.

Z danych zamieszczonych w tabeli 2 wynika, że najwyższe średnie wyniki uczniowie z dysleksją w wieku gimnazjalnym uzyskali z zachowania ($\bar{x}$ = 4,75), następnie z bloku przedmiotów o charakterze artystyczno-technicznym. Najniższą średnią otrzymali z przedmiotów bloku humanistycznego ($\bar{x}$ = 3,15). Identyczna sytuacja występuje w przypadku uczniów bez specyficznych trudności w uczeniu się (odpowiednio: $\bar{x}$ = 4,71, $\bar{x}$ = 4,36 i $\bar{x}$ = 3,49). Oznacza to, że zarówno jedni, jak i drudzy uczniowie poświęcają niewielką ilość czasu na naukę przedmiotów o charakterze humanistycznym, najprawdopodobniej czytają niewiele i nie interesują ich zagadnienia tzw. kultury wysokiej.

Tabela 2

Porównanie wyników w zakresie ocen i zachowania w grupie uczniów z dysleksją i bez dysleksji

Zmienne	Grupy	N	$\bar{x}$	Sd	Wynik testu „t" Studenta		
					wartość t	df	p
Zachowanie	D	55	4,75	0,927	0,148	108	n.i.
	BD	55	4,71	1,56			
Blok humanistyczny	D	55	3,15	0,729	–1,911	107	0,059
	BD	55	3,49	1,13			
Blok matematyczny	D	55	3,23	0,695	–1,594	108	n.i.
	BD	55	3,51	1,11			
Blok artystyczno-technicznY	D	55	4,36	0,969	0,000	108	n.i.
	BD	55	4,36	0,969			

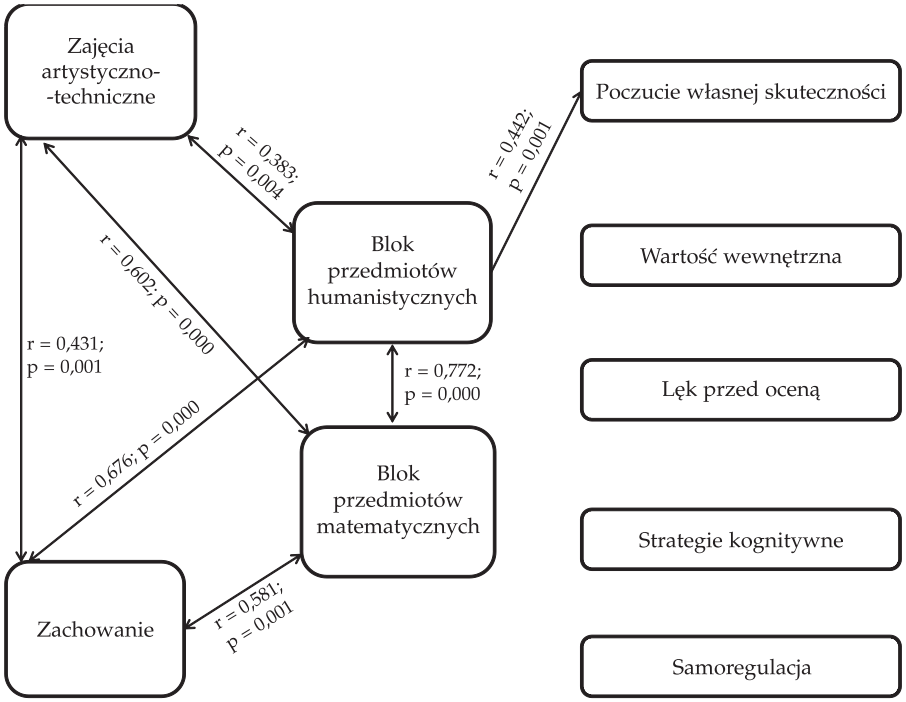
Analizując uzyskane dane liczbowe (tabela 2) stwierdzono, że istnieją statystycznie istotne różnice między grupą uczniów z i bez specyficznych trudności w uczeniu się w zakresie ocen z bloku humanistycznego (p = 0,059). Na podstawie wartości średnich arytmetycznych można stwierdzić, że uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się osiągają tak niskie rezultaty, gdyż, mając problemy w czytaniu i pisaniu, muszą poświęcić więcej czasu na zgłębianie wiedzy humanistycznej, a zwykle są to dość obszerne partie materiału.

Kolejnym punktem analizy jest ustalenie zależności między poszczególnymi ocenami a zewnętrznymi i wewnętrznymi uwarunkowaniami motywacji uczniów z dysleksją. Prezentuje je schemat 1, a u uczniów bez specyficznych trudności w uczeniu się – schemat 2.

Analiza wyników badań pozwoliła stwierdzić, że u uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (dysleksją) istnieje dodatnia, istotna statystycznie, wysoka zależność między ocenami uzyskiwanymi z przedmiotów bloku humanistycznego a przedmiotami z bloku matematycznego (r = 0,772, p = 0,000), istnieje także dodatnia, istotna statystycznie, niska zależność między ocenami z przedmiotów humanistycznych a artystyczno-technicznych (r = 0,383; p = 0,004), istnieje dodatnia, istotna statystycznie, wysoka zależność między ocenami z przedmiotów humanistycznych a zachowaniem uczniów (r = 0,676; p = 0,000). Oznacza to, że im wyższy jest poziom wiedzy uczniów z zakresu przedmiotów hu-

manistycznych, tym popełniają mniej błędów w pisaniu i czytaniu, co ma często przełożenie na rozumienie czytanego tekstu i wykonywanie poleceń.

Z danych liczbowych wynika również, że w grupie uczniów z dysleksją istnieje dodatnia, istotna statystycznie, wysoka zależność między uzyskiwanymi ocenami z bloku matematycznego i bloku, na którym realizowane są przedmioty techniczno-artystyczne (r = 0,602; p = 0,000). Istnieje również dodatnia, istotna statystycznie, umiarkowana zależność między ocenami z przedmiotów matematycznych a zachowaniem (r = 0,581; p = 0,001). Oznaczać to może, iż uczniowie z dysleksją, rozumiejąc i prawidłowo wykonując zadania matematyczne, będą osiągać wyższe wyniki z przedmiotów, które realizują treści techniczne i artystyczne.

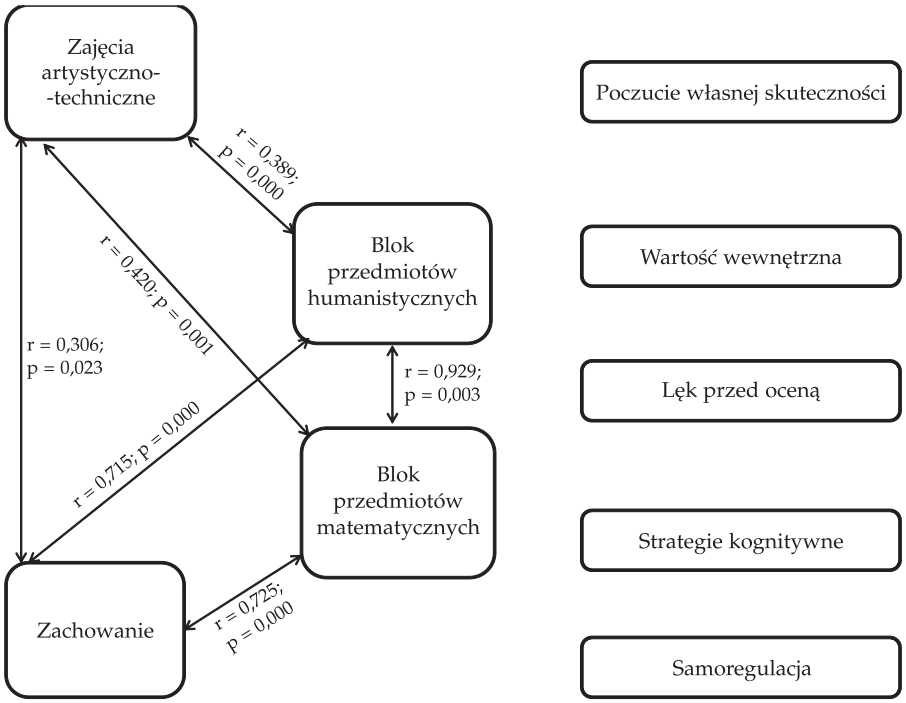


Schemat 1. Zależności między zewnętrznymi i wewnętrznymi uwarunkowaniami motywacji a osiągnięciami szkolnymi w grupie uczniów z dysleksją

Z analizy danych wynika także, że w grupie uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się istnieje dodatnia, istotna statystycznie, umiarkowana zależność między zachowaniem a otrzymywanymi ocenami na zajęciach artystycznych. Oznacza to, że im wyższy jest poziom zachowania, znajomość dobrych manier i zasad obowiązujących w grupie, tym wyższe wyniki będą uzyskiwać uczniowie na lekcjach, na których mogą rozwijać swoją twórczość artystyczną (r = 0,431; p = 0,001).

Podobne zależności można zauważyć w grupie uczniów bez specyficznych trudności w uczeniu się. Wyniki te zostały zaprezentowane na schemacie 2.

Obliczenia statystyczne dotyczące czynników motywacyjnych i osiąganych ocen szkolnych w grupie uczniów z dysleksją (schemat 1) pozwalają stwierdzić, że istnieje dodatnia, istotna statystycznie, umiarkowana zależność między poczuciem własnej skuteczności a ocenami z bloku przedmiotów humanistycznych (r = 0, 442, p = 0,001). Oznacza to, że jeśli uczeń wierzy, że poradzi sobie z materiałem, to będzie osiągał wyższe rezultaty z przedmiotów opierających się na tekście czytanym, a nie tylko na obliczeniach. Takich zależności nie stwierdzono w grupie uczniów bez dysleksji.



Schemat 2. Zależności między zewnętrznymi i wewnętrznymi uwarunkowaniami motywacji a osiągnięciami szkolnymi w grupie uczniów bez dysleksji

Podsumowanie i wnioski

Celem zaprezentowanych badań było ustalenie zależności między zewnętrznymi i wewnętrznymi uwarunkowaniami motywacji a wybieranymi strategiami uczenia się i osiągnięciami szkolnymi u uczniów szkół gimnazjalnych z i bez specyficznych trudności w uczeniu się.

Motywacja jest czynnikiem determinującym nie tylko zachowanie człowieka, ale wpływa na podejmowane czynności związane z procesem uczenia się. Uczniowie w wieku gimnazjalnym kierują się emocjami, dlatego też motywacja zarówno zewnętrzna, jak i wewnętrzna wyznacza ich aktywność.

Wyniki niniejszych badań wskazują, że uczniowie z dysleksją i bez niej chcą widzieć efekty swojej pracy, dlatego też podejmują wiele czynności, aby wiedzę poszerzyć, a przede wszystkim utrwalić. Wyniki badań wskazują ponadto, że uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, aby podnieść efektywność procesu edukacyjnego, powinni pracować nad zmianą nastawienia do nauki. Może być tak, że z powodu lęku przed porażką rezygnują z wyzwań edukacyjnych albo bardzo łatwo poddają się, dlatego też należałoby zapewnić tym uczniom wsparcie w sferze emocjonalno-wolicjonalnej.

Badania wskazują też, że uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się osiągają bardzo niskie wyniki z przedmiotów humanistycznych i matematycznych. Pojawia się więc pytanie, jak zorganizować proces edukacyjny, aby zapewnić uczniom z dysleksją odniesienie sukcesu. Czy wystarczy zorganizować tylko zajęcia korekcyjno-kompensacyjne? Raczej nie. Przede wszystkim trzeba uczniów przekonać, że tylko długotrwała, systematyczna praca przynosi dobre rezultaty. Należy również bardziej skoncentrować się na zapoznaniu ich z odpowiednimi strategiami, które pomogą podnieść efektywność uczenia się. Aby stało się to możliwe, potrzebne jest wsparcie nie tylko nauczycieli, ale też rodziców i ścisła między nimi współpraca.

Bibliografia

Arguin, M., Bub, D., Bowers, J. (1998). Extent and limits of covert lexical activation in letter-by-letter reading. *Cognitive Neuropsychology*, *15*(1/2), 53–91.

Bandura, A. (2015). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bogdanowicz, M. (2004). Integracja percepcyjno-motoryczna: diagnoza i terapia. W: A. Grabowska, K. Rymarczyk (red.), *Dysleksja. Od badań mózgu do praktyki*. Warszawa: Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN.

Bogdanowicz, M. (2006). Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu. W: G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna.* Gdańsk: Wydawnictwo HARMONIA.

Bogdanowicz, M. Adryjanek, A. (2004). *Uczeń z dysleksją w szkole.* Gdańsk: Wydawnictwo Operon.

Burden, R. (2008). Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research. *Dyslexia*, *14*, 188–196.

Crombie, M. A. (1997). The effects of specific learning difficulties (dyslexia) on the learning of a foreign language in school. *Dyslexia*, *3*, 27–47.

Crombie, M. A. (2000). Dyslexia and the learning of a foreign language in school: where are we going? *Dyslexia*, *6*, 112–123.

Dror, I. E. Makany, T., Kemp, J. (2010). Overcoming learning barriers through knowledge management. *Dyslexia*, *17*, 38–47.

Ehri, L.C. (1989). The development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 22(6), 356–365.

Everatt, J., Weeks, S., Brooks, P. (2007). Profiles of strengths and weaknesses in dyslexia and other learning difficulties. *Dyslexia*, *14*, 16–41.

Facoetti, M. L. i in. (2004). Spowolnienie skupiania uwagi wzrokowej i słuchowej u dzieci z dysleksją rozwojową. W: A. Grabowska, K. Rymarczyk (red.), *Dysleksja. Od badań mózgu do praktyki*. Warszawa: Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN.

Ganschow, L., Sparks, R., Schneider, E. (1995). Learning a foreign language: challenges for students with language learning difficulties. *Dyslexia*, *1*, 75–95.

Gresham, F.M., Vellutino, F.R. (2010). What is the role of intelligence in the identification of specific learning disabilities? Issues and clarifications. *Learning Disabilities Research & Practice*, *25* (*4*), 194–206.

Kamińska-Ostęp, A., Gulińska, H. (2008). Teaching methods and aids assisting dyslexic pupils in learning chemistry. *Journal of Baltic Science Education*, *1*(*3*), 147–154.

Kirby, J.R. i in. (2008). Learning strategies and study approaches of postsecondary students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 41(*1*), 85–96.

Krasowicz-Kupis, G. (2003). *Język, czytanie i dysleksja*. Lublin: AWH Antoni Dudek.

Lufi, D., Okasha, S., Cohen, A. (2004). Test anxiety and its effect on the personality of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *27*, 176–184.

Macdonald S.J. (2009). Windows of reflection: conceptualizing dyslexia using the social model of disability. *Dyslexia*, *15*, 347–362.

Macdonald, S.J. (2010). Towards a social reality of dyslexia. *British Journal of Learning Disabilities, 38*, 271–279.

Nicolson, R.I. i in., (2010). Procedural learning and dyslexia. *Dyslexia, 16*, 194–212.

Orban, P., Lungu, O., Doyon, J. (2008). Motor Sequence Learning and Developmental Dyslexia. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1145*, 151–172.

Paradice, R. (2001). An investigation into the social construction of dyslexia. *Educational Psychology in Practice*, *17*(3), 213–225.

Pintrich, P.R., Anderman, E. M., Klobucar, Ch. (1994). Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities 27(6)*, 360–370.

Pothos, E.M., Kirk, J. (2004). Investigating learning deficits associated with dyslexia. *Dyslexia*, *10,* 61–76.

Sela, I., Karni, A. (2012). Differences in learning volitional (manual) and non-volitional (posture) aspects of a complex motor skill in young adult dyslexic and skilled readers. *PLoS ONE*, 7(*9*), 1–12.

Singer, E. (2007). Coping with academic failure, a study of Dutch children with dyslexia. *Dyslexia*, *14*, 314–333.

Terras, M.M., Thompson, L.C., Minnis H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: an exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, *15,* 304–327.

Vallerand, R.J. (2000). Deci and Ryan's self-determination theory: a view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, 2000, *11*(*4*).

Vellutino, F.R. i in. (1975a). Differential transfer in poor and normal readers. The *Journal of Genetic Psychology*, *126*, 3–18.

Vellutino, F.R. i in. (1975b). Reading disability: age differences and the perceptual-deficit hypothesis. *Child Development*, *46*, 487–493.

Vellutino, F. R. i in. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(*1*), 2–40.

Wise, J.C. i in. (2007). The relationship among receptive and expressive vocabulary, listening comprehension, pre-reading skills, word identification skills, and reading comprehension by children with reading disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *50,* 1093–1109.

Whitaker Sena, J.D., Lowe, P.A., Lee S. W. (2007). Significant predictors of test anxiety among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *40*(*4*), 360–376.

INTERNAL AND EXTERNAL CONDITIONS VS. LEARNING STRATEGIES AND EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF STUDENTS WITH DYSLEXIA IN MIDDLE SCHOOL AND STUDENTS WITHOUT SPECIFICIC LEARNING DIFFICULTIES

Summary

The article presents the results of research on the internal and external conditions of the learning process of students with dyslexia and without dyslexia, related learning strategies and achieved academic achievements.

Analysis of the results of the research shows that students with dyslexia compared to students with specific learning disabilities have lower levels of self-efficacy, which may be a direct result of the effort disproportionate to the difficulties experienced in mastering the material. These students gain a statistically significant lower scores in the use of cognitive strategies in learning. Interestingly, it appears that there were no differences between the groups in terms of fear of evaluation.

In the group of students with dyslexia fear of evaluation correlates with a sense of self-efficacy and the use of cognitive strategies in learning. In the group of students with specific learning difficulties this relationship does not show statistical significance.

In terms of educational achievements, the differences relate only to humanities, which can be associated with the original reading difficulties and the resulting reluctance to learning subjects from that area.

In the group of students with dyslexia statistically significant relationship exists between a sense of self-efficacy and the assessments of humanities. In the comparison group, this relationship is not statistically significant.

Key words: motivation, cognitive strategies, self-regulation, student with dyslexia

ЮЛИЯ Н. КИСЛЯКОВА [Yuliya N. Kislyakova]
ИПКиП БГПУ, Минск
[The Institute of training and retraining of BSPU, Minsk, Belarus]
yulinakolavna@tut.by
ОЛЬГА В. КЛЕЗОВИЧ [Olga V. Klezovich]
ИПКиП БГПУ, Минск
[The Institute of training and retraining of BSPU, Minsk, Belarus]
klezovicholga@tut.by

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/0137818x.1208693
Data wpływu: 10.03.2016
Data przyjęcia: 04.04.2016

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕПОДГОТОВКИ

В статье представлен терминологический анализ понятий «инклюзивная компетентность», «толерантность». Отмечается, что восприятие лиц с особенностями психофизического развития является с одной стороны важнейшей составляющей их успешной социальной адаптации, с другой – возможным препятствием для реализации данного процесса. В связи с этим определяется актуальность проблемы мотивирования социума к поиску путей и средств повышения качества социальной интеграции лиц данной категории. Разработка и реализация образовательных программ на уровне высшего образования по подготовке будущих педагогических работников к профессионально-педагогической деятельности в интегрированном или инклюзивном образовательном пространстве выступает как один из возможных путей решения указанной проблемы.

В статье рассматривается методический аспект формирования инклюзивной компетентности педагогов с использованием интерактивных методов. Слушатель, освоивший соответствующую образовательную программу переподготовки, должен обладать следующими академическими компетенциями: знать психолого-педагогические характеристики учащихся с особенностями психофизического развития; уметь осуществлять целеполагание, планирование и организацию интегрированного (инклюзивного) обучения и воспитания учащихся. Результатом обучения выступает инклюзивная компетентность, которая рассматривается как интегративное личностное образование, обусловливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе интегрированного воспитания и обучения, учитывая особенности психофизического развития учащихся, обеспечивая включение ребенка в среду учреждения образования, обеспечивая тем самым потенциальные возможности его развития и саморазвития. Раскрываются организационно-педагогические условия, способствующие успешному формированию инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе переподготовки, осуществляемой на факультете повышения квалификации специалистов образования Института повышения квалификации и переподготовки БГПУ. К вышеперечисленным условиям относятся: применение технологии контекстного обучения, позволяющей оптимально соединить репродуктивные и активные методы обучения и воссоздать социальный контекст будущей деятельности; включение в содержание учебной дисциплины «Педагогика начального образования» раздела «Интегрированное воспитание и обучение на I ступени общего среднего образования»; включение слушателей в интерактивное взаимодействие с целью формирования толерантности к особенностям психофизического развития учащихся, актуализации принципов индивидуального и дифференцированного подходов

к обучению учащихся в условиях класса интегрированного обучения и воспитания. В качестве примеров приводятся некоторые интерактивные методы работы со слушателями.

Ключевые слова: инклюзивная компетентность, интеактивные методы, система повышения квалификации и переподготовка специалистов системы образования

Проблемы подготовки будущих педагогов

Общественное восприятие лиц с особенностями психофизического развития является с одной стороны важнейшей составляющей их успешной социальной адаптации, с другой – возможным препятствием для реализации данного процесса. Значимым в данном контексте является мотивирование социума к поиску путей и средств повышения качества социальной интеграции лиц с особенностями психофизического развития.

Одним из возможных путей решения указанной проблемы является разработка и реализация образовательных программ на уровне высшего образования по подготовке будущих педагогических работников к профессионально-педагогической деятельности в интегрированном или инклюзивном образовательном пространстве.

Одной из значимых проблем, нуждающихся в особом внимании в процессе подготовки будущих педагогов, является преобладание у них низкого уровня сформированности толерантности по отношению к лицам с особенностями психофизического развития. При этом инклюзивная толерантность определяется как профессионально значимое качество личности, обеспечивающее эффективность в условиях образовательной интеграции или инклюзивного образования (Хитрюк, 2013).

В Республике Беларусь современные преобразования в области образования, в том числе и на I ступени общего среднего образования, обусловливают актуальность проблемы формирования специальной составляющей профессиональной компетентности слушателей специальности переподготовки 1-010373 «Начальное образование» в области интегрированного обучения младших школьников с особенностями психофизического развития и их нормально развивающихся сверстников.

Академические компетенции

В соответствии с образовательным стандартом специальности переподготовки 1-010373 «Начальное образование» слушатель, освоивший соответствующую образовательную программу переподготовки, должен обладать следующими академическими компетенциями: знать психолого-педагогические характеристики учащихся с особенностями психофизического развития; уметь осуществлять целеполагание, планирование и организацию интегрированного (инклюзивного) обучения и воспитания учащихся.

Данная компетентность рассматривается в психолого-педагогической литературе как инклюзивная компетентность и определяется как интегративное личностное образование, обусловливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе интегрированного воспитания и обучения, учитывая особенно-

сти психофизического развития учащихся и обеспечивая включение ребенка в среду учреждения образования, обеспечивая тем самым потенциальные возможности его развития и саморазвития (Хафизуллина, 2007).

Организационно-педагогические условия

Организационно-педагогическими условиями, способствующими успешному формированию инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе переподготовки, осуществляемой на факультете повышения квалификации специалистов образования Института повышения квалификации и переподготовки БГПУ, являются:

применение технологии контекстного обучения, позволяющей сформировать целостную структуру профессиональной деятельности будущих учителей в условиях интегрированного обучения посредством оптимального соединения репродуктивных и активных методов обучения и воссоздания социального контекста будущей деятельности;

включение в содержание учебной дисциплины «Педагогика начального образования» раздела «Интегрированное воспитание и обучение на I ступени общего среднего образования», предполагающего ознакомление слушателей с особенностями психофизического развития учащихся (с интеллектуальной недостаточностью, трудностями в обучении, нарушением слуха, тяжелыми нарушениями речи, нарушениями зрения), обеспечение ориентировки в категориях учащихся с особенностями психофизического развития; овладение нормативно-правовыми основами организации интегрированного обучения; обеспечение слушателей методическими рекомендациями по учету специфики организации учебной деятельности учащихся с особенностями психофизического развития при проведении урока, организации внеурочной совместной деятельности учащихся;

включение слушателей в интерактивное взаимодействие с целью формирования толерантности к особенностям психофизического развития учащихся, актуализации принципов презумпции компетентности, индивидуального и дифференцированного подходов к обучению учащихся в условиях класса интегрированного обучения и воспитания.

В качестве примеров приведем некоторые интерактивные методы работы со слушателями:

«Веди меня – иди за мной».

Количество участников: не ограничено. Время проведения: 20 минут.

Оборудование: незаточенные карандаши по одному на каждого участника.

Цель: демонстрация позиции педагога в коррекционно-образовательном процессе по отношению к ребенку с особенностями психофизического развития.

Ход работы:

Упражнение выполняется в парах, молча. Ведущий просит участников группы выбрать партнеров. После того как каждый выбрал себе пару и они встали вместе, ведущий произносит инструкцию «Встаньте лицом друг к другу. Подушечками указательных пальцев каждый из вас должен зафиксировать карандаш таким образом,

чтобы он находился между вами и партнером, соединяя вас». Каждый участник одновременно поддерживает два карандаша – свой и партнера. Ведущий, выбрав себе пару, может продемонстрировать, как надо встать.

Далее ведущий сообщает, что сейчас предстоит вступить в контакт с вашим партнером, пообщаться с ним необычным способом – молча, без слов, при помощи карандашей. Можно делать любые движения руками, двигаться по комнате, но при этом карандаши не должны падать. Желательно смотреть не на руки партнера, а ему в глаза (так легче установить контакт). Во время упражнения обращать внимание на чувства, ощущения, мысли, ассоциации, которые будут возникать.

По команде ведущего участники начинают «общаться» в парах. Каждая выбирает свой индивидуальный темп, ритм движений, между партнерами устанавливается «свой контакт». Задание выполняют в течение 2–3 минут, потом ведущий предлагает каждому найти другого партнера и выполнить то же самое задание. Если партнерам удается установить доверительный, устойчивый контакт, то они могут выполнять достаточно сложные действия (например, не отрывая рук, не роняя карандашей, встать спиной друг к другу, при этом скрестив руки над головами).

Ведущий предлагает каждому сменить от 5 до 7 игровых партнеров. После выполнения упражнения все собираются в круг и обсуждают свои чувства, впечатления, ощущения. Ведущий уточняет, кто был ведущим, а кто только ведомым. Уточняет, должен ли педагог быть только ведущим организатором образовательного процесса, или он может быть и «ведомым», специалистом, который учитывает потребности и возможности обучающегося.

«Фундамент позитивной педагогики» является одним из методов, позволяющих актуализировать понимание проявлений завышенных требований к учащимся.

Количество участников: не ограничено. Время проведения: 20–40 минут.

Оборудование: лист бумаги, ручка, лист А3, маркер, доска.

Цель: демонстрация ожиданий.

Ход работы: Каждый участник создает на листе таблицу из четырех столбцов. Ведущий предлагает заполнить таблицу, на заполнение каждого столбика дается 5 минут:

при заполнении первого столбца участникам предлагается представить учащегося с особенностями психофизического развития и написать 5 его отрицательных качеств;

при заполнении второго столбца предлагается представить нормально развивающегося ребенка и написать 5 его положительных характеристик;

при заполнении третьего столбца предлагается представить учащегося с особенностями психофизического развития и записать 5 его положительных характеристик;

при заполнении четвертого столбца ведущий предлагает представить нормально развивающегося ребенка и записать 5 его отрицательных характеристик.

После выполнения каждой части задания ведущий просить каждого озвучить свой ответ и записывает положительные либо отрицательные качества на большом листе или на доске. Повторяющиеся качества он записывает только один раз.

По окончании ведущий предлагает проанализировать общую таблицу. Уточняет у участников, перечисление каких характеристик вызвало наибольшие затруднения.

Затем предлагает обратить внимание на столбец, в котором перечислены положительные характеристики нормально развивающего учащегося и обсуждает с участниками уровень их ожиданий (самостоятельный, трудолюбивый, инициативный, доброжелательный, послушный, усидчивый, дисциплинированный и др.).

Вывод: ожидания учителей в большинстве случаев достаточно и необоснованно высоки.

Таким образом, включение слушателей в процесс интерактивного взаимодействия с целью актуализации и расширения представлений о возможностях учащихся с особенностями психофизического развития и перспективах развития инклюзивного образования является актуальным и требует дальнейшей разработки в содержательном и организационных планах.

Список литературы

Хафизуллина, И.Н. (2007). К вопросу об инклюзивной компетентности учителя общеобразовательной школы. *Сборник материалов II межрегионального семинара «Государственная социальная политика по защите детства: теория и практика»*. (с. 8–67).

Хитрюк, В.В. (2013). Модель педагога инклюзивного образования: компетентностный подход. *Адукацыя і выхаванне*, *11*. (с. 35–40).

INTERAKTYWNE METODY KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI INKLUZYJNYCH U UCZNIÓW W WARUNKACH ADAPTACJI SPOŁECZNEJ

Streszczenie

W artykule przestawiona została analiza pojęć kompetencja inkluzyjna i tolerancja w kontekście kształcenia nauczycieli. Zwrócono uwagę na to, że ważnym czynnikiem adaptacji społecznej jest percepcja osób ze specjalnymi potrzebami, która może sprzyjać lub utrudniać ten proces. Stąd też wynika aktualność problematyki związanej z motywowaniem środowiska społecznego do poszukiwania sposobów i środków zwiększających jakość integracji społecznej osób ze specjalnymi potrzebami. Opracowanie i wdrożenie programów kształcenia na poziomie wyższych studiów przygotowujących pracowników oświaty do pracy w przestrzeni zintegrowanej, inkluzyjnej jawi się jednym ze sposobów rozwiązania problemu adaptacji społecznej. W artykule przedstawione są metodyczne aspekty kształtowania kompetencji inkluzyjnych przyszłych nauczycieli z wykorzystaniem interaktywnych metod.

Słowa kluczowe: kompetencja inkluzyjna, metody interaktywne, programy kształcenia

INTERACTIVE METHODS OF FORMING INCLUSIVE COMPETENCE OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF RETRAINING

Summary

The article shows analysis of the concepts of inclusive competence and tolerance in the context of teacher training. It was noted that an important factor of social adaptation is the perception of people with special needs, which can promote or hinder this process. This is where lies topicality of problems associated with motivating social environment to

seek ways and means of enhancing the quality of social integration of people with special needs. Development and implementation of educational programs at the level of higher education preparing teachers to work in the integrated, inclusive environment appears to be one of the ways to solve the problem of social adaptation. The article presents methodological aspects of development of inclusion skills of future teachers with the use of interactive methods.

Key words: inclusive competence, interactive methods, training and retraining of specialists of the education system

EWELINA KRZYMOWSKA
APS, Warszawa
EwelinaKrzymowska@interia.pl

ISSN 0137-818X
Data wpływu: 16.10.2015
Data przyjęcia: 25.10.2015

POMIĘDZY JĘZYKAMI – TŁUMACZ JĘZYKA MIGOWEGO W PROCESIE KSZTAŁCENIA OSÓB Z USZKODZONYM NARZĄDEM SŁUCHU NA POZIOMIE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Obecność tłumacza języka migowego w procesie kształcenia na uczelniach wyższych jest bezpośrednim rezultatem rosnącej świadomości natury trudności, jakie mają studenci z uszkodzonym narządem słuchu. Podstawowym narzędziem pracy podczas studiów wyższych jest informacja, a jej nośnikiem – język. Ze względu na ograniczone (bądź całkowicie zniesione) możliwości posługiwania się językiem w modalności audytywno-oralnej przez osoby z uszkodzonym narządem słuchu, opanowanie języka narodowego przez nie obarczone jest określonymi trudności. Jednocześnie to właśnie kompetencje w zakresie posługiwania się językiem narodowym są niezbędnym elementem i warunkiem efektywnego studiowania. Obecność tłumacza języka migowego na zajęciach dydaktycznych służy zapobieganiu sytuacji, w jakich niepowodzenia studenta wynikałyby z niemożliwości przekazania mu wymaganych wiadomości i umiejętności.

Ustalenia terminologiczne

Dwoma zasadniczymi terminami występującymi w tym artykule są: tłumacz języka migowego oraz osoba z uszkodzonym narządem słuchu. Tłumacz, najogólniej, jest osobą, która dokonuje przekładu z języka fonicznego na język migowy. Wymaga to bardzo dobrej znajomości obydwu języków, zarówno pod względem słownikowym, gramatycznym, stylistycznym, semantycznym, jak też kulturowym. Tłumaczenie nie jest bowiem mechanicznym przekładem słowa z jednego na drugi język. Proces ten wymaga wrażliwości na różnorakie znaczenia, ich konotacje, kontekst społeczny tłumaczonych treści. W przypadku języków migowych szczególnie istotne są komunikaty wyrażane za pomocą mimiki, przestrzeni, pozycji ciała. Te elementy są w bardzo niewielkim stopniu wykorzystywane w modalności audytwno-oralnej języka fonicznego. Specyfika tłumaczeń języków opierających się na różnych modalnościach wymaga od tłumacza biegłości w posługiwaniu się obydwoma językami, ale też dobrej pamięci, wytrzymałości psychicznej i fizycznej.

Przyjęcie danej terminologii w sposobie definiowania pojęć: osoba z uszkodzonym narządem słuchu/z dysfunkcją słuchu/z niepełnosprawnością słuchową/słabosłysząca/niedosłysząca/ogłuchła/głucha/głuchoniema itp. pociąga za

sobą określone konsekwencje. Każda z wymienionych propozycji oddaje „różne nasilenia, różny stopień uszkodzenia słuchu lub zupełny jego brak" (Hoffman, 2001, s. 24). Przede wszystkim niektóre terminy mają już charakter historyczny, np. głuchoniemy; inne koncentrują się na określonych aspektach zagadnienia, jak edukacja, rehabilitacja, regulacje prawne, możliwości protezowania. Zdaniem Kazimiery Krakowiak (2011, s. 23–24), z punktu widzenia edukacji, szczególnie istotne jest rozróżnienie osób funkcjonalnie słyszących (osoby te mogą usłyszeć dźwięki mowy w sprzyjających warunkach akustycznych, z dobrze dobranymi protezami nawet przy znacznym ubytku słuchu), słabosłyszących (osoby te mogą słyszeć, ale nie wszystko), ogłuchłych (to osoby, które utraciły wrażliwość słuchową po przyswojeniu języka i opanowaniu sprawności mówienia). Podział ten ukazuje krańcowe przypadki, które w praktyce najtrudniej spotkać. Niepełnosprawność słuchowa sytuuje osobę na kontinuum gdzieś między słyszeniem w normie a głuchotą całkowitą. Ukazuje to przede wszystkim ogromną różnorodność i złożoność natury niepełnosprawności słuchowej. Odwołując się do audiologii pedagogicznej, logopedii i psycholingwistyki, można wyróżnić 107 grup osób z dysfunkcją słuchu (Krakowiak, Dziurda-Multan, 2006, s. 267–268).

Elementami najczęściej wykorzystywanymi do określenia zachowanego potencjału osób z ubytkiem słuchu w zakresie nabywania kompetencji językowych są: stopień ubytku, rodzaj ubytku, czas i przyczyny jego powstania, czas, w jakim dana osoba uzyskała wsparcie specjalistyczne. Poza wymienionymi należy jednak pamiętać o tak istotnych czynnikach, jak: przebyta ścieżka kształcenia (szkoła masowa, specjalna); dostęp do języka migowego w najbliższym środowisku; stosunek otoczenia do języka migowego; dla funkcjonowania osoby (szczególnie w dzieciństwie) w środowisku, w którym język migowy jest używany, ważne jest zmanieryzowanie językowe (szczególnie w szkołach z internatem), dotyczy to tworów typowych dla danego środowiska, które niekoniecznie występują w innych środowiskach.

Uwzględniając wszystkie wymienione elementy należy stwierdzić, że tłumacz języka migowego pracuje z niezwykle zróżnicowaną grupą odbiorców języka. Z odbiorcami, którzy: w różnym zakresie opanowali język narodowy, w niejednolitym zakresie posługują się systemem językowo-migowym lub/i Polskim Językiem Migowym; wykorzystują czytanie z ruchu warg (nie zawsze); muszą przyjąć indywidualny styl posługiwania się językiem migowym przez każdego tłumacza. Cechą języków migowych jest to, że posługiwanie się nimi ma znacznie bardziej indywidualny charakter niż posługiwanie się językiem fonicznym. Ekspresyjność i trudność w zakresie wyznaczania norm poprawności w przedstawianiu poszczególnych znaków nadaje ich użytkownikom niezwykle indywidualny charakter. To z kolei wymaga obycia się z tłumaczem i rozpoznania jego stylu.

Tłumacz języka migowego w realiach szkoły wyższej

W rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 19 lipca 2011r. (Dz.U. 2011, nr 160, poz. 958) czytamy, że regulamin studiów jest dokumentem określającym rozwiązania w zakresie dostosowania procesu dydak-

tycznego do potrzeb studentów z niepełną sprawnością pod względem organizacyjnym, przy uwzględnieniu rodzaju niepełnosprawności studentów oraz wynikających z tego potrzeb. Dla studentów z uszkodzonym narządem słuchu oznacza to m.in. dostęp do wsparcia tłumacza języka migowego. Tłumaczy i wykładowców języka migowego, którzy mają certyfikat wydany przez Polski Związek Głuchych, jest prawie 400. Jest to stosunkowo nowa i nadal niepowszechna forma wsparcia studenta w toku kształcenia. Poważna przeszkoda na drodze do dostępności wsparcia tłumacza języka migowego w edukacji na wszystkich jej etapach to brak odpowiednich regulacji prawnych.

Język migowy

Najczęściej wykonywane podczas zajęć dydaktycznych tłumaczenia stanowią przekłady z wykorzystaniem Systemu Języka Migowego (SJM). „Zwany popularnie językiem miganym, stanowi próbę połączenia PJM i języka polskiego. Wykorzystuje przekaz dwukanałowy: wzrokowy i słuchowy. Polega on na równoczesnym posługiwaniu się mową werbalną oraz znakami" (Kosiba, Grenda, 2011, s. 7). Dla porównania: „PJM jest językiem niezależnym od języka polskiego, ma bowiem własną gramatykę o charakterze wizualno-przestrzennym, która nie odpowiada gramatyce języka polskiego; jego struktura oparta jest na gruncie modalności wzrokowej, a język polski – na bazie modalności słuchowej" (Tomaszewski, 2004, s. 60–61). Najważniejszą różnicą między SJM i PJM jest to, że PJM jest językiem, natomiast SJM jest sztucznym tworem, który został stworzony w określonym celu, nie wyewoluował w sposób naturalny. Nie umniejsza to roli i znaczenia SJM w historii oświaty osób z uszkodzeniem słuchu. To dzięki SJM dzieci i młodzież przez kilkadziesiąt lat funkcjonowania formalnego zakazu posługiwania się językiem innym niż foniczny w edukacji miały szansę na rozwój komunikacji, która poza tym byłaby całkowicie im niedostępna. Powszechność SJM w edukacji osób z uszkodzonym narządem słuchu w znacznej mierze wynika z jego historycznych uwarunkowań, chociaż obecnie wyraźnie zaznacza się tendencja do tego, aby upowszechniać PJM.

Edukacja osób z uszkodzonym narządem słuchu nie jest wyborem między językami (foniczny czy PJM) ani ustaleniem relacji między nimi (nadrzędności, równości), ponieważ, bez względu na fakt niepełnosprawności, każdy Polak powinien posługiwać się językiem narodowym. To w nim zapisano wiedzę, źródła kultury, a pełen do nich dostęp warunkuje jego znajomość. Poza tym, w jaki sposób absolwenci szkół na którymkolwiek z etapów mieliby poradzić sobie z rzeczywistością, jeśli nie znają narzędzia porozumiewania się. W przypadku studenta z uszkodzonym narządem słuchu należy pamiętać o konieczności przyjęcia i podporządkowania się standardom obowiązującym w szkolnictwie wyższym. Mowa o nich m.in. we wzorcowych efektach kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów. Sprostanie im bez odpowiednich kompetencji językowych jest niemożliwe. W związku z tym rola tłumacza języka migowego jest ogromna, ponieważ jego praca stanowi pomost między dwoma językami.

Szczególnie w kontekście odrębności językowo-kulturowej osób Głuchych wiele mówi się o kontrowersyjnym stanowisku, zgodnie z którym nabywanie

kompetencji językowych w zakresie języka narodowego przez osoby Głuche nie jest konieczne ani pożądane. Stanowisko to jest reakcją na długoletnią tradycję pomniejszania znaczenia języka migowego. W praktyce oznacza to izolowanie się od języka, którym posługuje się większość społeczeństwa, w tym niemożność studiowania dopóki narodowy język migowy (PJM) nie zyska statusu języka podstawowego w toku kształcenia. W zależności od przyjętych regulacji prawnych status języka migowego w różnych krajach przedstawia się bardzo różnie. Na Słowenii język migowy jest traktowany na równi z językiem narodowym, podobnie jest w Belgii. W Polsce język migowy nadal nie jest językiem urzędowym, ale istnieją podstawy prawne do posługiwania się nim w przestrzeni społecznej. Droga języka migowego do nabycia statusu, jakim cieszą się języki mniejszości narodowo-etnicznych, wydaje się bardzo długa. Oznacza to konieczność rozległych zmian, przy czym zmiany te dotyczyć mogą jedynie PJM ze względu na to, że dotąd powszechnie wykorzystywany SJM nie jest językiem. Rozwiązanie w postaci kształcenia dwujęzycznego (język narodowy i narodowy język migowy) funkcjonuje już w niektórych krajach europejskich. Szczególnie ważne zadanie mają do wypełnienia właśnie tłumacze jako użytkownicy języka migowego i jednocześnie jako osoby, które nawiązują i podtrzymują kontakty między społecznościami użytkowników obydwu języków (migowego i fonicznego).

Specyfika tłumaczeń na poziomie kształcenia wyższego

Tłumacze języka migowego pracują w różnych środowiskach w zależności od potrzeb osób korzystających z tłumaczeń. Najczęściej jest to środowisko administracyjne (np. urząd), medyczne (np. wizyta u lekarza), prawno-sądowe (np. w sądzie), środowisko tłumaczy. Przedmiotem naszego zainteresowania jest tłumacz wykonujący tłumaczenia w środowisku akademickim, co niesie określone konsekwencje dla charakteru jego zadań zawodowych. Tłumacz języka migowego jest dostępny przede wszystkim podczas zajęć dydaktycznych. W uczelniach, w których prowadzone są biura do spraw studentów z niepełną sprawnością, właśnie biuro proponuje wsparcie w zakresie tłumaczenia podczas załatwiania różnych spraw studentów, np. w dziekanacie, kwesturze, bibliotece. Poza tym studenci mogą korzystać z jego pośrednictwa m.in. podczas egzaminów; konferencji naukowych, w których mogą brać udział; konsultacji z pracownikami uczelni; seminariów dyplomowych; obrony pracy dyplomowej. Zasadniczym obszarem działalności tłumacza pozostaje tłumaczenie podczas zajęć dydaktycznych.

Język naukowy w tłumaczeniu na język migowy

Język, jakim posługują się nauczyciele akademiccy podczas prowadzonych zajęć, cechuje m.in. naukowość. Jest to specjalistyczny, abstrakcyjny język, nasycony treściami nowymi, złożonymi. Te jego właściwości mogą stanowić ważny punkt w dyskusji o wsparciu studenta z niepełnosprawnością słuchową przez

tłumacza języka migowego. Aby dobrze przełożyć treść komunikatu, tłumacz musi rozumieć jego sens. Mitem jest przekonanie o tym, że do tłumaczenia wystarczy znajomość języka w zakresie opanowania jego słownictwa i reguł posługiwania się nim. Język naukowy obfituje w wyrażenia specjalistyczne (np. definicje), które następnie są objaśniane, często przy użyciu wysoce abstrakcyjnego i złożonego języka. Duża ilość informacji trudnych do szybkiego przyswojenia, bogactwo języka, którego sens nie jest znany, brak czasu na gruntowne objaśnianie może być przyczyną zagubienia się w toku zajęć. Nawet nieduże luki szybko ulegają kumulacji, co w efekcie prowadzić może do tego, że wykład staje się zupełnie niezrozumiały.

Jednym z aspektów opisanych trudności jest niedostatek znaków (migów) na gruncie terminologicznym. Przetłumaczenie określonych pojęć na język migowy często może być wykonane tylko za pomocą daktylografii, ponieważ nie istnieją migi im odpowiadające. To z kolei może prowadzić do tłumaczenia nieznanego przez nieznane. Poza tym znacznie wydłuża czas tłumaczeń. Ich synchronizacja z bieżącym tokiem wypowiedzi nauczyciela może ulec zakłóceniu i zdezorganizować całość tłumaczenia. W konsekwencji część treści zostaje utracona, a student nie ma szansy na pełne uczestnictwo w zajęciach. „Tłumaczenie na język migowy, zwłaszcza symultaniczne, nie daje możliwości pełnego, natychmiastowego zrozumienia przekładanej treści. W żadnej z odmian języka migowego używanych w Polsce nie istnieje bowiem terminologia naukowa. Nawet wówczas, gdy tłumacz jest specjalistą z dyscypliny naukowej, która jest wykładana, i ekspertem – tłumaczem języka migowego, bezpośrednio w czasie trwania tłumaczonego wykładu nie jest w stanie udostępnić osobom niesłyszącym pełnej jego treści, ponieważ nie może swobodnie kontrolować skuteczności odbioru i wyjaśniać elementów niezrozumiałych, nie ma bowiem czasu na takie wyjaśnienia, gdyż musi tłumaczyć kolejne części wykładu. Korzystanie z symultanicznych tłumaczeń na polski język migowy lub system językowo-migowy tworzy – niestety – pozory pełnego ich odbioru, ponieważ niesłyszący studenci nie potrafią dostrzec i ocenić rozbieżności między treścią wykładu i przekładu. Pozostają w złudnym przeświadczeniu, że zrozumieli wszystko, co zostało powiedziane, a tymczasem rozumieją tylko to, co zostało przemigane" (Krakowiak, 2011, s. 96).

Nauczyciele akademiccy i tłumacze, podobnie jak studenci, w toku pracy poznają specyfikę opisanych zależności. W początkowej fazie otwierania się szkolnictwa wyższego na studentów z niepełnosprawnością słuchową dostęp do tłumaczy korzystających z SJM stanowił wielki przywilej. Wielu trudności w funkcjonowaniu językowym studenta nikt wówczas nie mógł przewidzieć. Podobnie tłumacze nie zawsze przygotowani są na oczekiwania, jakie formułują studenci.

Potrzeby i oczekiwania studentów wobec tłumaczy języka migowego

Wsparcie tłumacza języka migowego w procesie kształcenia studentów z uszkodzonym narządem słuchu jest istotnym krokiem w udostępnianiu języka narodowego osobom, które mogą doświadczać ograniczeń w tym zakresie. Poza tym rozwija świadomość trudności, jakie mają osoby z dysfunkcją słuchu, pozwa-

la też osobom słyszącym odkrywać języki migowe. W historii przyjęty pogląd na temat języków migowych dość jednoznacznie wyznaczył im rolę prymitywnych, pozbawionych głębszego sensu ruchów, które kojarzono z dewiacją, a nie szansą na rozwój. Obecnie prowadzone są badania lingwistyczne nad PJM, powstają słowniki i leksykony języka migowego, organizowane są konferencje naukowe poświęcone temu zagadnieniu. Działania te są pozytywnym i obiecującym sygnałem na przyszłość. Język migowy usprawnia, a niejednokrotnie umożliwia osobom z uszkodzonym narządem słuchu kontakt z otoczeniem, jego poznanie w modalności im dostępnej. Co równie ważne, daje szansę na wybór. W historii edukacja osób z uszkodzonym słuchem była zdominowana przez metody oralne, co często prowadziło do braku opanowania przez nie jakiegokolwiek języka. Tymczasem osoby z dysfunkcją słuchu mają prawo do poznania języka polskiego, do uczestniczenia za jego pośrednictwem w dziedzictwie kulturowym oraz do jego budowania. Drogą do tego może być nauka języka polskiego jako języka drugiego, może to być też wsparcie tłumacza języka migowego.

Często rola tłumacza języka migowego jest postrzegana przez studentów z dysfunkcją słuchu w kategoriach pomagania im, opiekowania się nimi. To znacząco przekracza zadania zawodowe tłumacza. Studenci nie mogą oczekiwać, że tłumacz przejmie część zadań wykładowcy, jak np. objaśnianie treści, których nie rozumieją. Tłumacz języka migowego w sposób naturalny dowiaduje się o pierwszych problemach studenta, ponieważ większość nauczycieli akademickich nie zna SJM czy PJM i studentowi z ubytkiem słuchu trudno jest przekazać im i wytłumaczyć, na czym polegają jego trudności w opanowaniu treści wykładu. Mogą też pojawić się takie przeszkody, jak: obawa przed zabraniem głosu (co nie jest rzadkością wśród osób świadomych tego, że ich sprawność językowa nie jest doskonała), stres, a nawet brak wiary, że podejmowanie tego wysiłku ma głębszy sens. Zapewnienie sobie pośrednictwa tłumacza w rozmowach, które odbywają się poza godzinami dydaktycznymi, nie zawsze się udaje, gdyż najczęściej tłumacze spieszą się na kolejne zajęcia. Pojawia się problem pewnej świadomości rozpoznania zadań zawodowych tłumacza przez studenta. Jeśli nawet tłumacz jest specjalistą w dziedzinie, której treści tłumaczy, objaśnianie nie należy do jego obowiązków. Jest to dylemat, przed którym staje wielu tłumaczy. Tłumacz niejednokrotnie odbiera sygnały o niezrozumieniu, nienadążaniu przez studentów za tokiem wykładu. Kontynuowanie tłumaczeń bez względu na reakcje audytorium mija się z celem, na podejmowanie prób objaśniania treści nie ma czasu (pomijając fakt podejmowania się zadań wykraczających poza obowiązki bądź/i kompetencje tłumacza).

Oczekiwania studentów kierowane do tłumaczy odzwierciedlają obszary trudności i pewną bezradność wobec nich. Bo jak wytłumaczyć naturę trudności komuś, kto mówi w innym języku? Jak nadrobić luki podczas ich narastania w czasie kolejnych zajęć? Jak wreszcie uczyć się samodzielnie, skoro podstawą treści do opanowania jest specjalistyczny język foniczny? (zmienia się tylko forma przekazu, zamiast mowy student ma do czynienia z pismem). „[…]wyniki badań wskazują na trudności w czytaniu ze zrozumieniem dorosłych osób z uszkodzonym słuchem. Opanowanie systemu językowego w ograniczonym zakresie uniemożliwia młodym ludziom rozumienie struktury systemu języ-

kowego, semantyki znaków, reguł oraz metajęzyka. To warunkuje ich kłopoty z rozumieniem mikro- i makrostruktury nawet prostych komunikatów pisanych. Osoby niesłyszące i słabosłyszące nie są w stanie śledzić ciągłości narracji" (Kocyła, 2011, s. 103).

Nauczyciele akademiccy, władze uczelni muszą zmierzyć się z napływem studentów, którzy przez wcześniejsze lata nauki często byli przyzwyczajeni do „podlegania dyrektywie nauczycieli i uczenia się przez «odrabianie zadań» i «uczenie się na pamięć», bez troski o rzeczywiste utrwalanie wiedzy" (Krakowiak, 2011, s. 95). Niedostatki w zakresie możliwości swobodnego nabywania kompetencji językowych wynikające z natury uszkodzenia słuchu powinny stanowić podstawę do rozwoju samodzielnej pracy z językiem od najwcześniejszych lat nauki szkolnej. Tymczasem praktyka ukazuje znaczne braki w tym zakresie. W konsekwencji na studia trafiają osoby, które nie są przygotowane do samodzielnej pracy pod względem językowym w stopniu wystarczającym.

Zakończenie

Tradycyjnie komunikacja podczas zajęć przebiega między nauczycielami akademickimi a studentami. Obecność tłumacza języka migowego zmienia, rozszerza ten układ. Jest to wyzwanie dla nauczycieli akademickich. Nauczyciel musi zaakceptować obecność osoby niebędącej studentem, przez co rytm jego pracy podlega innej organizacji. Tłumacz jest osobą mówiącą językiem, który dla większości wykładowców jest językiem obcym. W praktyce nauczyciel w pewnym stopniu traci kontrolę nad wypowiedzianymi słowami, nie ma przecież szansy ocenić jakości przekładów. Może to powodować dyskomfort. Oznacza to również, że studenci z ubytkiem słuchu korzystają z przekładów wypowiedzi nauczyciela, a nie bezpośrednio ze słów wykładowców. Przekład może być niedoskonały (o czym już wspomniano). Korzystanie z przekładu może powodować zmianę subtelnych sensów i znaczeń, ponieważ nawet najlepiej wykonane tłumaczenia wykorzystują inny język jako narzędzie. SJM jest to sztuczny system, który nie ma szans precyzyjnie przekazać bogactwa języka naturalnego.

Tłumacz musi utrzymywać stały kontakt zarówno z nauczycielem, jak i studentami. Jego zadania nie mają charakteru wyłącznie pomocniczego. Motywacje, jakimi kierują się osoby starające się o uprawnienia tłumacza języka migowego, często mają odmienny charakter od motywacji typowych dla osób uczących się obcych języków fonicznych. Mają charakter bardziej osobisty i emocjonalny. Bardzo często tłumaczami zostają osoby z ubytkiem słuchu lub będące spokrewnione, zaprzyjaźnione z osobami z niepełną sprawnością słuchową. Swoją pracę niejednokrotnie wykonują z chęci niesienia pomocy. Dzięki temu studenci mogą liczyć na ich empatię i pełne zrozumienie. Studenci z ubytkiem słuchu znajdujący się w sytuacji trudnej poszukują pomocy, m.in. u tłumacza języka migowego. Są to nieliczne na uczelni osoby posługujące się językiem dla nich podstawowym, dodatkowo znają język foniczny, podstawowy dla większości nauczycieli. Istnieje potrzeba wspierania zarówno nauczycieli, jak i tłumaczy w budowaniu ich zawodowych relacji nie tylko podczas zajęć.

Bibliografia

Hoffman, B. (2001). *Surdopedagogika w teorii i praktyce*. Warszawa: WSP TWP.

Kocyła, A. (2011). Trudności w porozumiewaniu się językiem polskim studentów niedosłyszących W: A. Maciejewska (red.), *Między znakami – między słowami*. Siedlce: Wydawnictwo UPH.

Kosiba, O., Grenda, P. (2011). *Leksykon języka migowego*. Bogatynia: Silentium.

Krakowiak, K. (2011). Porozumiewania się z niesłyszącymi studentami na egzaminach. W: K. Krakowiak, R. Kołodziejczyk, A. Borowicz, E. Domagała-Zyśk (red.), *Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Krakowiak, K., Dziurda-Multan, A. (red.). (2006). *Nie głos ale słowo. Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 19 lipca 2011 r. w sprawie warunków, jakim muszą odpowiadać postanowienia regulaminu studiów w uczelniach. Dz.U. 2011, nr 160, poz. 958.

Tomaszewski, P. (2004). Polski Język Migowy (PJM) – mity i fakty. *Poradnik Językowy*, *6*, 59–72.

MAŁGORZATA SZEROCZYŃSKA
Prokurator Prokuratury Rejonowej
Warszawa-Śródmieście

ISSN 0137-818X
Data wpływu: 17.03.2016
Data przyjęcia: 30.03.2016

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

CZĘŚĆ IV[1]

Uprawnienia pokrzywdzonego w polskim procesie karnym (cd.)

Prawo do sprawiedliwości naprawczej

Przestępstwo z reguły powoduje nie tylko pokrzywdzenie psychiczne czy fizyczne ofiary, ale także jej pokrzywdzenie finansowe. Wymierna finansowo strata występuje przede wszystkim w przypadku przestępstw przeciwko mieniu – kradzieży, kradzieży z włamaniem, rozboju, uszkodzenia mienia itp. Pokrzywdzony traci jakieś swoje dobro materialne, które ma określoną wartość, a więc ponosi szkodę.

Pokrzywdzenie finansowe może być także przy innego rodzaju przestępstwach. Ofiara wypadku samochodowego może np. ponieść dodatkowe koszty leczenia czy rehabilitacji, utracić zarobek, stracić zdolność wykonywania pracy. Podobny może być skutek pobicia czy uszkodzenia ciała. Paradoksalnie, także zabójstwo z reguły zawiera element szkody materialnej – osoby, które pozostawały na utrzymaniu zmarłego, tracą źródło utrzymania. Nawet zniesławienie może mieć wymierny skutek finansowy – osoba szkalowana, tracąc dobrą opinię, często traci także zarobki, w szczególności gdy zniesławienie dotyczy jej kompetencji zawodowych.

Jednym z celów procesu karnego jest uwzględnienie prawnie chronionych interesów pokrzywdzonego (art. 2 § 1 pkt 3 k.p.k.). Oczywiste jest, że jednym z celów procesu karnego jest również chronienie interesów majątkowych pokrzywdzonego, a więc przynajmniej zrekompensowanie mu straty poniesionej w wyniku przestępstwa. Nowelizacja kodeksu postępowania karnego, która weszła w życie z dniem 1 lipca 2015 r., zlikwidowała możliwość składania pozwu cywilnego w ramach procesu karnego. Instytucji tej nie przywraca nowela, która weszła w życie 15 kwietnia 2016 r. Tym samym obecnie nie ma możliwości w jednym postępowaniu – przed sądem karnym – dochodzić zarówno ukarania sprawcy, jak i roszczeń cywilnoprawnych wynikłych z pokrzywdzenia go przestępstwem. Nie znaczy to, że pokrzywdzony nie może mieć naprawionej

[1] Stan prawny na 15 marca 2016 r.

szkody w ramach wyroku karnego. Służą temu tzw. środki kompensacyjne, czyli obowiązek naprawienia szkody, zadośćuczynienie za krzywdę albo nawiązka na rzecz pokrzywdzonego.

Zgodnie z art. 46 § 1 k.k. sąd wydając wyrok skazujący zawsze może, a na wniosek pokrzywdzonego (jego pełnomocnika, przedstawiciela ustawowego czy opiekuna faktycznego pokrzywdzonego nieporadnego) lub innego uprawnionego podmiotu (czyli prokuratora) musi, orzec obowiązek naprawienia szkody wyrządzonej przez oskarżonego. Stąd zawsze po stronie pokrzywdzonego będzie leżał obowiązek wykazania wysokości tej szkody. W tym celu warto przedkładać od razu przy zawiadomieniu o popełnieniu przestępstwa dowody na tę okoliczność:

1) wyciągi z konta bankowego przy dokonaniu transakcji skradzioną kartą lub włamaniu na konto internetowe;
2) umowy zawarte z oszustem i potwierdzenia dokonania płatności na jego rzecz;
3) faktury zakupu rzeczy, które zostały skradzione (rzeczy, na które brak faktury, należy dokładnie opisać, podając markę i rok produkcji danego sprzętu czy dokładne dane wagowe biżuterii, tak by policja miała możliwość wycenić te rzeczy na podstawie kursu ich obecnej sprzedaży);
4) faktury naprawy rzeczy uszkodzonych (przy czym za wysokość szkody uznaje się w tym wypadku wartość zakupu rzeczy nowych lub części wymienianych, ale już nie wartość robocizny);
5) dodatkowe rachunki za leczenie, rehabilitację itp. (jeśli nie są one objęte ubezpieczeniem obowiązkowym lub refundowane z ubezpieczenia własnego albo sprawcy, np. przy wypadkach komunikacyjnych) itp.

Na podstawie art. 46 § 1 k.k. sąd może też, a na wniosek wyżej wymienionych podmiotów musi, orzec zadośćuczynienie za doznaną przez pokrzywdzonego krzywdę. Zadośćuczynienie orzekane jest, gdyż strata pokrzywdzonego nie jest stricte szkodą majątkową, ale krzywdą w dobrym imieniu na ciele, godności czy wynika z samego faktu pokrzywdzenia przestępstwem. Krzywdy takiej nie da się jednoznacznie wyliczyć w pieniądzach i jej wysokość zależy od okoliczności sprawy – wagi czynu i ciężaru obciążenia psychicznego, który pokrzywdzony poniósł. Sądy orzekają zadośćuczynienie w granicach od 200 do 500 zł przy znieważeniu czy naruszeniu nietykalności cielesnej do nawet kilkudziesięciu tysięcy złotych przy śmierci człowieka.

Jeśli orzeczenie obowiązku naprawienia szkody lub zadośćuczynienia jest bardzo utrudnione (bo np. szkody nie można wyliczyć), sąd może orzec nawiązkę na rzecz pokrzywdzonego w wysokości nawet do 200.000 zł. Jeśli przestępstwo skutkowało śmiercią człowieka, to nawiązkę orzeka się wobec tych osób najbliższych, których sytuacja życiowa pogorszyła się wobec jego śmierci, co oczywiście muszą przed sądem wykazać (art. 46 § 2 k.k.). Obligatoryjnie sąd orzeka nawiązkę na rzecz pokrzywdzonego (osoby najbliższej, której sytuacja życiowa się pogorszyła w wyniku śmierci pokrzywdzonego) w przypadku wypadku samochodowego, jeśli sprawca był w stanie nietrzeźwości lub pod wpływem środka odurzającego albo zbiegł z miejsca czynu. Taką nawiązkę wymierza się od 10.000 zł (art. 47 § 3 k.k.), chyba że stanowiłoby to zbyt duże obciążenie dla

sprawcy i jego rodziny lub pojednał się on z pokrzywdzonym, wtedy nawiązka może być niższa (art. 47 § 4 k.k.). Oczywiście nawiązki tej nie orzeka się, jeśli sąd orzekł naprawienie szkody lub zadośćuczynienie za krzywdę (art. 47 § 5 k.k.).

Nawiązka jest jednorazowa. Sąd karny nie może orzekać o rencie na wzór renty orzekanej na podstawie przepisów prawa cywilnego (art. 46 § 1 k.k.). Jeśli pokrzywdzony czuje się jednak nieusatysfakcjonowanych w tym zakresie orzeczeniem sądu karnego, może dochodzić swoich roszczeń w pozostałej części przed sądem cywilnym (art. 46 § 3 k.k., art. 415 § 2 k.p.k.).

Sąd może też zawsze orzec naprawienie szkody jako obowiązek przy wymierzeniu kary z zawieszeniem jej wykonania, chyba że orzekł już środek kompensacyjny na innej podstawie (art. 72 § 2 k.k.). Różnica jest taka, że jeśli sąd orzeka naprawienie szkody w formie obowiązku, to określa termin jego wykonania (np. w okresie 6 miesięcy od uprawomocnienia się wyroku), w przypadku środka kompensacyjnego wykonanie powinno nastąpić natychmiast po uprawomocnieniu się wyroku. Brak wykonania obowiązku naprawienia szkody lub środka kompensacyjnego może skutkować orzeczeniem wykonania zawieszonej kary pozbawienia wolności (art. 75 § 2 k.k.), dlatego warto sąd informować, jeśli skazany nie zapłaci należnych pokrzywdzonemu pieniędzy niezależnie od tego, w jakiej formie były one przyznane.

Jeśli skazany dobrowolnie nie wykonuje środka kompensacyjnego lub obowiązku naprawienia szkody orzeczonego przy zawieszeniu wykonania kary, należy wystąpić do sądu, który wydał wyrok, o nadanie mu klauzuli wykonalności czy przystawienie specjalnej pieczęci mówiącej, że wyrok obejmujący roszczenia majątkowe jest wykonalny (art. 107 § 1 i 2 k.p.k.). Z takim wyrokiem z klauzulą wykonalności należy się zgłosić do komornika, żeby ze skazanego przymusowo ściągnął zasądzone kwoty. Niestety za komornika na wstępie należy zapłacić, dopiero po uzyskaniu środków od skazanego zwróci on opłatę pokrzywdzonemu i to po zaspokojeniu w pierwszej kolejności swoich kosztów postępowania egzekucyjnego oraz wartości świadczenia zasądzonego przez sąd. Co więcej, komornikowi należy zawsze wskazać, z jakich aktywów majątku skazanego ma on szukać zaspokojenia (ruchomości, nieruchomości, kont bankowych itp.). Dochodzenie roszczeń za pośrednictwem komornika jest bardzo czasochłonne, kosztowne i często nieskuteczne, w szczególności wobec sprawców przestępstw, którzy nie dysponują dużymi (a często żadnymi) środkami majątkowymi. Dlatego dużo silniejszy walor motywacyjny ma orzeczenie obowiązku naprawienia szkody lub środka kompensacyjnego przy zawieszeniu wykonania kary pozbawienia wolności, gdyż skazany często świadczenie to zapłaci po prostu dlatego, by uniknąć odbycia kary. Oczywiście fakt, że skazany nie zrobił tego w terminie i kara została wobec niego wykonana, nie zmienia możliwości dochodzenia roszczeń majątkowych przez komornika.

Sąd obligatoryjnie orzeka obowiązek naprawienia szkody, zadośćuczynienie za krzywdę albo nawiązkę przy warunkowym umorzeniu postępowania (art. 67 § 3 k.k.), co więcej, sąd może zrobić przerwę w posiedzeniu, widząc możliwość porozumienia między pokrzywdzonym a oskarżonym co do wysokości i sposobu naprawienia szkody lub zadośćuczynienia krzywdy (art. 341 § 3 k.p.k.). Potwierdza to opinię, iż warto brać udział w tego typu posiedzeniach. Egzekucję takiego

orzeczenia prowadzi się w taki sam sposób jak opisany powyżej. Brak jego uiszczenia stanowi też podstawę do podjęcia postępowania warunkowo zawieszonego, a więc również ma dużą wagę motywującą dla sprawcy (art. 68 § 2 k.k.).

Warto również mieć świadomość, że żądanie naprawienia szkody można zgłosić nawet przy różnych formach dobrowolnego poddania się karze przez oskarżonego. Otrzymawszy odpis wniosku o dobrowolne poddanie się karze w ramach art. 335 § 1 k.p.k., który nie zawiera obowiązku naprawienia szkody, można sąd nawet pisemnie poinformować o sprzeciwie na taki wniosek, jeśli nie będzie orzeczony środek kompensacyjny danej wysokości. Sąd może bowiem uzależnić uwzględnienie wniosku o wprowadzenia tego typu zmiany (art. 343 § 1 k.p.k.).

Środka kompensacyjnego lub obowiązku naprawienia szkody przy warunkowym umorzeniu albo zawieszeniu wykonania kary sąd nie może orzec, jeśli orzekł w tym przedmiocie już sąd cywilny, albo sprawa przed sądem cywilnym się toczy (art. 415 § 1 k.p.k.). Orzeczenia takiego sąd nie może również wydać, jeśli szkoda została w całości naprawiona (np. odzyskano utracone mienie) albo pokryta dobrowolnie przez sprawcę lub jego ubezpieczyciela. Sąd nie może także orzec żadnych środków kompensacyjnych w przypadku umorzenia postępowania wobec niepoczytalności sprawcy, nawet jeśli stosuje wobec niego środki zabezpieczające (np. pobyt w szpitalu psychiatrycznym).

Z rozważań tych wynika, że nie zawsze jest faktycznie możliwe uzyskanie naprawienia szkody od sprawcy czynu zabronionego. Ustawodawca wprowadził więc w stosunku do pokrzywdzonych niektórymi przestępstwami możliwość otrzymania takiej rekompensaty ze strony państwa. Ustawa o państwowej kompensacie przysługującej ofiarom niektórych czynów zabronionych z dnia 7 lipca 2005 r. (Dz. U. nr 169 poz. 1415 z późn. zm.) przewiduje możliwość uzyskania w przypadku czynów zabronionych popełnionych na terytorium Polski, skutkujących śmiercią pokrzywdzonego lub uszkodzeniem ciała, kompensaty mającej pokryć:

1) utracone zarobki i inne środki utrzymania,
2) koszty związane z leczeniem i rehabilitacją,
3) koszty pogrzebu.

Kompensata nie może przekroczyć 25 000 zł, a w przypadku śmierci pokrzywdzonego – 60 000 zł, przy czym orzeka się ją w wymiarze, w jakim pokrzywdzony (osoby mu najbliższe) nie może uzyskać pokrycia powyższych kosztów od ubezpieczyciela czy sprawców czynu i to niezależnie od faktu, czy zostali oni ustaleni i pociągnięci do odpowiedzialności karnej (czyli np. jeśli sprawa została umorzona z powodu niepoczytalności sprawcy albo jego niewykrycia, ale nie – jeśli została umorzona z powodu braku dowodów lub niestwierdzenia przestępstwa).

O kompensatę należy się zwrócić do sądu cywilnego miejsca zamieszkania pokrzywdzonego albo jego osoby najbliższej (jeśli pokrzywdzony zmarł w wyniku przestępstwa). Jeśli osobą uprawnioną jest osoba nieporadna, w jej imieniu przed sądem może działać jej opiekun faktyczny (osoba, pod której pieczą pozostaje). Wniosek o kompensatę należy złożyć w terminie 3 lat od ujawnienia się skutków przestępstwa, nie później niż do 5 lat po zaistnieniu przestępstwa.

Jeśli strona nie jest w stanie dokładnie wyliczyć kosztów, na poniesienie których ma służyć kompensata, sąd orzeka na podstawie całości okoliczności sprawy. Uczestnikami postępowania jest osoba uprawniona (pokrzywdzony albo jego osoba najbliższa w przypadku śmierci pokrzywdzonego) i prokurator, co oznacza, że sprawca – nawet w przypadku jego ustalenia lub skazania – nie bierze w tym postępowaniu udziału. Kompensatę wypłaca ze środków skarbu państwa sąd rejonowy, który orzekł o jej przyznaniu, w terminie miesiąca od uprawomocnienia się orzeczenia.

O zasadach uzyskania naprawienia szkody lub kompensaty państwowej pokrzywdzony musi być pouczony przy pierwszym przesłuchaniu, przynajmniej na piśmie, stąd pouczenie to warto zachować i dokładnie przeczytać. Pouczenie musi zawierać także informacje dotyczące zwrotu kosztów poniesionych w związku z postępowaniem karnym (art. 300 § 2 k.p.k.).

Prawo do zwrotu kosztów związanych z postępowaniem karnym

Podstawowe koszta, jakie może być zmuszony ponieść pokrzywdzony w ramach postępowania karnego prowadzonego z urzędu, to koszta dojazdu na przesłuchanie (ew. utraty zarobku w dzień przesłuchania w ramach usprawiedliwionej nieobecności w pracy) oraz koszta pełnomocnika z wyboru. Jak już wcześniej wskazano, najnowsza nowelizacja kodeksu postępowania karnego znosi możliwość uzyskania pełnomocnika z urzędu na żądanie (co wiązało się z ryzykiem poniesienia jego kosztów przez pokrzywdzonego w przypadku uniewinnienia oskarżonego). Od 15 kwietnia 2016 r. znowu można uzyskać pełnomocnika z urzędu wyłącznie z przyczyn ekonomicznych, a więc po zwolnieniu przez sąd z kosztów sądowych. W przypadku uniewinnienia oskarżonego lub umorzenia postępowania pokrzywdzony tych kosztów więc ponosić nie będzie, bo został z nich uprzednio przez sąd zwolniony.

Jeśli chodzi o pełnomocnika z wyboru, to co prawda kodeks postępowania karnego pozwala na powołanie trzech takich pełnomocników, jednakże do kosztów postępowania, które podlegają ewentualnemu zwrotowi w przypadku skazania oskarżonego, zalicza tylko koszta jednego z nich. Oczywiście, początkowo pokrzywdzony musi sam wyłożyć koszty na pokrycie pełnomocnika z wyboru (art. 620 k.p.k.), dopiero w wyroku sąd może przyznać ich zwrot od skazanego albo osoby, wobec której postępowanie zostało warunkowo umorzone (art. 627 k.p.k. i art. 629 k.p.k.).

Najczęściej pokrzywdzony jest przesłuchiwany w postępowaniu w charakterze świadka, często nawet kilkakrotnie, co najmniej dwukrotnie – w postępowaniu przygotowawczym i sądowym. Jeśli mieszka w innej miejscowości, przysługuje mu zwrot kosztów podróży – z miejsca jego zamieszkania do miejsca wykonywania czynności postępowania na wezwanie sądu lub organu prowadzącego postępowanie przygotowawcze – w wysokości rzeczywiście poniesionych racjonalnych i celowych kosztów przejazdu własnym samochodem lub innym odpowiednim środkiem transportu, jednak do wysokości podróży służbowej w sferze budżetowej (art. 618a § 1 i 2 k.p.k.). Według tych samych zasad (czyli do wysokości delegacji służbowej) świadkowi przysługuje zwrot kosztów noclegu oraz

utrzymania w miejscu wykonywania czynności postępowania, jeśli zaistnieje konieczność noclegu z powodu późnej pory zakończenia przesłuchania lub jego kontynuowania kolejnego dnia (art. 618a § 3 k.p.k.). Wszystkie wydatki świadek powinien należycie wykazać (art. 618a § 4 k.p.k.), a więc najlepiej zachowując rachunki i bilety.

Ponadto świadkowi przysługuje zwrot zarobku lub dochodu utraconego z powodu stawiennictwa na wezwanie sądu lub organu prowadzącego postępowanie przygotowawcze. Wynagrodzenie za utracony zarobek lub dochód za każdy dzień udziału w czynnościach postępowania przyznaje się świadkowi w wysokości jego przeciętnego dziennego zarobku lub dochodu. W przypadku świadka pozostającego w stosunku pracy przeciętny dzienny utracony zarobek oblicza się według zasad obowiązujących przy ustalaniu należnego pracownikowi ekwiwalentu pieniężnego za urlop (art. 618b § 1 i 2 k.p.k.). Także utratę zarobku lub dochodu oraz ich wysokość świadek powinien należycie wykazać i również w tym przypadku istnieje górna granica zależna od wynagrodzeń w sferze budżetowej (art. 618b § 3 i 4 k.p.k.).

Roszczenia te przysługują świadkowi nawet jeśli nie został przesłuchany, np. z powodu odroczenia rozprawy (art. 618c § 1 k.p.k.). Jednakże jeśli osoba została wezwana w kilku sprawach na ten sam dzień, zwrot kosztów przysługuje jej tylko raz (art. 618c § 2 k.p.k.).

Identyczne uprawnienia związane ze zwrotem kosztów stawiennictwa dotyczą pokrzywdzonego, jeśli ma status oskarżyciela posiłkowego, nawet gdy nie jest świadkiem w sprawie (art. 618j k.p.k.), oraz osoby towarzyszącej pokrzywdzonemu, jeżeli nie mógł stawić się na wezwanie sądu lub organu prowadzącego postępowanie przygotowawcze bez opieki tej osoby (art. 618d k.p.k.).

Należności te przyznaje się na wniosek, który składa się ustnie do protokołu lub na piśmie, nie później niż w 3 dni od dnia zakończenia czynności z udziałem osoby uprawnionej (art. 618k § 1 i 2 k.p.k.). Należność przyznaje organ przesłuchujący, a więc policja (urząd celny, skarbowy lub inny uprawniony do prowadzenia postępowania przygotowawczego), prokurator albo sąd i powinien ją wypłacić niezwłocznie, co z reguły jednak kończy się wypłatą przelewem na konto lub przekazem (art. 618l § 1 i 2 k.p.k.).

Dodatkowe koszta ponosi oskarżyciel prywatny. Wiążą się one z opłatą za złożenie aktu oskarżenia, która wynosi obecnie 300 zł (art. 621 k.p.k.). Oczywiście koszta te są mu zwracane w przypadku uzyskania wyroku skazującego. W przypadku natomiast pojednania się stron przed wszczęciem przewodu sądowego, warunkowego umorzenia postępowania, umorzenia postępowania z powodu niepoczytalności sprawcy lub znikomej społecznej szkodliwości czynu albo z powodu stwierdzenia w zarzucanym czynie znamion przestępstwa ściganego z urzędu, zmiany trybu ścigania z powodu przyłączenia się prokuratora do postępowania wszczętego przez oskarżyciela prywatnego i zakończenia tego postępowania w trybie publicznoskargowym –zarządza się zwrot uiszczonych przez oskarżyciela prywatnego zryczałtowanych wydatków w całości, a w połowie – w razie pojednania się stron po rozpoczęciu przewodu sądowego (art. 622 k.p.k.).

Jeszcze większe koszta na wstępie musi ponieść oskarżyciel subsydiarny. Wiążą się one z obligatoryjną koniecznością skorzystania już na wstępie z pomo-

cy pełnomocnika, gdyż subsydiarny akt oskarżenia, nie dość, że podlega opłacie jak prywatny akt oskarżenia, ale jeszcze musi być wniesiony przez adwokata albo radcę prawnego (art. 55 § 2 k.p.k.).

Jeśli postępowanie prywatnoskargowe lub subsydiarne zakończy się uniewinnieniem lub umorzeniem z braku podstaw do wniesienia aktu oskarżenia, pokrzywdzony ponosić będzie wszystkie koszta procesowe (a więc także związane z wzywaniem świadków, powoływaniem biegłych, uzyskiwaniem kart karnych, obrony z urzędu i opłatą stałą dla sądu). Oczywiście, z wszystkich kosztów sądowych (wstępnych i końcowych) oskarżyciel prywatny i subsydiarny mogą zostać zwolnieni. Zwolnienie z kosztów sądowych nie dotyczy jednak kosztów obrony z wyboru, a więc kosztów, które poniósł oskarżony niesłusznym oskarżeniem. Takie koszta przegrywający pokrzywdzony będzie musiał opłacić nawet w przypadku zwolnienia go z kosztów sądowych.

Prawo do ochrony prywatności i bezpieczeństwa

Nowelizacją kodeksu postępowania karnego, która weszła w życie w dniu 8 kwietnia 2015 r. (Ustawa o ochronie i pomocy dla pokrzywdzonego i świadka z dnia 28 listopada 2014 r., Dz. U. 2015 , poz. 21), ustawodawca postarał się w jak najszerszym stopniu wdrożyć wymagania Dyrektywy unijnej 2012/29 z 25 października 2012 r., ustanawiającej normy minimalne w zakresie praw, wsparcia i ochrony ofiar przestępstw oraz zastępującej decyzję ramową Rady 2001/220/WSiSW (D. UE z 14 listopada 2012 r. wersja polska, L 315/57-73, dalej Dyrektywa) odnoszące się do obowiązku zapewnienia ochrony i poczucia bezpieczeństwa pokrzywdzonemu i świadkowi w procesie karnym.

Podstawową zasadą, którą wprowadziła ta ustawa, jest pełna anonimizacja danych adresowych świadka. Do kwietnia 2015 r. świadek mógł zastrzec dane dotyczące miejsca zamieszkania do wyłącznej wiadomości prokuratora lub sądu, jeżeli zachodziła uzasadniona obawa użycia przemocy lub groźby bezprawnej wobec niego lub jego osoby najbliższej w związku z jego czynnościami procesowymi. Pisma procesowe doręczało mu się wówczas do instytucji, w której świadek był zatrudniony, lub na inny wskazany przez niego adres (art. 191 § 3 k.p.k. w brzmieniu sprzed 8 kwietnia 2015 r.). W tej chwili – w sprawach wszczętych po 8 kwietnia 2015 r. – dane adresowe wszystkich świadków są anonimizowane automatycznie. Problem jest ze sprawami starszymi. Ustawa z 28 listopada 2014 r. uchyliła bowiem art. 191 § 3 k.p.k., a jednocześnie nie ma zastosowania do spraw wszczętych przed 8 kwietnia 2015 r. Tak więc nie ma w tej chwili podstawy do zastrzeżenia danych osobowych świadka w sprawie wszczętej przed tą datą, nawet jeśli złoży taki wniosek.

Jeśli chodzi o protokoły przesłuchań świadków w sprawach wszczętych po tej dacie, to nie zamieszcza się w nich danych dotyczących miejsca zamieszkania i miejsca pracy pokrzywdzonych i świadków uczestniczących w czynności (w praktyce dotyczy to także numerów telefonów i adresów mailowych). Dane te zamieszcza się w załączniku do protokołu, który przechowuje się w odrębnym tomie, tzw. załączniku adresowym do akt sprawy. Załącznik adresowy pozostaje wyłącznie do wiadomości organów prowadzących postępowanie, czyli policji,

prokuratury i sądu – nie ma do nich wglądu oskarżony, jego obrońca ani inni świadkowie (art. 148a. § 1 w brzmieniu od 15 kwietnia 2016 r.). Anonimizuje się zresztą nie tylko protokoły, ale wszystkie dokumenty, na których widnieją dane adresowe świadka – także te dokumenty w oryginale umieszcza się w załączniku adresowym. Do akt sprawy załącza się uwierzytelnione kserokopie dokumentów lub ich części, sporządzone w sposób uniemożliwiający zapoznanie się z tymi danymi (art. 148a. § 3 w brzmieniu od 15 kwietnia 2016 r.).

Wyjątkowo można zarządzić o odstąpieniu, w całości lub w części, anonimizacji danych adresowych, jeśli:

1) dane te są oskarżonemu znane;
2) stanowią równocześnie miejsce prowadzenia działalności gospodarczej przez pokrzywdzonego lub świadka i dane te zostały przekazane do publicznej wiadomości do właściwego rejestru lub ewidencji;
3) z powodu oczywistego braku potrzeby ochrony danych dotyczących miejsca zamieszkania lub miejsca pracy pokrzywdzonego lub świadka z uwagi na charakter sprawy – np. stanowią one miejsce przestępstwa (art. 148a § 4 k.p.k. w brzmieniu od 15 kwietnia 2016 r.).

Tak więc z reguły oskarżony wie, jak nazywa się świadek zeznający przeciwko niemu, ale nie otrzymuje danych, żeby się z nim skontaktować (chyba że już je ma niezależnie od postępowania karnego). Można w procesie karnym dążyć także do zastrzeżenia swoich danych osobowych, czyli imienia i nazwiska, ale dotyczy to wyłącznie poważnych przestępstw. Instytucja taka nosi nazwę świadka incognito.

Zgodnie z art. 184 k.p.k., jeżeli zachodzi uzasadniona obawa niebezpieczeństwa dla życia, zdrowia, wolności albo mienia w znacznych rozmiarach świadka lub osoby dla niego najbliższej, sąd, a w postępowaniu przygotowawczym prokurator, może wydać postanowienie o zachowaniu w tajemnicy okoliczności umożliwiających ujawnienie tożsamości świadka, w tym danych osobowych, jeżeli nie mają one znaczenia dla rozstrzygnięcia w sprawie. Postępowanie w tym zakresie toczy się bez udziału stron i objęte jest tajemnicą jako informacja niejawna. W razie nadania świadkowi statusu świadka incognito jego dane pozostają wyłącznie do wiadomości sądu i prokuratora, a gdy zachodzi konieczność – również funkcjonariusza policji prowadzącego postępowanie. Protokół przesłuchania świadka wolno udostępniać oskarżonemu lub obrońcy tylko w sposób uniemożliwiający ujawnienie jego danych. Świadek jest przesłuchiwany w miejscu i w sposób uniemożliwiający ujawnienie jego tożsamości, np. przy użyciu urządzeń technicznych umożliwiających przeprowadzenie tej czynności na odległość, z modyfikacją jego głosu i zasłonięciem twarzy. Oskarżony może zażalić postanowienie o nadaniu świadkowi statusu incognito. W przypadku uchylenia postanowienia przez sąd protokół ulega ujawnieniu. Podobnie prokurator i sąd mogą ten status uchylić z urzędu, jeśli okaże się, że groźba, która stanowiła podstawę do nadania takiego statusu, nie była realna. Świadkowi służy od tego zażalenie (podobnie od postanowienia o odmowie nadania statusu świadka incognito). Zażalenie w obu przypadkach rozpatruje sąd na materiałach niejawnych, ale jeśli je odrzuci, dane świadka i jego protokoły ulegają odtajnieniu.

Niestety najczęściej oskarżony zna pokrzywdzonego i świadków, a bardzo często także ich adresy zamieszkania i inne dane kontaktowe (bo z nimi mieszka,

bo są wskazane na umowie, którą z nimi zawarł, bo znajdują się na dowodzie osobistym, który im ukradł). W takich sytuacjach bezpieczeństwo pokrzywdzonemu i świadkom mają zapewnić środki zapobiegawcze oraz środki ochrony i pomocy wprowadzone ustawą z 28 listopada 2014 r.

Jedną z podstawowych przyczyn stosowania środków zapobiegawczych, w tym tymczasowego aresztowania, jest obawa matactwa, czyli obawa, że oskarżony będzie nakłaniał świadków do zmiany zeznań albo w inny sposób na nich bezprawnie wpływał (art. 258 § 1 pkt. 2 k.p.k.). Dodatkową, choć tym razem wyjątkową, przesłanką stosowania tych środków jest obawa, że oskarżony popełni kolejny czyn przeciwko zdrowiu i życiu lub bezpieczeństwu powszechnemu, w szczególności jeśli popełnieniem takiego czynu groził (art. 258 § 3 k.p.k.). Tymczasowe aresztowanie oskarżonego ma zagwarantować pokrzywdzonemu i świadkom bezpieczeństwo na czas trwania postępowania karnego, zarówno w jego fazie przygotowawczej, jak i sądowej. Dlatego pokrzywdzonemu (a na etapie postępowania sądowego – oskarżycielowi posiłkowemu) przyznano prawo zażalenia postanowienia o niezastosowaniu tymczasowego aresztowania, a także innych środków zapobiegawczych, oraz o ich uchyleniu (art. 252 § 1 k.p.k.). Zażalenie zawsze rozpatruje sąd, nawet jeśli postanowienie wydał prokurator (art. 252 § 2 k.p.k.). Co więcej, zgodnie z Dyrektywą sąd lub prokurator niezwłocznie zawiadamia pokrzywdzonego (nawet jeśli nie jest oskarżycielem posiłkowym), jego przedstawiciela ustawowego lub osobę, pod której stałą pieczą pozostaje o uchyleniu, nieprzedłużeniu lub zmianie tymczasowego aresztowania na inny środek zapobiegawczy, jak również o ucieczce oskarżonego z aresztu śledczego, chyba że pokrzywdzony oświadczył, iż z takiego uprawnienia rezygnuje (art. 253 § 3 k.p.k.).

O ile środkiem zapobiegawczym najpełniej chroniącym pokrzywdzonego w czasie trwania postępowania karnego jest tymczasowe aresztowanie, o tyle karą najbardziej go chroniącą jest pozbawienie wolności bez warunkowego zawieszenia jej wykonania. Stąd ustawodawca rozszerzył obowiązek informowania pokrzywdzonego o opuszczeniu zakładu karnego przez skazanego także na etap wykonania tej kary. Zgodnie z art. 168a k.k.w. na wniosek pokrzywdzonego sędzia penitencjarny lub dyrektor zakładu karnego niezwłocznie zawiadamiają go, jego przedstawiciela ustawowego lub osobę, pod której stałą pieczą pozostaje, o zwolnieniu skazanego z zakładu karnego po odbyciu kary, o jego ucieczce, a także o udzieleniu mu przepustki, czasowego zezwolenia na opuszczenie zakładu karnego bez dozoru lub bez konwoju, przerwy w wykonaniu kary czy warunkowego zwolnienia. O prawie do złożenia takiego wniosku poucza pokrzywdzonego sąd, kierując orzeczenie do wykonania.

W rozwiązaniach tych chodzi o to, żeby pokrzywdzony miał wiedzę, kiedy sprawca znowu znajdzie się na wolności, a więc kiedy może zaistnieć potencjalne ryzyko odwetu z jego strony. Kodeks postępowania karnego i kodeks karny przewidują jednak obecnie także inne środki zapobiegawcze i karne (także obowiązki przy zawieszeniu wykonania kary pozbawienia wolności), które mają zapewnić pokrzywdzonemu bezpieczeństwo, podczas gdy sprawca pozostaje na wolności. Należą do nich przede wszystkim nakaz opuszczenia lokalu zajmowanego wspólnie z pokrzywdzonym oraz zakaz zbliżania się.

Tytułem środka zapobiegawczego można nakazać oskarżonemu o przestępstwo popełnione z użyciem przemocy na szkodę osoby wspólnie zamieszkującej okresowe opuszczenie lokalu zajmowanego wspólnie z pokrzywdzonym, jeżeli zachodzi uzasadniona obawa, że oskarżony ponownie popełni przestępstwo z użyciem przemocy wobec tej osoby, zwłaszcza gdy popełnieniem takiego przestępstwa groził. W przypadku spełnienia tych przesłanek policja niezwłocznie, nie później niż przed upływem 24 godzin od chwili zatrzymania, występuje z wnioskiem do prokuratora o zastosowanie tego środka zapobiegawczego. Wniosek powinien być rozpoznany przed upływem 48 godzin od chwili zatrzymania oskarżonego. Nakaz opuszczenia stosuje się na okres nie dłuższy niż 3 miesiące. Jeżeli nie ustały przesłanki jego stosowania, sąd, na wniosek prokuratora, może przedłużyć jego stosowanie na dalsze okresy, nie dłuższe niż 3 miesiące. Prokurator wydając przedmiotowe postanowienie może na wniosek oskarżonego wskazać mu miejsce pobytu w noclegowniach (art. 275a k.p.k.). Nakaz ten może być stosowany także w okresie zimowym.

Innym środkiem zapobiegawczym separującym oskarżonego od pokrzywdzonego jest oddanie tego pierwszego pod dozór połączony z obowiązkami, wśród których mogą się również znaleźć zakaz kontaktowania się z pokrzywdzonym lub z innymi osobami, zakaz zbliżania się do określonych osób na wskazaną odległość, zakaz przebywania w określonych miejscach lub opuszczania określonego miejsca. Co więcej, jeśli zachodzą przesłanki zastosowania tymczasowego aresztowania wobec oskarżonego o przestępstwo popełnione z użyciem przemocy lub groźby bezprawnej na szkodę osoby najbliższej albo innej osoby zamieszkującej wspólnie ze sprawcą, zamiast tymczasowego aresztowania można zastosować dozór pod warunkiem, że oskarżony w wyznaczonym terminie opuści lokal zajmowany wspólnie z pokrzywdzonym oraz określi miejsce swojego pobytu (art. 275 k.p.k.).

Podobnie jak tymczasowe aresztowanie, środki te służą zapewnieniu bezpieczeństwa pokrzywdzonemu w czasie procesu. Takimi samymi środkami dysponuje także sąd w ramach wymierzania kary. Wśród środków karnych kodeks karny wymienia bowiem zarówno zakaz przebywania w określonych środowiskach lub miejscach, zakaz kontaktowania się z określonymi osobami, zakaz zbliżania się do określonych osób oraz zakaz opuszczania określonego miejsca pobytu bez zgody sądu, jak i nakaz okresowego opuszczenia lokalu zajmowanego wspólnie z pokrzywdzonym (art. 39 pkt 2b i 2e k.k.), przy czym nakaz opuszczenia lokalu zawsze jest orzekany wspólnie z zakazem zbliżania się do pokrzywdzonego (art. 41a § 3a k.k.). Orzekając zakaz zbliżania się do określonych osób, sąd wskazuje odległość od osób chronionych, którą skazany obowiązany jest zachować (art. 41a § 4 k.k.). Sąd może orzec te środki w razie skazania za przestępstwo przeciwko wolności seksualnej lub obyczajności na szkodę małoletniego lub inne przestępstwo przeciwko wolności oraz w razie skazania za umyślne przestępstwo z użyciem przemocy, w tym zwłaszcza przemocy wobec osoby najbliższej. Zakaz zbliżania się do określonych osób może być kontrolowany w systemie dozoru elektronicznego (art. 41a § 1 k.k.).

Zawieszając skazanemu odbycie kary pozbawienia wolności, sąd także może zobowiązać skazanego do powstrzymania się od przebywania w określonych

środowiskach lub miejscach, powstrzymania się od kontaktowania się z pokrzywdzonym lub innymi osobami w określony sposób lub zbliżania się do pokrzywdzonego lub innych osób oraz do opuszczenia lokalu zajmowanego wspólnie z pokrzywdzonym (art. 72 § 1 pkt 7, 7a i 7b k.k.). Obowiązki te, z wyjątkiem nakazu opuszczenia lokalu, sąd może nałożyć także na skazanego na karę ograniczenia wolności (art. 34 § 3 k.k. w brzmieniu po 15 kwietnia 2016 r.). Z kolei na osobę, wobec której warunkowo zawiesza postępowanie, sąd może nałożyć obowiązki powstrzymania się od kontaktowania się z pokrzywdzonym lub innymi osobami w określony sposób lub zbliżania się do pokrzywdzonego lub innych osób oraz do opuszczenia lokalu zajmowanego wspólnie z pokrzywdzonym (art. 67 § 3 k.k.). Oczywiście, niewykonywanie tych obowiązków – co należy zgłaszać sądowi penitencjarnemu – może skutkować odpowiednio wykonaniem kary zawieszonej, zamianą kary ograniczenia wolności na karę pozbawienia wolności, podjęciem postępowania warunkowo umorzonego.

Ewidentnie widać więc, że ustawodawca w jak najpełniejszy sposób stara się odseparować pokrzywdzonego od sprawcy. Niestety nie zawsze okazuje się to skuteczne. Dlatego ustawą z 28 listopada 2014 r. wprowadzone zostały kolejne środki ochrony i pomocy, do których należą:

1) ochrona na czas czynności procesowej,
2) ochrona osobista,
3) pomoc w zakresie zmiany miejsca pobytu.

Ochrona na czas czynności procesowej może zostać udzielona w przypadku zagrożenia dla życia lub zdrowia osoby chronionej i może polegać na obecności policjantów w pobliżu osoby chronionej w trakcie czynności procesowej z jej udziałem, w drodze do miejsca przeprowadzenia tej czynności lub w drodze powrotnej.

Ochrona osobista może zostać udzielona w przypadku wysokiego stopnia zagrożenia dla życia lub zdrowia osoby chronionej w związku z postępowaniem karnym, jeżeli zachodzi konieczność długotrwałej ochrony, w sprawach, których rozpoznanie w pierwszej instancji należy do właściwości sądu okręgowego, oraz w sprawach o zgwałcenie lub znęcanie się, a w szczególnie uzasadnionych przypadkach także w innych sprawach. Ochrona osobista może polegać na:

1) stałej obecności policjantów w pobliżu osoby chronionej;
2) czasowej obecności policjantów w pobliżu osoby chronionej;
3) czasowej obserwacji osoby chronionej i otoczenia, w którym przebywa;
4) wskazaniu osobie chronionej bezpiecznych miejsc przebywania oraz czasu i bezpiecznego sposobu przemieszczania się;
5) określeniu zakresu, warunków i sposobu kontaktowania się osoby chronionej z innymi osobami.

Pomoc w zakresie zmiany miejsca pobytu może zostać udzielona w przypadku wysokiego stopnia zagrożenia dla życia lub zdrowia osoby chronionej w związku z postępowaniem karnym, jeżeli zachodzi konieczność długotrwałej ochrony, a inne środki ochrony i pomocy mogą być niewystarczające, w sprawach, których rozpoznanie w pierwszej instancji należy do właściwości sądu okręgowego, a w szczególnie uzasadnionych przypadkach także w innych sprawach. Pomoc w zakresie zmiany miejsca pobytu polega na podejmowaniu czyn-

ności organizacyjnych umożliwiających osobie chronionej pobyt w innym miejscu niż dotychczasowe poprzez:
1) udostępnienie tymczasowego lokalu mieszkalnego zapewniającego zaspokojenie podstawowych potrzeb bytowych,
2) pomoc w wynajęciu mieszkania,
3) pomoc w przeprowadzce lub zagospodarowaniu,
4) pomoc w załatwieniu ważnych spraw życiowych związanych ze zmianą miejsca pobytu.

Osobie, której udzielono pomocy w zakresie zmiany miejsca pobytu, która nie ma źródeł utrzymania ani nie może podjąć pracy z powodu zagrożenia dla życia lub zdrowia, można udzielić pomocy finansowej przeznaczonej na:
1) zaspokojenie podstawowych potrzeb życiowych,
2) pokrycie całości lub części kosztów tymczasowego udostępnienia lokalu mieszkalnego lub wynajęcia mieszkania,
3) pokrycie kosztów uzyskania świadczeń opieki zdrowotnej, jeżeli osoba ta nie podlega obowiązkowemu ubezpieczeniu zdrowotnemu.

O możliwości uzyskania takiego wsparcia pokrzywdzony musi być poinformowany, przynajmniej pisemnie, przy pierwszym przesłuchaniu (art. 300 § 2 k.p.k.).

Środków ochrony i pomocy udziela właściwy komendant wojewódzki policji na pisemny wniosek pokrzywdzonego lub świadka albo organu prowadzącego postępowanie przygotowawcze, albo sądu złożony za zgodą pokrzywdzonego lub świadka. We wniosku o udzielenie środków ochrony i pomocy należy wskazać okoliczności uzasadniające ich udzielenie każdej osobie, wobec której mają one być stosowane. Osoba, której odmówiono udzielenia środków ochrony i pomocy, nie może zażalić tej decyzji, jednak może w terminie 7 dni od dnia powiadomienia o odmowie złożyć wniosek o ponowne rozpatrzenie sprawy, jeśli pojawiły się nowe okoliczności.

Jak wynika z przytoczonych przepisów, polski ustawodawca bardzo poważnie potraktował obowiązek zapewnienia pokrzywdzonemu poczucia bezpieczeństwa. Jest ono bowiem niezbędnym elementem, który zapobiega powtórnej wiktymizacji ofiary czynu zabronionego.

Prawo do ochrony przed wtórną wiktymizacją i do wsparcia pozaprocesowego

Jednym z podstawowych narzędzi zapobiegania wtórnej wiktymizacji ofiary w czasie procesu jest, szczegółowo omówiona w I części opracowania, zasada pojedynczego przesłuchania przez sąd pod nieobecność podejrzanego, który może w nim uczestniczyć za specjalnym lustrem, tak by pokrzywdzony go nie widział, a on mógł go obserwować, słyszeć i zadawać pytania. Z reguły jednak przesłuchania tego typu odbywają się na tak wczesnym etapie postępowania przygotowawczego, że nikomu jeszcze nie postawiono zarzutów. Może to prowadzić do konieczności powtórzenia przesłuchania na żądanie oskarżonego lub jego obrońcy, choć praktyka wskazuje, że takie przypadki są niezmiernie rzadkie.

Wtórnej wiktymizacji mają również służyć, także wcześniej omówione, możliwość przesłuchania świadka za pośrednictwem wideokonferencji czy w jego miejscu zamieszkania, jeśli ze względu na wiek, chorobę lub niepełnosprawność nie jest on w stanie udać się do siedziby sądu.

Najczęściej jednak dochodzi do przesłuchania pokrzywdzonego na sali sądowej i to w obecności oskarżonego, co z pewnością jest dla pokrzywdzonego traumatyczne, w szczególności przy poważnych przestępstwach z użyciem przemocy lub przeciwko wolności seksualnej. Stąd ustawodawca, mimo iż jako zasadę przyjmuje prawo oskarżonego do obecności przy wszystkich czynnościach dowodowych na rozprawie, dopuszcza przesłuchanie pod jego nieobecność. Zgodnie z art. 390 § 2 k.p.k. w wyjątkowych wypadkach, gdy należy się obawiać, że obecność oskarżonego mogłaby oddziaływać krępująco na zeznania świadka, sąd może zarządzić, aby na czas przesłuchania danej osoby oskarżony opuścił salę sądową albo właśnie z tego powodu wykorzystać przesłuchanie w formie wideokonferencji. Z pewnością przesłuchanie osoby z niepełnosprawnością intelektualną pod nieobecność oskarżonego, szczególnie jeśli jest to dla niej osoba bliska, mająca na nią duży wpływ lub powodująca lęk czy inne, często ambiwalentne, uczucia, jest jak najbardziej wskazane i warto o nie do sądu wnioskować.

Kolejnym narzędziem, które ma zapewnić pokrzywdzonemu poczucie intymności i poszanowania godności, jest możliwość wyłączenia jawności rozprawy. Z założenia rozprawy są jawne (art. 355 k.p.k., z wyjątkiem postępowań o zastosowanie środków zabezpieczających wobec sprawców niepoczytalnych i spraw prywatnoskargowych, które są jawne jedynie, gdy pokrzywdzony o to wnosi, art. 359 k.p.k.). Sąd może jednak wyłączyć jawność rozprawy – także na wniosek pokrzywdzonego – jeśli jawność mogłaby obrażać dobre obyczaje lub naruszyć ważny interes prywatny lub gdy przesłuchiwany jest świadek w wieku poniżej 15 lat (art. 360 § 1 pkt. 2 i 4 oraz § 3 k.p.k.). Sąd wyłącza zawsze jawność rozprawy na wniosek osoby, która złożyła wniosek o ściganie, ale dotyczy to tylko nielicznych przestępstw wnioskowych (art. 360 § 2 k.p.k.).

Warto zastanowić się nad złożeniem wniosku, choćby o częściowe wyłączenie jawności na czas przesłuchania osoby z niepełnosprawnością intelektualną, w szczególności w sprawach medialnych, które budzą zainteresowanie społeczności lokalnej lub powodują, że na sali pojawia się liczna publiczność, np. znajomi oskarżonego. Przesłuchiwanie osoby z niepełnosprawnością intelektualną przy pełnej sali rozpraw, z często niechętną jej, żeby nie powiedzieć gardzącą nią publicznością, przy kamerach, z pewnością nie będzie służyło ani dobru tej osoby, ani też jakości jej zeznania, co powinno racjonalny sąd prowadzić do uwzględnienia wniosku o utajnienie rozprawy w tym zakresie.

Na zakończenie warto jeszcze wspomnieć o jednym obowiązku organów procesowych informowania pokrzywdzonego przy pierwszym przesłuchaniu (art. 300 § 2 k.p.k.) – o możliwości uzyskania wsparcia pozaprocesowego od instytucji korzystających z finansowania Funduszu Pomocy Pokrzywdzonym oraz Pomocy Penitencjarnej.

Przedmiotowy Fundusz, który utrzymuje się z nawiązek i świadczeń pieniężnych zasądzanych od skazanych w postępowaniach karnych, został założony

na podstawie art. 43 k.k.w. i ma na celu dotowanie stowarzyszeń, fundacji i innych organizacji oraz instytucji spoza sektora publicznego udzielających osobom pokrzywdzonym przestępstwem oraz osobom im najbliższym pomocy medycznej, psychologicznej, rehabilitacyjnej, prawnej oraz materialnej, a także prawnej i psychologicznej pomocy świadkom. Każdy organ procesowy ma listę kontaktową takich instytucji w najbliższej okolicy i może ją w razie potrzeby udostępnić pokrzywdzonemu lub świadkowi. Co więcej, zgodnie z ustawą z 28 listopada 2014 r. w przypadku stwierdzenia zagrożenia dla zdrowia psychicznego pokrzywdzonego, świadka lub osób im najbliższych policja, prokurator lub sąd mają wprost obowiązek poinformować pokrzywdzonego lub świadka o możliwości uzyskania pomocy psychologicznej świadczonej przez podmioty, które otrzymały na ten cel dotację z Funduszu, lub inne podmioty świadczące pomoc psychologiczną, oraz wskazać mu listę tych podmiotów z określeniem sposobu kontaktu. Na wniosek pokrzywdzonego lub świadka policja, prokurator lub sąd wzywa taki podmiot do udzielenia pomocy psychologicznej w terminie 14 dni od dnia wezwania. Udzielana przez podmiot pomoc jest dla pokrzywdzonego, świadka i ich najbliższych darmowa.

Poza pomocą psychologiczną środki przyznawane z Funduszu wykorzystywane są na:

1) organizowanie i finansowanie darmowej pomocy prawnej, w tym dotyczącej alternatywnych metod rozwiązywania konfliktów;
2) pokrywanie kosztów świadczeń zdrowotnych, wyrobów medycznych, w tym przedmiotów ortopedycznych oraz środków pomocniczych, jeżeli jest to niezbędne w procesie leczniczym doznanego uszczerbku na zdrowiu wynikającego z przestępstwa lub jego następstw;
3) pokrywanie kosztów związanych z edukacją ogólnokształcącą i zawodową, także na zasadach indywidualnego kształcenia, odpowiednio do wieku i potrzeb edukacyjnych osób uprawnionych;
4) pokrywanie kosztów czasowego zakwaterowania lub udzielania schronienia;
5) finansowanie okresowych dopłat do bieżących zobowiązań czynszowych za lokal mieszkalny, do którego osoba uprawniona ma tytuł prawny, a lokal mieszkalny nie jest użytkowany przez inne osoby;
6) dostosowanie lokalu mieszkalnego lub budynku mieszkalnego do potrzeb osoby pokrzywdzonej przestępstwem w przypadku, gdy utrata sprawności fizycznej nastąpiła w wyniku przestępstwa;
7) finansowanie przejazdów środkami komunikacji publicznej lub pokrywanie kosztów transportu związanych z uzyskiwaniem świadczeń i regulowaniem tych spraw;
8) pokrywanie kosztów żywności lub bonów żywnościowych;
9) pokrywanie kosztów zakupu odzieży, bielizny, obuwia, środków czystości i higieny osobistej.

Pomoc pokrzywdzonym przestępstwem oraz członkom ich rodzin może być udzielona na ich wniosek zgłoszony do konkretnego podmiotu lub z własnej inicjatywy tego podmiotu (Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 6 lutego 2014 r. w sprawie Funduszu Pomocy Pokrzywdzonym oraz Pomocy Postpenitencjarnej, Dz. U. poz. 189).

Obowiązki pokrzywdzonego w polskim postępowaniu karnym

Pokrzywdzony ma w postępowaniu karnym nie tylko prawa, ale również obowiązki. Podstawowym obowiązkiem jest stawiennictwo do udziału w czynności przesłuchania w charakterze świadka. Oczywiście nikt nie może zmusić pokrzywdzonego do zawiadomienia o popełnieniu na jego szkodę przestępstwa. Co więcej, nawet jeśli takie zawiadomienie złoży na piśmie, a następnie prawidłowo powiadomiony, bez usprawiedliwienia, nie stawi się na wezwanie organów ścigania, to nie grozi mu żadna odpowiedzialność. Najprawdopodobniej jeśli organ już na tym etapie nie będzie dysponował innymi dowodami na zaistnienie przestępstwa, wyda postanowienie o odmowie wszczęcia postępowania, wychodząc z założenia, że pokrzywdzony nie jest zainteresowany dalszym jego tokiem.

Jednakże, jeśli pokrzywdzony, który ma być przesłuchany w charakterze świadka na późniejszym etapie prowadzenia postępowania przygotowawczego, a w szczególności przed sądem, nie będzie się stawiał prawidłowo powiadamiany, bez usprawiedliwienia, to prokurator lub sąd mogą na niego nałożyć karę porządkową do 3.000 zł (art. 285 § 1 k.p.k. w brzmieniu od 15 kwietnia 2016 r.), mogą ponadto zarządzić jego zatrzymanie i doprowadzenie na daną czynność (art. 285 § 3 k.p.k.). Wobec pokrzywdzonego nie można jednak z tego tytułu stosować aresztu (art. 287 § 4 k.p.k.). Karę pieniężną uchyla się, jeżeli ukarany dostatecznie usprawiedliwił swoje niestawiennictwo w ciągu tygodnia od daty doręczenia postanowienia wymierzającego karę pieniężną (art. 286 k.p.k.).

Kolejnym obowiązkiem jest informowanie organów o zmianie miejsca zamieszkania, a w przypadku przeprowadzki poza granice Polski – wskazanie adresu do doręczeń w Polsce. Pokrzywdzony nie może zostać ukarany żadną karą porządkową za brak realizacji tego obowiązku. Jego skutki będą jednak dla niego dotkliwe – zgodnie z art. 138 k.p.k. i art. 139 § 1 k.p.k. (o czym szczegółowo była mowa w części II opracowania) pismo wysyła się na ostatni znany adres i po zwrocie awiza uznaje za doręczone, bez poszukiwania przez organ nowego adresu pokrzywdzonego. Takie doręczenie prowadzi do uprawomocnienia się postanowień kończących sprawę, a także pozwala sądowi procedować, również w ramach dobrowolnego poddania się karze przez oskarżonego, bez faktycznego powiadomienia pokrzywdzonego o terminie rozprawy lub posiedzenia oraz o jego uprawnieniach. O konsekwencjach niewywiązania się z tego obowiązku pokrzywdzony informowany jest przy pierwszym przesłuchaniu na piśmie (art. 300 § 2 k.p.k.). Warto o nim pamiętać, gdyż na żadnym kolejnym etapie postępowania organy nie powtarzają tej informacji, a czasami wieloletnie trwanie postępowań (np. zawieszonych przez lata z powodu ukrywania się oskarżonego) może powodować, że pokrzywdzony w efekcie końcowym nie nabędzie wiedzy o rozprawie i skazaniu, bo się w tym okresie przeprowadzi, czasem nawet kilkakrotnie, o czym „zapomni" poinformować właściwy organ.

Z najdotkliwszych obowiązków w postępowaniu karnym pokrzywdzonego należy wymienić obowiązek poddania się badaniom. Zgodnie z art. 192 § 1 k.p.k. jeżeli karalność czynu zależy od stanu zdrowia pokrzywdzonego (np. pobicia, uszkodzenia ciała, zgwałcenia, znęcania się fizycznego itp.), nie może on sprzeciwić się oględzinom (połączonym ze zdjęciami) i badaniom niepołączonym z za-

biegiem chirurgicznym lub obserwacją w zakładzie leczniczym, czyli ma poddać się badaniu przez biegłego lekarza. W przypadku przestępstw przeciwko wolności seksualnej oraz brutalnych form znęcania się takie badanie może być bardzo nieprzyjemne, gdyż wkracza w najintymniejszą sferę ciała i życia człowieka. W szczególności może ono być trudne dla pokrzywdzonego z niepełnosprawnością intelektualną, który nie zawsze będzie w stanie zrozumieć, dlaczego ma się obnażyć i pozwolić dotykać obcym osobom. Jeszcze trudniejsze będzie to dla pokrzywdzonego z autyzmem. Należy jednak pamiętać (i odpowiednio wyjaśnić to pokrzywdzonemu z niepełnosprawnością intelektualną), że ciało człowieka stanowi w tym wypadku niezmiernie ważny materiał dowodowy, który często pozwoli ustalić tożsamość sprawcy i wykazać, że doszło do popełnienia przestępstwa. Dlatego po pobiciu, a tym bardziej zgwałceniu, nie należy się myć ani zmieniać ubrania, ale zgłosić się jak najprędzej na policję czy do szpitala, by odpowiednie ślady zostały zabezpieczone. Lekarze i pielęgniarki dokonujący takich badań i pobierający próbki z ciała (np. wymazy z ust, pochwy czy spod paznokci) są szkoleni w profesjonalnym i pełnym poszanowania podejściu do ofiar przestępstwa. Oględziny ciała dokonywane przez policjantów, zgodnie z § 58 ust. 11 Wytycznych nr 1 Komendanta Głównego z dnia 23 lipca 2015 r. w sprawie wykonywania niektórych czynności dochodzeniowo-śledczych przez policjantów (Dz. KGP poz. 59), powinna przeprowadzać osoba tej samej płci co pokrzywdzony. Warto jednak zawsze, by z pokrzywdzonym niepełnosprawnym intelektualnie podczas badania lekarskiego i oględzin ciała pozostawała przez cały czas jego osoba wsparcia, co zapewni mu większe poczucie bezpieczeństwa.

Jeżeli istnieje wątpliwość co do stanu psychicznego świadka, jego stanu rozwoju umysłowego, zdolności postrzegania lub odtwarzania przez niego spostrzeżeń – a do takiego wniosku zawsze może dojść organ podczas przesłuchania osoby z niepełnosprawnością intelektualną – sąd lub prokurator może zarządzić przesłuchanie świadka z udziałem biegłego lekarza lub biegłego psychologa. Świadek, także pokrzywdzony, nie może się temu sprzeciwić (art. 192 § 2 k.p.k.).

Dla celów dowodowych, także w innych przypadkach niż przytoczone, można również świadka poddać oględzinom ciała i badaniu lekarskiemu lub psychologicznemu, ale to wymaga już jego zgody (art. 192 § 3 k.p.k.).

Ostatnim ciężarem dla pokrzywdzonego, o którym warto wspomnieć w kontekście postępowania karnego, jest kontrola rozmów telefonicznych. Jest ona możliwa także wobec pokrzywdzonego, jeśli istnieje uzasadnione podejrzenie, że będzie się z nim kontaktował sprawca. Kontrola rozmów jest dopuszczalna tylko przy najpoważniejszych przestępstwach. Wykorzystanie nagranych rozmów w procesie karnym wymaga zgody sądu. W przypadku gdy nagrania nie wnoszą nic do materiału dowodowego, muszą być zniszczone (art. 237–238 k.p.k.).

Zakończenie

Jak wynika z całości opracowania, prawa pokrzywdzonego w polskim procesie karnym, choć liczne, nie realizują w pełni założeń Dyrektywy. Brak przede wszystkim zindywidualizowanego podejścia do pokrzywdzonego, choć w Mi-

nisterstwie Sprawiedliwości przez ostatni okres toczyły się prace nad skonstruowaniem specjalnego kwestionariusza identyfikującego te potrzeby. Za pozytyw uznać natomiast należy, że ustawodawca w ostatnich aktach prawnych duży nacisk położył na zapewnienie poczucia bezpieczeństwa pokrzywdzonemu.

Nie wszystko jednak da się zmienić ustawami. Bardzo wiele zależy od podejścia ludzi: policjantów, prokuratorów, sędziów, urzędników. To także jest założenie Dyrektywy – szkolić ich i uwrażliwiać na potrzeby pokrzywdzonych, szczególnie należących do grup narażonych na głębokie pokrzywdzenie, w tym właśnie osób z niepełnosprawnościami. Tego typu szkolenia są już dostępne, jest ich jednak wciąż zbyt mało. Poza tym korzystanie z nich jest dobrowolne, zamiast należeć do obowiązkowego cyklu szkolenia ustawicznego. Paradoksalnie, najczęściej korzystają z nich osoby zainteresowane, a więc już przekonane do konieczności traktowania pokrzywdzonego jak człowieka zasługującego na pełne poszanowanie jego godności. Tym samym szkolenia służą przekonaniu już przekonanych. Dopóki nie obejmą one wszystkich policjantów, prokuratorów, sędziów i urzędników pracujących w tych instytucjach, żeby zmienić mentalność tych grup zawodowych, nawet dobre prawo samo w sobie nie pomoże, a złe na pewno nie będzie interpretowane na korzyść pokrzywdzonego.

Z KRAJU I ZE ŚWIATA

KORNELIA CZERWINSKA
APS, Warszawa
kczerwinska@aps.edu.pl

SPRAWOZDANIE Z MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI NAUKOWEJ *PSYCHOPEDAGOGICZNE PROBLEMY EDUKACJI I FUNKCJONOWANIA CZŁOWIEKA – TEORIA I PRAKTYKA*. LUBLIN, 26–27 LISTOPADA 2015

Zachodzące w życiu publicznym przemiany społeczno-kulturowe i polityczno-ekonomiczne, w wyraźny sposób oddziałujące na kształt obecnego systemu oświatowego, uzasadniają podejmowanie naukowego namysłu nad nowymi wyzwaniami, przed którymi zostaje postawiona współczesna pedagogika. Intensywność przemian społecznych implikuje konieczność dyskusji o tożsamości pedagogiki, aktualnej kondycji jej subdyscyplin oraz możliwościach pozytywnego wpływu myśli pedagogicznej na konstruowanie rzeczywistości zapobiegającej wykluczeniu i marginalizacji różnych grup osób. Ze względu na złożoność i różnorodność podmiotów edukacyjnych dyskusja ta powinna być prowadzona w ujęciu wieloparadygmatycznym przez przedstawicieli poszczególnych działów pedagogiki oraz nauk z nią spokrewnionych, zwłaszcza psychologii, socjologii i filozofii.

Interdyscyplinarne spojrzenie na różne obszary współczesnej edukacji i jej związki z przeobrażeniami społecznymi w kraju i na świecie umożliwiła konferencja zorganizowana przez Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Wzięli w niej udział reprezentanci nauk społecznych i humanistycznych z 60 krajowych ośrodków akademickich i 15 uczelni zagranicznych (z Białorusi, Czech, Litwy, Portugalii, Turcji, Ukrainy).

W pierwszym dniu konferencji podczas obrad plenarnych wygłoszono sześć referatów. W wystąpieniu zatytułowanym *Pedagogika realna wobec wirtualnego świata* prof. dr hab. Bogusław Śliwerski (UŁ) zwrócił uwagę na coraz większą popularność potocznych przekonań na temat edukacji i wychowania wynikających z tzw. wiedzy zdroworozsądkowej oraz na konsekwencje korzystania przez rodziców uczniów i nauczycieli z bestsellerowych poradników zawierających wskazówki niemające potwierdzenia w wiedzy naukowej z zakresu pedagogiki i psychologii. Prelegent zaakcentował potrzebę stałej troski o rozwijanie u kandydatów na nauczycieli i pedagogów kompetencji refleksyjnych, krytycznych i emancypacyjnych, pozwalających im na wyraźne oddzielenie sądów z obszaru pseudopsychologii i quasi-pedagogiki od teorii naukowych. O znaczeniu teorii naukowych dla projektowania i ewaluacji praktyki edukacyjnej mówił prof. dr hab. Jerzy Brzeziński (UAM w Poznaniu), wyjaśniając zachodzące w tym obszarze uwarunkowania metodologiczne i etyczne. Swoje wystąpienie referent rozpoczął od metafory oddającej ścisłe powiązania, jakie zachodzą między teorią a praktyką, określając je jako „dwa brzegi jednej rzeki". Odwołując się do piśmiennictwa psychologicznego podkreślił, że głównym celem każdej dyscypliny naukowej jest rozwijanie teorii, która stanowi przyczynowe wyjaśnienie procesów faktycznie zachodzących w analizowanym zjawisku. Teoria, mająca swoje źródło w danych empirycznych, ukierunkowuje działalność pomocową i ekspercką. W referacie pt. *Kształcenie dla przyszłości – między ambitnym wyzwaniem a utopią* prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski (APS) dokonał analizy porównawczej prognoz sprzed trzydziestu i dziesięciu lat dotyczących różnych sfer życia publicznego i obecnego stanu polskiego społeczeństwa. Propagując prognozowanie na podstawie naukowych przesłanek, prelegent wskazał elementy, które w jego opinii powinny być brane pod uwagę w przewidywaniu przyszłości akademickiej (m.in.: kierunki rozwoju gospodarki światowej i polskiej, kie-

runki zmian w organizacji państwa, warunki demograficzne i zmiany struktury społecznej). Za bardziej przydatne uznał prognozowanie kompetencji zawodowych (formalnych i nieformalnych) pożądanych w przyszłości niż wskazywanie zapotrzebowania na konkretne zawody czy zajęcia. Podkreślił także potrzebę identyfikowania tzw. wiedzy podstawowej, czyli kluczowych wiadomości z różnych dyscyplin naukowych, które powinna mieć każda osoba mająca skutecznie funkcjonować na przyszłym rynku pracy, oraz kształtowania w procesie edukacji umiejętności permanentnego nadbudowywania na tej bazie kompetencji specjalnościowych. Akcentując znaczenie uwzględniania przyszłych przeobrażeń rzeczywistości społecznej podczas reformowania obecnego systemu kształcenia, prelegent zakończył wykład słowami Seneki: „Nie ma pomyślnego wiatru dla tych, którzy nie wiedzą, gdzie płyną". Wyniki badań naukowych nad problemami rozwoju zawodowego, a także skrócony opis dotychczasowej współpracy naukowo-badawczej między polskimi a ukraińskimi pedagogami zostały przedstawione w wystąpieniu prof. dr hab. Nelli Nyczkało (Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Kijowie). *Aktywność edukacyjna seniorów: specyfika motywów i funkcji* to temat referatu prof. dr hab. Marii Kielar-Turskiej (UJ), który stanowił przegląd licznych badań poświęconych specyfice funkcji poznawczych w wieku senioralnym, cechom osobowym utrudniającym i ułatwiającym uczenie się w tej fazie życia oraz funkcjom edukacji w okresie późnej dorosłości. Wybrane zagadnienia z obszaru pedagogiki międzykulturowej zostały omówione przez prof. dra hab. Jerzego Nikitorowicza (Uniwersytet w Białymstoku). Autor zachęcał słuchaczy do refleksji nad tym, czy w świetle współczesnego zerwania więzi społecznych i zaniku idei globalnej wioski pedagogika kultury zdoła realizować wartości uniwersalne. Szczególnie wiele uwagi badacz poświęcił wpływom wielokulturowości na proces kształtowania się u współczesnego człowieka poczucia tożsamości, zarówno w wymiarze osobistym, jak i społecznym. Rozważał, w jakich okolicznościach stany tożsamości pogranicznej (tzw. hybrydowej) mogą być źródłem kultury lęku, zagubienia, niepewności i strachu przed innymi, prowadząc do separatyzmu i ekstremizmu, w jakich zaś uwarunkowaniach skutkują one podwójnym wartościowaniem osoby. Obrady plenarne zakończył referat prof. dra hab. Stanisława Popka (UMCS) zatytułowany *Mechanizmy aktywności twórczej w świetle interakcyjnej teorii psychologicznej*. Wystąpienie zostało podzielone na trzy części. Najpierw prelegent omówił podstawowe mechanizmy rozwoju człowieka, następnie przedstawił założenia ogólnej teorii systemów na temat kondycji ludzkiej psychiki, zaś na końcu podjął rozważania nad tym, czym są zdolności i uzdolnienia oraz jakie są ich przejawy w rzeczywistości szkolnej. Podstawową konkluzją było stwierdzenie, że ludzka twórczość rodzi się z różnorodności, więc ta kategoria powinna być szczególną wartością w procesach edukacyjnych.

W drugim dniu konferencji w trakcie obrad w 19 zespołach problemowych zaprezentowano ponad 330 referatów, miały one postać zarówno analiz teoretyczno-naukowych, jak i raportów z badań empirycznych. Tematy wiodące przyjęte w poszczególnych zespołach odzwierciedlały najbardziej aktualne problemy pojawiające się w różnych subdyscyplinach nauk pedagogicznych. Dyskursy skoncentrowane były wokół takich zagadnień, jak: człowiek w środowisku pracy, nowe tendencje w pracy socjalnej, możliwości i ograniczenia nowoczesnych technologii informacyjnych w dydaktyce, rola i znaczenie edukacji międzykulturowej we współczesnych realiach, obecne role pedagogów i instytucji oświatowych, sztuka i edukacja XXI w., jakość życia dziecka w kontekście opieki, wychowania i kształcenia, wychowanie resocjalizujące, aktualny system kształcenia nauczycieli, funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością w warunkach zintegro-

wanej Europy, psychospołeczne aspekty funkcjonowania rodziny, wychowanie wobec wyzwań współczesności, perspektywy rozwoju diagnostyki neuropsychologicznej, nowe metody i techniki w badaniach psychologicznych, diagnoza i wspieranie zdolności, duchowość.

W zespole problemowym tworzonym przez pedagogów specjalnych za wiodący temat przyjęto *Edukację i psychospołeczne funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością w realiach zintegrowanej Europy. Nowe szanse i stare bariery*. Łącznie wygłoszono 20 referatów, których problematyka koncentrowała się głównie na takich kwestiach, jak: współczesne trendy w edukacji uczniów i studentów z niepełnosprawnością, kształcenie przyszłych pedagogów specjalnych (ze szczególnym uwzględnieniem organizacji praktyk studenckich), wsparcie dla rodzin małych dzieci z niepełnosprawnością.

Aż osiem wystąpień dotyczyło rozmaitych problemów związanych z procesem kształcenia osób z niepełnosprawnością, w tym trzy referaty poświęcone były edukacji akademickiej. W prezentacji zatytułowanej *Tendencje w edukacji dzieci niepełnosprawnych – szanse i zagrożenia* prof. nadzw. dr hab. Zofia Palak (UMCS), opierając się na analizie porównawczej danych statystycznych, szczegółowo przedstawiła zmiany, jakie zaszły w ciągu ostatniej dekady w polskim systemie kształcenia uczniów z różnymi rodzajami dysfunkcji. Prelegentka zwróciła uwagę na stałą tendencję wzrostu liczby uczniów z niepełnosprawnością uczęszczających do placówek integracyjnych i ogólnodostępnych. Kwestie edukacji włączającej poruszały także prof. nadzw. dr hab. Anna Zamkowska (Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu), która opisała cechy kultury szkoły włączającej, oraz dr Kornelia Czerwińska (APS), która ukazała podobieństwa między właściwościami diagnostyki inkluzyjnej a modelem diagnozy stosowanym w pracy z uczniem z niepełnosprawnością wzroku. Trudności wychowawcze uczniów z dysfunkcją wzroku uczęszczających do różnych typów szkół (ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych) były przedmiotem badań podjętych przez dr Beatę Papudę-Dolińską (UMCS). Zgromadzony przez badaczkę materiał empiryczny odznaczał się wysoką wartością aplikacyjną dla praktyki szkolnej, jednocześnie ujawniał pewne zaniedbania i trudności w wypełnianiu przez szkoły funkcji wychowawczej. Próbę konceptualizacji pojęć istotnych dla efektywnej organizacji kształcenia specjalnego, takich jak: wsparcie edukacyjne, pomoc psychologiczno-pedagogiczna i zajęcia pozalekcyjne, podjęła w swoim wystąpieniu prof. nadzw. dr hab. Jolanta Baran (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie). Ukazała pewne rozbieżności w ujęciach definicyjnych proponowanych przez poszczególnych autorów oraz trudności w jednoznacznym określeniu wzajemnych związków zachodzących między omawianymi terminami. System kształcenia specjalnego na Białorusi został scharakteryzowany przez dr Larysę Maksymiuk (Państwowy Uniwersytet im. A. Puszkina w Brześciu).

Funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością we współczesnej przestrzeni akademickiej przybliżyły wyniki badań własnych zaprezentowane przez prof. nadzw. dr hab. Krystynę Barłóg (Uniwersytet Rzeszowski),dotyczących trudności młodych osób z ograniczeniami sprawności w realizowaniu funkcji studenta, oraz dane z pilotażowych badań na temat specyfiki relacji studentów słyszących i niesłyszących przeprowadzonych przez dr hab. Ewę Domagałę-Zyśk (KUL). Ze wskazanymi analizami korespondowała prezentacja przygotowana przez mgr Katarzynę Chrząszcz i mgr Annę Wojtas (UŚl, Cieszyn), poświęcona cechom osobowościowym niezbędnym w pracy asystenta studenta z niepełnosprawnością. Przestrzeń akademicka omawiana także była w kontekście tworzenia optymalnej oferty edukacyjnej dla studentów pedagogiki specjalnej. Referat *Kształcenie pedagogów specjalnych – dobre praktyki mostem między uczelnią a szkołą*, wygłoszony przez prof. dra hab. Zenona

Gajdzicę, dr Magdalenę Bełzę i dr Dorotę Prysak (UŚl, Cieszyn) prezentował związki między zapotrzebowaniem rynku pracy a systemem kształcenia akademickiego. Wystąpienie *Praktyki pedagogiczne w opinii studentów pedagogiki specjalnej* przygotowane przez dr Agnieszkę Pawlak-Kindler (UMCS) zawierało wyniki badań sondażowych ukierunkowanych na poznanie mocnych i słabych stron praktyk proponowanych na specjalności tyflopedagogika.

Wątki psychologiczne doświadczania niepełnosprawności zostały podjęte przez trzech prelegentów. O zaspokajaniu potrzeby bezpieczeństwa, bliskości, intymności oraz o trudnościach w nawiązywaniu relacji uczuciowych w sytuacji doświadczania niepełnosprawności mówiła prof. nadzw. dr hab. Joanna Konarska (Krakowska Akademia im. A. Frycza Modrzewskiego). Rolę psychoedukacji w procesie rehabilitacji osób z niepełnosprawnością i chorobą przewlekłą opisał prof. nadzw. dr hab. Piotr Majewicz (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie), zaś badania nad postawami rodziców będących po rozwodzie w percepcji ich dorastających dzieci zaprezentował prof. nadzw. dr hab. Józef Stachyra (UMCS).

Dyskurs nad wczesnym wspomaganiem rozwoju dzieci z niepełnosprawnością ogniskował się wokół zagadnień związanych z organizacją adekwatnego wsparcia i profesjonalnej pomocy dla rodziców. Na bazie doświadczeń praktycznych dr Anna Prokopiak (UMCS) dokonała oceny stosowanych metod i form pracy z rodzinami małych dzieci z autyzmem, natomiast dr Anna Bujnowska (UMCS) przedstawiła wyniki badań własnych nad siecią wsparcia społecznego matek i ojców małych dzieci niepełnosprawnych.

W całościowym spojrzeniu na aktualną sytuację osób z niepełnosprawnością w Polsce pomocne były referaty wygłoszone przez prof. nadzw. dra hab. Adama Mikruta (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie) oraz prof. dr hab. Marię Chodkowską (UMCS). Poruszono w nich kwestie powiązań, jakie zachodzą między obowiązującymi w państwie aktami prawnymi a realnymi przemianami w sposobie społecznego spostrzegania osób z niepełnosprawnością, jak również ukazano kulturowo-religijne i obyczajowo-prawne bariery w integracji tych osób.

Konferencję zakończyły krótkie sprawozdania podsumowujące pracę poszczególnych zespołów problemowych, w których przede wszystkim podkreślano wysoki poziom merytoryczny prezentowanych analiz teoretycznych i badawczych oraz sygnalizowaną przez uczestników potrzebę kontynuowania podjętych rozważań zarówno w formie kolejnych spotkań konferencyjnych, jak i międzyuczelnianych projektów badawczych. Wystąpienia ukazały niezwykłe bogactwo i wielowątkowość problematyki podejmowanej obecnie przez pedagogów oraz wyraźnie wskazały, że złożoność współczesnej rzeczywistości edukacyjnej rodzi coraz większą potrzebę prowadzenia badań w zespołach interdyscyplinarnych. Rozmaitość stawianych celów i pytań dowiodła równouprawnionego charakteru przyjmowania różnych, często znacząco odmiennych, perspektyw teoretyczno-badawczych.

Międzynarodowa Konferencja Pedagogiki Specjalnej z cyklu „OSOBA"

Interdyscyplinarne konteksty wczesnej interwencji, wczesnego wspomagania rozwoju dziecka

21–23 września 2016 roku, Warszawa

Organizator:

Instytut Pedagogiki Specjalnej
Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Partner naukowy:

Katedra UNESCO im. Janusza Korczaka
Interdyscyplinarnych Studiów nad
Rozwojem i Dobrostanem Dziecka

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNESCO Janusz Korczak Chair, Warsaw, Poland

Zapraszamy do udziału w Międzynarodowej Konferencji

Interdyscyplinarne konteksty wczesnej interwencji, wczesnego wspomagania rozwoju dziecka

IDEA KONFERENCJI

Konferencja jest kontynuacją naukowych spotkań w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej z cyklu „OSOBA" organizowanych od 2003 roku. Celem konferencji jest wieloaspektowa dyskusja i wymiana doświadczeń w zakresie poznawania fenomenu niepełnosprawności.

Konferencja w roku 2016 podejmie problematykę wczesnej interwencji i wczesnego wspomagania rozwoju dzieci z różnymi zaburzeniami.

Wczesne wspomaganie rozwoju to złożony proces, obejmujący wszystkie działania mające na celu pomoc dziecku w jego rozwoju oraz wzmocnienie kompetencji rodziny. Działania te powinny odbywać się w naturalnym środowisku dziecka w ramach indywidualnego programu prowadzonego przez zespół specjalistów. Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka wymaga kompleksowych rozwiązań, a ich efekty uwarunkowane są różnymi czynnikami. Złożoność, wieloaspektowość wczesnego wspomagania i jego znaczenie dla rozwoju dzieci z różnymi zaburzeniami podkreślają wagę podjętej debaty.

Podczas konferencji będą podejmowane rozważania w blokach tematycznych skoncentrowanych na procesie wczesnej interwencji i wczesnego wspomagania rozwoju w zakresie:
1) medycznych uwarunkowań;
2) społecznych, prawnych i ekonomicznych kontekstów;
3) udziału rodziny;
4) diagnozy potrzeb i możliwości dziecka i rodziny;
5) metod wspomagania rozwoju;
6) przygotowania profesjonalistów.

Do udziału w konferencji zapraszamy z przedstawicieli środowisk akademickich, praktyków, rodziców oraz organizacji zajmujących się wspieraniem rozwoju dziecka i rodziny.

Formy realizacji celów konferencji
- Sesje plenarne
- Obrady w sekcjach – komunikaty badawcze i doniesienia z praktyki
- Seminaria tematyczne
- Sesje plakatowe – prezentacje wyników badań, programów, materiałów, metod/tablica plakatowa wymiar 80×100 cm
- Sesje multimedialne – prezentacja dobrych praktyk ośrodków, zespołów wczesnej interwencji/wczesnego wspomagania rozwoju, równoległe z sesja plakatową
- Wizyty w wybranych placówkach wczesnej interwencji/wczesnego wspomagania rozwoju.

Niezależnie od formy wystąpienia każdy uczestnik będzie miał możliwość publikacji prezentowanego materiału, pod warunkiem uzyskania pozytywnej recenzji.

Imprezy towarzyszące
- Konkurs fotograficzny – MAŁE DZIECKO – „DZIECKO – już mieszkaniec, obywatel i już człowiek"
- Wystawy sprzętu rehabilitacyjnego, zabawek, wydawnictw, stoiska organizacji działających na rzecz dziecka i rodziny
- Prezentacja prac dzieci.

Język konferencji: polski i angielski. W czasie obrad plenarnych i seminariów tematycznych zapewniamy tłumaczenie symultaniczne

Zgłoszenie udziału w konferencji odbywa się droga elektroniczną.
Formularz zgłoszenia dostępny jest na stronie internetowej Akademii Pedagogiki Specjalnej: **konferencja.aps.edu.pl/osoba**

Serdecznie zapraszam
w imieniu organizatorów

Prof. dr hab. Joanna Głodkowska
Przewodnicząca Komitetu Naukowego Konferencji

R E C E N Z J E

Franciszek Szlosek: *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*. Wydawnictwo APS–Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa–Radom 2015, ss. 321.

Jest to nowe spojrzenie na pedagogikę pracy po zmianach, jakie zaszły w naszym kraju po upadku komunizmu. Zmienił się nie tylko polski system społeczno-polityczny, ale także gospodarka. Oparta dotychczas na zasadach naukowo-nakazowo-rozdzielczych, teraz musiała się przekształcić w gospodarkę rynkową. Zmieniły się też poglądy i polityka dotycząca samej pracy, jej wykonywania i wynagradzania. Pamiętać jednak należy, że – niezależnie od ustroju i często zmieniających się poglądów – praca jest człowiekowi potrzebna. Tym zagadnieniem zajmuje się m.in. pedagogika pracy. Dziś praca jest dobrem poszukiwanym, mówiąc popularnie – rynkowym.

Znaczenie tej publikacji polega na tym, że nie jest to tylko studium teoretyczne, przeciwnie, treść osadzona została w realiach polskiej rzeczywistości, uwzględniając zarazem teorię i praktykę. Istotne jest również, że na jej łamach nie spotykamy jakiejś totalnej krytyki – co dziś jest bardzo modne – tego, co było w przeszłości jako złe i co powinno ulec zapomnieniu. Autor dokonuje solidnej analizy w odniesieniu do pedagogiki pracy i jej znaczenia, zaczynając od początku XX w. Pojawiają się nazwiska znanych historyków, jak Kazimierz Tymieniecki, działaczy oświatowych z okresu Drugiej Rzeczypospolitej, jak Janusz Jędrzejewicz, którzy tak wiele wnieśli w rozwój polskiej pedagogiki, w tym również pedagogiki pracy, tworzyli podstawy polskiego szkolnictwa zawodowego i wychowania państwowego.

Na tej kanwie szeroko omówione zostały problemy pedagogiki pracy w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, zwłaszcza szkolnictwa zawodowego, w którym pedagogika pracy zawsze miała i ma szczególne znaczenie. Braki i niedociągnięcia tamtego okresu wynikały ze zbyt dużej ideologizacji, ale ideologizacji nawet dziś jest trudno uniknąć. Analiza tych zagadnień pozwala zrozumieć, jak wielkie znaczenie miało szkolnictwo zawodowe przy odbudowywaniu kraju ze zniszczeń wojennych. Pomimo upływu czasu wiele dawnych rozwiązań można stosować współcześnie, zrozumiałe, że przy uwzględnieniu obecnych wymagań, a także potrzeb gospodarczych i zmian, jakie zachodzą w Polsce i na świecie.

Podstawowa część książki odnosi się do współczesności i przyszłości. Nie trzeba udowadniać, że jest to ważne. W książce jest sporo statystyki, różnego rodzaju porównań, stawiane są pytania i różnego rodzaju oceny, których w krótkiej recenzji nie można omówić ani nawet przytoczyć. W konkretnym odniesieniu do pedagogiki pracy istotne są rozwiązania związane z zawodem, np. jaki zawód ma dana osoba. Zdawać by się mogło, że jest to pytanie proste, wręcz banalne, ale tak nie jest, bowiem: „Zawód jest to dookreślony, choć zmieniający się pod wpływem przemian cywilizacyjno-kulturowych, zbiór zadań wykonywanych systematycznie przez człowieka na stanowisku pracy dzięki posiadanym przez niego kwalifikacjom".

To wskazówka do dalszych rozważań. W pedagogice pracy zawód i jego wykonywanie jest niesłychanie ważnym obszarem zainteresowań i prowadzi do koniecznych wnikliwych badań. W książce oparte zostało to na wątku teoretycznym i praktycznym. Mogą to być wskazówki co do przyszłych reform szkolnictwa w Polsce, zwłaszcza zawodowego. W tym celu autor zgromadził bogaty materiał statystyczny i porównawczy, wykorzystał też badania naukowe i publikacje badaczy z Polski i z innych krajów. Są to różnego rodzaju analizy, porównania i wskazówki, w jakim stopniu i kiedy należy przeprowadzać reformy szkolnictwa wyższego czy średniego, aby odpowiadały wymogom rynku pracy, aby nie kształcić tylko dla pozyskania dyplomu, lecz aby ten dyplom i uzyskany zawód po szkole średniej czy wyższej był przydatny. Dlatego też szkol-

nictwo zawodowe – zdaniem F. Szloska – musi być bardziej niż dotychczas powiązane z rynkiem pracy i wymaganiami biznesu. Często jest tak, co zauważał Bogdan Suchodolski, że nie tylko w pedagogice, ale także w innych profesjach ważny jest tak zwany zdrowy rozsądek. Jest on szczególnie ważny w pedagogice pracy, zwłaszcza gdy mówimy o zawodzie, kwalifikacjach, umiejętnościach.

Autor przeprowadził ambitne studia porównawcze, zapoznał się z organizacją i zmianami w polskim szkolnictwie zawodowym, uwzględnił też dorobek innych autorów, m.in. Stefana Kwiatkowskiego. Z książki wynika też, że współczesne dyskusje związane ze szkolnictwem zawodowym i jego przyszłością są często prowadzone w oderwaniu od rzeczywistości. Stawianych jest wiele pytań zachęcających do dyskusji, np. co rozumiemy i co kryje się pod takimi pojęciami, jak: kwalifikacje, umiejętności, zawód, wiedza. Z punktu widzenia pedagogiki pracy kwalifikacje i umiejętności można podzielić na podstawowe, uzupełniające i specjalistyczne. Przez umiejętności podstawowe rozumie się umiejętności stanowiące trzon określonego zawodu, posiadanie ich jest konieczne do wykonywania najważniejszych zadań, charakterystycznych dla tego zawodu. Umiejętności uzupełniające to rozwinięte umiejętności podstawowe, wspomagające je w wykonywaniu zadań o dużym stopniu złożoności w warunkach problemowych. Wreszcie umiejętności specjalistyczne, czyli dodatkowe, umożliwiają one wykonywanie nowych zadań wynikających ze zmian technologicznych.

Z rozważań zawartych w książce jasno wynika, że nigdy nie powinno dochodzić do marginalizacji szkolnictwa zawodowego. Niestety obecnie w Polsce to zjawisko wystąpiło i tak naprawdę nie ma dziś u nas modelu szkolnictwa zawodowego. Prowadzi to do deprecjacji zawodów i szkół zawodowych, co dla rozwoju gospodarczego kraju nie jest korzystne. Autor ma dosyć krytyczne uwagi na temat reform szkolnictwa zawodowego, ale nie tylko tego szczebla. Wydaje się, że są różne przyczyny ich nienajlepszych ocen. Generalnie w polskim szkolnictwie wciąż jest zbyt wiele polityki. Na upolitycznienie polskiej szkoły uwagę zwracają również inni autorzy (B. Śliwerski), podkreślając, że jest to mało przyszłościowe, a często nawet szkodliwe. Ale wciąż na ten temat mówi się bardzo wiele, ale czyni się zbyt mało.

A tymczasem reformy są konieczne. W czasach współczesnych rozwój powinien opierać się na społeczeństwie wiedzy. Wydaje się też, że w szkolnictwie różnych szczebli są konieczne zmiany i jeżeli będą one szybsze, tym lepiej. Początki zmian można już zauważyć, ale ważne jest, aby były one doprowadzane do końca. Zbyt częste zmiany administracyjne na stanowisku ministra edukacji narodowej oraz ministra nauki i szkolnictwa wyższego nie sprzyjają konstruktywnym rozwiązaniom. Od 1989 r. przeciętnie ministrowie edukacji sprawowali swój urząd niewiele ponad półtora roku. Nie mieli więc żadnych szans na wprowadzenie swoich edukacyjnych wizji. Czy jest to dobrze czy źle? Pytanie pozostaje otwarte.

W zakończeniu książki czytamy, że należy mieć nadzieję i snuć marzenia, by tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych stała się inspiracją do zintensyfikowania dyskursu nad korektą i wzbogaceniem podstaw teoretycznych tej subdyscypliny. Autor zachęca do refleksji wszystkich kształtujących politykę oświatową, bezpośrednio przeprowadzających różnego rodzaju reformy i tych, którzy kształcą. Życzy sobie, aby więcej uwagi poświęcali szeroko rozumianemu kształceniu zawodowemu w całym polskim systemie oświatowym. Wówczas mogłoby być lepiej. Dużym optymistą nie jest, gdyż zauważa: ,,znając jednak siebie, wiem, że najczęściej stawiam sobie cele mało lub wcale nierealne".

Ludwik Malinowski
APS, Warszawa
lmalinowski@aps.edu.pl

Sally J. Rogers, Geraldine Dawson: *Early Start Denver Model dla małych dzieci z autyzmem. Wspieranie komunikacji, uczenia się i rozwoju społecznego*. Fundacja Rozwiązać Autyzm, Warszawa 2015, ss. 313.

Żadnemu terapeucie mającemu kontakt z osobami ze środowiska osób z autyzmem nie powinna być obca ta publikacja. Jej autorkami są uznane badaczki kwestii autyzmu: Sally J. Rogers, w sposób szczególny jako psycholog rozwojowy zajmująca się działalnością kliniczną i badawczą dotyczącą autyzmu, profesor psychiatrii w Instytucie MIND na Uniwersytecie Kalifornijskim w Davis, oraz Geraldine Dawson – dyrektor ds. badań w Autism Speaks, profesor psychiatrii na Uniwersytecie w Karolinie Północnej w Chapel HHill, adiunkt psychiatrii na Uniwersytecie Colombia. Warto dodać, że redaktorem merytorycznym podręcznika w Polsce jest dr Joanna Kwasiborska-Dudek, pierwszy certyfikowany terapeuta modelu Early Start Denver w naszym kraju.

W podręczniku tym w sposób szczegółowy przedstawiono wszystkie aspekty Early Start Denver Model (ESDM), począwszy od narzędzia do oceny rozwoju dziecka, poprzez teoretyczne założenia metody po praktyczne wskazówki do pracy z dzieckiem.

Składa się on z 10 rozdziałów. Pierwszy z nich przedstawia najnowsze badania na temat rozumienia procesów uczenia się niemowląt oraz autyzmu (s. 1–13), kolejne stanowią przedstawienie samego modelu (s. 15–35), możliwości zastosowania go w praktyce (s. 37–61) z uwzględnieniem (na przykładzie Issaka): opracowywania celów terapeutycznych (s. 63–86), definiowania dziennych celów terapeutycznych (s. 87–110), opracowywania planów terapii i struktury nauczania (s. 111–144), rozwijania umiejętności naśladowania i zabawy (s. 145–162), rozwijania komunikacji niewerbalnej (s. 163–176) oraz werbalnej (s. 177–192). Ostatni rozdział podręcznika dotyczy możliwości wykorzystania ESDM w pracy grupowej (s. 193–218). Całość zamykają dwa aneksy, pierwszy zawiera karty obserwacyjne ESDM dla małych dzieci z autyzmem (s. 220–273), drugi – system oceny zgodności wdrażania terapii z wytycznymi modelu ESD, w tym stosowanie i kodowanie (s. 275–291).

Książka dostarcza kompleksowej wiedzy na temat podstaw teoretycznych modelu, źródeł jego powstawania oraz konkretnych technik prowadzenia terapii i oceny jej skuteczności. Może ona zachwycić zarówno teoretyków, jak i praktyków prowadzących terapię małych dzieci z autyzmem. Jedyne minusy publikacji to bardzo wysoka – jak na polskie warunki – cena (ponad 140 zł) oraz niesprzyjająca dłuższej lekturze mała czcionka.

Szczególną wartością tej fascynującej lektury wydaje się być ukazanie podstaw ESDM, w którym dostrzegamy różne, ale uzupełniające się modele teoretyczne i terapeutyczne. Do ESDM włączono oryginalny model Denver opracowany przez Rogers (Rogers, Herbison, Lewis, Pantone, Reis, 1986), model interpersonalnego rozwoju (Rogers, Pennington, 1991), model autyzmu jako zaburzenia motywacji społecznej (Dawson i in., 2004) a także Pivotal Response Traning oparty na stosowanej analizie zachowania, będący modelem terapeutycznym, w którym eksponuje się inicjatywę i spontaniczne zachowania dziecka (Schreibman, Pierce, 1993; Koegel, Koegel, 1988).

ESDM odwołuje się i częściowo przypomina te podejścia terapeutyczne, w których kładzie się nacisk na interakcje i rozwój, jak np. interwencje responsywne DIR/Floortime, metoda rozwoju relacji/RDI oraz programy Hanen Centre. Wszystkie te podejścia bazują na wynikach badań dotyczących wzorców rozwoju społeczno-komunikacyjnego. ESDM korzysta z bardziej formalnego, behawioralnego paradygmatu nauczania niż pozostałe podejścia, bardziej polega na danych naukowych, a także w precyzyjny sposób obejmuje nauczaniem wszystkie obszary rozwoju, podczas gdy inne modele kon-

centrują się na rozwoju społeczno-komunikacyjnym. Skuteczność tego podejścia terapeutycznego została już naukowo potwierdzona. Główne techniki nauczania w modelu ESD sprowadzić można do używania pozytywnych emocji, zabawy jako oprawy do interwencji terapeutycznej, intensywnego nauczania, pozytywnego podejścia do trudnych zachowań i zaangażowania rodziny. Używanie pozytywnych emocji wynika z doniesień z badań w tym zakresie. Uczenie się, a szczególnie uczenie się mowy i uczenie społeczne, można ułatwić, jeśli odbywa się ono w kontekście emocjonalnie treściwym i bogatym w interakcje z innym człowiekiem. Zabawa rozumiana jest wtedy jako wspólna aktywność, w której obaj partnerzy odgrywają główne role i rozbudowują swoją aktywność przy udziale drugiej osoby. Nauczanie opiera się na emocjonalnie intensywnych wspólnych aktywnościach z wykorzystaniem przedmiotów lub bez nich. Intensywne nauczanie wynika z przekonania, że jedną z przyczyn opóźnienia rozwoju w autyzmie jest mniejsza ilość okazji do uczenia się. Według autorek zatem nauczanie musi być intensywne, aby uzupełnić braki. Wymaga to udziału wyjątkowo wyczulonego i wrażliwego dorosłego, który będzie podążał za sygnałami dziecka.

Największą wartością założeń ESDM, doskonale przedstawionych w niniejszej publikacji, jest to, że wywodzi się z połączenia wyników badań nad autyzmem, badań neurotypowego rozwoju niemowląt i małych dzieci oraz badań dotyczących uczenia się. Terapia behawioralna została wskazana tu jako procedura intensyfikująca nauczanie, najważniejsza w pracy pozostaje relacja i zabawa z małym dzieckiem.

Stwierdzić trzeba, że do tej pory nie było tak kompleksowej, komplementarnej propozycji podejścia terapeutycznego w terapii dziecka z autyzmem. Kończąc niniejsze omówienie, przypomnę, iż magazyn *Time* najnowsze badania nad modelem ESD uznał za jedno z dziesięciu najważniejszych osiągnięć w dziedzinie medycyny w roku 2012.

Anna Prokopiak
UMCS, Lublin
anna.prokopiak@poczta.umcs.lublin.pl

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

1. „RUCH" S.A.

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

www.prenumerata.ruch.com.pl

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