

Nr 4 (285) 2016
Tom LXXVII
WRZESIEŃ
PAŹDZIERNIK

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
Olena Galczewska (PL) – język rosyjski

Tłumaczenie na język angielski

Renata Wójtowicz

Skład komputerowy

Andrzej Kowalczyk

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną)

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

Rada Naukowa:

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

Komitety Redakcyjne:

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: szkolaspjecjalna@aps.edu.pl
www.szkolaspjecjalna.aps.edu.pl; redakcja@aps.edu.pl
nakład 700 egz.**

SPIS TREŚCI

OPRACOWANIA NAUKOWE

- 245 – *Ewa Zasępa, Kamila Kuprowska-Stępień*
Pozytywne doświadczenia rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną.
Część II. Analiza pozytywnych doświadczeń rodziców
- 256 – *Kamil Kuracki, Agnieszka Dłużniewska, Bernadetta Kosewska*
Uczestnictwo w kulturze popularnej a kompetencje społeczne i postawy twórcze uczniów z dysleksją i bez dysleksji w okresie adolescencji
- 269 – *Ewa M. Kulesza, Akbota N. Autayeva, Laura A. Butabayeva*
Отношение казахских учащихся первых классов к совместному обучению с ровесниками с ограниченными возможностями здоровья

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- 279 – *Iwona Konieczna, Katarzyna Cichocka-Segiet*
Proces wspierania dziecka ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi w zakresie rozwijania kompetencji społecznych
- 291 – *Gulnara A. Ziparova, Ewa M. Kulesza*
Organizacja pracy z małymi dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w specjalnym żłobku-przedszkolu nr 2, Ałmata, Kazachstan

PRAWO I PRAKTYKA

- 294 – *Anna Nowicka-Skóra*
Program 500 plus – nowa forma pomocy państwa w wychowywaniu dzieci

Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- 311 – *Agata Jakubas*
Sprawozdanie z Konferencji Naukowej z cyklu Wrocławskich Spotkań Pedagogów Specjalnych pt. *Wyzwania emancypacyjne w przestrzeni edukacyjnej i pomocowej*. Wrocław 15–16 września 2016

RECENZJE

- 313 – *Marcin Garbat*: Historia niepełnosprawności. Wydawnictwo Novae Res, Gdynia 2015, ss. 851 (*Marcin Lerka*)
- 315 – *Jolanta Koral (red.)*: Zespół Downa w XXI wieku. Stowarzyszenie Rodzin i Opiekunów Osób z zespołem Downa Bardziej Kochani, Warszawa 2013, ss. 272 (*Sylvia Borowa*)
- 318 – *Tony Attwood, Isabelle Hénauld, Nick Dubin*: Seksualność osób z autyzmem w kontekście prawnym. Harmonia Universalis, Gdańsk 2015, ss. 253 (*Anna Prokopiak*)

NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY

- R.W. Greene*: Trudne emocje u dzieci Jak wspólnie rozwiązywać problemy w domu i w szkole. Wydawnictwo Samo Sedno, Warszawa 2014, ss. 216 (*Urszula Gosk*)
- Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka. Red. *B. Cytowska, B. Winczura*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2016, ss. 462 (*Edyta Żebrowska*)

CONTENTS

SCIENTIFIC STUDIES

- 245 – Ewa Zasępa, Kamila Kuprowska-Stępień
Positive experiences of parents of children with intellectual disabilities. Part 2.
Analysis of parents' positive experiences
- 256 – Kamil Kuracki, Agnieszka Dłużniewska, Bernadetta Kosewska
Participation in popular culture versus social competence and creative attitudes in
students with and without dyslexia during adolescence
- 269 – Ewa Kulesza, Laura Batabayeva, Akbota N. Ayfayeva
Kazakh first-graders' attitude to studying together with their peers with disabilities

FROM TEACHING PRACTICE

- 279 – Iwona Konieczna, Katarzyna Cichocka-Segiet
Supporting the child with special communication needs in developing social com-
petence
- 291 – Gulnara A Ziparova, Ewa Kulesza
Organization of work with young children with intellectual disabilities in a special
day care center/preschool, Almaty, Kazakhstan

LAW AND PRACTICE

- 294 – Anna Nowicka-Skóra
Family 500+ program – A new form of state support in raising children

HOME AND WORLD NEWS

- 311 – Agata Jakubas
Report on the Scientific Conference in the series of Wrocław Meetings of Special
Educators, called *Emancipation challenges in the education and aid sphere*. Wrocław,
September 15–16, 2016

REVIEWS

- 313 – Marcin Garbat: Historia niepełnosprawności. [History of disability]. Wydawnictwo
Novae Res, Gdynia 2015, pp. 851 (Marcin Lerka)
- 315 – Jolanta Koral (Ed.): Zespół Downa w XXI wieku. [Down syndrome in the 21st
century]. Stowarzyszenie Rodzin i Opiekunów Osób z zespołem Downa Bardziej
Kochani, Warszawa 2013, pp. 272 (Sylvia Borowa)
- 318 – T. Attwood, I. Hénault, N. Dubin: Seksualność osób z autyzmem w kontekście
prawnym. [Original title: *The autism spectrum, sexuality and the law*]. Harmonia
Universalis, Gdańsk 2015, pp. 253 (Anna Prokopiak)

WE RECOMMEND TO OUR READERS

- R.W. Greene: Trudne emocje u dzieci Jak wspólnie rozwiązywać problemy w domu
i w szkole. [Original title: *The explosive child. A new approach for understanding
and parenting easily frustrated, chronically inflexible children*]. Wydawnictwo Samo
Sedno, Warszawa 2014, pp. 216 (Urszula Gosk)
- Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka [Early intervention],
B. Cytowska, B. Winczura (Ed.), Oficyna wydawnicza Impuls, 2016, pp. 462 (Edyta
Żebrowska)

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

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/0137818X.1222620
Data wpływu: 29.02.2016
Data przyjęcia: 10.03.2016

POZYTYWNE DOŚWIADCZENIA RODZICÓW DZIECI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ CZĘŚĆ II. ANALIZA POZYTYWNYCH DOŚWIADCZEŃ RODZICÓW

W artykule dokonano analizy literatury przedmiotu poświęconej pozytywnym doświadczeniom rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Wyróżniono następujące ich rodzaje: pozytywne uczucia, osobowy wzrost/rozwój pozytywnych właściwości i umiejętności, zmiana perspektywy życiowej/wzrost duchowości oraz poprawa relacji społecznych. Na zakończenie przedstawiono niektóre koncepcje psychologiczne i modele, w ramach których można wytłumaczyć powstanie tego rodzaju doświadczeń.

Słowa kluczowe: rodzice, niepełnosprawność intelektualna, pozytywne doświadczenia

Rodzice dzieci z zaburzeniami rozwoju, w tym z niepełnosprawnością intelektualną, mają wiele takich doświadczeń, jakie nie są dostępne lub występują w mniejszym stopniu w grupie rodziców dzieci o prawidłowym rozwoju. Oprócz większych problemów z wychowaniem dziecka rodzice ci też mogą mieć wiele pozytywnych przeżyć. Mogą one być wynikiem akceptacji sytuacji życiowej, w jakiej się znaleźli, akceptacji siebie jako rodziców oraz akceptacji niepełnosprawności dziecka. Mogą być też efektem pozytywnego przewartościowania przeżytych trudności. Analiza literatury przedmiotu dotyczącej pozytywnych doświadczeń rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (zob. tabela) pozwala na wyróżnienie ich następujących rodzajów:

- 1) pozytywne uczucia,
- 2) osobowy wzrost/rozwój pozytywnych właściwości i umiejętności,
- 3) zmiana perspektywy życiowej/wzrost duchowości,
- 4) poprawa relacji społecznych.

Tabela

Pozytywne doświadczenia rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną – metaanaliza wyników badań

Autorzy badań	Rodzaje pozytywnych doświadczeń
Van Riper (1999)	1) pogłębienie relacji rodzinnych, 2) obdarzanie innych bezwarunkową miłością, 3) docenienie znaczenia relacji międzyludzkich, 4) widzenie rzeczy we właściwych proporcjach, 5) otwarcie się na innych a mniejsza koncentracja na swoich potrzebach, 6) rozwój życia duchowego, zacieśnienie relacji z Bogiem.

Rapanaru, Bartu, Lee (2008)	1) wzmocnienie zasobów osobistych/wzrost osobowy, 2) poprawa w społecznych relacjach i zwiększenie sieci społecznej, 3) poczucie spełnienia i dumy, 4) wzmocnienie zasobów i umiejętności dziecka.
Scorgie, Sobsey (2000)	1) osobowy wzrost, 2) poprawa relacji z innymi, 3) zmiany w perspektywie życiowej i systemie wartości.
Sandler, Mistretta (1998)	osobowy wzrost (wzrost współczucia i empatii, tolerancja, obniżenie się egoizmu).
Stainton, Besser (1998)	1) źródło radości i szczęścia, 2) wzrost poczucia sensu i priorytetów, 3) poprawa osobistych i społecznych relacji, wzrost zaangażowania w życie społeczności, 4) wzrost duchowości, 5) źródło jedności i bliskości w rodzinie, 6) wzrost tolerancji i zrozumienia, 7) osobowy wzrost i siła wewnętrzna, 8) pozytywny wpływ na innych i społeczność.
Turnbull, Guess, Turnbull (1988)	1) źródło miłości, 2) źródło radości, 3) źródło lekcji życia, 4) źródło błogosławieństwa i spełnienia, 5) źródło dumy, 6) źródło siły rodziny.
Behr, Murphy, Summers (1992), za: Stainton, Besser (1998)	1) źródło szczęścia i miłości, 2) źródło siły rodziny, 3) źródło osobowego wzrostu i dojrzałości, 4) źródło dumy i kooperacji, 5) uczenie się z doświadczeń ze specjalnymi problemami, 6) zrozumienie celów życia, 7) świadomość przyszłych spraw, 8) zwiększenie sieci społecznej, 9) rozwój kariery i pracy.
Hastings, Taunt (2002)	1) poczucie satysfakcji z opieki, 2) osobowy wzrost (zmiany w perspektywie, bycie silniejszym, wzrost rozumienia innych), 3) rozwój nowych umiejętności i poczucie satysfakcji z osiągnięć, 4) wzrost wiary i duchowości, 5) wzmocnienie relacji międzyludzkich.

Pozytywne uczucia

Wychowywanie dziecka niepełnosprawnego intelektualnie może być źródłem szeregu negatywnych stanów emocjonalnych i napięć. Zaliczyć do nich można np. poczucie niskiej wartości i bezużyteczności, poczucie winy, smutek, urazę, gniew, lęk o dobro i przyszłość dziecka niepełnosprawnego (Rapanaru i in., 2008). Może być również źródłem pozytywnych uczuć: szczęścia, miłości

i radości (Stainton, Besser, 1998; Behr i in., 1992, za: Stainton, Besser 1998; Turnbull i in., 1988). Rodzice mogą odczuwać błogosławieństwo i spełnienie (Turnbull i in., 1988; Rapanaru i in., 2008). Osiągnięcia dzieci, nawet te najmniejsze, dają rodzicom przyjemność oraz poczucie dumy, tym większe, im bardziej początkowo prognozy były niepomyślne. Rodzice są dumni zarówno z sukcesów dziecka, jak i z jego wysiłków i starań. Odczuwają też spełnienie jako rodzice w związku z pomaganiem dziecku w dojrzewaniu i osiąganiu sukcesów, a także obserwując, jak dziecko wzrasta i staje się, na miarę swoich możliwości, coraz bardziej samodzielne.

Osobowy wzrost/rozwój pozytywnych właściwości i umiejętności

Bycie rodzicami dziecka niepełnosprawnego może powodować znaczne zmiany osobowe. Może być „głęboko transformacyjnym doświadczeniem”, jakie „otwiera te części duszy, które w innym przypadku pozostałyby uśpione” (za: Scorgie, Sobsey, 2004). W literaturze przedmiotu (za: Ogińska-Bulik, 2013) takie „stawanie się” nową osobą w wyniku przeżycia trudnych doświadczeń nazywa się wzrostem osobowym. „Potraumatyczny wzrost to szansa nie tyle na szczęśliwe, co dobre i bardziej sensowne życie” (tamże, s. 39). Rodzice oprócz trudnych doświadczeń, bólu i cierpienia wynoszą też dobro i kształtują w sobie wiele pozytywnych właściwości, stają się lepsi i silniejsi wewnętrznie (Rapanaru i in., 2008; Hastings, Taunt, 2002). Badania wskazują na to, że oprócz negatywnych konsekwencji stresujących wydarzeń związanych z wychowaniem dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną, rodzice wymieniali też pozytywne w postaci wzmocnienia osobistych zasobów oraz osobowego wzrostu. Mówili o wzroście asertywności, pewności siebie oraz dojrzałości emocjonalnej („Nauczyłam się cierpliwości i zachowania spokoju bez względu na trudne warunki”, Rapanaru i in., 2008, s. 44). Długotrwała opieka nad dzieckiem sprawiła, że stali się bardziej tolerancyjni, cierpliwi, współczujący, pewni siebie, zaradni, akceptujący życie i rozumiejący lepiej innych ludzi oraz zjawiska życiowe. Z badań (Cunningham, 1996) wynika, że pozytywne strony posiadania dziecka z zespołem Downa łączą się z większym poziomem takich zachowań u rodziców, jak bardziej rzetelne spełnianie swoich obowiązków rodzicielskich: opiekuńczych, wychowawczych, emocjonalnych. Zaczęli też dostrzegać w dziecku więcej dobrych cech. Zobaczyli je na nowo, zaakceptowali i w związku z tym ich oczekiwania od dziecka stały się bardziej adekwatne do jego możliwości („Teraz widzę moją córkę taką, jaką ona jest, a nie taką, jaką ja chciałabym, aby była. I taką ją właśnie kocham”, za: Rapanaru i in., 2008, s. 44). Bycie rodzicami dziecka niepełnosprawnego to lekcja życia (Turnbull i in., 1988), mądrości życiowej (Rapanaru i in., 2008) oraz świadomości przyszłych spraw (Behr i in., 1992, za: Rapanaru i in. 2008). Następuje rozwój bardziej przystosowawczych cech osobowości. Zaobserwowano u rodziców dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną wzrost współczucia, empatii, elastyczności, tolerancji oraz zmniejszenie się egoizmu (Sandler, Mistretta, 1998). Wśród wielu pozytywnych cech, które wiążą się z wychowywaniem dziecka niepełnosprawnego, można

wymienić pokorę wobec losu i jego darów („Nie mogę za wiele wymagać, trzeba się cieszyć z tego, co jest”, Zasępa, Wołowicz, 2010¹).

Większa tolerancja i zrozumienie, które jest obserwowane u rodziców, wiąże się nie tylko z niepełnosprawnością, ale też z wszystkimi innymi ludzkimi słabościami („Wychowywanie naszej córki uczyniło nas bardziej troskliwymi i opiekuńczymi ludźmi, którzy mniej troszczą się o sprawy materialne”. „Pomogło mi realizować to, co jest naprawdę ważne w życiu, pomogło mi wzrastać jako osoba – być bardziej rozumiejącą i współczującą”, za: Rapanaru i in., 2008, s. 44).

Zmiana perspektywy życiowej/wzrost duchowości

Przyjście na świat dziecka niepełnosprawnego, usłyszenie diagnozy o jego stanie funkcjonowania jest głębokim przeżyciem dla rodziców, które może sprawić zmiany w poglądzie na świat i w systemie wyznawanych wartości (Van Riper, 1999; Scorgie, Sobsey, 2000; Stainton, Besser, 1998; Behr i in., 1992, za: Stainton, Besser, 1998). Te zmiany mogą być pomocne w akceptacji stanu dziecka, w adaptacji do trudnej sytuacji życiowej oraz w akceptacji siebie jako rodziców niepełnosprawnego dziecka. Rodzice doświadczają wzrostu poczucia sensu życia oraz akceptacji życia (Rapanaru i in., 2008; Stainton, Besser, 1998). Lepiej rozumieją swoje cele życiowe (Behr i in., 1992, za: Stainton, Besser, 1998). Ich hierarchia wartości staje się bardziej uporządkowana. Najważniejsze stają się w niej sprawy najprostsze i cieszenie się codziennością. Takie wartości, jak miłość, troska o innych, bycie wrażliwym na ich potrzeby, stają się ważniejsze niż sprawy materialne i sukces życiowy (Rapanaru i in., 2008; Stainton, Besser, 1998; Van Riper, 1999; Scorgie, Sobsey, 2000; Behr i in., 1992, za: Stainton, Besser, 1998). Badania wskazują na to, że w trakcie wychowywania dziecka niepełnosprawnego i przystosowywania się do jego stanu u rodziców może zmieniać się system przekonań o świecie, dziecku oraz o sobie samym (King i in., 2005). Po urodzeniu się dziecka rodzice czują, że nic nie jest już takie samo jak kiedyś, wszystkie sprawy i całe życie stały się inne. Doświadczają różnych bolesnych przeżyć i emocji. Zadają sobie pytanie, jak żyć dalej oraz co jest teraz ważne w ich życiu i co jest w ogóle ważne, jaki jest sens życia, w tym ich życia i życia ich dziecka. Starają się nadać sens życiu, swoim doświadczeniom oraz niepełnosprawności dziecka. Afirmacja życia, odnalezienie sensu życia, posiadanie nadziei sprawia osiągnięcie poczucia kontroli nad zdarzeniami żywotnymi i umocnienie. Rodzice dostrzegają, że pewne rzeczy, które cenili zanim dziecko przyszło na świat, są ważniejsze od innych. Do takich szczególnie należą dobre relacje między małżonkami, wiara religijna, bezwarunkowa miłość. Wartości te starają się szczególnie pielęgnować.

Matki, które zrezygnowały ze swojej kariery zawodowej na rzecz wychowywania niepełnosprawnego dziecka, przyznają, że są zadowolone z takiej decyzji. Dziecko jest dla nich ważniejsze niż wszystkie inne wartości („Kariera matki jest dla mnie ważniejsza od sławy czy uznania”, Zasępa, Wołowicz, 2010).

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

Wśród wartości, których zmiany lub utrwalenie zauważane są u rodziców, można wymienić wartości religijne i duchowe (Van Viper, 1999; Stainton, Besser, 1998; Hastings, Taunt, 2002; Zasepa, Wołowicz, 2010). Niepełnosprawność dziecka wyzwała refleksje nad sobą i swoim duchowym życiem, pozwalając tym samym lepiej je zrozumieć i pogłębić. Może ona stać się bodźcem do skierowania się ku Bogu i prawdziwego nawrócenia (Stainton, Besser, 1998; Scorgie, Sobsey, 2000). Wiara rodzi nadzieję i wytrwałość, chroni przed depresją („Mam dziecko niepełnosprawne i wierzę, że sobie z tym poradzę, gdy mi jest ciężko to się bardzo modłę”. „Kultywujemy tradycje chrześcijańskie i wierzymy w miłość Boga, który nie pozwoli upaść człowiekowi nawet skrzywdzonemu przez los”, Zasepa, Wołowicz, 2010, s. 138–139). Wiara w Boga pomaga rodzicom lepiej radzić sobie ze stresem spowodowanym niepełnosprawnością dziecka oraz wpływa na jakość życia rodzin („Jesteśmy bardzo kochającą się rodziną, bardzo wierzącą. To wiara pomogła nam przetrwać trudne chwile zaraz po urodzeniu się niepełnosprawnego syna”, tamże, s. 134). Nalini Tarakeshwar i Kenneth Pargament (2001) stwierdzili, że pozytywne religijne sposoby radzenia sobie ze stresem (takie jak np. spostrzeganie niepełnosprawności dziecka jako woli Bożej i zadania do spełnienia, możliwości duchowego rozwoju, poszukiwanie duchowego wsparcia) są związane u rodziców dzieci z autyzmem z większym poziomem przeżyć religijnych oraz z większym, łączącym się ze stresem, wzrostem. Negatywne religijne sposoby radzenia sobie ze stresem (np. niezadowolenie z organizacji kościelnych i Boga) łączą się natomiast z mniejszym poziomem przeżyć religijnych oraz z większą depresją i lękiem u rodziców. Większość (68%) rodziców oceniła pozytywnie rolę religii w przystosowaniu się i radzeniu sobie z trudnościami związanymi z wychowaniem dziecka z autyzmem. Niezwykle bliski związek z Bogiem pomógł im przetrwać trudne chwile. Rodzice (81%) mówili, że religia tłumaczy im sens życia i cierpienia. Jedna z matek wypowiedziała się następująco: „To jest Boże zadanie dla mnie. Ja wierzę, iż Bóg daje każdemu tyle, ile ktoś może udźwignąć. Na przykład Amy (córka) nie spała dobrze aż do 5. roku życia, w tym czasie byłam maksymalnie sfrustrowana. I nagle w 6. roku życia zaczęła ona dobrze spać. Bóg wiedział, iż więcej trudności nie będę w stanie znieść” (tamże, s. 255).

W badaniach rodzice wskazywali na to, że wiara wzmacnia ich i nadaje sens poszczególnym codziennym zdarzeniom i całemu ich życiu (Poston, Turnbull, 2004). Zaufanie Bogu i modlitwa pełna ufności pomaga przezwyciężać bariery stojące na drodze do realizacji celów życiowych, daje siły do kolejnych wysiłków, spokój wewnętrzny, cierpliwość i siły wewnętrzne. Jedna z badanych osób tak pisze o życiu religijnym i o zaufaniu Bogu: „[...] gdy wstajesz rano, to dziękujesz Bogu za otwarcie oczu i uczynienie cię zdolnym do wstania na twych dwóch nogach. Przyjmując cały dzień, wypełniasz go, czym tylko możesz. Myślę, iż ty nie masz czasu na marnotrawstwo” (tamże, s. 102).

Dzięki wierze rodzice spostrzegają niepełnosprawność dziecka jako doświadczenie, sposobność daną od Boga, jako drogę służącą do zbawienia, a nie jako bezsensowny ciężar (por. Skinner, i in., 2001; Rogers-Dulan, 1998; Rogers-Dulan, Blacher, 1995). Sprzyja to zaakceptowaniu niepełnosprawności dziecka. Wiara i modlitwa pomaga zrozumieć sens niepełnosprawności dziecka. Niepełnosprawne dziecko jest darem od Boga, błogosławieństwem i wypróbowaniem

wiary (Poston, Turnbull, 2004). Rodzice traktują ten stan jako zadanie i jako Krzyż dany od Boga (Zuk i in., 1961). R.J. Robison (2000) pisze o tym, iż interpretowanie trudnych doświadczeń związanych z niepełnosprawnością dziecka według słów Ewangelii rodzi optymizm, nadzieję, pogodę ducha oraz akceptację istniejącej rzeczywistości.

Poprawa relacji społecznych

Wyniki badań wpływu niepełnosprawności dziecka na funkcjonowanie rodziny są zróżnicowane. Niektóre z nich (Rapanaru i in., 2008; Stainton, Besser, 1998; Turnbull i in., 1988; Van Riper, 1999) wskazują na pozytywne zmiany występujące w rodzinach. Do nich można zaliczyć wzrost siły, bliskości, spójności, ufności i pozytywnych uczuć w rodzinie. Te zmiany dotyczą zarówno małżonków, jak i wszystkich członków rodziny („Choroba syna bardzo nas zbliżyła”. „Jesteśmy rodziną jak każda inna, ale zdaję sobie sprawę z tego, że syn umacnia nasze relacje, sprawia, że się wspieramy, pomagamy, współpracujemy”, Zasępa, Wołowicz, 2010, s. 107–108). Źródłem jedności rodziny może być religijność, np. niektórzy rodzice razem modlą się, szczególnie przed każdą ważną decyzją, chodzą razem na nabożeństwa (Tarakeshwar, Pargament, 2001).

W badaniach dotyczących jakości życia rodzin osób z niepełnosprawnością intelektualną okazało się, iż relacje rodzinne przyczyniają się w największym stopniu do ogólnego zadowolenia z życia rodziny (Brown i in., 2003; Brown i in., 2006; Zasępa, Wołowicz, 2010). Członkowie rodziny podkreślają, jak ważny jest wzajemny szacunek, pomoc i miłość do siebie („Cechuje nas wzajemny szacunek i miłość do siebie”. „Wzajemne relacje między członkami rodziny, tylko to się liczy”. „Jesteśmy związani wszyscy uczuciowo, ważne są dla nas nasze sprawy. Jesteśmy dla siebie życzliwi i bardzo się staramy, aby wszyscy żyli godnie i zdrowo”, Zasępa, Wołowicz, 2010). Rodzinę umacnia też fakt, że wszyscy mogą liczyć w trudnych chwilach tylko na siebie („Moja rodzina jest takim fundamentem, że nie oczekujemy od otoczenia żadnego wsparcia – po prostu sami się wspomagamy oraz wspieramy innych tam, gdzie tej miłości brak i zrozumienia”, tamże, s. 120).

Rodzice wskazują też na to, że niepełnosprawność dziecka wpłynęła pozytywnie na poprawę relacji międzyludzkich. Wartości relacyjne stały się bardzo ważne dla nich (Hastings, Taunt, 2002; Van Riper, 1999). Kierując się słowami Jana Pawła II (2002, s. 311): „Cierpienie ludzkie jest zawsze tajemnicą. I bardzo trudno człowiekowi samemu przedzierać się przez jego mroki”, można wskazać na wagę wsparcia społecznego w trudnych sytuacjach. Rodzice nawiązali kontakt z różnymi grupami społecznymi, które udzielają im potrzebnej pomocy. Kontakty i socjalizacja z nimi są bardzo cenne („Spotkaliśmy bardzo miłych rozumiejących ludzi, którzy są zainteresowani nami i pomocni [...] nawiązaliśmy kontakty z ludźmi, których nie spotkalibyśmy w innym przypadku”, Rapanaru i in., 2008). Rodzice mówili o zwiększeniu kontaktów społecznych oraz zaangażowaniu społecznym zwłaszcza w takie organizacje, które są związane z niepełnosprawnością intelektualną (Behr i in., 1992, za: Stainton, Besser, 1998;

Rapanaru i in., 2008). Czują się ważni i spełnieni, ponieważ mogą też pomagać innym potrzebującym („Zawsze chciałam i lubiałam pracę społeczną, pomoc innym, teraz dzięki Stowarzyszeniu dla dzieci z zespołem Downa jeszcze bardziej pomagam, robię wiele pożytecznych rzeczy dla innych”. „Samemu nie można się nastawiać tylko na branie, ale i samemu trzeba coś od siebie dawać ludziom”, Zasepa, Wołowicz, 2010, s. 115). Rodzice mówili o utracie jednych znajomych i o nawiązaniu lub umocnieniu więzi z innymi, o poznaniu, kto jest prawdziwym przyjacielem (Stainton, Besser, 1998). Duże znaczenie ma przynależność do Kościoła i wspólnot religijnych. Członkowie wspólnot są wsparciem dla rodziny dziecka niepełnosprawnego („Cała rodzina uczestniczy w życiu Kościoła i jest to duże wsparcie duchowe”, Zasepa, Wołowicz, 2010, s. 138). Członkowie rodziny mają poczucie łączności z innymi. Cieszy ich fakt, że dziecko niepełnosprawne jest akceptowane w lokalnej społeczności religijnej. Dzieci niepełnosprawne też uczestniczą aktywnie w życiu Kościoła, np. śpiewając w chórze, należąc do wspólnot religijnych, uczestnicząc w Eucharystii (Poston, Turnbull, 2004).

Zakończenie

Narodziny dziecka z niepełnosprawnością intelektualną są bolesnym doświadczeniem wpływającym istotnie na rodziców oraz całą rodzinę. Można je rozpatrywać w kategoriach nie tylko cierpienia, ale też krytycznego lub traumatycznego wydarzenia. Wydarzenie to zakłóca oczekiwania rodziców oraz dotychczasową równowagę w funkcjonowaniu. Zaistnienie istotnych zmian oraz odnalezienie sensu cierpienia jest bardzo ważne dla dalszego optymalnego funkcjonowania i spełniania obowiązków rodzicielskich wobec dziecka. Dla tych, którzy zaakceptowali istnienie cierpienia w swoim życiu, staje się ono wyzwaniem do wzrastania ku dobremu, przekraczania samego siebie i możliwością stania się bardziej dojrzałym człowiekiem. O znaczeniu cierpienia w życiu człowieka pisze Jan Paweł II (1984, 2) następująco: „[...] to, co wyrażamy w słowie cierpienie, wydaje się szczególnie współlistotne z człowiekiem. Jest tak głębokie jak człowiek – właśnie przez to, że na swój sposób odsłania głębię właściwą człowiekowi i na swój sposób ją przerasta. Cierpienie zdaje się przynależeć do transcendencji człowieka: jest jednym z tych punktów, w których człowiek zostaje niejako skazany na to, ażeby przerastał samego siebie – i zostaje do tego w tajemniczy sposób wezwany”. Cierpienie, tak jak i całe życie człowieka, jest więc zadaniem, wobec którego człowiek może przybierać różne postawy, zgodnie ze swoim osobistym wyborem. Wydaje się bardzo istotne, „aby człowiek stał się godnym swego cierpienia [...] i wzniosł się ponad narzucony mu los” (za: Frankl, 2009, s. 13). Każdy człowiek na swój jedyny sposób staje wobec cierpienia, które go spotyka, a które może przybrać różne formy. Na swój jedyny sposób również je przeżywa, stara się pokonać, a także „wykorzystać” możliwości tkwiące w nim.

Mimo tej jedyności i неповtarzalności ludzkiego doświadczenia starano się poddać głębszej refleksji sprawy związane z przeżywaniem trudnych doświadczeń, cierpieniem, a także z postawami wobec nich i radzeniem sobie. Stały się one przedmiotem analiz na gruncie wielu dziedzin nauki. Na gruncie psychologii

powstało kilka koncepcji i modeli, które starają się wyjaśnić, w jaki sposób człowiek doświadcza cierpienia, nadaje mu sens i osiąga dzięki niemu pozytywny wzrost. Wśród nich można wymienić logoteorię Victora E. Frankla (2009, 2010), koncepcję dezintegracji pozytywnej K. Dąbrowskiego (1979), model posttraumatycznego wzrostu Tedeschiego i Calhouna (1996, 2004, za: Ogińska-Bulik, 2013). Koncepcje te i modele są powszechnie znane i opisane w literaturze przedmiotu.

Mniej znany jest model doświadczenia transformacji K. Scorgie i D. Sobseya (2004), który powstał, aby bezpośrednio tłumaczyć przeżycia rodziców dzieci niepełnosprawnych. Z tego powodu w zwięzłej formie zostanie on przedstawiony. W modelu tym zakłada się, że przystosowanie do niepełnosprawności dziecka, a także proces głębokich zmian, czyli transformacji zachodzących w rodzicach, wymaga konfrontacji z szeregiem pytań i dylematów oraz rozwiązania ich w postaci ukształtowania nowej tożsamości swojej jako rodzica dziecka niepełnosprawnego, odnalezienia sensu doświadczanego cierpienia oraz odnalezienia sposobu radzenia sobie z wymaganiami związanymi z opieką nad dzieckiem. Pytania, jakie powstają po narodzinach dziecka z niepełnosprawnością intelektualną (lub po usłyszeniu diagnozy), dotyczą więc: tożsamości (*life trajectory identity-oriented questions*), sensu zaistniałego cierpienia (*existential meaning-oriented questions*) oraz sposobu radzenia sobie z trudnościami (*personal and family choice-oriented questions*). Pytania te powstają, ponieważ niepełnosprawność u dziecka zakłóca oczekiwania rodziców wobec dziecka oraz wobec swojej roli rodzicielskiej. Burzy ich równowagę wewnętrzną związaną z poczuciem tożsamości, porządkiem i sensem istnienia oraz wyuczonymi, przyjętymi sposobami postępowania i realizowania ról społecznych. W procesie poszukiwania odpowiedzi na postawione pytania rodzice mogą mieć pozytywne doświadczenia, czyli takie, „których nie mieliby, gdyby nie narodzenie dziecka niepełnosprawnego” (tamże, s. 87).

Można zauważyć, że doświadczenie transformacji związane z przystosowaniem się do niepełnosprawności dziecka i pozytywne doświadczenia rodzicielskie zależne są, jak wykazuje literatura przedmiotu, obserwacje kliniczne oraz życia codziennego, od wielu czynników związanych z właściwościami rodziców i otoczenia. Skupiając się na właściwościach rodziców, można wskazać cechy sprzyjające akceptacji stanu funkcjonowania dziecka, swego rodzicielstwa, pozytywnemu wzrostowi. Cechy te to np. dojrzała i zintegrowana struktura osobowości, a zwłaszcza niski poziom neurotyczności (Glidden, Natcher, 2009), optymizm (Baker i in., 2005), nadzieja (Lloyd, Hastings, 2009), poczucie koherencji (por. Zasępa, 2010), odporność psychiczna (Gerstein i in., 2009), większe zaangażowanie emocjonalne w rolę rodzicielską (Bakiera, Stelter, 2010), pozytywne strategie radzenia sobie ze stresem, a zwłaszcza polegające na przeformułowaniu (Hastings i in., 2002), samokontrola, spostrzegane kompetencje oraz percypowany przez rodziców pozytywny wpływ niepełnosprawnego dziecka na nich (Blacher, Baker, 2007; Hastings i in., 2002; Walden i in., 2000).

Czynnikiem, który może istotnie wpływać na poziom przystosowania się do stanu funkcjonowania dziecka, jest występowanie u niego nasilonych problemów emocjonalnych i behawioralnych (por. Pisula, 2007). Analizując rolę czynników środowiskowych w procesie adaptacyjnym, wyróżnić można wsparcie społeczne (Pisula, 2007; Zasępa, Wołowicz, 2010), a zwłaszcza wsparcie i postawę wdzięcz-

ności w rodzinie (Manor-Binyamini, 2014), klimat rodzinny (Margalit, Antonina, 1991). Dane te wskazują na znaczenie bycia i stawania się w określonej sytuacji życiowej, kształtowania siebie, kierując się ku wartościom egzystencjalnie doniosłym (por. Popielski, 2008). Świadczą one też o doniosłości wrażliwości na potrzeby drugiego, współczucia oraz niesienia pomocy. Cierpienie jest bodźcem do ujawnienia swych najbardziej człowieczych cech, niosąc pomoc, obdarzając innych troską i miłością. „Świat ludzkiego cierpienia przyzywa niejako bez przesłanki inny świat: świat ludzkiej miłości” (Jan Paweł II 1984, 29).

Niepełnosprawność dziecka jest trudnym doświadczeniem dla rodziców i całej rodziny. Ale oprócz negatywnych i bolesnych stron może mieć też wiele pozytywnych i rozwojowych właściwości. Gdy one powstaną, mogą mieć większy wpływ na życie rodziny i być bardziej dostrzegane niż trudne i negatywne. Mogą być analizowane jako wynik działań rodzicielskich, procesu adaptacji do stanu funkcjonowania dziecka, ale też jako sposób radzenia sobie z wymogami związanymi z wychowywaniem dziecka i ogólnie z problemami życia osobistego oraz rodzinnego. Jak wynika z badań rodziców dzieci z zespołem Downa (Van Riper, 1999), przyjsie na świat dziecka niepełnosprawnego wywarło na nich głęboki wpływ i zdecydowanie odmieniło ich życie oraz życie całej rodziny. Przeżywali wiele trudnych chwil, poświęcili wiele czasu na usprawnianie dziecka, ale zdobyte pozytywne doświadczenia okazały się bardziej istotne.

Bibliografia

- Baker, B.L., Blacher, J., Olsson, M.B. (2005). Preschool children with and without developmental delay: behaviour problems, parents optimism and well-being. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 575–590.
- 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.
- Brown, I., Anand, S., Fung, W.L.A., Isaacs, B., Baum, N. (2003). Family quality of life: Canadian results from an international study. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 15(3), 207–230.
- Brown, R.I., MacAdam-Crisp, J., Wang, M., Iarocci, G. (2006). Family quality of life when there is a child with a developmental disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(4), 238–245.
- Cunningham, C. (1996). Families of children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 4(3), 87–95.
- Dąbrowski, K. (1979). Fazy i poziomy rozwoju psychicznego i trzy kształtujące go czynniki. W: K. Dąbrowski (red.), *Zdrowie psychiczne* (s. 46–63). Warszawa: PWN.
- Frankl, V. (2009). *Człowiek w poszukiwaniu sensu*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Frankl, V. (2010). *Wola sensu*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Gerstein, E.D., Crnic, K.A., Blacher, J., Baker, B.L. (2009). Resilience and the course of daily parenting stress in families of young children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53, 981–997.
- Glidden, L.M., Natcher, A.L. (2009). Coping strategy use, personality, and adjustment of parents rearing children with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53, 998–1013.

- Hastings, R.P., Allen, R., McDermott, K., Still, D. (2002). Factors related to positive perceptions in mothers of children with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 15, 269–275.
- Hastings, R.P., Taunt, H.M. (2002). Positive perception in families of children with developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 107, 116–127.
- Jan Paweł II (1984). *List apostolski Salvifici Doloris o chrześcijańskim sensie ludzkiego cierpienia*. Rzym.
- Jan Paweł II (2002). *Autobiografia*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- King, G.A., Zwaigenbaum, L., King, S., Baxter, D., Rosenbaum, P., Bates, A. (2005). A qualitative investigation of changes in the belief systems of families of children with autism or Down syndrome. *Child: Care, Health and Development*, 32, 353–369.
- Lloyd, T.J., Hastings, R. (2009). Hope as a psychological resilience factor in mothers and fathers of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53, 957–968.
- Manor-Binyamini, I. (2014). Positive aspects of the coping of mothers of adolescent children with developmental disability in the Bedouin community in Israel. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 1272–1280.
- Margalit, M., Antonina, D.B. (1991). Positive and negative affect in parenting disabled children. *Counselling Psychology Quarterly*, 4(4), 289–299.
- Ogińska-Bulik, N. (2013). *Pozytywne skutki doświadczeń traumatycznych. Czyli kiedy łzy zamieniają się w perły*. Warszawa: Difin.
- Pisula, E. (2007). *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Popielski, K. (2008). *Psychologia egzystencji*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Poston, D.J., Turnbull, A.P. (2004). Role of spirituality and religion in family quality of life for families of children with disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(2), 95–108.
- Rapanaru, Ch., Bartu, A., Lee, A.H. (2008). Perceived benefits 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.
- Robinson, 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.
- Rogers-Dulan, J. (1998). Religion connectedness among urban African American families who have a child with disabilities. *Mental Retardation*, 36, 91–103.
- Rogers-Dulan, J., Blacher, J. (1995). African American families, religion and disability. A conceptual framework. *Mental Retardation*, 33, 226–238.
- Sandler, A.G., Mistretta, L.A. (1998). Positive adaptation in parents of adults with disabilities. *Education and Training in Mental Retardation*, 33, 123–130.
- Scorgie, K., Sobsey, D. (2000). Transformational outcomes associated with parenting children who have disabilities. *Mental Retardation*, 38(3), 195–206.
- Scorgie, K., Sobsey, D. (2004). The experience of transformation in parents of children with disabilities: theoretical considerations. *Developmental Disabilities Bulletin*, 32(1), 84–110.
- Skinner, D.G., Correa, V., Skinner, M., Bailey, D.B. (2001). Role of religion in the lives of Latino families of young children with developmental delays. *American Journal of Mental Retardation*, 106, 297–313.
- Stainton, T., Besser, H. (1998). The positive impact of children with an intellectual disability on the family. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 23(1).
- Tarakeshwar, N., Pargament, K. (2001). Religious coping in families of children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16, 4, 247–260.

- Turnbull, H., Guess, D., Turnbull, A. (1988). Vox populi and baby doe. *Mental Retardation*, 26, 127–132.
- Van Riper, M. (1999). Living with Down syndrome: the family experience. *Down Syndrome Quarterly*, 4, 1–11.
- Walden, S., Pistrang, N., Jouce, T. (2000). Parents of adults with intellectual disabilities: quality of life and experiences of caring. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 13, 62–76.
- Zasępa, E. (2010). Poczucie koherencji rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju. W: A. Żyta (red.), *Rodzina osób z niepełnosprawnością intelektualną wobec wyzwań współczesności* (s. 15–24). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”.
- Zasępa, E., Wołowicz, A. (2010). *Jakość życia rodzin z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Zuk, G.H., Miller, R.L., Barman, J.B., Kling, F. (1961). Maternal acceptance of retarded children: a questionnaire study of attitudes and religious background. *Child Development*, 32, 525–540.

POSITIVE EXPERIENCES OF PARENTS OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES. PART 2. ANALYSIS OF PARENTS' POSITIVE EXPERIENCES

Summary

The article analyzes source literature devoted to the positive experiences of parents of children with intellectual disabilities. The following types of experiences are distinguished: positive feelings, personal growth/development of positive properties and skills, changing one's perspective on life/growth of spirituality and improvement of social relationships. At the end, some psychological concepts and models are presented based on which it is possible to explain how these experiences come into being.

Key words: parents, intellectual disability, positive experiences

KAMIL KURACKI
AGNIESZKA DŁUŻNIEWSKA
BERNADETTA KOSEWSKA
APS, Warszawa
kamillo17@wp.pl
dluzniewskaa@gmail.com
bernadetta.weclawik@gmail.com

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/0137818X.1222622
Data wpływu: 01.06.2016
Data przyjęcia: 15.05.2016

UCZESTNICTWO W KULTURZE POPULARNEJ A KOMPETENCJE SPOŁECZNE I POSTAWY TWÓRCZE UCZNIÓW Z DYSLEKSJĄ I BEZ DYSLEKSJI W OKRESIE ADOLESCENCJI

W artykule podjęto próbę znalezienia odpowiedzi na pytanie o różnice, jakie istnieją w zakresie uczestnictwa w wybranych obszarach kultury popularnej oraz w zakresie prezentowanych kompetencji społecznych i postaw twórczych między uczniami z dysleksją i bez dysleksji. Celem badań było również ustalenie związków między wymienionymi zmiennymi.

Badania pilotażowe, w których wzięli udział uczniowie szkół gimnazjalnych z czterech województw (N=102), przeprowadzono z wykorzystaniem takich narzędzi badawczych, jak: Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS) A. Matczak (2007), Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH S. Popka (2000) oraz kwestionariusz do badania uczestnictwa w kulturze popularnej w opracowaniu Kamila Kurackiego.

Po analizie otrzymanych wyników stwierdzono, że funkcjonowanie psychospołeczne obu grup uczniów znacząco nie różni się z zakresie kompetencji społecznych oraz prezentowanych postaw twórczych i odtwórczych. Jedyna istotna statystycznie różnica między grupami dostrzegalna jest w przypadku uczestnictwa w kulturze popularnej. Różnice między grupami występują natomiast w zakresie związków między poszczególnymi zmiennymi. U uczniów z dysleksją wykazano istnienie korelacji dodatnich między kompetencjami społecznymi i postawami twórczymi, a także między kompetencjami społecznymi i uczestnictwem w wybranych obszarach kultury popularnej. W grupie uczniów bez specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu istotnych statystycznie związków między zmiennymi jest zdecydowanie mniej i mają one charakter ujemny. W obu grupach nie zaobserwowano wyraźnych, licznych związków między postawami twórczymi i odtwórczymi a uczestnictwem w popkulturze.

Słowa kluczowe: : kultura popularna, kompetencje społeczne, postawy twórcze, dysleksja, adolescencja

Znaczącym przyczynkiem do podjęcia teoretyczno-empirycznych refleksji na temat znaczenia szeroko rozumianej kultury popularnej dla rozwoju dorastających uczniów są niewątpliwie zachodzące współcześnie zmiany cywilizacyjno-kulturowe związane z intensywnym rozwojem mediów społecznościowych (*social media*, jak Facebook, Nk.pl, YouTube, Myspace, Instagram, blogi, wirtualne

światy gier itp.; Sosnowski, 2012; por. Feliciak i in., 2010) oraz nowych technologii (tablety, smartfony, smartwatche itp.), a także ze wzrastającą dostępnością tzw. magicznych świątyń konsumpcji (Ritzer, 2001) i obserwowaną tendencją do włączania utworów z nurtu literatury popularnej do preferencji lekturowych młodego pokolenia (Zasacka, 2011, 2014). Popkultura, której charakterystycznymi cechami są przede wszystkim uniwersalizm, dostępność inicjacyjna oraz wielokulturowość, nie tylko pełni dziś funkcję fatyczną i magiczną, ale przede wszystkim odgrywa istotną rolę w kształtowaniu tożsamości dorastających uczniów (Melosik, 2014).

Ze względu na fakt, że niejednoznacznie oceniana w naukach społecznych popkultura może stanowić niejako naturalną przestrzeń rozwoju współczesnych adolescentów, interesujące wydaje się rozpoznanie zakresu, w jakim aktywne uczestnictwo w jej obszarach może mieć rzeczywiste przełożenie na funkcjonowanie psychospołeczne młodzieży, zwłaszcza w aspekcie posiadanych kompetencji społecznych oraz prezentowanych postaw twórczych i odtwórczych. Szczególnie interesująca wydaje się eksploracja problemu w odniesieniu do grupy uczniów z dysleksją, którzy w literaturze najczęściej postrzegani są nie w kategoriach posiadanych zasobów, lecz przez pryzmat występujących u nich trudności w uczeniu się (Ganschow i in., 1995; Crombie, 1997, 2000; Krasowicz-Kupis, 2003; Bogdanowicz, Adryjanek, 2004; Bogdanowicz, 2006; Kamińska-Ostęp, Gulińska, 2008; Snowling, Hulme, 2011) oraz towarzyszących im problemów w społeczno-emocjonalnym funkcjonowaniu (Jaklewicz, Bogdanowicz, 1982; Burden, 2008; Gwernan-Jones, Burden, 2010).

Jak wykazuje coraz więcej badań, dysleksja może mieć związek zarówno z twórczym myśleniem, jak i zdolnościami artystycznymi (Wolff, Lundberg, 2002; Everatt i in., 2008; Tafti i in., 2009, za: Martinelli, Schembri, 2014). Co więcej, w kształtowaniu wewnętrznych i zewnętrznych zasobów osób z dysleksją istotne znaczenie może mieć korzystanie przez nie z wytworów kultury popularnej, takich jak media elektroniczne i nowe technologie (w szczególności audiobooki i cyfrowe nośniki tekstu) czy też portale społecznościowe. W eksperymentalnych badaniach wykazano bowiem poprawę w dokładności czytania, redukcję negatywnych objawów emocjonalnych i behawioralnych oraz wzrost motywacji do uczenia się u osób z dysleksją częściej korzystających z audiobooków (Milani i in., 2009), poprawę jakości czytania u osób z dysleksją korzystających z czytników książek elektronicznych (Schneps i in., 2013) oraz korzystny wpływ mediów społecznościowych na proces uczenia się w klasie szkolnej (Barden, 2012). W literaturze coraz częściej pojawiają się też opisy najnowszych dostępnych rozwiązań technologicznych wspomagających umiejętności uczenia się, a tym samym z założenia niwelujących część wtórnych negatywnych objawów emocjonalnych, jakie mogą występować u uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (Reid i in., 2013; Drigas, Elektra, 2016).

Przesłanki te stanowią więc podstawę do podjęcia badań nad funkcjonowaniem psychospołecznym uczniów z dysleksją i bez dysleksji w zakresie takich wybranych zasobów, jak kompetencje społeczne i postawy twórcze oraz w zakresie uczestnictwa w wybranych obszarach kultury popularnej, ze zwróceniem szczególnej uwagi na korzystanie przez obie grupy uczniów z portali społecznościowych, nowych mediów i technologii oraz na inne, nieopisywane w pracach

empirycznych, aktywności, takie jak oglądanie przez uczniów programów telewizyjnych typu talent show, spędzanie wolnego czasu w galeriach handlowych oraz zamieszczanie własnej twórczości w internecie.

Metodyka badań własnych

Celem badań było poznanie poziomu kompetencji społecznych, postaw twórczych oraz aktywności uczniów z dysleksją i bez dysleksji w zakresie uczestnictwa w wybranych obszarach kultury popularnej, a także ustalenie związków między wymienionymi zmiennymi.

Postawionemu celowi podporządkowane zostały następujące pytania badawcze:

1. Czy i jakie istnieją różnice między poziomem kompetencji społecznych, postaw twórczych oraz aktywności w zakresie uczestnictwa w wybranych obszarach kultury popularnej u uczniów z dysleksją i bez dysleksji?
2. Czy i jaki istnieje związek między kompetencjami społecznymi a postawami twórczymi i odtwórczymi u uczniów z dysleksją i bez dysleksji?
3. Czy i jaki istnieje związek między kompetencjami społecznymi a uczestnictwem w wybranych obszarach kultury popularnej u uczniów z dysleksją i bez dysleksji?
4. Czy i jaki istnieje związek między postawami twórczymi i odtwórczymi a uczestnictwem w wybranych obszarach kultury popularnej u uczniów z dysleksją i bez dysleksji?

W badaniach przeprowadzonych metodą sondażu diagnostycznego wykorzystano trzy narzędzia badawcze: Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS) A. Matczak (2007), Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH S. Popka (2000) oraz kwestionariusz do badania uczestnictwa młodzieży w obszarach popkultury K. Kurackiego. Analizę statystyczną uzyskanych wyników opracowano przy wykorzystaniu programu SPSS 23.0.

Organizacja i teren badań

Badania miały charakter pilotażowy i zostały przeprowadzone w ramach realizowanego projektu badawczego BSTM 4/15-I, finansowanego przez Akademię Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie.

Grupa badana obejmowała łącznie 102 uczniów (chłopców i dziewcząt) uczęszczających do szkół gimnazjalnych na terenie województwa lubelskiego, lubuskiego, mazowieckiego oraz warmińsko-mazurskiego. Uczniowie ci zostali podzieleni na dwie równoliczne podgrupy. Do pierwszej zaliczono uczniów mających opinię o specyficznych trudnościach w uczeniu się – dysleksja (N=51), natomiast do drugiej zaliczono uczniów bez specyficznych trudności w uczeniu się (N=51).

Analiza i interpretacja wyników badań

W celu uzyskania odpowiedzi na pierwsze pytanie badawcze, dotyczące istnienia różnic między poziomem kompetencji społecznych, postaw twórczych oraz aktywności w zakresie uczestnictwa w wybranych obszarach kultury popularnej

u uczniów z dysleksją i bez dysleksji, dokonano porównania wartości średnich wyników, jakie obie grupy badanych uzyskały dla poszczególnych zmiennych.

Analiza przeprowadzona z wykorzystaniem testu t-Studenta dla prób niezależnych wykazała, że średnie wyniki uzyskane zarówno w zakresie ogólnego wyniku kompetencji społecznych, jak również w zakresie zmiennych: relacje intymne, ekspozycja społeczna oraz asertywność, nie wskazują na istnienie istotnych statystycznie różnic między badanymi grupami (tabela 1). Minimalne, choć nieprzekraczające progu istotności, różnice dostrzegalne są jedynie w przypadku skali ekspozycja społeczna, w której uczniowie z dysleksją uzyskali wyniki nieznacznie niższe. Pozwala to przypuszczać, że być może nieco częściej występują w tej grupie uczniów trudności w prezentowaniu siebie przed innymi, co mogłoby być związane z lękiem przed oceną społeczną.

Tabela 1

Różnice w średnich wynikach uzyskiwanych w zakresie kompetencji społecznych – wynik ogólny (O) oraz skalach I (sytuacje intymne), ES (ekspozycja społeczna), A (asertywność) w grupie uczniów szkół gimnazjalnych z dysleksją (N=51) i bez dysleksji rozwojowej (N=51)

Zmienne KKS	Uczniowie z dysleksją		Uczniowie bez dysleksji		t	Df	P
	M	SD	M	SD			
O	168,92	27,705	173,65	17,906	-1,023	85,567	,309
I	42,94	7,374	43,08	5,639	-,106	100	,916
ES	48,25	9,165	51,37	6,818	-1,949	100	,054
A	47,18	10,190	47,39	6,341	-,128	83,672	,898

*wynik istotny statystycznie

Źródło: opracowanie własne na podstawie SPSS 23.0

Jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli 2, brak istotnych różnic dostrzegalny jest również w zakresie prezentowanych postaw twórczych i odtwórczych, zarówno sferze charakterologicznej (skale konformizmu i nonkonformizmu), jak również w sferze intelektualnej (skale zachowań algorytmicznych i heurystycznych). Uczniowie z dysleksją uzyskują wprawdzie nieco niższy wynik w skali postaw twórczych i wyższy w skali postaw odtwórczych, jednak nie przekraczają one progu istotności statystycznej. Uzyskane wyniki wskazują, iż zarówno uczniowie z dysleksją, jak i bez dysleksji w podobnym stopniu odznaczają się cechami sprzyjającymi (m.in. oryginalność, niezależność, spontaniczność, wyobraźnia, aktywność poznawcza, refleksyjność, myślenie dywergencyjne) i niesprzyjającymi (m.in. sztywność, pasywność, nie-samodzielność, podporządkowanie, bierność poznawcza, niska refleksyjność, myślenie konwergencyjne) ważnej z pedagogicznego punktu widzenia postawie twórczej. Co więcej, w obu grupach w sferze charakterologicznej uczniowie prezentują wyższe wyniki w zakresie charakterystycznego dla postawy odtwórczej konformizmu niż nonkonformizmu (postawa twórcza), natomiast w sferze intelektualnej nieznacznie wyższe wyniki uzyskują w zakresie typowych dla postawy twórczej zachowań heurystycznych niż algorytmicznych (postawa odtwórcza).

Tabela 2

Różnice w średnich wynikach uzyskiwanych w zakresie twórczego zachowania w skalach K (konformizm), A (zachowania algorytmiczne), N (nonkonformizm), H (zachowania heurystyczne) oraz wynikach PT (postawa twórcza) i PO (postawa odtwórcza) w grupie uczniów szkół gimnazjalnych z dysleksją (N=51) i bez dysleksji rozwojowej (N=51)

Zmienne KANH	Uczniowie z dysleksją		Uczniowie bez dysleksji		t	Df	P
	M	SD	M	SD			
K	21,49	5,316	21,12	5,854	,336	100	,737
A	16,10	4,051	15,73	3,522	,496	100	,621
N	18,29	4,333	19,24	3,729	-1,176	100	,242
H	17,29	3,838	17,94	4,125	-,820	100	,414
PO	37,59	7,943	36,84	8,225	,465	100	,643
PT	35,59	7,225	37,18	6,996	-1,128	100	,262

*wynik istotny statystycznie

Źródło: opracowanie własne na podstawie SPSS 23.0

W odniesieniu do uczestnictwa w kulturze popularnej analiza testem t-Studenta wykazała, że istnieją istotne statystycznie różnice między badanymi grupami w zakresie poziomu korzystania z mediów elektronicznych i nowych technologii. Średnia wyników uzyskiwanych w tym obszarze przez uczniów z dysleksją (M=3,69; SD=1,104) jest istotnie niższa niż średnia wyników uczniów bez dysleksji (M=4,47; SD=,703; $t_{(84,802)}=-4,279$, $p<0,05$). Uczniowie z dysleksją zdecydowanie rzadziej deklarują więc regularne korzystanie z mediów elektronicznych i nowych technologii, takich jak tablety, smartfony i smartwatche (tabela 3). Uzyskane średnie wyniki w zakresie uczestnictwa w pozostałych obszarach popkultury, tj. w zakresie korzystania z portali społecznościowych, oglądania programów rozrywkowych typu talent show, spędzania wolnego czasu w galeriach i centrach handlowych oraz umieszczenia własnej twórczości w internecie/ prowadzenia bloga, nie wskazują na występowanie istotnych statystycznie różnic między uczniami z dysleksją i ich rówieśnikami bez dysleksji. Analiza uzyskanych wyników pozwala jednak dostrzec, że korzystanie z portali społecznościowych typu Facebook, Nasza Klasa, Instagram itp. oraz korzystanie z nowych mediów i technologii to aktywności podejmowane przez obie grupy uczniów zdecydowanie częściej niż inne formy uczestnictwa w popkulturze.

Szukając odpowiedzi na drugi z postawionych problemów badawczych, dokonano analizy korelacji (r-Pearsona) między kompetencjami społecznymi a postawami twórczymi w obu grupach uczniów (tabela 4). Przeprowadzona analiza ujawniła występowanie zdecydowanie większej ilości istotnych związków między poszczególnymi aspektami prezentowanych postaw twórczych i odtwórczych a zmiennymi wchodzącymi w zakres kompetencji społecznych u uczniów z dysleksją niż w grupie uczniów bez dysleksji. Obserwowane w grupie uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się korelacje dodatnie o słabym lub umiarkowanym nasileniu wystąpiły między postawą twórczą a wynikiem ogólnym kompetencji społecznych ($r=0,47$; $p<0,01$), postawą twórczą a radzeniem so-

bie w sytuacjach intymnych ($r=0,39$; $p<0,01$), postawą twórczą a ekspozycją społeczną ($r=0,35$; $p<0,05$) oraz postawą twórczą a asertywnością ($r=0,46$; $p<0,01$). Słabe i umiarkowane dodatnie korelacje zaobserwowano w tej grupie również między zachowaniami heurystycznymi a wynikiem ogólnym kompetencji społecznych ($r=0,42$; $p<0,01$), radzeniem sobie w sytuacjach intymnych ($r=0,39$; $p<0,05$), ekspozycją społeczną ($r=0,29$; $p<0,05$), asertywnością ($r=0,43$; $p<0,01$), a także między nonkonformizmem a wynikiem ogólnym kompetencji społecznych ($r=0,41$; $p<0,01$) i składowymi: radzeniem sobie w sytuacjach intymnych ($r=0,31$; $p<0,05$), ekspozycją społeczną ($r=0,32$; $p<0,05$), asertywnością ($r=0,39$; $p<0,01$). W grupie uczniów bez dysleksji słabe ujemne korelacje wykazano natomiast między postawą odtwórczą a wynikiem ogólnym kompetencji społecznych ($r=-0,34$; $p<0,05$) i ekspozycją społeczną ($r=-0,39$; $p<0,01$), a także między charakterystycznym dla postawy odtwórczej konformizmem a wynikiem ogólnym kompetencji społecznych ($r=-0,32$; $p<0,05$) i ekspozycją społeczną ($r=-0,39$; $p<0,01$).

Tabela 3

Różnice w średniej częstotliwości uczestnictwa uczniów szkół gimnazjalnych z dysleksją (N=51) i bez dysleksji (N=51) w wybranych obszarach kultury popularnej

Zmienne	Uczniowie z dysleksją		Uczniowie bez dysleksji		t	Df	P
	M	SD	M	SD			
Korzystanie z portali społecznościowych	3,69	1,273	3,98	1,049	-1,274	96,472	,206
Korzystanie z mediów elektronicznych i nowych technologii	3,69	1,104	4,47	,703	-4,279	84,802	,000*
Oglądanie programów rozrywkowych	2,33	1,275	2,43	1,100	-,416	100	,679
Spędzanie wolnego czasu w galeriach handlowych	2,27	1,002	2,37	,799	-,546	100	,586
Umieszczanie własnej twórczości w Internecie/ prowadzenie bloga	1,51	,784	1,45	,945	,342	100	,733

*wynik istotny statystycznie; $p<0,05$

Źródło: opracowanie własne na podstawie SPSS 23.0

Uzyskane wyniki ukazują, iż w grupie uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się wyższy poziom posiadanych kompetencji społecznych istotnie wiąże się z występowaniem postaw twórczych zarówno w aspekcie osobowościowym, jak i intelektualnym. Im wyższe kompetencje społeczne mają uczniowie z dysleksją, tym refleksyjniej ustosunkowują się do podejmowanych aktywności, są bardziej niezależni w osądach, oryginalni, elastyczni, wytrwali i konsekwentni w działaniu. Co więcej, u uczniów tych wyższemu poziomowi kompetencji społecznych towarzyszy wyższy poziom aktywności poznawczej, wyobraźni twórczej i samodzielności intelektualnej, a także wyższy stopień samoorganizacji, co, jak można przypuszczać, znajduje odzwierciedlenie w budo-

waniu konstruktywnego obrazu własnego Ja i poczucia zaradności. W grupie uczniów bez dysleksji sytuacja wygląda natomiast odmiennie. Wyższy poziom kompetencji społecznych wiąże się z posiadaniem cech i prezentowaniem zachowań typowych dla postawy odtwórczej, w związku z czym należy sądzić, iż potencjał twórczy nie stanowi w tej grupie uczniów czynnika, który wspomagałby proces radzenia sobie z sytuacjami wymagającymi elastyczności zachowania, odporności na ocenę innych, umiejętności odmawiania i śmiałego wyrażania własnych opinii.

Tabela 4

Korelacje (r-Pearsona) zmiennej kompetencje społeczne – wynik ogólny(O), składowe (I), (ES), (A) oraz zmiennej zachowania twórcze – składowe (K), (A), (N), (H), postawy(PO) i (PT) grupy uczniów z dysleksją (N=51) i bez dysleksji rozwojowej (N=51)

Zmienne		KANH (K)		KANH (A)	KANH (N)	KANH (H)	KANH (PO)	KANH (PT)
KKS (O)	Uczniowie z dysleksją	r	-,144	,068	,407**	,418**	-,061	,466**
		p	,314	,634	,003	,002	,669	,001
	Uczniowie bez dysleksji	r	-,319*	-,270	,061	,122	-,342*	,104
		p	,023	,055	,670	,394	,014	,466
KKS (I)	Uczniowie z dysleksją	r	-,204	,022	,307*	,394**	-,125	,393**
		p	,150	,877	,028	,004	,381	,004
	Uczniowie bez dysleksji	r	-,212	-,188	,149	,192	-,232	,193
		p	,135	,186	,295	,177	,102	,175
KKS (ES)	Uczniowie z dysleksją	r	-,049	-,101	,320*	,290*	-,085	,346*
		p	,731	,481	,022	,039	,555	,013
	Uczniowie bez dysleksji	r	-,387**	-,261	-,158	,060	-,387**	-,049
		p	,005	,065	,269	,677	,005	,734
KKS (A)	Uczniowie z dysleksją	r	-,175	,184	,389**	,430**	-,024	,462** 462**
		p	,219	,197	,005	,002	,870	,001
	Uczniowie bez dysleksji	r	-,085	-,102	,175	-,005	-,104	,090
		p	,554	,478	,218	,971	,468	,528

* korelacja istotna na poziomie $p < 0,05$

** korelacja istotna na poziomie $p < 0,01$

Źródło: opracowanie własne na podstawie SPSS 23.0

Przeprowadzone badania miały również na celu ustalenie związku między kompetencjami społecznymi uczniów z dysleksją i bez dysleksji a ich uczestnictwem w wybranych obszarach kultury popularnej. Wyniki analizy statystycznej

w zakresie korelacji *r*-Pearsona między wymienionymi zmiennymi prezentuje tabela 5. Umiarkowane i słabe dodatnie związki między kompetencjami społecznymi a uczestnictwem w popkulturze zaobserwowano niemalże wyłącznie w grupie uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. U uczniów tych wykazano istnienie korelacji między korzystaniem z portali społecznościowych a kompetencjami społecznymi: wynikiem ogólnym ($r=0,42$; $p<0,01$), ekspozycją społeczną ($r=0,44$; $p<0,01$) i asertywnością ($r=0,41$; $p<0,01$). Dodatnie korelacje wystąpiły także między korzystaniem z mediów elektronicznych i nowych technologii a kompetencjami społecznymi: wynikiem ogólnym ($r=0,33$; $p<0,05$), ekspozycją społeczną ($r=0,31$; $p<0,05$) i asertywnością ($r=0,29$; $p<0,05$). Ponadto u uczniów z dysleksją wykazano również istnienie słabych i umiarkowanych korelacji między ekspozycją społeczną a oglądaniem programów rozrywkowych typu talent show ($r=0,36$; $p<0,05$), ekspozycją społeczną a spędzaniem wolnego czasu w galeriach handlowych ($r=0,31$; $p<0,05$) oraz między ekspozycją społeczną a umieszczaniem własnej twórczości w internecie/prowadzeniem bloga ($r=0,29$; $p<0,05$). W grupie uczniów bez dysleksji jedyny istotny statystycznie, słaby, dodatni związek, istnieje między ekspozycją społeczną i spędzaniem wolnego czasu w galeriach handlowych ($r=0,29$; $p<0,05$).

Uzyskane wyniki mogą świadczyć o tym, że dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu portale społecznościowe oraz nowe media i technologie w zdecydowanie większym stopniu niż dla ich rówieśników bez dysleksji stanowią ważny obszar kontaktów społecznych, a tym samym przestrzeń, w której młodzi ludzie mają możliwość wypróbowywania posiadanych i kształtowania nowych kompetencji społecznych, w szczególności zaś postaw asertywnych oraz umiejętności radzenia sobie w sytuacjach wymagających autoprezentacji, odporności na wzmożoną uwagę i zainteresowanie innych osób. Im wyższy poziom posiadanych kompetencji społecznych prezentuje młodzież z dysleksją, tym chętniej aktywnie uczestniczy w poszczególnych obszarach popkultury. Co więcej, również takie aktywności, jak oglądanie programów rozrywkowych typu talent show, prowadzenie bloga, umieszczanie własnej twórczości w internecie, a nawet spędzanie wolnego czasu w galeriach handlowych, wydają się stanowić istotne elementy treningu kompetencji w zakresie radzenia sobie z ekspozycją społeczną. Najprawdopodobniej sytuacja ta wynika z towarzyszącej wymienionym aktywnościom możliwości „bezpiecznego” (tj. pozostawiającego szansę na szybkie wycofanie się) otwierania się na ocenę innych i eksponowania swojego wizerunku. Można również przypuszczać, że aktywne uczestnictwo we wszystkich badanych obszarach popkultury dla uczniów z dysleksją jest okazją do zaspokajania potrzeb uznania i przynależności oraz kompensowania negatywnych emocji wynikających z niejednokrotnie znacznie zaniżonej samooceny. Aktywne uczestnictwo w popkulturze w grupie uczniów z dysleksją może bowiem sprzyjać m.in. budowaniu gęstych sieci wsparcia społecznego, choć należy pamiętać, iż nie zawsze dokonywana przez młodzież wirtualna autoprezentacja ma charakter autentyczny, a nawiązywane relacje społeczne odznaczają się głębością, intensywnością i trwałością.

Odpowiadając na ostatni problem badawczy dokonano analizy korelacyjnej między postawami twórczymi i odtwórczymi uczniów z dysleksją i bez dyslek-

sji a ich uczestnictwem w wybranych obszarach kultury popularnej. W wyniku analizy wykazano, iż w grupie uczniów z dysleksją istnieje wyłącznie jedna słaba korelacja dodatnia między korzystaniem z portali społecznościowych a charakterystycznym dla postawy odtwórczej konformizmem ($r=0,31$; $p<0,05$). W grupie uczniów bez dysleksji także zaobserwowano jeden istotny statystycznie związek – umiarkowaną dodatnią korelację między charakterystycznym dla postawy twórczej nonkonformizmem a korzystaniem z mediów elektronicznych i nowych technologii ($r=0,44$; $p<0,01$). W przypadku pozostałych zmiennych w obu badanych grupach nie uzyskano wyników istotnych statystycznie (tabela 6).

Tabela 5

Korelacje (r-Pearsona) zmiennych z zakresu uczestnictwa w kulturze popularnej i zmiennych kompetencji społeczne – wynik ogólny (O), składowe (I), (ES), (A) w grupie uczniów z dysleksją (N=51) i bez dysleksji (N=51)

Zmienne		KKS (O)		KKS (I)	KKS (ES)	KKS (A)
Korzystanie z portali społecznościowych	Uczniowie z dysleksją	r	,423**	,209	,437**	,407**
		p	,002	,141	,001	,003
	Uczniowie bez dysleksji	r	,142	-,091	,228	,152
		p	,319	,525	,108	,288
Korzystanie z mediów elektronicznych i nowych technologii	Uczniowie z dysleksją	r	,329*	,233	,314*	,298*
		p	,019	,099	,025	,034
	Uczniowie bez dysleksji	r	-,195	-,216	-,154	-,047
		p	,171	,127	,280	,745
Oglądanie programów rozrywkowych typu talent show	Uczniowie z dysleksją	r	,259	,119	,355*	,217
		p	,066	,405	,011	,126
	Uczniowie bez dysleksji	r	,069	,059	,079	-,028
		p	,631	,681	,579	,848
Spędzanie wolnego czasu w galeriach handlowych	Uczniowie z dysleksją	r	,266	,257	,308*	,209
		p	,059	,069	,028	,142
	Uczniowie bez dysleksji	r	,127	-,091	,290*	,069
		p	,375	,526	,039	,629
Umieszczenie własnej twórczości w Internecie/ prowadzenie bloga	Uczniowie z dysleksją	r	,258	,154	,293*	,256
		p	,068	,281	,037	,069
	Uczniowie bez dysleksji	r	-,027	-,093	,029	-,033
		p	,851	,516	,838	,816

* korelacja istotna na poziomie $p<0,05$

** korelacja istotna na poziomie $p<0,01$

Źródło: opracowanie własne na podstawie SPSS 23.0

Odpowiadając na ostatni problem badawczy dokonano analizy korelacyjnej między postawami twórczymi i odtwórczymi uczniów z dysleksją i bez dysleksji a ich uczestnictwem w wybranych obszarach kultury popularnej. W wyniku

analizy wykazano, iż w grupie uczniów z dysleksją istnieje wyłącznie jedna słaba korelacja dodatnia między korzystaniem z portali społecznościowych a charakterystycznym dla postawy odtwórczej konformizmem ($r=0,31$; $p<0,05$). W grupie uczniów bez dysleksji także zaobserwowano jeden istotny statystycznie związek – umiarkowaną dodatnią korelację między charakterystycznym dla postawy twórczej nonkonformizmem a korzystaniem z mediów elektronicznych i nowych technologii ($r=0,44$; $p<0,01$). W przypadku pozostałych zmiennych w obu badanych grupach nie uzyskano wyników istotnych statystycznie (tabela 6).

Tabela 6

Korelacje (r-Pearsona) zmiennych z zakresu uczestnictwa w kulturze popularnej i zmiennych zachowania twórcze (K), (A), (N), (H), (PO), (PT) w grupie uczniów z dysleksją rozwojową (N=51) i bez dysleksji rozwojowej (N=51)

Zmienne			KANH (K)	KANH (A)	KANH (N)	KANH (H)	KANH (PO)	KANH (PT)
Korzystanie z portali społecznościowych	Uczniowie z dysleksją	r	,307*	,022	,253	,183	,216	,249
		p	,028	,880	,073	,199	,127	,078
	Uczniowie bez dysleksji	r	,020	-,169	,129	-,065	-,058	,030
		p	,890	,235	,367	,650	,684	,832
Korzystanie z mediów elektronicznych i nowych technologii	Uczniowie z dysleksją	r	,197	,137	-,060	,112	,202	,024
		p	,166	,339	,677	,435	,156	,869
	Uczniowie bez dysleksji	r	,166	,021	,438**	,037	,127	,030
		p	,244	,884	,001	,795	,374	,832
Oglądanie programów rozrywkowych typu talent show	Uczniowie z dysleksją	r	,043	,009	-,058	-,008	,034	-,039
		p	,763	,950	,686	,955	,815	,785
	Uczniowie bez dysleksji	r	-,123	-,196	-,006	-,052	-,171	-,033
		p	,390	,168	,968	,719	,229	,816
Spędzanie wolnego czasu w galeriach handlowych	Uczniowie z dysleksją	r	-,161	-,174	-,005	,041	-,197	,019
		p	,259	,221	,971	,775	,167	,896
	Uczniowie bez dysleksji	r	,102	,058	-,198	-,133	,097	-,184
		p	,478	,684	,164	,353	,497	,197
Umieszczenie własnej twórczości w Internecie/ prowadzenie bloga	Uczniowie z dysleksją	r	,073	-,117	,137	,242	-,011	,211
		p	,610	,414	,336	,088	,941	,138
	Uczniowie bez dysleksji	r	,037	-,130	-,150	,048	-,029	-,052
		p	,795	,362	,294	,738	,838	,719

* korelacja istotna na poziomie $p<0,05$

** korelacja istotna na poziomie $p<0,01$

Źródło: opracowanie własne na podstawie SPSS 23.0

Na podstawie otrzymanych danych można sądzić, że korzystanie z wytworów popkultury, odwołującej się do powszechnie zrozumiałych, często uproszczonych wspólnych kodów, nie jest aktywnością bezpośrednio pobudzającą do twórczości. Co więcej, w przypadku uczniów z dysleksją korzystanie z portali

społecznościowych wiąże się z postawami uległości, pasywności oraz niesamodzielności w myśleniu i działaniu, co może z kolei mieć związek z odczuwaną przez tę grupę silną potrzebą przynależności i współuczestnictwa w ważnym w okresie adolescencji środowisku rówieśniczym. Przez uczniów bez dysleksji nowe media i technologie wykorzystywane mogą być w zupełnie inny sposób niż przez ich rówieśników ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Uczniowie bez dysleksji mogą bowiem widzieć w nich funkcje inne niż możliwość szybkiej, ogólnodostępnej i intensywnej komunikacji, a tym samym wykorzystywać je w sposób mniej standardowy, a to z kolei sprzyja kształtowaniu postaw twórczych.

Podsumowanie

Otrzymane wyniki badań pozwalają stwierdzić, że młodzież z dysleksją i bez dysleksji w okresie adolescencji nie różni się istotnie w zakresie prezentowanych kompetencji społecznych oraz postaw twórczych i odtwórczych. Różnice międzygrupowe występują jednak w poziomie uczestnictwa w popkulturze, w zakresie aktywnego korzystania z mediów elektronicznych i nowych technologii. Wykazano, że jest to obszar, w którym większą aktywnością odznaczają się uczniowie bez dysleksji.

W odniesieniu do związków między badanymi zmiennymi wykazano, że w grupie uczniów ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu istnieją słabe i umiarkowane korelacje dodatnie między kompetencjami społecznymi i postawami twórczymi oraz kompetencjami społecznymi i uczestnictwem w wybranych obszarach kultury popularnej. W grupie uczniów bez dysleksji istotnych statystycznie związków jest zdecydowanie mniej i występują między kompetencjami społecznymi a postawą odtwórczą i składającym się na nią konformizmem (słaba korelacja ujemna), spędzaniem czasu w galeriach handlowych a kompetencjami związanymi z radzeniem sobie w sytuacjach ekspozycji społecznej (słaba korelacja dodatnia) oraz między korzystaniem z nowych mediów i technologii a postawą nonkonformistyczną (umiarkowana korelacja dodatnia).

Na podstawie uzyskanych danych można wnioskować, że trening kompetencji społecznych dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu może stanowić ważny etap w kształtowaniu pożądanego – z punktu widzenia przyszłych osiągnięć i kariery zawodowej – postaw twórczych. Również odwrotnie, wkomponowanie treningu kreatywności w holistyczny plan działań psychopedagogicznych kierowanych do uczniów z dysleksją może przynieść korzystne rezultaty w postaci zbudowania wysokiego poziomu zasobów wewnętrznych młodzieży, w szczególności w zakresie umiejętności radzenia sobie z sytuacjami społecznymi, takimi jak sytuacje intymne, często napotymane w rzeczywistości szkolnej sytuacje ekspozycji społecznej i sytuacje wymagające zachowań asertywnych. Ze względu na dostrzegalne związki istniejące w grupie uczniów z dysleksją między kompetencjami społecznymi a aktywnym uczestnictwem w obszarach popkultury, w szczególności takich, jak korzystanie z portali społecznościowych oraz korzystanie z nowych mediów i technologii, być może warto podjąć rozważania na temat tego, aby integralną częścią wspomnianych dzia-

łań profilaktyczno-terapeutyczno-wychowawczych były zajęcia uwzględniające w swojej strukturze czas i miejsce do korzystania z opisanych wytworów kultury popularnej. Zabieg taki może bowiem przyczynić się nie tylko do podniesienia stopnia atrakcyjności zajęć, może również mieć bezpośrednie przełożenie na jakość oczekiwanych efektów w pracy z młodzieżą ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

Bibliografia

- Barden, O. (2012). If we were cavemen we'd be fine. Facebook as a catalyst for critical learning by dyslectic sixth-form students. *Literacy*, 46(3), 123–132.
- 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.
- Drigas, A. S., Elektra, B. (2016). Dyslexia and ICTs, Assessment and Early Intervention in Kindergarten. *iJET*, 11(2), 53–56.
- Everatt, J., Weeks, S., Brooks, P. (2008). Profiles of strengths and weaknesses in dyslexia and other learning difficulties. *Dyslexia*, 14, 16–41.
- Feliciak, M., Danielewicz, M., Halawa, M., Mazurek, P., Nowotny, A. (2010). *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*. Warszawa: Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS.
- Ganschow, L., Sparks, R., Schneider, E. (1995). Learning a foreign language: challenges for students with language learning difficulties. *Dyslexia*, 1, 75–95.
- Gwernan-Jones R., Burden R.L. (2010). Are they just lazy? Student teachers' attitudes about dyslexia. *Dyslexia*, 16, 66–86.
- Jaklewicz, H., Bogdanowicz, M. (1982). Zaburzenia emocjonalne i ich wpływ na kształtowanie się niektórych cech osobowości, na podstawie badań katamnesticznych dzieci z dysleksją i dysortografią. *Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego UG. Psychologia*, 4, 19–28.
- Kamińska-Ostę, A., Gulińska, H. (2008). Teaching methods and aids assisting dyslexic pupils in learning chemistry. *Journal of Baltic Science Education*, 1(3), 147–154.
- Krasowicz-Kupis, G. (2003). *Język, czytanie i dysleksja*. Lublin: AWH Antoni Dudek.
- Martinelli, V., Schembri, J. (2014). Dyslexia, spatial awareness and creativity in adolescent boys. *The Psychology of Education Review*, 38(2), 39–47.
- Melosik, Z. (2014). *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Milani, A., Lorusso, M.L., Molteni, M. (2009). The Effects of Audiobooks on the Psychosocial Adjustment of Pre-adolescents and Adolescents with Dyslexia. *Dyslexia*, 16, 87–97.
- Reid, G., Strnadova, I., Cumming, T. (2013). Expanding horizons for students with dyslexia in the 21st century: universal design and mobile technology. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(3), 175–181.
- Ritzer, G. (2001). *Magiczny świat konsumpcji*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie MUZA.
- Schneps, M.H., Thomson, J.M., Sonnert G., Pomplun, M., Chen, Ch., Heffner-Wong, A. (2013). Shorter Lines Facilitate Reading in Those Who Struggle. *PLOSone*, 8, 1–16.

- Snowling, M.J., Hulme, Ch. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 1–23.
- Sosnowski, T. (2012). Kulturalna (medialna) przestrzeń współczesnej młodzieży. W: T. Bajkowski, K. Sawicki (red.), *Młodzież – Kultura – Tożsamość* (s. 137–148). Białystok: Trans-Humana.
- Wolff, U., Lundberg, I. (2002). The prevalence of dyslexia among art students. *Dyslexia*, 8, 43–42.
- Zasacka, Z. (2011). Czytanie dla przyjemności – podobieństwa i dystanse wśród nastolatków. W: D. Mroczkowska (red.), *Czas wolny. Refleksje, dylematy, perspektywy* (s. 151–170). Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Zasacka, Z. (2014). *Streszczenie raportu końcowego z badania czytelnictwa dzieci i młodzieży*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

PARTICIPATION IN POPULAR CULTURE VERSUS SOCIAL COMPETENCE AND CREATIVE ATTITUDES IN STUDENTS WITH AND WITHOUT DYSLLEXIA DURING ADOLESCENCE

Summary

The article attempts to find an answer to the question about differences that exist in participation in selected areas of popular culture as well as in social competence and creative attitudes between students with and without dyslexia. The study also aims to explore relationships between the variables listed.

The pilot study, which included middle school students from four provinces (N=102), was conducted with the use of the following research tools: the Social Competence Questionnaire by A. Matczak (2007), the Creative Behavior Questionnaire KANH by S. Popek (2000), and a questionnaire to examine participation in popular culture developed by Kamil Kuracki.

Analysis of the findings showed that the psychosocial functioning of the two groups of students did not differ significantly in terms of social competence or creative and imitative attitudes. The only statistically significant difference between the groups is participation in popular culture. However, there are differences between the groups in terms of relationships between the individual variables. In the case of students with dyslexia, the study showed positive correlations between social competence and creative attitudes, and also between social competence and participation in selected areas of popular culture. In the group of students without specific difficulties in reading and writing, statistically significant relationships between the variables were decidedly less numerous and they were negative. Clear, numerous relationships between creative and imitative attitudes and participation in pop culture were not seen in any of the groups.

Key words: popular culture, social competence, creative attitudes, dyslexia, adolescence

EWA M. KULESZA
APS, Warszawa
ekulesza@aps.edu.pl
AKBOTA N. AUTAYEVA
Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny
im. Abaya, Almata, Kazakhstan
akbota-n@mail.ru
LAURA A. BUTABAYEVA
Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny
im. Abaya, Almata, Kazakhstan
butabaeva_laura@mail.ru

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/0137818X.1222626
Data wpływu: 06.10.2016
Data przyjęcia: 10.10.2016

ОТНОШЕНИЕ КАЗАХСКИХ УЧАЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ К СОВМЕСТНОМУ ОБУЧЕНИЮ С РОВЕСНИКАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ¹

В настоящее время идея инклюзивного образования в Казахстане и его обусловленностей очень интенсивно исследуется теоретически и эмпирически. В статье представлены исследования, целью которых являлось опознание отношений учеников казахских первых классов школ инклюзивной и общеобразовательной к совместному обучению с ровесниками с ограниченными возможностями здоровья. В исследованиях с применением методов зондажа (индивидуальный разговор) и проекционного (тест Два домика) приняло участие 102 ученика, среди них 52 из общедоступных классов (Алматы) и 50 из инклюзивных классов (Астана). Подтверждена гипотеза о более положительном отношении к совместному обучению с ровесниками с ограниченными возможностями здоровья учеников инклюзивных классов в сравнении с учениками общедоступных классов (степень значимости различий $p < 0,01$). Итоги исследований соответствуют сообщениям других авторов.

Предположение о большей готовности установить отношения частично подтвердилось. Независимо от вида учреждения большинство исследуемых выразило желание взаимодействия с ровесником с ограниченными возможностями. У учеников инклюзивной школы больше опыт общения с ровесниками, знания о инвалидности, поэтому они чаще заявляли положительное отношение. Тем не менее ученики общедоступных классов проявили естественную готовность установить отношения с ровесниками с особыми потребностями, что создает благополучную почву для их совместного обучения.

Ключевые слова: ученик с ограниченными возможностями здоровья, отношение, восприятие, общедоступное образование, инклюзивное образование

¹ В статье представлен фрагмент исследований Лауры А. Бутабаевой, аспирантки Академии Педагогики Специальной им. Марии Гжегожевской, осуществляемых в рамках диссертации под руководством Эвы М. Кулеши (АПС им. Марии Гжегожевской) и Акботы Н. Аутаевой (КазНПУ им. Абая).

Введение

После 1991 г. казахская педагогика развивалась в течении педагогики Советского Союза, поэтому система специального образования, базы теоретическая и методическая, соответствовали решениям российским. В Казахстане действующая система образования учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ – термин применяемый официально по отношению к ученикам с инвалидностями и нарушениями в развитии) все еще опирается на российскую классификацию нарушений развития согласно Г.Н. Коберник и В.Н. Синева (за: Киселева, Левченко, 2005). Однако происходит интенсивная перестройка просвещения, так как изменилась философия подхода к ребенку/ученику с ОВЗ.

Одним из приоритетов действующей просветительной политики Казахстана является инклюзивное образование, что отражает правительственный документ под заглавием „Государственная программа развития образования на 2011-2020 гг.“. Проблематикой инклюзивного образования заинтересовались в Казахстане в начале XXI в., когда восстанавливались государственные учреждения после отделения от структур Советского Союза. На почву казахской педагогики понятие инклюзивного образования приобщил Национальный научно-практический центр коррекционной педагогики (Абаева, 2012). Ученики с ограниченными возможностями здоровья учатся в специальных учреждениях (детские сады, школы, учебно-воспитательные заведения с общежитиями, учреждения при санаториях и при больницах), а также в инклюзивных учреждениях, в рамках которых организуются 1) классы и группы специальные в общедоступных учреждениях и 2) детские сады и общедоступные школы с группами и классами, в которых числится 2–3 детей с ОВЗ.

Просветительная политика Казахстана направлена на строение такой системы поддержки учеников с ограниченными возможностями здоровья, чтобы они могли учиться в общедоступной школе и наравне со всеми реализовать стандартную общеобразовательную программу. Это возможно только тогда, когда будут обеспечены специальные образовательные условия, начиная с самих общих и подходящих всем детям с ОВЗ, до специфических и индивидуально подобранных. С целью создания системы поддержки учеников с ОВЗ был предпринят ряд действий, в т.ч. определена популяция учеников нуждающихся в поддержке, приспособлены нормативные документы, состоялось ознакомление с хорошей педагогической практикой других стран, формами, принципами и стратегиями внедрения философии образования для всех. Однако, многие создатели инклюзивного образования подчеркивают, что существенным условием успешной реализации такого образования является дружественная социальная среда. Поэтому актуальным и значимым вопросом является определение этой среды, в особенности выявление отношения детей к совместному образованию с ровесниками ограниченными возможностями здоровья. Анализ казахской литературы показал, что восприятие ребенка с ОВЗ в качестве друга/подруги по школьной парте до сих пор не являлось предметом интереса ученых. Однако многочисленные зарубежные исследования, в том числе польские, собрали уже достаточно обширный эмпирический материал, указывающий, что восприятие ученика с особыми потребностями в значительной степени зависит от установок сформированных обществом и опыта непосредственного общения.

Выявлением отношения учеников к совместному обучению с подругами/друзьями с ОВЗ (одной из первых в Польше) занялась А. Мациаж (А. Maciarz, 1985). Эта

видная ученая обратила внимание на их сложную социальную ситуацию в общедоступной школе. Выяснила в т.ч., что группа ровесников отвергает 60% учеников с ОВЗ и изолирует 30% из них.

В 90-е гг. XX века в связи с законной возможностью создавать интеграционные учреждения в Польше интенсифицировались исследования касающиеся обусловленностей интеграционного/инклюзивного образования, в том числе школьной среды и отношений ученик – ученик с ОВЗ. З. Палак (Z. Palak, 1993) выявила, что 20% учеников с нарушениями зрения принимаются своими здоровыми ровесниками в общедоступной школе, 60% же – отвергаются и изолируются. Подчеркивает отрицательное влияние отвержения группой ровесников на самооценку детей с нарушениями зрения. Исследования Б. Ошустович (B. Oszustowicz, 1994) указывают похожую школьную ситуацию учеников с умственной отсталостью, которые учатся в специальных классах общедоступных школ. Дети с отсталостью чувствовали себя иными в общедоступной школе. К тому же, эта авторша обнаружила, что:

- большинство (75%) здоровых учеников считало, что ученики с умственной отсталостью должны учиться в специальных школах;
- около половины (45%) объясняли свою позицию тем, что такие ученики избегают обидного чувства собственного отличия;
- всего лишь 7% здоровых учеников завязывали дружеские отношения с подружками и друзьями с ОВЗ;
- знания учеников об умственной отсталости являлись недостаточными и зачастую ложными.

Однако после цикла образовательно-воспитательных занятий, обогащающих знания о различных видах инвалидности и формирующих отношения с ровесниками с ОВЗ, 90% исследуемых заявили о желании оказать помощь ровесникам и 80% детей высказали желание пригласить к себе дома незрячую подружку/незрячего друга, 75% пригласили бы подружку/друга с нарушением опорно-двигательного аппарата и 60% исследуемых пригласили бы ровесника с нарушением слуха. Итоги Б. Ошустович (Oszustowicz, 1994) свидетельствуют об эффективности такого вида совместных образовательных занятий для детей здоровых и детей с ОВЗ.

Исследования, какие десятью годами позже провела А. Сорока-Федорчук (A. Soroka-Fedorczuk, 2007) показывают, что – независимо от вида учреждения, в котором учатся исследуемые дети – отношения с ровесниками с ограниченными возможностями установили бы ок. 60% детей шестилетних и 77% детей десятилетних. Автор констатирует, „что ровесники с ограниченными возможностями воспринимаются детьми как дружественные, заслуживающие внимания [...]” (2007, с. 137). Дети охотно поздоровались бы, подали руку, помогли, пригласили играть, подружились бы.

Так как Казахстан с недавних пор внедряет идею инклюзивного образования, интересным будет изучить установки учеников казахских школ по отношению к подругам и друзьям с ОВЗ.

Цель, гипотезы, методы, группа

Состоялись исследования, целью которых являлось выяснение отношения казахских учеников первых классов общедоступной и инклюзивной школ к совместно-

му обучению с ровесниками с ОВЗ. Анализ литературы показывает, что ученики инклюзивных классов будут демонстрировать более положительное отношение к совместному обучению с ровесником с ОВЗ, чем ученики школ общедоступных (гипотеза 1). Будут также демонстрировать более дружественную установку на межличностные отношения с ровесниками с ОВЗ, чем их товарищи из общедоступной школы (чаще приглашать в красивый домик — тест *Два домика*) (гипотеза 2).

Использовался метод зондажа и техника индивидуального интервью (Łobocki, 2011). С каждым из исследуемых проводился разговор по определенной схеме. Детей спрашивали в т.ч. об этом, хотел бы ребенок учиться вместе с ровесником с ОВЗ. Полезной для выяснения установки учеников на совместное общение с ребенком с ОВЗ оказалась также социометрическая методика. Применялся тест *Два домика* (красивый и некрасивый). Каждый ребенок был прошен указать, в какой домик пригласил бы свою подругу/своего друга с инвалидностью.

В исследованиях приняло участие 102 ребенка, в том числе 50 из первых инклюзивных классов (город Астана) и 52 из первых общедоступных классов (город Алматы). Исследования проводились к концу учебного года.

Результаты исследования

Количественный анализ ответов на вопрос *Хотел бы ты вместе учиться с ребенком с ОВЗ?* показывает, что респонденты обеих групп не отрицают возможности совместного обучения с детьми с ОВЗ – всего 66% исследуемых ответили положительно. Остальные ученики (34%) выражают свое несогласие (таблица 1). Большинство детей из инклюзивных классов (82%) и каждый второй ученик общеобразовательных классов (50,0%) ответили утвердительно на этот вопрос про возможность совместной учебы.

Таблица 1

Принятие совместного обучения в школе с учениками с ОВЗ – ученики инклюзивных и общедоступных классов

Группа		Ответы		Всего
		да	нет	
Интеграция	Количество	41	9	50
	%	82,0	18,0	100,0
Контрольная	Количество	26	26	52
	%	50,0	50,0	100,0
Всего	Количество	67	35	102
	%	65,7	34,3	100,0

Анализ суждений учеников инклюзивной школы выявляет понимание и принятие в большинстве случаев ситуации взаимодействия в условиях учебной деятельности с детьми с ОВЗ (таблица 2). Ученики отмечают, что ситуация совместного обучения для них уже существует (*они уже учатся*) (38%). В этой группе доминирует тенденция эмоционального реагирования, выражена в желании помогать детям-

инвалидам (исследуемые используют этот термин), учить их читать, писать и т. д. (20% исследуемых). Они обосновывают свое принятие совместной учебы, положительно характеризуя подруг и друзей с ОВЗ (16%).

Двое детей (4%) не умели объяснить своего отношения к совместному образованию (*не знаю*), семеро же (14%) оценило ситуацию с позиции успешности в учебной деятельности (*они плохо учатся*) (таблица 2).

Таблица 2

Обоснование принятия или непринятия совместной учебы в школе с учениками с ОВЗ – ученики инклюзивных классов

Категории ответа	Частота	%
Нет ответа	4	8,0
Совместная учеба (<i>вместе будем учиться, будем вместе сидеть в парте, будем вместе уроки делать, мой друг, мы друзья, мы будем с ней играть, мы вместе учимся, он тоже хочет учиться, хочу чтобы они 5 получали, чтобы он получил знание, чтобы они хорошо учились</i>)	19	38,0
Помощь (<i>буду помогать, буду смотреть за ним, буду учить считать, помогаем делать уроки</i>)	10	20,0
Положительная характеристика (<i>будет хорошо учиться, они умные, он хороший, она воспитанная, они веселые</i>)	8	16,0
Отрицательная характеристика (<i>не умеют читать, они плохо учатся, они больные</i>)	7	14,0
Не знаю	2	4,0
Всего	50	100,0

Из 52 учеников первых классов общедоступной школы 17 объясняет, почему хотели бы быть в классе с учеником с ОВЗ (таблица 3). Десятеро детей хочет совместно учиться (19,2%), а семеро хочет помочь в учебе (13,5%).

В этой группе чаще чем у их ровесников из инклюзивной школы наблюдается отрицательное отношение к совместному обучению (50%, таблица 1). Дети часто не умели обосновать своей позиции. Ответ *не знаю* дали 13,5% детей (таблица 3). Наряду с этим, 26,9% учащихся отказались отвечать на данный вопрос. Это позволяет считать, что отсутствует знание о детях с ОВЗ. Отрицательное отношение исследуемых к детям с ОВЗ в ситуации потенциальной учебной деятельности мотивировано плохой успеваемостью, а также их особенностями (26,9% детей).

Статистический анализ (SPSS) выявил существенные статистические различия между учениками общедоступной школы и школы инклюзивной в пользу последних на уровне $p < 0,01$ (таблица 4).

Отношение к ровеснику с ОВЗ изучалось также с применением социометрической методики *Два домика* (красивый и некрасивый). Детям предлагали выбрать домик, в который ребенок пригласил бы свою подругу или друга с ОВЗ. Ученики охотно выполняли эту задачу. Итоги содержатся в таблице 5.

Таблица 3

Обоснование принятия или непринятия совместной учебы в школе с учениками с ОВЗ – ученики общедоступных классов

Категории ответов	Частота	%
Нет ответа	14	26,9
Совместная учеба (будем вместе учиться, будем вместе уроки делать, вместе будем ходить, ей надо учиться, он должен ходить в школу, он тоже хочет учиться)	10	19,2
Помощь (буду помогать)	7	13,5
Положительная характеристика	0	0,0
Отрицательная характеристика (не сможет учиться, они плохо учатся, не умеют учиться, не сможет прийти в школу, не слышит, не говорит, он больной, он плохой)	14	26,9
Не знаю	7	13,5
Всего	52	100,0

Таблица 4

Показатели сравнительного анализа результатов для учеников общедоступной и инклюзивной школ — отношение к совместному образованию с учениками с ОВЗ

Тесты хи-квадрат	Значение	df	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	Точная значимость (2-сторонняя)	Точная значимость (1-сторонняя)
Хи-квадрат Пирсона	11,581 ^a	1	0,001	—	—
Поправка Йейтса	10,204	1	0,001	—	—
Тест отношения правдоподобия	11,965	1	0,001	—	—
Точный тест Фи- шера	—	—	—	0,001	0,001
Тест линейной кор- реляции	11,467	1	0,001	—	—
N важных наблю- дений	102	—	—	—	—

Таблица 5

Выбор красивого/некрасивого домика для ровесника с ОВЗ

Группа		Выбор		Всего
		Красивый	Некрасивый	
Инклюзия	Количество	42	8	50
	%	84,0	16,0	100,0
Общедоступная	Количество	36	16	52
	%	69,2	30,8	100,0
Всего	Количество	78	24	102
	%	76,5	23,5	100,0

Результаты количественного анализа данных выявляют тенденцию выраженного положительного отношения к ровесникам с ОВЗ в двух исследуемых группах (таблица 5). Ученики видят возможность принять в класс и установить отношения с ровесником с ОВЗ. При этом, можно отметить определенное преобладание положительного отношения детей с инклюзивной школы (84% детей выбрали красивый домик).

Показатели учеников общедоступной школы позволяют отметить наличие менее выраженного, чем в инклюзивной группе, но также доминирующего, положительного отношения к ровесникам с ОВЗ (69,2% детей выбрали красивый домик). Различия в ответах детей из двух исследуемых групп не так велики, как в предыдущем изучении отношения к совместному образованию с детьми с ОВЗ. Это четко наблюдается на графике 1.

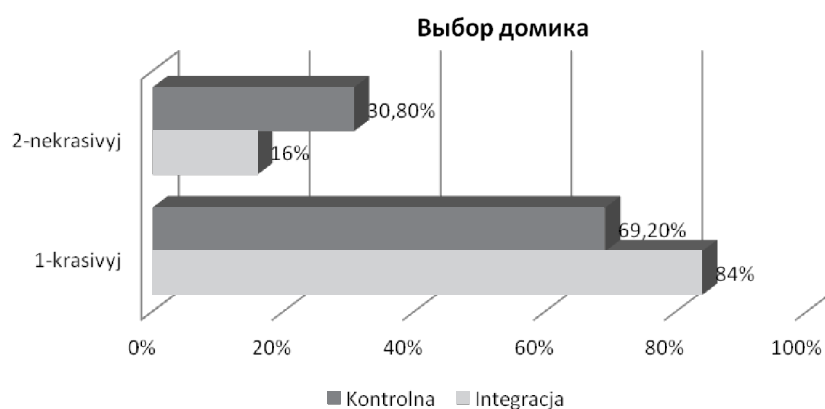


График 1. Выборы детей из первых классов общедоступной и инклюзивной школ в тесте *Два домика* (Kontrolna – общедоступная школа, Integracja – инклюзивная школа)

Анализ результатов посредством статистического критерия «хи-квадрат» ($\chi^2_{\text{эмп}}$) не выявил статистически значимых различий между результатами двух сравниваемых групп (таблица 6).

Таблица 6

Показатели сравнительного анализа результатов в тесте *Два домика* для учеников общедоступной и инклюзивной школ

Тесты хи-квадрат	Значение	df	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	Точная значимость (2-сторонняя)	Точная значимость (1-сторонняя)
Хи-квадрат Пирсона	3,090 ^a	1	0,079	–	–
Поправка Йейтса	2,324	1	0,127	–	–
Тест отношения правдоподобия	3,141	1	0,076	–	–
Точный тест Фишера	–	–	–	0,103	0,063
Тест линейной корреляции	3,060	1	0,080	–	–
N важных наблюдений	102	–	–	–	–

Таким образом, можно утверждать, что существует положительная предрасположенность к детям с ОВЗ в обеих группах.

Обсуждение результатов и выводы

Польские исследования свидетельствуют о положительных преобразованиях социальных установок по отношению к людям с ОВЗ и к инклюзивному образованию (Al-Khamisy 2013, Apanel 2014, Chodkowska 2004, Chrzanowska 2015, Oszustowicz 1994). Отношение к людям с ОВЗ в значной степени зависит от социальной среды. Если в этой среде присутствуют лица с дисфункцией, то общение с ними становится повседневностью, развиваются способности совместного сосуществования и установки по отношению к таким людям чаще всего являются положительными. Полученные данные совпадают с результатами других авторов. Подтвердилось предположение о более положительном отношении к совместному образованию с ровесниками с ОВЗ учеников инклюзивной школы в сравнении с учащимися школы общедоступной. Дети, учащиеся с подругами и друзьями с ОВЗ, завязывали дружбу, положительно характеризовали ровесников с ОВЗ, относились к ним как партнерам по учебе. Ученики же общедоступной школы не назвали ни одной положительной черты ученика с ОВЗ, преобладали отрицательные характеристики. Их знания были скудными, большая часть исследуемых не дала ответа. Так что можно предполагать, что отрицательный образ ровесника с ОВЗ – это следствие функционирующих в обществе стереотипов.

Гипотеза вторая предполагала, что будут проявляться различия в установке на общение с ровесниками с инвалидностью между двумя сравниваемыми группами. Предположение подтвердилось только частично. Действительно, определенное большинство учеников инклюзивной школы (84%) пригласило бы в красивый домик свою подругу или друга с ОВЗ. Однако такое желание выразила также большая часть учеников общеобразовательной школы (ок. 70%). Различия в установке на общение оказались несущественными статистически. Так что такой результат очень оптимистичный и показывает, что дети просто хотят завязать отношения со ровесником вне зависимости от его состояния. Это подтверждают также исследования А. Сороки-Федорчук (Soroka-Fedorczuk, 2007).

Анализ эмпирического материала дает право сформулировать следующие выводы:

- 1) ученики инклюзивной школы демонстрируют значительно более положительную установку на совместное образование с учениками с ОВЗ, чем ученики общедоступных школ;
- 2) большинство учеников инклюзивных классов (82%) и каждый второй ученик общедоступной школы заявляет желание совместного обучения со своими друзьями и подругами с ОВЗ;
- 3) ученики инклюзивной школы умеют обосновать свои ответы, их знания и опыт значительно богаче, чем знания и опыт учеников общедоступной школы;
- 4) нет статистически существенных различий между группами по части установки на общение;
- 5) большинство казахских учеников независимо от вида школы проявляет готовность к совместному общению.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют считать, что развитие положительных отношений по линии ребенок-ребенок с ОВЗ имеет опре-

деленные возможности для внедрения в системе казахского общедоступного образования.

Библіографія

- Al-Khamisy, D. (2013). *Edukacja włączająca edukacją dialogu*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Apanel, D. (2014). *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego w Polsce w latach 1989-2012*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Chodkowska, M., (2004). *Socjopedagogiczne problemy edukacji integracyjnej dzieci z obciążeniami biologicznymi środowiskowymi*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Chrzanowska, I. (2015). *Pedagogika Specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków: Impuls.
- Łobocki, M. (2011). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Maciarz, A. (1985). Stosunki społeczne między uczniami pełnosprawnymi i upośledzonymi umysłowo. W: J. Baran, J. Pilecki (red.), *Wychowanie, kształcenie i przygotowanie do życia dzieci upośledzonych umysłowo*. Materiały z konferencji naukowej (Kraków 16-17 maja 1984). Kraków: Wydawnictwo WSP.
- Oszustowicz, B. (1994). Uczeń upośledzony umysłowo w szkole masowej. W: J. Fenczyn, J. Wyczasany (red.), *Edukacja i integracja osób niepełnosprawnych*. Kraków: Wydawnictwo Ostoja.
- Palak, Z. (1993). Z badań nad integracyjnym kształceniem dzieci niewidomych. W: red. R. Ossowski (red.), *Sytuacja życiowa dziecka niepełnosprawnego w rodzinie*. Materiały z konferencji naukowej w Bydgoszczy w dniach 27–28.11.1992. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.
- Soroka-Fedorczuk, A. (2007). *Osoby niepełnosprawne w opiniach dzieci*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Русскоязычные источники**
- Абаева, Г.А. (2012). *Специальное образование Республики Казахстан: 20 лет независимости*. Алмата: КазГосЖЕНПУ.
- Киселева, И.Ю., Левченко, М. (2005). *Коррекционная педагогика*. Москва.

STOSUNEK KAZACHSKICH UCZNIÓW KLAS PIERWSZYCH DO WSPÓLNEJ EDUKACJI Z RÓWIEŚNIKAMI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

Streszczenie

W Kazachstanie idea edukacji inkluzyjnej i jej uwarunkowań jest obecnie intensywnie eksplorowana teoretycznie i empirycznie. W artykule przedstawiono badania, których celem było rozpoznanie stosunku uczniów kazachskich klas pierwszych szkół inkluzyjnej i ogólnokształcącej do wspólnej edukacji z rówieśnikami z niepełnosprawnością. W badaniach z wykorzystaniem metod sondażu (indywidualna rozmowa) i projekcyjnej (test Dwa domki) wzięło udział 102 uczniów, w tym 52 z klas ogólnodostępnych (Almata) i 50 z klas inkluzyjnych (Astana). Potwierdzono hipotezę o bardziej pozytywnym stosunku do wspólnej edukacji uczniów klas inkluzyjnych w porównaniu z uczniami klas ogólnodostępnych (poziom istotności różnic $p < 0,01$). Wyniki badań są spójne z doniesieniami innych autorów.

Przypuszczenie o większej gotowości do nawiązywania kontaktów towarzyskich zostało częściowo potwierdzone. Niezależnie od rodzaju placówki większość badanych wyraziła chęć interakcji z rówieśnikiem z niepełnosprawnością. Uczniowie szkoły inkluzyjnej mieli bogatsze doświadczenia w kontaktach z rówieśnikami, większą wiedzę o niepełno-

sprawności, stąd też częściej deklarowali pozytywną postawę. Tym niemniej uczniowie klas ogólnodostępnych ujawnili naturalną gotowość do nawiązywania kontaktów z rówieśnikami ze specjalnymi potrzebami, co stwarza dobry grunt do wspólnej ich edukacji.

Słowa kluczowe: uczeń z niepełnosprawnością, uczeń z ograniczonymi możliwościami zdrowia, stosunek, postrzeganie, edukacja ogólnodostępna, edukacja inkluzyjna

KAZAKH FIRST-GRADERS' ATTITUDE TO STUDYING TOGETHER WITH THEIR PEERS WITH DISABILITIES

Summary

The idea of inclusive education and its determinants is currently being intensely explored theoretically and empirically in Kazakhstan. The article presents a study that aimed to determine the attitude of Kazakh first-graders in inclusive and mainstream schools to studying together with their peers with disabilities. The study, in which 102 students took part – including 52 students in mainstream classes (Almaty) and 50 students in inclusive classes (Astana), was conducted with the use of a survey (personal interviews?) and a projective test (Two Houses). The results confirmed the hypothesis that the inclusive education students had a more positive attitude about shared education as compared to the mainstream education students (significance of differences level $p < 0.01$). The study findings are coherent with other authors' reports.

The supposition about a greater willingness to socialize was partly confirmed. Regardless of the type of educational setting, the majority of the participants expressed their readiness to interact with a peer with disability. The inclusive education students had more experience interacting with their peers with disabilities and a greater knowledge of disability and thus stated a more positive attitude more frequently. Nevertheless, the mainstream education students showed a natural willingness to socialize with their peers with special needs, which gives good grounds for their shared education.

Key words: students with disabilities, students with developmental issues, attitude, perception, mainstream education, inclusive education

IWONA KONIECZNA
KATARZYNA CICHOCKA-SEGIET
APS, Warszawa
iwkonieczna@gmail.com
k.j.cichocka@gmail.com

ISSN 0137-818X
Data wpływu: 09.02.2016
Data przyjęcia: 20.02.2016

PROCES WSPIERANIA DZIECKA ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI KOMUNIKACYJNYMI W ZAKRESIE ROZWIJANIA KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH

W istniejących paradygmatach humanistycznych akcentowana jest podmiotowość, niezależność i autonomia człowieka bez względu na jego wiek. Współczesne analizy z obszaru pedagogii specjalnej określone zachowania człowieka podejmują w kontekście jego relacji z innymi osobami (w otoczeniu społecznym), co w konsekwencji wpływa na to, że rozwój jednostki przebiega przede wszystkim na skutek zachodzących procesów komunikowania się z innymi osobami w bliższym lub dalszym otoczeniu społecznym. Pewien „kapitał genetyczny”, to, co człowiek dziedziczy, bez wątpienia jest fundamentem jego rozwoju. Jednak kim staje się wraz z wiekiem, ma związek z jego relacjami z innymi ludźmi. Osobowe „ja” jest tworzone w wyniku procesu komunikacyjnego – interpersonalnego. Według J. Stewarda (2003, s. 55) „komunikacja to taki rodzaj, typ lub jakość kontaktu, jaki występuje, gdy dwoje lub więcej ludzi pragnie i jest w stanie się spotkać, czyniąc dostępną część swojej wyjątkowości, aspektów niemierzalnych, wyborów, refleksyjności i adresowalności, będąc jednocześnie świadomymi i reagując na część bytu osobowego partnera. Jest to kontakt, który zdarza się wówczas, gdy każda z zaangażowanych osób mówi i słucha w sposób maksymalizujący to, co osobiste” i dla niej samej ważne.

Każdy z nas w codziennym życiu posługuje się bardzo różnymi sposobami wyrażania swoich myśli, uczuć, emocji. Proces komunikowania może mieć charakter werbalny i pozawerbalny. Uczestniczenie w omawianym procesie wymaga wykonania takich czynności, jak:

- 1) zastosowanie kodów, które pozwolą zaszyfrować swoje myśli, intencje (przygotowanie tego, co dana jednostka chce przekazać drugiej osobie);
- 2) stworzenie przekazu (wykonanie ruchu przy użyciu aparatu artykulacyjnego, oddechowego, fonacyjnego, rękoma), z akcentem na jego formę;
- 3) przyjęcie przekazu przez inną osobę (słuchanie tego, co mówi partner komunikacyjny), następnie czynnością finalną jest
- 4) jego rozkodowanie (przyjęcie informacji, odczytanie treści sygnałów dźwiękowych, dotykowych, wizualnych).

Wielowymiarowość sytuacji komunikacyjnej i warunki, jakie powinny zostać spełnione, aby ona zaistniała, by nastąpił akt komunikacyjny, oraz różnorodne zastosowanie przekazu danej informacji mogą stwarzać pewne zagrożenie w od-

niesieniu do pojawiających się zakłóceń na każdym etapie procesu komunikacji międzyludzkiej. Taka sytuacja może wystąpić w procesie komunikacji osób, u których nie zauważa się przyczyn mogących powodować utrudnienia komunikacyjne (interpretacja wzajemnych zachowań werbalnych i pozawerbalnych). Proces komunikacyjny nabiera szczególnego znaczenia dla rozmówców w sytuacji, w której co najmniej jedna osoba biorąca w nim udział nie jest w stanie w czytelny i jednoznaczny sposób przekazać lub odebrać danego przekazu lub/i jej zachowania werbalne i pozawerbalne są zaburzone ze względu na pewne ograniczenia o charakterze organicznym, intelektualnym lub/i emocjonalnym.

Proces diagnozowania specjalnych potrzeb komunikacyjnych

Nim omówiony zostanie proces diagnozowania specjalnych potrzeb komunikacyjnych, istotne jest wyjaśnienie znaczenia użytego określenia. Specjalne potrzeby komunikacyjne (SPK) są określeniem, które wywodzi się z opisywanych w literaturze złożonych potrzeb komunikacyjnych (ang. *complex communication needs*), zaproponowanych po raz pierwszy przez ISAAC¹ w miejsce dwóch poprzednich sformułowań: poważnych zaburzeń komunikacyjnych (ang. *severe communication disorders*) oraz poważnych ograniczeń i wad komunikacyjnych (ang. *severe communication impairments*).

Istotnym elementem obecnie stosowanego określenia złożone potrzeby komunikacyjne jest to, że w przeciwieństwie do dwóch wcześniejszych skupia się nie na tym, co dana osoba posiada (jakie ma dysfunkcje komunikacyjne), ale na określeniu, co jest dla niej ważne, aby mogła realizować własne cele komunikacyjne (Grycman, Kaczmarek, 2014, s. 363). Osobami ze złożonymi potrzebami komunikacyjnymi są dzieci i dorośli, których mowa trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza czy uniemożliwia (w sposób konwencjonalny, czyli z użyciem naturalnej mowy) codzienną komunikację oraz pełnienie funkcji życiowych i społecznych. Osoby ze złożonymi potrzebami komunikacyjnymi oraz ich partnerzy komunikacyjni mogą tymczasowo lub na stałe korzystać ze wspomagających i alternatywnych metod komunikacji. Należy dodać, że potrzeby mogą występować we wszystkich formach komunikacji, w dowolnym środowisku i z różnymi partnerami komunikacyjnymi; mogą być związane z niepełnosprawnością rozwojową lub nabytą, która pojawia się w wyniku choroby lub urazu, powodując poważne zakłócenia w mowie, języku i/lub umiejętnościach poznawczych.

Użycie określenia specjalne potrzeby komunikacyjne związane jest z terminologią przyjętą w przepisach polskiego prawa oświatowego. Oprócz rozporządzeń MEN występuje ono we wstępie *Poradnika dla nauczyciela* do podręcznika dla

¹ ISAAC – *International Society for Augmentative and Alternative Communication* – Międzynarodowe Stowarzyszenie na rzecz Wspomagającej i Alternatywnej Komunikacji założone w 1983 r. w Toronto, obecnie zrzeszające członków z 62 państw, także z Polski, mające oddziały na terenie 15 krajów. Ważnym elementem działalności ISAAC jest prowadzenie badań naukowych z zakresu AAC oraz ich upowszechnianie. Więcej informacji na temat ISAAC znajduje się na stronie internetowej Stowarzyszenia: www.isaac-online.com

uczniów klas pierwszych *Nasz elementarz. Adaptacja dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (2014, s. 5). Jego autorzy wskazują, że skuteczne porozumiewanie się jest warunkiem rozwoju poznawczego, społecznego i edukacji, stanowi podstawową potrzebę człowieka i jego oczywiste prawo. Zwracają też uwagę na to, że wszystkie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinny otrzymać wsparcie w postaci indywidualnie dobranego systemu wspomagającej i/lub alternatywnej komunikacji (AAC – ang. *Augmentative and Alternative Communication*). Warunkiem dobrania dla osoby ze złożonymi potrzebami komunikacyjnymi najlepszego sposobu oraz systemu porozumiewania się jest przeprowadzenie wielospecjalistycznej diagnozy, która umożliwi podjęcie działań mających na celu wyposażenie tej osoby w narzędzie, za pomocą którego będzie ona mogła aktywnie uczestniczyć w sytuacjach społecznych – będąc stroną w procesie komunikowania się z innymi ludźmi.

Przed podjęciem próby opisu procesu diagnozowania specjalnych potrzeb komunikacyjnych u dziecka konieczne wydaje się dokonanie krótkiej charakterystyki w odniesieniu do wspomagających i alternatywnych sposobów porozumiewania się (AAC), użytkowników AAC oraz systemów i narzędzi do komunikacji, jakie są przez nich używane – a więc także tego, do czego ma doprowadzić proces diagnostyczny oraz jak istotnym jego elementem jest konieczność bieżącej ewaluacji podejmowanych działań.

Wspomagające i alternatywne sposoby porozumiewania się to wszelkie sposoby umożliwiające osobom ze złożonymi potrzebami komunikacyjnymi przekazywanie i odbieranie komunikatów. Obejmują one procesy uzupełniające – komunikację wspomagającą i/lub zastępującą – komunikację alternatywną, naturalną mowę i/lub pismo w celu maksymalizowania umiejętności komunikacyjnych ich użytkowników, które są niezbędne do skutecznego porozumiewania się i społecznego funkcjonowania w codziennym życiu. AAC to zestaw narzędzi i strategii, z których korzysta użytkownik, aby móc sprostać codziennym wyzwaniom komunikacyjnym. W szerszym znaczeniu AAC jest wielodyscyplinarnym, dynamicznie rozwijającym się obszarem praktyki naukowej (badawczej), edukacyjnej i klinicznej. Łączy w sobie działania profilaktyczne, diagnostyczne i terapeutyczne zmierzające do usuwania niepowodzeń komunikacyjnych oraz przywracania skutecznego i funkcjonalnego porozumiewania się dzieci i dorosłych, bez względu na rodzaj i złożoność objawów oraz przyczyny i skutki zaistniałych dysfunkcji, zaburzeń lub ograniczeń (Grycman, Kaczmarek, 2014, s. 347–348). Przytoczona definicja AAC jest szeroka. Najważniejszym obszarem w procesie wspierania dziecka ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi jest dostrzeżenie tego, że AAC nie jest kolejną metodą pracy z nim. AAC to możliwość, sposób, rodzaj komunikowania się.

Wprowadzenie AAC jest zatem zapewnieniem dziecku z trudnościami w porozumiewaniu się protezy mowy i języka. By to osiągnąć, niezbędne jest ukazanie mu wartości i zasadności komunikacji, wzbudzenie w nim potrzeby porozumiewania się, odkrycie jej funkcji w dążeniu do zaspokajania potrzeb człowieka w każdym obszarze jego działania oraz wyposażenie go w taką pomoc do komunikacji, która będzie funkcjonalna i atrakcyjna, dzięki której dziecko będzie mogło inicjować, uczestniczyć, jak również odmówić udziału w sytuacjach, których uczestnikami są także inni ludzie.

Porównanie narzędzia do komunikacji z protezą ma na celu pokazanie tego, że powinno być ono postrzegane jako naturalny element rzeczywistości osoby, która z niego korzysta, oraz całego środowiska, w jakim wzrasta, tak jak okulary, w które wyposażane są osoby mające wzrok nie w pełni funkcjonalny, aparaty słuchowe, ortezy, chodziki i inne elementy/urządzenia często we współczesnym świecie przyjmowane jako zwyczajne.

W literaturze przedmiotu użytkownik AAC to osoba ze złożonymi potrzebami komunikacyjnymi, która już korzysta ze wspomagających i alternatywnych sposobów porozumiewania się lub będzie z nich korzystała (tamże, s. 341).

H. Martinsen i S. von Tetzchner (2002, s. 62–89) wskazują trzy grupy użytkowników. Kryterium zaproponowanego podziału jest funkcja, jaką ma spełniać dla użytkownika zastosowany sposób porozumiewania się. Wyróżnili oni:

1. Grupę ekspresji językowej. Do tej grupy przypisane są zarówno dzieci, jak i osoby dorosłe, które mają zdolność rozumienia mowy innych, lecz sami nie potrafią się nią posługiwać. Są to np. dzieci z porażeniem mózgowym, które niewystarczająco kontrolują organy mowy, by czytelnie artykułować dźwięki, natomiast mogą właściwie rozumieć język. W grupie tej mogą znaleźć się również osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Celem podjęcia interwencji komunikacyjnej wobec osób z grupy ekspresji językowej jest „zapewnienie formy porozumiewania się, która stałaby się permanentnym środkiem ekspresji, to znaczy mogłaby być stosowana w różnych sytuacjach przez całe życie osoby niepełnosprawnej” (tamże, s. 63).
2. Grupę wymagającą wsparcia językowego. Wewnątrz tej grupy wyróżnione zostały dwie podgrupy: rozwojowa i sytuacyjna. W podgrupie rozwojowej wprowadzenie alternatywnego środka komunikacji jest częścią procesu służącego rozwojowi mowy (tamże). Do podgrupy sytuacyjnej zalicza się dzieci, młodzież i dorosłych, którzy nauczyli się mówić, lecz słuchacze mają trudność ze zrozumieniem ich artykulacji (tamże, s. 64).
3. Grupę języka alternatywnego. Osoby zaliczane do tej grupy korzystają z alternatywnej formy komunikacji jako języka przez całe życie. Jest to także forma języka potrzebna tym, którzy komunikują się z nimi (tamże, s. 65). Mowa dla osób będących w tej grupie użytkowników może być także niezrozumiała.

Opisany podział dzieli użytkowników ze względu na możliwości i specjalne potrzeby komunikacyjne, nie ujmuje jednak dodatkowych trudności, jakie mogą towarzyszyć osobom z różnego rodzaju dodatkowymi niepełnosprawnościami, jak np. mózgowe porażenie dziecięce (MPD), niepełnosprawność intelektualna, autyzm i inne. Osoby z MPD, niepełnosprawnością intelektualną czy z autyzmem mogą mieć potrzeby w obszarze komunikacji opisane w każdej z wymienionych grup. W procesie konstruowania narzędzia do komunikacji ważny będzie także aspekt funkcjonowania ruchowego, intelektualnego oraz społecznego jako w pewnym sensie niezależny wobec potrzeb czysto językowych.

Podstawowe jednostki systemów komunikacyjnych to znaki manualne, graficzne i przestrzenno-dotykowe (tamże, s. 7).

Wybór sposobu porozumiewania się jest bardzo indywidualny, zarówno jeśli chodzi o rodzaj systemu, jak i o budowę narzędzia do komunikacji, uwzględniający sposób dostępu.

Znaki manualne można podzielić na dwa typy (tamże, s. 9–10). Typ pierwszy to tak zwane języki prymarne, czyli takie, które nie wywodzą się z języka mówionego; wśród nich będą znajdować się narodowe języki migowe. Typ drugi uwzględnia systemy znaków manualnych, których struktura jest odwzorowaniem języka mówionego, a ich odmiana jest taka sama jak w mówionych językach narodowych. Stosowanie systemów znaków manualnych łączy się z wypowiadaniem słów, które oznaczają. Taka strategia związana jest z tym, że dziecko/osoba, będąca użytkownikiem AAC w opisanym w niniejszym artykule rozumieniu, słyszy i rozumie mowę na dostępnym dla swoich możliwości poznawczych poziomie (także w pełni), żyje w świecie języka mówionego. Ważnym uzupełnieniem opisanych systemów znaków manualnych jest wprowadzenie określenia „gest”. Gest definiowany jest jako „ruch lub seria skoordynowanych ruchów rąk przedstawiających przedmioty, idee, działania, emocje lub relacje, bez lingwistycznych ograniczeń właściwych znakom migowym. Gesty mogą towarzyszyć mowie lub być stosowane niezależnie. Odgrywają ważną rolę we wczesnej komunikacji przedjęzykowej oraz w przechodzeniu do komunikacji językowej” (Grycman, Kaczmarek, 2014, s. 77).

W pracy z dzieckiem z SPK, które korzysta w procesie komunikacji z języka znaków manualnych, języka gestów, gestów zwykle wprowadzony zostaje podział na gesty naturalne oraz systemy znaków manualnych. Gesty naturalne powstają spontanicznie, ich autorem jest sam użytkownik. Warunkiem korzystania z tego rodzaju znaków jest konsekwentne stosowanie ich w różnych sytuacjach. Użytkownik w ten sposób uczy osoby, które zna, jego znaczenia. Gestami naturalnymi są także ruchy rąk stosowane przez ludzi swobodnie posługujących się mową, stanowią wówczas jej uzupełnienie, wspomagając przekaz komunikatu werbalnego. Oprócz gestów naturalnych wyróżniane są także języki/systemy znaków manualnych (np. Coghano) lub programy językowe, w których używane są dwa rodzaje znaków, np. znaki manualne i znaki graficzne. (np. Makaton, ang. *Makaton Programme*). Warunkiem porozumiewania się za pomocą znaków z istniejącego systemu jest konieczność wprowadzenia znaczenia każdego pojęcia (znaku/gestu). To terapeuta, nauczyciel, dorosły uczy dziecko języka znaków manualnych. Bardzo ważnym elementem pracy jest połączenie gestu ze słowem, które towarzyszy wykonaniu ruchu. Słowo wybrzmiewa zawsze, gdy nauczyciel² nadaje lub odbiera informację przekazaną za pomocą znaków manualnych.

Znaki graficzne są rodzajem tzw. symboli wspomaganych, czyli znaków, „które wykonuje się z użyciem elementów zewnętrznych w stosunku do ciała człowieka” (tamże, s. 297). Stosowanie znaków graficznych jest ściśle związane z koniecznością używania pomocy do komunikacji w postaci pojedynczych znaków, tablic wyboru, książek do komunikacji, prostych komunikatorów głosowych, specjalistycznych urządzeń wysokiej technologii (Martinsen, Tetzner, 2002, s. 10). W pracy z dzieckiem/osobą wymagającą zastosowania znaków graficznych w procesie komunikacji zazwyczaj wybierany jest jeden z dostępnych gotowych systemów znaków graficznych, np. Bliss, PCS, PIC, WLS, MÓWiK, Makaton i in. Znaki graficzne to także litery, które, jeśli są sposobem

² Osobami uczącymi dziecko – nauczycielami mogą być także rodzice, którzy znają wybrany system znaków, terapeuci, inne osoby posługujące się i wprowadzające dziecku znaki.

porozumiewania się dostępnym dla użytkownika AAC, mogą zostać przedstawione za pośrednictwem tablicy literowej zamieszczonej w dostępnym dla niego usytuowaniu. Komunikacja z użyciem znaków graficznych dostępna jest zarówno dla użytkowników o szerokich możliwościach ruchowych, jak i dla osób, których ciało jest w pełni niesprawne – podstawą sposobu korzystania z pomocy do komunikacji będzie wtedy znalezienie optymalnego sposobu dostępu – możliwe jest wskazywanie precyzyjne palcem wskazującym, ale także dłonią, nogą, za pośrednictwem wskaźnika, np. wskaźnika nagłownego, wzrokiem czy z pomocą drugiej osoby z zastosowaniem tzw. funkcji skanowania³. Zaletą systemu komunikacji opartego na znakach graficznych jest struktura budowy symbolu – znaku, ilustracji, który jest podpisany, a więc zrozumiały dla odbiorcy potrafiącego czytać. Zawsze komunikat nadany przez użytkownika należy także potwierdzić, upewnić się, że rozmówca dobrze zrozumiał przekaz. Znaki systemów graficznych mogą mieć bardzo różny wygląd, a podstawę ich wyboru stanowi rzetelnie przeprowadzona diagnoza. Znaków z różnych systemów nie należy ze sobą łączyć. Wyjątek stanowi połączenie symboli z literami.

Znaki przestrzenno-dotykowe przeznaczone są przede wszystkim dla osób, które mają zaburzenia wzroku, głucho-niewidomych oraz mających trudności ze zrozumieniem symboli abstrakcyjnych używanych do komunikacji. Mogą być dwu- i trójwymiarowe. Znaki przestrzenno-dotykowe obejmują: „1. Miniaturowe, czyli małe reprezentacje dużych obiektów [...]. 2. Części obiektów, czyli elementy większych rzeczy [...]. 3. Wypukłe symbole [...]. 4. Specjalne symbole dotykowe, czyli symbole o wyczuwalnej strukturze, które umożliwiają tworzenie różnorodnych koncepcji, np. brajl” (Grycman, Kaczmarek, 2014, s. 304). Symbole przestrzenno-dotykowe mogą mieć także fakturę. Najstarszym systemem znaków przestrzenno-dotykowych, w którym słowa zostały wyrażone za pomocą różnorodnych kształtów, są Klocki słowne Premacka (Martinsen, Tetzner, 2002, s. 24).

Wybór systemu związany jest w dużym stopniu z możliwościami poznawczymi i percepcyjnymi użytkownika AAC. Porozumiewanie się jest procesem bardzo indywidualnym, każdy człowiek, komunikując się, podejmuje szereg decyzji, jest rozpoznawalny w sposobie przekazywania tego, co chciałby powiedzieć. System znaków zaproponowany osobie ze złożonymi potrzebami komunikacyjnymi bardzo warunkuje sposób jej wypowiadania się. Najwięcej swobody stwarza możliwość literowania, jeśli jednak nie jest to możliwe, konieczne jest uważne obserwowanie nie tylko wskazywanych znaków, ale także ciała, mimiki, włączanie własnej intonacji do procesu komunikowania się z dzieckiem.

Kolejnym aspektem, który będzie znaczący dla sposobu porozumiewania się osoby z SPK, jest zakres możliwości ruchowych. Sprawność motoryczna jest bezpośrednio związana ze sposobem dostępu do pomocy do komunikacji. W tym kontekście mówić możemy o komunikacji niezależnej i zależnej. Oba terminy

³ Funkcja skanowania polega na tym, że osoba wspomagająca lub urządzenie wysokiej technologii umożliwiają użytkownikowi AAC wybór znaku poprzez techniczne przekładanie stron w pomocy do komunikacji, a następnie wskazywanie rzędów i znaków oraz oczekiwanie na zatwierdzenie ich przez osobę nadającą komunikat w dostępnym dla niej sposób – mimiką, dźwiękiem, ruchem głowy, ruchem gałek ocznych, włącznikiem i in.

odnoszą się do sposobu użytkowania wybranej formy komunikacji alternatywnej oraz do roli partnera komunikacji (tamże, s. 8).

Komunikacja niezależna występuje wówczas, gdy komunikat w całości sformułowany jest przez osobę z niepełnosprawnością, także gdy porozumiewa się ona za pomocą znaków graficznych – w sytuacji, gdy korzysta z syntezy mowy lub przy użyciu pomocy technicznych, dzięki którym możliwe jest zapisanie informacji na papierze lub ekranie.

O komunikacji zależnej mowa jest wtedy, gdy osoba z niepełnosprawnością jest zależna od wsparcia drugiej osoby w procesie porozumiewania się, która pełni rolę tłumacza lub układa w całość treść przekazu złożonego z różnych elementów. Formami komunikacji zależnej są tablice z pojedynczymi literami, słowami, znakami graficznymi. Gdy użytkownik AAC porozumiewa się za pomocą znaków manualnych, może także potrzebować partnera do przetłumaczenia czy też połączenia treści poszczególnych znaków (tamże).

Bardzo ważnym aspektem w procesie komunikacji osoby wymagającej wsparcia jest precyzyjne ustalenie i potwierdzenie komunikatu, który formułuje przed jego głośnym wypowiedzeniem, np. na forum grupy, ale także w relacji jeden na jeden przed zrealizowaniem np. prośby. Potrzeba uwagi wynika z faktu, iż łatwo jest nadinterpretować wypowiedź dziecka, mylnie zrozumieć przekaz, narzucając użytkownikowi AAC własną refleksję, myśl, preferencję.

To, jak będzie wyglądało narzędzie do komunikacji, wymaga podjęcia szeregów decyzji, które powinna poprzedzać wnikliwa diagnoza, oparta na obserwacji dziecka/osoby wymagającej wprowadzenia komunikacji wspomagającej lub alternatywnej oraz wywiadzie z jego rodzicami/najbliższą rodziną⁴.

⁴ Pomoce do komunikacji mogą mieć bardzo różną postać, od pojedynczych znaków, poprzez tablice wyboru, komunikacyjne, książki, proste komunikatory głosowe (urządzenia niskiej technologii) po bardzo zaawansowane technologicznie sprzęty wymagające specjalistycznego oprogramowania z wbudowaną syntezą mowy (urządzenia wysokiej technologii). Zwykle podstawową pomoc do komunikacji dziecka/osoby z SPK stanowi książka do komunikacji, która zazwyczaj ma postać segregatora. W nim znajdują się ułożone w koszułkach strony ze znakami używanego przez dziecko systemu znaków graficznych. Struktura książki jest dosyć jednorodna. Na pierwszej stronie zazwyczaj umieszczona jest wizytówka dziecka, czyli informacja o tym, do kogo należy książka, w jaki sposób należy wesprzeć dziecko w korzystaniu z niej, ewentualnie podane są także dodatkowe informacje, które ustalane są razem z właścicielem. Wybrane informacje mogą być zapisane lub przedstawione za pomocą znaków, tak by sam użytkownik mógł opowiedzieć coś o sobie, korzystając z tej strony. Często w wizytówce zamieszczone jest także zdjęcie, które również należy wybrać wspólnie. Kolejne strony ułożone są tematycznie. Liczba znaków, ich rozmiar oraz użyte części mowy zależą od indywidualnych predyspozycji dziecka/osoby z SPK, która korzysta z książki. Decyzje warunkują wszystkie omówione indywidualne potrzeby użytkownika. Każdy znak zamieszczony w książce należy dziecku wprowadzić. Każda strona powinna mieć stałą strukturę. Narzędzie do komunikacji, aby mogło być swobodnie używane, musi być funkcjonalne, by wymóg ten mógł być spełniony, konieczne jest podjęcie wielu decyzji dotyczących jego struktury, tempa wprowadzania nowych znaków, aranżowanie sytuacji, w których konieczne będzie posłużenie się książką i samodzielne odnalezienie potrzebnych symboli. Użytkownik musi potrafić znaleźć w coraz bardziej obszernej pomocy znak, który w danej chwili jest mu potrzebny. Książka do komunikacji zbudowana jest z tablic wydrukowanych, gdyby uległa zalaniu lub drobnym zniszczeniom, strony zawsze można wydrukować ponownie i wymienić. Dlatego też niezależnie od innych narzędzi wskazane jest, by książka pomimo swojej analogowej formuły powstawała i wzrastała razem z użytkownikiem, także gdy równolegle korzysta on z urządzeń wysokiej technologii, które pomimo licznych możliwości mogą ulec rozładowaniu, awarii, zniszczeniu lub po prostu ich użycie podczas np. mrozów może nie być dostatecznie satysfakcjonujące.

Diagnoza komunikacyjna obejmuje kilka obszarów funkcjonowania dziecka/osoby z SPK. Jej dopełnieniem są diagnozy funkcjonalna i społeczna. W procesie prowadzenia diagnozy komunikacyjnej ważne jest określenie możliwości i potrzeb dziecka/osoby z SPK z perspektywy odbiorcy i nadawcy komunikatu, a także określenie sposobu, w jaki będzie mogła korzystać z pomocy do komunikacji (możliwości motoryczne), jaki system znaków graficznych oraz jaki rozmiar i układ znaków na stronie będzie dla niej najlepszy (możliwości poznawcze i percepcyjne), jakie tempo wprowadzania nowych znaczeń będzie optymalne (możliwości poznawcze), jakie inne sposoby porozumiewania się są dla niej dostępne (możliwości motoryczne, artykulacyjne).

Diagnoza dziecka jako odbiorcy komunikatu powinna opisywać: 1) zakres i poziom rozumienia, 2) optymalne sposoby przekazywania dziecku informacji, 3) warunki sensoryczne, 4) warunki percepcyjne, 5) zachowania nietypowe utrudniające odbiór komunikatu. Diagnoza dziecka jako nadawcy komunikatu powinna uwzględniać: 1) gotowość intelektualną; 2) warunki motoryczne, fizyczne; 3) dostępne sposoby przekazu, jak głos, wzrok, mimika, ruchy ciała, możliwość/sposób wskazywania, gesty, słowa, symbole graficzne i in.; 4) zasób słownictwa (faktycznie używanego); 5) preferowane zachowania komunikacyjne; 6) gotowość społeczną (osoby, z którymi komunikuje); 7) warunki zewnętrzne (otoczenie); 8) aktywność; 9) zachowania utrudniające; 10) motywację (powód komunikowania) oraz 11) poczucie bycia sprawczym (rozumienie funkcji komunikowania) (Cichocka-Segiet, 2010, s. 156).

M. Grycman i B. B. Kaczmarek (2014, s. 54, 47) opisują pojęcia diagnozy AAC⁵ oraz diagnozy komunikacyjnej⁶. Autorki wskazują, że diagnozowanie w procesie diagnozy AAC „odbywa się w szerokim aspekcie diagnozy umiejętności komunikacyjnych, obejmując diagnozę pozytywną i negatywną. A postępowanie diagnostyczne obejmuje m.in.: a) opis zaburzenia, b) wyjaśnienie przyczyn, c) określenie umiejętności i potrzeb badanego, d) opisanie strategii AAC, które mogą doprowadzić do pożądanых zmian, e) postawienie wniosków i wskazań do opracowania interwencji, która będzie wzmacniała istniejące kompetencje użytkownika AAC i nadawała wartość kompensacyjną”. Pisząc o diagnozie umiejętności komunikacyjnych, dodają, że „na pełną diagnozę składają się diagnoza specjalistyczna, diagnoza funkcjonalna i diagnoza społeczna”.

Proces diagnozowania potrzeb i możliwości dziecka/osoby z SPK jest bardzo złożony i wymaga zaangażowania wielu osób oraz całego najbliższego środowiska – rodziców, rodziny, nauczycieli, terapeutów, specjalistów AAC. Uczestniczenie w procesie diagnozowania potrzeb komunikacyjnych oraz wprowadzania wspomagającego lub zastępczego sposobu porozumiewania się osób z rodziny i najbliższego otoczenia dziecka/osoby z SPK niekiedy sprzyja także akceptacji

⁵ Za jej cele przyjmują rozpoznanie i wyjaśnienie natury zaburzeń komunikacyjnych na podstawie objawów i znajomości ogólnych zasad oraz określenie umiejętności i potrzeb badanego – przyszłego użytkownika AAC, by móc zaplanować zindywidualizowaną interwencję AAC.

⁶ Jej celem jest określenie umiejętności i potrzeb przyszłego użytkownika AAC, by móc zaplanować przyszłą interwencję AAC.

takiej formy komunikacji. Wynika to z możliwości bezpośredniego doświadczenia zasadności wprowadzenia AAC, funkcjonalności narzędzia do komunikacji, rozumienia proponowanych rozwiązań i podejmowanych decyzji, uczenia się, w jaki sposób rozmawiać z dzieckiem/użytkownikiem komunikacji wspomagającej lub alternatywnej, jak rozwijać jego kompetencje językowe i komunikacyjne⁷, a dojrzałość komunikacyjna to w dużym stopniu umiejętność samodzielnego nawiązywania relacji komunikacyjnej, inicjowanie rozmowy, proponowanie tematu, wyrażanie własnych myśli, zdania, komentowanie.

Komunikacja jest warunkiem rozwoju społecznego, a także podstawą do jego istnienia. Proces nabywania i doskonalenia umiejętności językowych i komunikacyjnych osób z SPK, które komunikują korzystając z systemu znaków graficznych niebędących literami, wymaga stałego rozwijania i uzupełniania również przez dorosłych użytkowników AAC.

Wspieranie dziecka ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi w zakresie rozwijania kompetencji społecznych

Kompetencje społeczne w literaturze przedmiotu są uznawane za efekt rozwoju społecznego rozumianego jako ciąg zmian osobowościowych, wywołanych specyficznym typem zdarzeń lub sytuacji kreowanych przez innych ludzi (Kowalik, 2004, s. 73). Proces ten, jak czytamy dalej, ujmowany jest jako zaopatrywanie ludzi w określoną wiedzę i doświadczenia, na które zgłasza zapotrzebowanie dany system społeczny. Kompetencje społeczne określane są jako względnie trwałe właściwości osobowości człowieka, kształtowane w trakcie jego społecznego rozwoju, które są niezbędne do wywierania pożądanego wpływu na innych ludzi w sytuacjach społecznych (Argyle, 1999). Można określić je jako zdolność do osiągania osobistych celów w społecznej interakcji z jednoczesnym utrzymaniem pozytywnych relacji z innymi osobami w czasie i poprzez różne sytuacje. Odgrywają one kluczową rolę w odniesieniu do społecznego dostosowywania się jednostki do sytuacji, interakcji i związków rówieśniczych, a także komunikacji (Rostowski, 2012, s. 213).

Kompetencje społeczne człowiek zdobywa na skutek gromadzenia doświadczeń życiowych. Można sądzić, iż są one pewnym utrwalonym schematem w zakresie funkcjonowania społecznego jednostki w relacji z innymi osobami. Rozwój społeczny stabilizuje je lub destabilizuje, indywidualizuje i przyczynia się do zapewnienia autonomii wobec wpływów społecznych. Kompetencje społeczne są konieczne do tego, aby dana osoba mogła uczestniczyć w różnych dziedzinach życia społecznego, nie tracąc własnej autonomii, czując się pełnowartościowym członkiem w danej przestrzeni społecznej w relacji z innymi ludźmi.

Wspieranie dziecka ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi nie jest łatwym procesem i może się wiązać z różnymi trudnościami. Kompetencje języko-

⁷ Należy pamiętać, że pomoc do komunikacji wzrasta razem z użytkownikiem, inne znaki będą potrzebne małej dziewczynce, a inne nastolatce, każdy znak wymaga wprowadzenia, zdefiniowania znaczenia w różnych sytuacjach, zarówno naturalnych, jak i aranżowanych.

we dziecka z każdej z wymienionych wcześniej grup osób korzystających z komunikacji wspomagającej i alternatywnej rozwijają się w sposób indywidualny. Na podkreślenie zasługuje fakt, że cele, które warunkują wprowadzenie AAC, są zindywidualizowane, co w konsekwencji wpływa na charakter podejmowanej interwencji terapeutycznej.

Niektóre dzieci wymagają wiele czasu, by przyswoić sobie na pozór proste umiejętności⁸. Warto także wspomnieć, że terapeuci pracujący z dzieckiem jego sukcesy bądź ich brak przekładają na własne kompetencje. Poprzez formułowanie zbyt wygórowanych celów i brak możliwości ich osiągnięcia szybko sami się zniechęcają, co w konsekwencji może przyczynić się do zbyt szybkiej zmiany danego działania na inne, związane ze zmianą danej metody.

Kolejną trudnością może być wprowadzanie schematów komunikacyjnych, których dziecko nie jest w stanie samodzielnie zastosować w naturalnych sytuacjach. Zawsze bowiem umiejętności nabywane w trakcie uczenia się powinny zostać przeniesione i uogólnione w naturalnych warunkach. Niekiedy w takich momentach potrzebne jest wsparcie terapeuty. Ważne jest, aby wcześniej dokonać właściwej oceny faktycznych możliwości dziecka, w przeciwnym razie nadmierna pomoc może powodować uzależnienie od wsparcia innych (wyuczona bezradność i bierność), utrzymywać niepożądane zachowania w kontakcie z innymi, które bardzo trudno wyeliminować. Wtedy dziecko nie podejmuje inicjatywy rozmowy, prosi rodziców, terapeutów, by w obecności nieznanych mu osób komunikowali jego potrzeby.

Dzieciom, które w sposób naturalny nie mają możliwości, by opanować podstawowe umiejętności w zakresie porozumiewania się, wprowadza się wspomagające lub alternatywne formy komunikacji⁹.

Niezależnie od tego, jaki sposób porozumiewania się będzie najbardziej dostępny dla danego człowieka, podstawą i jednym z najważniejszych aspektów AAC jest pamiętanie o tym, że proces komunikacji nie odbywa się w ciszy. Uży-

⁸ Ma to związek z występowaniem specyficznych cech w zakresie funkcjonowania osób z określonymi rodzajami niepełnosprawności lub zaburzeniami językowymi. Należy brać pod uwagę wkład i wysiłek dziecka ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi, a także skuteczność określonych działań, których efekty daje się zauważyć nie tylko w zadowoleniu dziecka z możliwości nawiązywania kontaktu z innymi osobami, ale także w odbiorze określonych komunikatów, chęci do porozumiewania się przez inne osoby biorące udział w sytuacji komunikacyjnej.

⁹ Wymaga to także stworzenia środowiska, które jest odpowiednio przystosowane do ich możliwości; zapewnienia warunków niezbędnych do zaspokojenia ich potrzeb wynikających w sposób jednoznaczny z niepełnosprawności lub/i zaburzenia. Stosowana interwencja językowa odbywa się poprzez stwarzanie sytuacji, których celem jest wspieranie języka oraz korzystanie z niego w sposób werbalny i pozawerbalny. Dziecko komunikujące się za pomocą wspomagających lub alternatywnych sposobów komunikacji, musi obserwować osoby, ich działania, określone wydarzenia. W zakresie nabywania języka i kompetencji w obszarze porozumiewania się przez dzieci warunkiem koniecznym jest zatem interakcja z innymi osobami. Sytuację komunikacyjną należy rozumieć jako zdarzenie, w którym co najmniej jeden z uczestników stara się przekazać jakąś informację bądź podejmuje inne działanie językowe. Ostatecznie oznacza to nie tylko konieczność obecności dwóch lub więcej osób, ale także stworzenie możliwości wspólnego zainteresowania tematem, przedmiotami, ludźmi, wydarzeniami (Martinsen, Tetzchner, 2002, s. 122). Uwaga dziecka, które się uczy, jest skupiona na określonych aspektach w odniesieniu do konkretnej sytuacji w relacji z innymi. W konsekwencji uczy się ono określonych form komunikowania się od innych osób biorących udział w procesie komunikacji.

kownicy wszystkich opisanych metod komunikacji wspomagającej i alternatywnej żyją w świecie języka mówionego, a zadaniem rozmówcy jest modelowanie tego języka (w rozmowie, w codziennych sytuacjach). Odbywa się ono m.in. poprzez każdorazowe nazywanie znaku, z którego użytkownik korzysta, formułowanie wypowiedzi w sposób poprawny gramatycznie. Nazywanie znaków, ich wypowiadanie jest dodatkowo ważne ze względu na utrwalanie poznanych znaków oraz na skuteczność i prawidłowy przebieg procesu komunikowania się, w którym łatwo o nadinterpretację i niedomówienia.

Wprowadzanie systemu komunikacyjnego dziecku ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi powinno dotyczyć zarówno wymiaru społecznego¹⁰, jak też rozwojowego¹¹.

Podsumowanie

Język, mowa, a także sposób komunikowania się dziecka są elementami wprowadzającymi określone zmiany w dokonywanej ocenie i poglądach innych wpływających na jego obraz jako człowieka. Zmiana w społecznym odbiorze osób z niepełnosprawnością, włączanie ich w przestrzeń społeczną przyczynia się do zmian w podejściu do ich niekiedy „specjalnych” możliwości, co w konsekwencji powoduje zwiększenie świadomości na temat postrzegania nie tylko osób z niepełnosprawnością, ale także istoty jej samej. To przyczynia się do tego, że komunikacja wspomagająca i alternatywna obliuguje do wypracowania interdyscyplinarnego podejścia wielu nauk w celu wsparcia i społecznego reaktywowania osób z trudnościami komunikacyjnymi.

Wraz z nabywaniem kompetencji komunikacyjnych oraz z powiększaniem zasobów dostępnego systemu komunikacyjnego dziecko wkracza w różnorodne relacje społeczne, które mogą być postrzegane jako zwiększające się szanse jego rozwoju społecznego. Na podstawie kształtowanych umiejętności komunikacyjnych dziecko ma możliwość zajmowania coraz wyższej pozycji społecznej. Jest to możliwe dzięki procesowi socjalizacji, który przyczynia się do poszerzania i pogłębiania kontaktów społecznych z innymi osobami.

Proces wspierania dziecka ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi, a tym samym wprowadzenie komunikacji wspomagającej i alternatywnej jest często jedyną drogą do nawiązania relacji. Należy jednak pamiętać o tym, że nie jest ona jedynym celem, ale przede wszystkim powinna być środkiem, który służy do podejmowania, podtrzymywania i realizowania kompetencji społecznych w relacji z innymi osobami.

Celem podejmowanych działań w zakresie rozwijania kompetencji społecznych dzieci ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi jest zatem ich uspołecznienie, co w konsekwencji przyczyni się do uczenia się i doskonalenia okre-

¹⁰ Nawiązywanie, podtrzymywanie i kształtowanie komunikacji.

¹¹ Kształtowanie myślenia, analizy i syntezy, wzbogacanie biernego i czynnego słownika dziecka oraz stosowanie go w codziennym życiu.

ślonych kompetencji komunikacyjnych zmierzających do maksymalnego wykorzystania językowej formy komunikacji (werbalnej) w zależności od możliwości osób objętych specjalistyczną terapią. Można więc uznać, że komunikacja wspomagająca i alternatywna staje się unifikatorem prowadzącym do rozwoju poznawczego (dostosowanego do indywidualnych możliwości i potrzeb danego dziecka) oraz optymalnego rozwoju społecznego (stanowi jego warunek).

Bibliografia

- Argyle, M. (1999). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bajewska-Kołodziejak, A., Cichocka-Segiet, K., Czajkowska-Kisil, M., Mostowski, P., Rutkowski, P., Skuza, M., Ziątek, K. (2014). *Nasz elementarz. Adaptacja dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Poradnik dla nauczyciela*. Cz. I. Jesień. Warszawa: MEN.
- Cichocka-Segiet, K. (2010). Dziecko niemówiące na ścieżce edukacyjnej – diagnoza kompetencji komunikacyjnych. W: A. Konieczna (red.), *Diagnozowania potrzeb edukacyjnych dziecka* (s. 153–165). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Grycman, M., Kaczmarek, B.B., (2014). *Podręczny słownik terminów AAC (komunikacji wspomagającej i alternatywnej)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kowalik, S. (2004). Rozwój społeczny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Martinsen, H., Tetzchner von, S. (2002). *Wprowadzenie do wspomagających i alternatywnych sposobów porozumiewania się*. Warszawa: Stowarzyszenie „Mówić Bez Słów”.
- Rostowski, J. (2012). *Rozwój mózgu człowieka w cyklu życia. Aspekty bioneuropsychologiczne*. Warszawa: Difin.
- Steward, J. (red.). (2003). *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

GULNARA A. ZIPAROVA
Specjalny Żłobek-Przedszkole nr 2
Ałmaty, Kazachstan
ms.sadsad2@mail.ru
EWA M. KULESZA
APS, Warszawa
ekulesza@aps.edu.pl

ISSN 0137-818X
Data wpływu: 06.10.2016
Data przyjęcia: 10.10.2016

ORGANIZACJA PRACY Z MAŁYMI DZIEĆMI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W SPECJALNYM ŻŁOBKU-PRZEDSZKOLU NR 2, AŁMATA, KAZACHSTAN

Specjalny Żłobek-Przedszkole nr 2 został założony w 1961 r. dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Obecnie – po rozbudowie – placówka może pomieścić 60 podopiecznych. Stworzone dla nich zostały doskonałe warunki do rozwoju, wychowania, edukacji i rehabilitacji. Łączna powierzchnia przedszkola wynosi ok. 2700 m². Znajdują się na nich sale dziecięce (6), sala gimnastyczna, gabinet metodyczny, w którym pedagodzy podnoszą swoje kwalifikacje, gabinet psychologa, sala muzyczna, pokój integracji sensorycznej, gabinet Montessori, kącik z suchym basenem, zaplecze kuchenne. Poza tym placówka dysponuje placem zabaw i niewielkim boiskiem sportowym.

Dzieci do przedszkola przyjmowane są na podstawie orzeczenia Komisji Psychologiczno-Medyczno-Pedagogicznej i skierowania z Urzędu Edukacji miasta Ałmaty. Placówka jest czynna od godz. 8.00 do 18.00. Przyrowadzenie i odebranie dzieci jest odnotowywane przez rodziców poprzez złożenie podpisu w dzienniku rejestracji znajdującym się u wychowawcy każdej grupy wiekowej.

W przedszkolu dzieci w wieku od 3 do 7 lat podzielone są na 6 grup. Zajęcia prowadzone są w języku rosyjskim¹. Proces edukacyjno-wychowawczy opiera się na Powszechnym Państwowym Standardzie Edukacyjnym oraz wzorcowym specjalnym programie wychowania i nauki dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wieku przedszkolnym, wykorzystywane są krajowe i zagraniczne innowacyjne metody pracy.

Głównym celem działalności przedszkola jest tworzenie warunków sprzyjających emocjonalnemu, intelektualnemu i społecznemu rozwojowi dziecka z niepełnosprawnością intelektualną i kształtowanie jego pozytywnych cech osobowości. Do zadań placówki przedszkolnej należą:

- organizacja procesu terapeutyczno-wychowawczego ukierunkowanego na

¹ W Kazachstanie są dwa oficjalne języki państwowe: kazachski i rosyjski, dlatego w przedszkolach, szkołach, na uniwersytetach tworzy się grupy kazachskie i/lub rosyjskie.

profilaktykę i przezwyciężenie wtórnych zaburzeń w rozwoju sfery poznawczej, zachowania i osobowości ogółem;

- kształtowanie społecznie akceptowanych sposobów współdziałania z ludźmi;
- przyswojenie wypracowanych kulturowo sposobów posługiwania się przedmiotami;
- rozwój aktywności poznawczej;
- kształtowanie wszelkich rodzajów dziecięcej działalności charakterystycznych dla wieku wczesnodziecięcego i przedszkolnego, a także przygotowanie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną do edukacji szkolnej z uwzględnieniem indywidualnych możliwości każdego dziecka.

Proces edukacyjno-wychowawczy realizuje 19 pedagogów. 14 z nich ma wykształcenie wyższe, 4 – średnie specjalistyczne; z najwyższą kategorią kwalifikacji jest 5 osób, z pierwszą kategorią 3 osoby, z drugą kategorią 5 osób.

W przedszkolu pracują następujący specjaliści: wychowawcy (sprawują oni opiekę nad grupą dzieci przez cały dzień), nauczyciele defektolodzy (prowadzą wyłącznie zajęcia grupowe i indywidualne), psycholog, logopeda, muzykoterapeuta, instruktor wychowania fizycznego i ćwiczeń leczniczych, lekarz psychiatra. Kontrolę nad procesem edukacyjno-wychowawczym powierza się kierownikowi placówki i doradcy metodycznemu. Za jakościowe i racjonalne żywienie odpowiada kierownik placówki, doradca metodyczny i pielęgniarka dietetyczna. Posiłki serwowane są pięć razy dziennie. W ciągu całego roku dzieciom podaje się świeże owoce, soki i warzywa. Normy żywienia są zgodne z przepisami sanitarnymi.

Przedmiotowe środowisko rozwoju w przedszkolu, zgodne z Powszechnym Państwowym Standardem Edukacyjnym wychowania i edukacji przedszkolnej, podzielono na następujące obszary:

- 1) zdrowie (zabawy ruchowe i sportowe, zabiegi hartujące, gimnastyka poranna, sportowe imprezy i rozrywki – minikąki z grami sportowymi);
- 2) społeczeństwo (kącik przyrodniczy, gospodarczo-bytowy);
- 3) komunikacja (kącik książki, teatru, dramatyzacje, zabawy rozwijające małą motorykę rąk);
- 4) wiedza (dydaktyczne i rozwijające zabawy matematyczne, sensoryczne, kącik zabaw);
- 5) twórczość (kącik zajęć plastycznych, muzyczny).

Opiekę nad grupą sprawuje wychowawca, zaś zajęcia specjalistyczne prowadzi pedagog specjalny. Zajęcia z dziećmi w pokoju sensorycznym i gabinecie Montessorii mają formę grupową bądź indywidualną. Szczególną uwagę poświęca się dzieciom z hipo- i hiperkinetycznymi zaburzeniami aktywnej uwagi. Dźwięki przyrody w połączeniu z muzyką klasyczną, koloroterapią, suchym basenem, ścieżką sensoryczną pozytywnie oddziałują na stan psychoemocjonalny dziecka.

Główny zakres diagnostyki związanej z przygotowaniem dziecka do szkoły obejmuje ocenę jego sfery poznawczej (osiągnięć, potencjalnych możliwości), stanu koniecznych do skutecznej nauki funkcji psychofizycznych, w tym: percepcji słuchowej i wzrokowej, uwagi, pamięci, myślenia, mowy, orientacji w przestrzeni, koordynacji słuchowo-ruchowej, rozwoju małej motoryki rąk.

Oprócz specjalistycznych zajęć z dziećmi realizowany jest ramowy rozkład dnia, w skład którego wchodzi praca społeczna, spacer, wypracowanie nawyków kulturalno-higienicznych; w drugiej połowie dnia dzieci bawią się, odgrywają różne role, organizowane są dramatyzacje i przedstawienia teatralne.

Współpraca z rodzicami przyjmuje różnorodne formy: od rozpoznania potrzeb, możliwości i preferencji rodziców (ankiety), poprzez wystawy, konkursy, tzw. dni otwartych drzwi, konsultacje i seminaria specjalistów aż po aktywne uczestnictwo rodziców w imprezach i rozrywkach sportowych czy muzycznych.

Od 2013 r. żłobek-przedszkole jest placówką eksperymentalną dla Narodowego Centrum Pedagogiki Korekcyjnej w zakresie weryfikacji programów nauczania i pomocy metodycznych, wdrożenia innowacji pedagogicznych do pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną. Każdego roku realizowane są przedsięwzięcia na poziomie rejonowym i miejskim – seminaria dla słuchaczy Centrum Społecznej Adaptacji i Rehabilitacji Zawodowej, wychowawców przedszkolnych, doradców metodycznych. Ponadto placówka ściśle kooperuje z Ałmackim Narodowym Uniwersytetem im. Abaja i Kazachskim Państwowym Żeńskim Uniwersytetem Pedagogicznym. Studenci tych uczelni odbywają w niej praktyki pedagogiczne.

Oprócz tego pedagodzy dzielą się swoim doświadczeniem z czytelnikami czasopism *Przewodnik Kierownika Organizacji Przedszkolnych* oraz *Dziecko w Przedszkolu*. Kierownik placówki Ziparova jest współautorką *Wzorcowego programu dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną* i *Metodologicznych rekomendacji w sprawie organizacji i planowania pracy korekcyjno-pedagogicznej z dziećmi w wieku przedszkolnym z niepełnosprawnością intelektualną*.

W placówce stworzono usystematyzowany kompleksowy system oddziaływania korekcyjno-kompensacyjno-rozwijającego. Połączenie działań wszystkich specjalistów (pedagogów specjalnych, logopedów, psychologa, muzykoterapeuty i in.) pozwala na podniesienie skuteczności specjalnego wychowania i nauczania, poprawia efektywność funkcjonalnego przygotowania dzieci do szkoły, ich adaptację do nowych warunków edukacyjnych.

PROGRAM 500 PLUS – NOWA FORMA POMOCY PAŃSTWA W WYCHOWYWANIU DZIECI

Pojęcie i cel świadczenia wychowawczego w świetle ustawodawstwa polskiego

Ustawa z dnia 11 lutego 2016 r. o pomocy państwa w wychowywaniu dzieci (Dz.U. poz. 195) – dalej: u.p.p.w.d., która wprowadza program „Rodzina 500 plus”, zainicjowała nowy rodzaj wsparcia dla rodzin wychowujących dzieci. Do systemu prawnego wprowadzono nowe świadczenie – świadczenie wychowawcze, które wpisuje się w system pomocy materialnej na rzecz rodzin wychowujących dzieci. Świadczenie to kierowane jest do rodzin mających na utrzymaniu i wychowaniu dzieci, dotyczy zwłaszcza drugiego i kolejnego dziecka. Można stwierdzić, że wpisuje się ono w system wsparcia państwa, o jakim mowa w art. 71 ust. 1 Konstytucji RP. Przepis tego artykułu zobowiązuje państwo do uwzględniania w jego polityce społecznej i gospodarczej dobra rodziny. W przypadku świadczenia wychowawczego znaczenie ma zdanie drugie tego przepisu, w którym ustrojodawca przyznaje prawo do szczególnej pomocy ze strony państwa rodzinom znajdującym się w trudnej sytuacji materialnej i społecznej, zwłaszcza rodzinom wielodzietnym i niepełnym. Pomoc państwa dla rodzin, przewidziana w ustawie, dotyczy rodzin z jednym dzieckiem znajdujących się w trudnej sytuacji materialnej i wszystkich rodzin posiadających dwoje i więcej dzieci. Rodziny z jednym dzieckiem uprawnione do świadczenia wychowawczego mogą być zakwalifikowane jako osoby znajdujące się w trudnej sytuacji materialnej po spełnieniu kryterium dochodowego. Należy zwrócić uwagę, że art. 71 ust. 1 Konstytucji RP daje podstawę do gradacji wszystkich świadczeń publicznych na rzecz rodzin mieszczących się w ramach polityki społecznej i gospodarczej, a także dyferencjacji form działania państwa w odniesieniu m.in. do rodzin znajdujących się w trudnej sytuacji materialnej i społecznej, wobec których państwo ma obowiązek szczególnej pomocy. W ramach tej kategorii prawo, a nawet pierwszeństwo dostępu do pomocy państwa, mają rodziny wielodzietne i niepełne spełniające warunek trudnej sytuacji materialnej. Jak wskazał Trybunał Konstytucyjny w sprawie o sygn. P3/05, pomoc takim rodzinom ma mieć charakter szczególny, wykraczający poza zwykłą pomoc dla osób utrzymujących dzieci albo pomoc świadczoną innym osobom. Znajdowanie się w trudnej sytuacji materialnej należy rozumieć jako sytuację, w której warunki bytowe nie pozwalają rodzinie na wypełnianie funkcji, jakie państwo wiąże z rodziną. Świadczenia wychowawcze przysługują rodzinom z jednym dzieckiem, które wypełniają

wskazany warunek trudnej sytuacji materialnej. Ustawa ma także na uwadze szczególną cechę rodziny, jaką jest wielodzietność, i w następstwie uwzględnienia funkcji związanej z wychowywaniem dzieci w takiej rodzinie, zarówno w szerokim kontekście zabezpieczenia podstawowych, przysługujących im praw, ale także wyrównania szans rozwojowych. Celem świadczenia wychowawczego jest częściowe pokrycie wydatków związanych z wychowaniem dziecka, w tym z opieką nad nim i zaspokojeniem jego potrzeb życiowych. Bariery ekonomiczne związane z wielkością dochodu w rodzinach wielodzietnych uniemożliwiają często dzieciom należyte wykształcenie i przygotowanie do życia. Świadczenie wychowawcze ma umożliwić wyeliminowanie lub zmniejszenie tych barier. Ma zmniejszyć obciążenie finansowe rodzin związane z wychowaniem i opieką nad dziećmi, a tym samym zachęcić je do podejmowania decyzji o posiadaniu większej liczby dzieci. Ma zmniejszyć ekonomiczne ograniczenia, zwłaszcza wśród ludzi młodych, na posiadanie drugiego i kolejnego dziecka. Wprowadzenie pomocy ekonomicznej w postaci nowego świadczenia skierowanego do rodzin wychowujących dzieci ma na celu ograniczenie ubóstwa i przeciwdziałanie spadkowi demograficznemu w Polsce.

Ustawa o pomocy państwa w wychowywaniu dzieci określa warunki nabywania prawa do świadczenia wychowawczego, zasady przyznawania świadczenia wychowawczego i zasady wypłacania tego świadczenia. Świadczenie wychowawcze jest nieopodatkowanym świadczeniem pieniężnym na każde drugie i kolejne dziecko, bez względu na osiągnięty przez rodzinę dochód, bez dodatkowych warunków. Rodziny o niskich dochodach otrzymają świadczenie także na pierwsze dziecko. Uprawnienie do świadczenia na pierwsze dziecko ma rodzina z dochodem poniżej 800 zł netto na osobę. Dla rodzin wychowujących dziecko niepełnosprawne kryterium dochodowe jest wyższe i wynosi 1200 zł netto na osobę. Świadczenie wychowawcze to nieopodatkowane 500 zł na każde drugie i kolejne dziecko, bez dodatkowych warunków. Nie jest ono wliczane do dochodu przy ustalaniu prawa do świadczeń z innych systemów wsparcia. Dotyczy to w szczególności prawa do świadczeń z pomocy społecznej, świadczeń rodzinnych, funduszu alimentacyjnego, dodatku mieszkaniowego i energetycznego oraz stypendiów szkolnych. Wysokość świadczenia wychowawczego wynosi 500 zł miesięcznie na dziecko w rodzinie.

Pojęcie świadczenia wychowawczego według przepisów o koordynacji systemów zabezpieczenia społecznego

Ustawa w art. 16 zawiera regulacje dotyczące koordynacji systemów zabezpieczenia społecznego. Ustawa o pomocy państwa w wychowywaniu dzieci przewiduje, że świadczenie wychowawcze nie będzie przysługiwać, jeżeli rodzinie przysługuje za granicą świadczenie o podobnym charakterze, z wyjątkiem sytuacji, gdy przepisy o koordynacji systemu zabezpieczenia społecznego lub dwustronne umowy przewidują inaczej. W przypadku gdy osoba ubiega się o świadczenia o charakterze rodzinnym w państwie członkowskim UE, EOG lub Szwajcarii, instytucja właściwa w tym państwie zwraca się z zapytaniem doty-

czącym m.in. pobierania polskich świadczeń do instytucji w Polsce. Taka sama procedura jest podejmowana przez polskie instytucje właściwe, gdy w Polsce został złożony wniosek, a członek rodziny przebywa lub pracuje w innym państwie UE. Informacje dotyczące pobierania świadczeń o charakterze rodzinnym w innym państwie wymieniane są między instytucjami za pomocą standardowych dokumentów unijnych. Koordynacja świadczenia wychowawczego odbywa się w ramach państw członkowskich Unii Europejskiej na podstawie rozporządzenia Parlamentu Europejskiego i Rady (WE) nr 883/2004 z dnia 29 kwietnia 2004 r. w sprawie koordynacji systemów zabezpieczenia społecznego (Dz.Urz. UE L 166 z 30.4.2004, s. 1 z późn. zm.; Dz.Urz. UE polskie wydanie specjalne, rozdz. 5, t. 5, s. 72 z późn. zm.); rozporządzenia Parlamentu Europejskiego i Rady (WE) nr 987/2009 z dnia 16 września 2009 r. dotyczącego wykonywania rozporządzenia (WE) nr 883/2004 w sprawie koordynacji systemów zabezpieczenia społecznego (Dz.Urz. UE L 284 z 30.10.2009, s. 1 z późn. zm.).

Warunki nabycia prawa do świadczenia wychowawczego

Ogólne warunki nabycia prawa do świadczenia wychowawczego – zamieszkanie na terytorium RP

Świadczenie wychowawcze przysługuje zarówno obywatelom polskim, jak i cudzoziemcom wskazanym w ustawie, jeżeli zamieszkują na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej przez okres, w jakim mają otrzymywać świadczenia wychowawcze, chyba że przepisy o koordynacji systemów zabezpieczenia społecznego lub dwustronne umowy międzynarodowe o zabezpieczeniu społecznym stanowią inaczej. Przepisy u.p.p.w.d. nie definiują pojęcia zamieszkania. Należy się więc odwołać w tym zakresie do przepisów Kodeksu cywilnego. Zgodnie z art. 25 k.c. miejscem zamieszkania osoby fizycznej jest miejscowość, w której osoba ta przebywa z zamiarem stałego pobytu. Należy podkreślić, że osoba może mieć tylko jedno miejsce zamieszkania (art. 28 k.c.). W świetle wymienionej regulacji o miejscu zamieszkania osoby decydują dwa elementy, które muszą wystąpić łącznie: faktyczne przebywanie oraz zamiar stałego pobytu. Zgodnie z art. 1 ust. 2 ustawy prawo do świadczenia wychowawczego przysługuje:

- 1) obywatelom polskim;
- 2) cudzoziemcom:
 - a) do których stosuje się przepisy o koordynacji systemów zabezpieczenia społecznego;
 - b) jeżeli wynika to z wiążących Rzeczpospolitą Polskę dwustronnych umów międzynarodowych o zabezpieczeniu społecznym;
 - c) przebywającym na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej na podstawie zezwolenia na pobyt czasowy udzielonego w związku z okolicznościami, o których mowa w art. 127 ustawy z dnia 12 grudnia 2013 r. o cudzoziemcach (Dz.U. poz. 1650 z późn. zm.), jeżeli zamieszkują z członkami rodzin na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej;

- d) posiadającym kartę pobytu z adnotacją „dostęp do rynku pracy”, jeżeli zamieszkują z członkami rodzin na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej, z wyłączeniem obywateli państw trzecich, którzy uzyskali zezwolenie na pracę na terytorium państwa członkowskiego na okres nieprzekraczający sześciu miesięcy, obywateli państw trzecich przyjętych w celu podjęcia studiów oraz obywateli państw trzecich, którzy mają prawo do wykonywania pracy na podstawie wizy.

Wszczęcie postępowania o przyznanie świadczenia wychowawczego jest możliwe również w wypadku, gdy osoba uprawniona nie ma miejsca zamieszkania. Wtedy postępowanie wszczyna i prowadzi organ gminy lub miasta właściwego ze względu na miejsce jej czasowego pobytu. Do wniosku o świadczenie wychowawcze dołączyć należy dokument potwierdzający tymczasowe zameldowanie lub potwierdzenie zamieszkiwania w miejscu pobytu (§ 3 rozporządzenia Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 18 lutego 2016 r. w sprawie sposobu i trybu postępowania w sprawach o świadczenia wychowawcze).

Podmioty uprawnione do świadczenia wychowawczego

Matka i ojciec

Podmioty uprawnione do świadczenia wychowawczego zostały wskazane przez ustawodawcę w art. 4 ust. 2 u.p.p.w.d. Zgodnie z tym przepisem prawo do świadczenia wychowawczego przysługuje matce, ojcu, opiekunowi faktycznemu dziecka albo opiekunowi prawnemu dziecka. Krąg osób mających na swoim utrzymaniu dzieci został enumeratywnie wymieniony w tym przepisie, a więc uprawnienia do świadczenia wychowawczego obejmują tylko wymienione w nim osoby.

Matka i ojciec dziecka są w pierwszej kolejności osobami uprawnionymi do świadczenia wychowawczego. Proces zidentyfikowania osoby występującej z wnioskiem i ustalenie, czy jest rodzicem dziecka, następuje w toku postępowania o przyznanie świadczenia na podstawie aktu stanu cywilnego – skróconego odpisu aktu urodzenia dziecka. Matka i ojciec dziecka są osobami wskazanymi w akcie urodzenia dziecka. Regulacje dotyczące rodziców i dzieci oraz pochodzenia dziecka określa ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy (tekst jedn.: Dz.U. z 2015 r. poz. 2082 z późn. zm.). Zgodnie z art. 61⁹ k.r.o. matką dziecka jest kobieta, która je urodziła. Urodzenie dziecka jest więc w świetle przepisu jedyną, konieczną i wystarczającą przesłanką ustalenia macierzyństwa. Oznacza to, że fakt urodzenia dziecka przez kobietę stanowi podstawę do określenia macierzyństwa w akcie urodzenia dziecka, który korzysta z domniemania wskazanego w art. 4 ustawy z dnia 28 listopada 2014 r. – Prawo o aktach stanu cywilnego (Dz.U. poz. 1741 z późn. zm.). Akt urodzenia sporządza się na podstawie pisemnego zgłoszenia urodzenia dziecka i jest wyłącznym dowodem zdarzeń w nich stwierdzonych. W przypadku ojcostwa zasadą jest domniemanie ojcostwa męża matki. Określa to art. 62 § 1 k.r.o., który stanowi, że jeżeli dziecko urodziło się w czasie trwania małżeństwa albo przed upływem trzystu dni od jego ustania lub unieważnienia, domniemywa się, że pochodzi

ono od męża matki. Domniemania tego nie stosuje się, jeżeli dziecko urodziło się po upływie trzystu dni od orzeczenia separacji. Jeżeli dziecko urodziło się przed upływem trzystu dni od ustania lub unieważnienia małżeństwa, lecz po zawarciu przez matkę drugiego małżeństwa, domniemywa się, że pochodzi ono od drugiego męża. Domniemanie to nie dotyczy przypadku, gdy dziecko urodziło się w następstwie procedury medycznie wspomaganą prokreacji, na którą wyraził zgodę pierwszy mąż matki. Domniemania te mogą być obalone tylko na skutek powództwa o zaprzeczenie ojcostwa. Zasady ustalania ojcostwa reguluje kodeks rodzinny i opiekuńczy. Do wniosku o świadczenie wychowawcze nie trzeba dołączać aktu urodzenia dziecka.

Osoba samotnie wychowująca dziecko

Ustawodawca zapisał w ustawie definicję osoby samotnie wychowującej dziecko, stanowiącą wyjątek od ogólnej definicji rodziny. Osoba samotnie wychowująca dziecko oznacza pannę, kawalera, wdowę, wdowca, osobę pozostającą w separacji orzeczonej prawomocnym wyrokiem sądu, osobę rozwiedzioną, chyba że wychowuje wspólnie co najmniej jedno dziecko z jego rodzicem (art. 2 pkt 13). Pojęcie osoby samotnie wychowującej dziecko jest ściśle powiązane ze składem rodziny, który osoba samotnie wychowująca dziecko zobowiązana jest wpisać we wniosku o ustalenie prawa do świadczenia wychowawczego. Osoba ta nie wpisuje w składzie rodziny ojca dziecka. Konsekwencją niewypisywania we wniosku o świadczenia wychowawcze drugiego rodzica jest niewykazywanie jego dochodów. Osoba samotnie wychowująca dziecko nie musi dołączać do wniosku informacji/oświadczenia o dochodach osiągniętych przez drugiego rodzica dziecka. Wystarczające jest spełnienie wymogów definicji osoby samotnej wychowującej dziecko (art. 2 pkt 13 u.p.p.w.d.). Należy także wskazać, że osoba samotnie wychowująca dziecko nie musi mieć zasądzonych alimentów, aby otrzymać świadczenie wychowawcze. W związku z tym organ przyznający świadczenie nie może odmówić świadczenia wychowawczego ze względu na brak zasądzonych alimentów. Dla samotnych rodziców jest to korzystne rozwiązanie, gdyż z różnych powodów czasami nie występują o alimenty, ich brak blokowałby więc możliwość ubiegania się o świadczenia wychowawcze. Dodać należy, że zarówno alimenty na rzecz dzieci, jak i świadczenia pieniężne wypłacane w przypadku bezskuteczności egzekucji alimentów (świadczenia z funduszu alimentacyjnego) są traktowane jako dochód, a to oznacza, że ich kwota jest uwzględniana przy sprawdzaniu, czy spełnione jest kryterium dochodowe do przyznania świadczenia na pierwsze dziecko. W wypadku gdy osoba stanu wolnego oświadcza, że sama wychowuje dziecko i spełnia wymogi definicji (określonej w u.p.p.w.d.) osoby samotnej wychowującej dziecko, to drugi rodzic nie jest wliczany do składu rodziny i nie są wymagane informacje o jego dochodzie.

Rodziców samotnie wychowujących dziecko obowiązuje takie samo kryterium dochodowe jak rodziny pełne. Świadczenie wychowawcze samotnym rodzicom przysługuje na pierwsze dziecko po spełnieniu ustawowego kryterium dochodowego. Jeżeli dziecko urodziła małaletnia córka i jest osobą samotną, to świadczenie przysługuje zarówno matce małaletniej matki (jeśli wypełnia wy-

móg osoby samotnej i spełnia kryterium dochodowe), jak i małoletniej matce na własne dziecko. Jeżeli małoletnia matka ukończyła 13 lat, to zgodnie z art. 15 k.c. ma ograniczoną zdolność do czynności prawnych. W takim przypadku, za zgodą przedstawiciela ustawowego (rodzica), może złożyć osobiście wniosek o świadczenie wychowawcze na własne dziecko.

Rodzice po rozwodzie

W przypadku rodziców, którzy wzięli rozwód lub są w separacji, świadczenie otrzymuje osoba sprawująca rzeczywistą opiekę nad dzieckiem (zazwyczaj mieszka z dzieckiem). Dziecko nie pozostaje wtedy we wspólnym gospodarstwie domowym z obydwójgą rodziców, świadczenie wychowawcze wypłaca się temu z rodziców, pod którego opieką znajduje się dziecko. Gdy ojciec i matka nie zamieszkują wspólnie, a dziecko zgodnie z orzeczeniem sądu jest pod opieką naprzemienną obydwójgą rodziców rozwiedzionych, żyjących w separacji lub żyjących w rozłączeniu i dziecko mieszka u jednego z rodziców przez pierwszą część miesiąca, a u drugiego z rodziców przez drugą część miesiąca, wówczas świadczenie wychowawcze będzie dzielone pomiędzy rodziców proporcjonalnie do czasu, w którym dziecko u danego rodzica zamieszkuje. Pozasądowe porozumienie rodziców, w wyniku którego dzielą się opieką nad dzieckiem, nie może być traktowane jako opieka naprzemienna – ta musi wynikać z orzeczenia sądu. Dopiero wtedy możliwe jest wypłacenie świadczenia wychowawczego w proporcjonalnej wysokości każdemu z nich. W wypadku orzeczenia przez sąd opieki naprzemiennej rodziców świadczenie wychowawcze przysługuje proporcjonalnie do czasu sprawowania opieki. W wypadku gdy jedno z rodziców złoży oświadczenie, że nie chce ubiegać się o świadczenie na dziecko, na które jest ustalona opieka naprzemienna, nie można całości świadczenia przekazać drugiemu z rodziców. Decydujące znaczenie ma orzeczenie sądu. W związku z tym nie ma podstaw, aby w sytuacji, gdy ojciec zrzeknie się świadczenia, można je było przyznać w całości matce. Najpierw powinna nastąpić zmiana orzeczenia sądu. Ojciec dziecka nie może występować o świadczenie wychowawcze na dziecko, które po rozwodzie mieszka z matką ani wpisywać go do składu swojej nowej rodziny jako pierwszego dziecka.

Związki nieformalne i tzw. rodzina patchworkowa

Świadczenie przysługuje każdej rodzinie bez względu na stan cywilny rodziców. Dotyczy to także osób będących w związkach nieformalnych wychowujących swoje dzieci. Związki takie są traktowane jako rodzina. O rodzinach tzw. patchworkowych możemy mówić w następujących przypadkach:

- jeżeli rodzice dzieci w rodzinie patchworkowej są małżeństwem, to wówczas traktujemy ich jako rodzinę, obojętne jest wtedy, z jakich związków są dzieci – wszystkie wchodzi w skład rodziny;
- jeżeli rodzina patchworkowa, w której wychowywane są dzieci z wcześniejszych związków, będzie miała jeszcze wspólne dziecko, ale rodzice nie są małżeństwem, do składu rodziny wliczane są także wszystkie dzieci;

- jeżeli jednak nie będą mieć wspólnego dziecka i nie są małżeństwem, każde z nich otrzyma świadczenie wychowawcze tylko na swoje drugie i kolejne dziecko (jeżeli nie dotyczy ich kryterium dochodowe).

W związkach nieformalnych, traktowanych co do zasady jako rodzina, w wypadku ubiegania się o przyznanie świadczenia na pierwsze dziecko brane są pod uwagę dochody obydwójga rodziców. Dodać jednak należy, że osoby żyjące w związkach nieformalnych mogą deklarować, że wychowują potomka bez drugiego z rodziców. Dzięki temu przy rezygnacji z wymogu odnoszącego się do konieczności wykazania zasądzenia alimentów od drugiego z rodziców łatwiej im będzie spełniać kryterium dochodowe do świadczenia na pierwsze dziecko.

Opiekun faktyczny

W ustawie o pomocy państwa w wychowywaniu dzieci definicja opiekuna faktycznego zawarta jest w art. 2 pkt 10. Opiekunem faktycznym dziecka jest osoba faktycznie opiekująca się dzieckiem, jeżeli wystąpiła z wnioskiem do sądu opiekuńczego o przysposobienie dziecka. W wypadku gdy wniosek o świadczenie wychowawcze składa opiekun faktyczny, do wniosku powinien dołączyć zaświadczenie sądu rodzinnego lub ośrodka adopcyjnego o prowadzonym postępowaniu sądowym w sprawie o przysposobienie dziecka.

Opiekun prawny

Uprawniony do świadczenia wychowawczego jest także opiekun prawny. Opiekun prawny to osoba powołana do ochrony interesów osobistych i majątkowych innej osoby, gdy ta (np. małoletni) takiej opieki potrzebuje. Opiekun powinien zadbać o potrzeby życiowe osoby oddanej mu pod opiekę i o jej majątek. Opiekun jest również przedstawicielem ustawowym swojego podopiecznego, czyli może dokonywać czynności prawne w jego imieniu. Stosunek prawny łączący opiekuna z podopiecznym nazywamy opieką lub opieką prawną. Opieka została uregulowana w tytule III Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego (art. 145–177). Zgodnie z art. 145 opiekę ustanawia się dla małoletniego w wypadkach przewidzianych w tytule II Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego. Konkretyzację art. 145 § 1 k.r.o. stanowi art. 94 § 3 k.r.o. Zgodnie z przepisem art. 94 § 3 k.r.o. w sytuacji, gdy żadnemu z rodziców nie przysługuje władza rodzicielska albo jeżeli rodzice są nieznani, ustanawia się dla dziecka opiekę. Opiekę ustanawia się dla małoletniego (czyli dla osoby, która nie ma jeszcze ukończonych 18 lat), jeżeli żadnemu z rodziców nie przysługuje władza rodzicielska albo jeżeli rodzice są nieznani. Ustanawia ją sąd opiekuńczy, gdy tylko poweźmie wiadomość, że zachodzi prawny powód do tego. Opiekun prawny do wniosku o świadczenie wychowawcze powinien dołączyć orzeczenie sądu opiekuńczego o ustanowieniu go opiekunem prawnym dziecka.

Ustawa o pomocy państwa w wychowywaniu dzieci nie zawiera definicji opiekuna prawnego. Spowodowane to jest być może pośpiechem w pracach legislacyjnych nad ustawą. Wydaje się jednak, że definicja opiekuna prawnego zawarta w kodeksie rodzinnym i opiekuńczym nie budzi żadnych wątpliwości i wykorzystanie jej w u.p.p.w.d. jest oczywiste.

Zbieg prawa do świadczenia opiekuńczego

W przypadku zbiegu prawa rodziców, opiekunów prawnych dziecka lub opiekunów faktycznych dziecka do świadczenia wychowawczego świadczenie to wypłaca się temu z rodziców, opiekunów prawnych dziecka lub opiekunów faktycznych dziecka, kto faktycznie sprawuje opiekę nad dzieckiem. Jeżeli opieka nad dzieckiem sprawowana jest równocześnie przez oboje rodziców, opiekunów prawnych dziecka lub opiekunów faktycznych dziecka, świadczenie wychowawcze wypłaca się temu, kto pierwszy złoży wniosek. W przypadku gdy po złożeniu wniosku o ustalenie prawa do świadczenia wychowawczego przez rodzica, opiekuna prawnego dziecka lub opiekuna faktycznego dziecka drugi rodzic, opiekun prawny dziecka lub opiekun faktyczny dziecka złoży wniosek o ustalenie prawa do świadczenia wychowawczego w związku z opieką nad tym samym dzieckiem, organ właściwy ustala, kto sprawuje opiekę i w tym celu może zwrócić się do kierownika ośrodka pomocy społecznej o przeprowadzenie rodzinnego wywiadu środowiskowego, o którym mowa w ustawie z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, w celu ustalenia osoby sprawującej faktyczną opiekę nad dzieckiem (art. 22). Regulacja ta, odnosząca się do zbiegu prawa rodziców, opiekunów prawnych dziecka lub opiekunów faktycznych dziecka, nie dotyczy opieki naprzemiennej, o której mowa w art. 2 pkt 16 u.p.p.w.d., tylko zbiegu uprawnień, np. w przypadku złożenia wniosku przez oboje rodziców na to samo dziecko.

Przesłanki nabycia prawa do świadczenia wychowawczego

Pojęcie dziecka

Dziecko w rozumieniu ustawy jest to dziecko własne, dziecko małżonka, dziecko przysposobione oraz dziecko, w sprawie którego toczy się postępowanie o przysposobienie lub dziecko znajdujące się pod opieką prawną.

Wiek dziecka

Ustawa określa wiek dziecka, na które osobom uprawnionym przysługuje świadczenie wychowawcze. Świadczenie przysługuje uprawnionym do dnia ukończenia przez dziecko 18. roku życia. Oznaczenie upływu terminu w wypadku obliczania wieku osoby fizycznej zawiera zdanie drugie art. 112 k.c., który stanowi, że przy obliczaniu wieku osoby fizycznej termin upływa z początkiem ostatniego dnia 18. roku życia. Stosownie do dyspozycji tego przepisu przy obliczaniu wieku osoby fizycznej termin upływa nie z końcem ostatniego dnia, lecz z jego początkiem. Świadczenie wychowawcze jest świadczeniem podzielnym (art. 5 ust. 2 u.p.p.w.d.). Jedną z okoliczności uzasadniających dzielenie świadczenia jest ukończenie przez dziecko 18. roku życia. Świadczenie przysługuje uprawnionym do dnia ukończenia przez dziecko 18. roku życia. Ustawa o pomocy państwa w wychowywaniu dzieci, odmiennie niż w innych ustawach,

których przedmiotem jest wsparcie rodziny i dziecka (ustawa o świadczeniach rodzinnych, ustawa o pomocy osobom uprawnionym do alimentów), zakłada, iż prawo do świadczenia wychowawczego przysługuje do czasu osiągnięcia przez dziecko pełnoletniości, tj. ukończenia przez dziecko 18. roku życia.

Trudny do zaakceptowania jest w tym wypadku argument, że wyznaczony próg dorosłości dziecka, związany z osiągnięciem przez nie pełnej zdolności do czynności prawnych, jest jednoznaczny z osiągnięciem znacznego stopnia samodzielności. Zauważyć bowiem należy, że najczęściej osoby w momencie uzyskania pełnoletniości nie są ekonomicznie samodzielne – osoby te najczęściej kontynuują naukę w szkole ponadgimnazjalnej. Dlatego też pozbawienie wsparcia i utrata świadczenia wychowawczego w momencie, kiedy osoba kończy 18 lat, może budzić wątpliwości. Powodować to może sytuację, że diametralne pogorszenie się sytuacji materialnej rodziny w chwili ukończenia przez dziecko 18 lat spowoduje znaczne ograniczenie zaspokojenia potrzeb dziecka, mimo iż jego faktyczna sytuacja nie uległa zmianie. Dotyczy to w szczególności rodzin niżej uposażonych.

Pierwsze dziecko w rodzinie

Regulacja dotycząca kwestii wieku dziecka jest ściśle powiązana z definicją pierwszego dziecka. Prawo do świadczenia wychowawczego na pierwsze dziecko jest uzależnione od spełnienia kryterium dochodowego, określonego w art. 5 ust. 3 u.p.p.w.d. Dlatego też tak ważne jest ustalenie, które dziecko w rodzinie jest pierwszym dzieckiem w rozumieniu ustawy, a tym samym tak ważna jest definicja pierwszego dziecka zawarta w ustawie o pomocy państwa w wychowywaniu dzieci. Pierwsze dziecko w rozumieniu ustawy jest to jedyne lub najstarsze dziecko w rodzinie w wieku do ukończenia 18. roku życia. W przypadku dzieci urodzonych tego samego dnia, miesiąca i roku, będących najstarszymi dziećmi w rodzinie w wieku do ukończenia 18. roku życia, pierwsze dziecko oznacza jedno z tych dzieci wskazane przez osobę uprawnioną. Pierwszym dzieckiem w świetle wymienionej definicji może być tylko dziecko do ukończenia 18. roku życia – jest to warunek podstawowy. Dziecko, które ukończyło 18 lat, mimo że może być najstarszym dzieckiem rodziców, nie jest pierwszym dzieckiem w rozumieniu tej definicji. Jeśli w rodzinie jest kilkoro dzieci, ale tylko jedno ma poniżej 18 lat, świadczenie zależne będzie od dochodu, czyli rodzina taka będzie traktowana w świetle ustawy jak rodzina z jednym dzieckiem. Świadczenie wychowawcze jest powszechne dla osób posiadających dwójkę i więcej dzieci małoletnich, tj. poniżej 18. roku życia. Tak więc by móc otrzymywać świadczenie wychowawcze (nie uwzględniając progu dochodowego), w rodzinie musi być co najmniej dwoje niepełnoletnich dzieci. W rodzinie, która adoptowała dziecko, jest ono traktowane na identycznych zasadach jak biologiczne.

Definicja i skład rodziny

Świadczenie przysługuje każdej rodzinie bez względu na stan cywilny rodziców. Ustawa w art. 2 pkt 16 definiuje dla potrzeb tego aktu prawnego pojęcie

rodziny. Rodzina oznacza odpowiednio następujących członków rodziny: małżonków, rodziców dzieci, opiekuna faktycznego dziecka oraz osoby zamieszkujące wspólnie z tymi osobami, pozostające na ich utrzymaniu dzieci w wieku do ukończenia 25. roku życia, a także dzieci, które ukończyły 25. rok życia, legitymujące się orzeczeniem o znacznym stopniu niepełnosprawności, jeżeli w związku z tą niepełnosprawnością przysługuje im świadczenie pielęgnacyjne lub specjalny zasiłek opiekuńczy albo zasiłek dla opiekuna, o którym mowa w ustawie z dnia 4 kwietnia 2014 r. o ustaleniu i wypłacie zasiłków dla opiekunów (tekst jedn. Dz. U. 2016, poz. 162). Do składu rodziny wliczane są dzieci w wieku do ukończenia 25. roku życia, wymienione wyżej i pozostające na utrzymaniu matki i ojca oraz zamieszkujące z nimi. Decydująca jest definicja zamieszkiwania wynikająca z Kodeksu Cywilnego, który wskazuje, że chodzi o miejsce stałego pobytu i centrum interesów życiowych. Gdy dwudziestoletnie dziecko studiuje w innym mieście, nie oznacza to, że nie zamieszkuje z rodzicami. Do członków rodziny nie zalicza się dziecka pozostającego pod opieką opiekuna prawnego, dziecka pozostającego w związku małżeńskim, a także pełnoletniego dziecka posiadającego własne dziecko.

Ustawa uwzględnia także sytuację obojga rodziców sprawujących opiekę naprzemienną ustaloną orzeczeniem sądu. Problematyka opieki naprzemiennej jest związana z władzą rodzicielską wykonywaną wspólnie przez oboje rodziców. Opieka naprzemienna polega na tym, że dziecko przebywa na przemian u każdego z rodziców. Taki podział opieki jest dopuszczalny w obecnym stanie prawnym w dwóch przypadkach: 1) miejsce pobytu jest okolicznością faktyczną i w razie jednomyślności rodziców nie wymaga ustalenia orzeczeniem sądu, jeżeli rodzice zgodnie postanowią, że dziecko będzie przebywać u nich naprzemiennie, to przepisy prawa nie stoją temu na przeszkodzie, warunkiem jest wspólne wykonywanie władzy rodzicielskiej; 2) warunki do sprawowania opieki naprzemiennej mogą też wystąpić w razie pozostawienia wspólnej władzy rodzicielskiej w wyroku rozwodowym (art. 58 k.r.o.) lub orzeczeniu wydanym na podstawie art. 107 k.r.o. Przepisy art. 58 § 1 zd. drugie i § 1a zd. pierwsze oraz art. 107 § 1 zd. drugie i § 2 zd. pierwsze k.r.o. przewidują możliwość pozostawienia pełnej władzy rodzicielskiej obojgu rozwiedzionym małżonkom (lub rodzicom żyjącym w rozłączeniu). Sąd uwzględnia wtedy pisemne porozumienie małżonków o sposobie wykonywania władzy rodzicielskiej i utrzymywaniu kontaktów z dzieckiem po rozwodzie. W przypadku nieosiągnięcia porozumienia albo gdy nie będzie ono zgodne z dobrem dziecka, sąd, kierując się prawem dziecka do kontaktu z obojgiem rodziców oraz mając na względzie jego dobro, powinien także w pierwszej kolejności rozważyć pozostawienie obojgu rodzicom pełnej władzy rodzicielskiej jako rozstrzygnięcia, które co do zasady najlepiej zapewni dziecku możliwość wychowywania go przez rodziców i utrzymywania z nimi kontaktów. Przepisy art. 58 i 107 k.r.o. (także po nowelizacji wprowadzonej ustawą z dnia 25 czerwca 2015 r. o zmianie ustawy – Kodeks rodzinny i opiekuńczy oraz ustawy – Kodeks postępowania cywilnego, Dz.U. poz. 1062) przestrzegają zasady, zgodnie z którą w pierwszej kolejności o sposobie wykonywania władzy rodzicielskiej i utrzymywaniu kontaktów z dzieckiem po rozwodzie powinni decydować sami rodzice w drodze porozumienia lub sąd w przypadku braku poro-

zumienia. Dopiero po stwierdzeniu, że w okolicznościach konkretnej sprawy nie byłoby to zgodne z dobrem dziecka, sąd może powierzyć wykonywanie władzy rodzicielskiej jednemu z rodziców, ograniczając władzę rodzicielską drugiego do określonych obowiązków i uprawnień w stosunku do osoby dziecka. Obowiązujące rozwiązania zawarte w art. 58 i 107 k.r.o. wynikają przede wszystkim z konieczności zagwarantowania dziecku rodziców, którzy rozwodzą się oraz żyją w rozłączeniu, respektowania jego naturalnego prawa do wychowania przez oboje rodziców. Mają na celu zwiększenie ochrony tego prawa dziecka w trakcie konfliktów rodzicielskich występujących zarówno w sytuacji rozwodu rodziców (art. 58 k.r.o.), jak i wtedy, gdy rodzice nie rozwodzą się, ale z różnych względów żyją w rozłączeniu (art. 107 k.r.o.). Prawo to jest uznane przez ratyfikowaną przez Polskę w 1991 r. Konwencję o prawach dziecka (Dz.U. 1991, nr 120, poz. 526 z późn. zm.) i odzwierciedlone w jej art. 5, 7, 8, 9 i 18. Gdy dziecko, zgodnie z orzeczeniem sądu, jest pod opieką naprzemienną obojga rodziców rozwiedzionych, żyjących w separacji lub żyjących w rozłączeniu, dziecko zalicza się jednocześnie do członków rodzin obojga rodziców.

Dziecko niepełnosprawne

Zgodnie z art. 5 ust. 4 u.p.p.w.d. w przypadku, gdy członkiem rodziny jest dziecko niepełnosprawne, kryterium dochodowe, od spełnienia którego zależne jest świadczenie wychowawcze na pierwsze dziecko, podwyższono do 1200 zł netto w przeliczeniu na osobę w rodzinie. Przyjęte rozwiązanie pozwala na uwzględnienie zwiększonych wydatków, jakie rodzice i opiekunowie muszą ponosić w związku z opieką nad niepełnosprawnym dzieckiem. Termin „niepełnosprawne dziecko” został zdefiniowany i oznacza dziecko legitymujące się orzeczeniem o niepełnosprawności określonym w przepisach o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych albo orzeczeniem o umiarkowanym lub znacznym stopniu niepełnosprawności (art. 2 pkt 9 u.p.p.w.d.). Dzieci do 16. roku życia zaliczane są do osób niepełnosprawnych, jeśli mają naruszoną sprawność fizyczną lub psychiczną, której przewidywany czas trwania będzie dłuższy niż 12 miesięcy, z powodu wady wrodzonej, długotrwałej choroby lub uszkodzenia organizmu oraz gdy istnieje konieczność zapewnienia im całkowitej opieki lub pomocy w zaspokajaniu podstawowych potrzeb życiowych w sposób przewyższający wsparcie potrzebne osobie w danym wieku (art. 4a. ust. 1 ustawy z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych; Dz.U. 2011, nr 127, poz. 721 ze zm.). Dzieciom, które nie ukończyły 16. roku życia, nie określa się stopnia niepełnosprawności, lecz zalicza się je do kategorii osób niepełnosprawnych. Osobie do 16. roku życia wydaje się jedynie orzeczenie o niepełnosprawności i orzeka się o niepełnosprawności na czas określony, nie dłuższy niż do ukończenia przez dziecko 16. roku życia. Istniejąca po tym okresie niepełnosprawność jest potwierdzana orzeczeniem o jednym ze stopni niepełnosprawności. Elementem odróżniającym niepełnosprawność do 16. roku życia od stopni niepełnosprawności jest brak ekonomicznego (zawodowego) kryterium oceny. Ta sfera aktywności życiowej nie jest brana pod uwagę przy ocenie niepełnosprawności osób

do 16. roku życia, co jest ściśle związane z dolną granicą wieku umożliwiającą zatrudnienie, ustaloną przez art. 65 ust. 3 Konstytucji RP w zw. z art. 190 k.p. na 16 lat. Osoba niepełnosprawna legitymująca się orzeczeniem o umiarkowanym i znacznym stopniu niepełnosprawności oznacza z kolei osobę po 16. roku życia, która ma ustalony stopień niepełnosprawności w prawnie uregulowanym trybie, w postępowaniu przed właściwym zespołem ds. orzekania. Zgodnie z przepisami ustawy o pomocy państwa w wychowywaniu dzieci umiarkowany stopień niepełnosprawności oznacza:

- a) niepełnosprawność w umiarkowanym stopniu w rozumieniu przepisów o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych,
- b) całkowitą niezdolność do pracy orzeczoną na podstawie przepisów o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych,
- c) posiadanie orzeczenia o zaliczeniu do II grupy inwalidów (art. 2 pkt 18).
Znaczny stopień niepełnosprawności w rozumieniu ustawy oznacza z kolei:
 - a) niepełnosprawność w stopniu znacznym w rozumieniu przepisów o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych;
 - b) całkowitą niezdolność do pracy i samodzielnej egzystencji orzeczoną na podstawie przepisów o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych;
 - c) stałą albo długotrwałą niezdolność do pracy w gospodarstwie rolnym i do samodzielnej egzystencji albo trwałą lub okresową całkowitą niezdolność do pracy w gospodarstwie rolnym i do samodzielnej egzystencji orzeczoną na podstawie przepisów o ubezpieczeniu społecznym rolników w celu uzyskania świadczeń określonych w tych przepisach;
 - d) posiadanie orzeczenia o zaliczeniu do I grupy inwalidów;
 - e) niezdolność do samodzielnej egzystencji orzeczoną na podstawie przepisów o emeryturach i rentach z Funduszu Ubezpieczeń Społecznych lub przepisów o ubezpieczeniu społecznym rolników (art. 2 pkt 22).

Wyliczenie wszystkich przypadków nabycia niepełnosprawności w stopniu umiarkowanym i znacznym zdefiniowanym w ustawie uwzględnia różne tryby orzekania o niepełnosprawności w naszym systemie prawnym. Niepełnosprawność osoby po 16. roku życia w stopniu lekkim nie uprawnia do stosowania wyższego kryterium dochodowego przy przyznawaniu świadczenia wychowawczego na pierwsze dziecko.

Dochód i ustawowe kryterium dochodowe w wypadku pierwszego dziecka

Rodzina ubiegająca się o świadczenie wychowawcze na pierwsze dziecko musi spełnić ustawowe kryterium dochodowe. Świadczenie wychowawcze przysługuje na pierwsze dziecko osobom uprawnionym, jeżeli dochód rodziny w przeliczeniu na osobę nie przekracza kwoty 800,00 zł. Jeżeli członkiem rodziny jest dziecko niepełnosprawne, świadczenie wychowawcze przysługuje na pierwsze dziecko osobom uprawnionym, jeżeli dochód rodziny w przeliczeniu na osobę nie przekracza kwoty 1200,00 zł. Przy ustalaniu prawa do świadczenia wycho-

wawczego na pierwsze dziecko uwzględnia się przeciętny miesięczny dochód członka rodziny osiągnięty w roku kalendarzowym poprzedzającym okres, na jaki ustalane jest prawo do świadczenia wychowawczego, z zastrzeżeniem przepisów dotyczących utraty i uzyskania dochodu (art. 2 pkt 2). Dochód rodziny oznacza sumę dochodów członków rodziny (art. 2 pkt 4 u.p.p.w.d.).

Ustawa nie definiuje pojęcia członka rodziny. Należy jednak przyjąć, że jest nim każda osoba, która została wliczona do rodziny zgodnie z art. 2 pkt 16 u.p.p.w.d. Dlatego też ustalenie składu rodziny na dzień złożenia wniosku o świadczenie wychowawcze możliwe jest na podstawie definicji rodziny zawartej w art. 2 pkt 16 u.p.p.w.d. Osoba pozostająca na utrzymaniu oznacza członków rodziny utrzymujących się z połączonych dochodów tych osób (art. 2 pkt 12 u.p.p.w.d.). Pozostawanie kogoś na utrzymaniu może wywierać znaczący wpływ na nabycie uprawnień do świadczenia wychowawczego. Następstwem wpisania danej osoby do składu rodziny jest także podanie i udokumentowanie jej dochodów, jeśli je osiągnęła. Wpisując do wniosku skład rodziny, należy odwołać się do definicji rodziny. Dziecko do 25. roku życia, które pozostaje na utrzymaniu rodziców, jest uwzględniane przy obliczaniu dochodu na osobę w rodzinie. Dzięki takiemu rozwiązaniu możliwe jest w sposób bardziej realny ustalenie sytuacji dochodowej danej rodziny, bowiem przy ustalaniu dochodu na osobę w rodzinie brane będą również pod uwagę dzieci starsze niż w wieku do ukończenia 18. roku życia. Można założyć, że dzięki takiemu obliczaniu dochodu na osobę w rodzinie młodsze dziecko może otrzymać wsparcie, jeżeli dochód rodziny nie przekroczy obowiązującego kryterium. W przypadku gdy prawo do świadczenia wychowawczego ustala się na dziecko pozostające pod opieką opiekuna prawnego, ustalając dochód uwzględnia się tylko dochód dziecka. Jeśli członek rodziny jest umieszczony w pieczy zastępczej lub w instytucji zapewniającej całodobowe utrzymanie, ustalając dochód rodziny w przeliczeniu na osobę nie uwzględnia się osoby umieszczonej w pieczy zastępczej lub w instytucji zapewniającej całodobowe utrzymanie, czyli takiej osoby nie ma w składzie rodziny osoby ubiegającej się o świadczenia wychowawcze (art. 7 ust. 4 u.p.p.w.d.).

Dochód z gospodarstwa rolnego

Gospodarstwo rolne zostało zdefiniowane w ustawie o pomocy państwa w wychowywaniu dzieci i oznacza gospodarstwo rolne w rozumieniu przepisów o podatku rolnym. Artykuł 1 ustawy z dnia 15 listopada 1984 r. o podatku rolnym (tekst jedn. Dz.U. 2013, poz. 1381 z późn. zm.) stanowi, że opodatkowaniu podatkiem rolnym podlegają grunty sklasyfikowane w ewidencji gruntów i budynków jako użytki rolne, z wyjątkiem gruntów zajętych na prowadzenie działalności gospodarczej innej niż działalność rolnicza. Art. 2 ust. 1 stanowi natomiast, że za gospodarstwo rolne uważa się obszar gruntów, o których mowa wyżej, o łącznej powierzchni przekraczającej 1 ha lub 1 ha przeliczeniowy, stanowiących własność lub znajdujących się w posiadaniu osoby fizycznej, osoby prawnej albo jednostki organizacyjnej, w tym spółki nieposiadającej osobowości prawnej.

Okoliczności wyłączające nabycie prawa do świadczenia wychowawczego

Ustawa poza przesłankami pozytywnymi, które dają uprawnienie do nabycia świadczenia wychowawczego, wymienia także przesłanki negatywne, których wystąpienie powoduje, iż osoba, pomimo spełnienia pozostałych warunków, nie nabywa prawa do świadczenia wychowawczego (art. 8 u.p.p.w.d.). Świadczenie wychowawcze nie przysługuje w czterech okolicznościach:

- 1) dziecko pozostaje w związku małżeńskim,
- 2) dziecko zostało umieszczone w instytucji zapewniającej całodobowe utrzymanie albo w pieczy zastępczej,
- 3) pełnoletnie dziecko ma ustalone prawo do świadczenia wychowawczego na własne dziecko,
- 4) członkowi rodziny przysługuje za granicą na dziecko świadczenie o podobnym charakterze do świadczenia wychowawczego, chyba że przepisy o koordynacji systemów zabezpieczenia społecznego lub dwustronne umowy międzynarodowe o zabezpieczeniu społecznym stanowią inaczej.

Wprowadzona regulacja ogranicza uprawnienie do świadczenia wychowawczego osobom, które spełniają wymagane prawem przesłanki pozytywne, natomiast pojawiła się w ich przypadku jedna z przesłanek negatywnych.

Pozostawanie dziecka w związku małżeńskim

Negatywną przesłanką przysługiwania prawa do świadczenia wychowawczego jest zawarcie związku małżeńskiego. Regulacja ta nawiązuje w wyraźny sposób do treści art. 27 k.r.o., gdzie unormowano wzajemne obowiązki małżonków. Jak wynika z tego przepisu, oboje małżonkowie obowiązani są, każdy według swoich sił oraz swoich możliwości zarobkowych i majątkowych, przyczyniać się do zaspokajania potrzeb rodziny, którą przez swój związek założyli. Należy zwrócić uwagę, że próg dorosłości związany z osiągnięciem pełnoletniości i pełnej zdolności do czynności prawnych (a tym samym utratą prawa do świadczenia wychowawczego) został ustalony na 18. rok życia. Jednakże w niektórych przypadkach polskie prawo przewiduje, że osoba, która nie ukończyła 18. roku życia, uzyskuje pełnoletność w wyniku zawarcia małżeństwa. Artykuł 10 § 1 k.r.o. stanowi, że nie może zawrzeć małżeństwa osoba niemająca ukończonych lat 18, jednakże z ważnych powodów sąd opiekuńczy może zezwolić na zawarcie małżeństwa kobiecie, która ukończyła lat 16, a z okoliczności wynika, że zawarcie małżeństwa będzie zgodne z dobrem założonej rodziny. Osoba, która nie ukończyła 18. roku życia, uzyskuje pełnoletność w wyniku zawarcia małżeństwa. W myśl art. 561 § 1 k.p.c. zezwolenia na zawarcie małżeństwa kobiecie, która nie ukończyła lat 18, udziela na jej wniosek sąd opiekuńczy. Wydane postanowienie nie może być zmienione ani uchylone. Ustawodawca ograniczył więc świadczenie wychowawcze wobec dzieci pozostających w związku małżeńskim, których sytuacja faktyczna uległa zmianie zarówno w zakresie składu rodziny i odpowiedzialności za nową rodzinę, jak i w zakresie kolejności obowiązku alimentacyjnego. W związku z tym ustawodawca uznał, że w takim przypadku dalsze przyznawanie rodzicom i opiekunom takich osób świadczenia wychowawczego byłoby niezasadne i sprzeczne z celem ustawy.

Pobyty dziecka w instytucji zapewniającej całodobowe utrzymanie albo w pieczy zastępczej i pozostałe okoliczności

Kolejną okolicznością uzasadniającą odmowę przyznania świadczenia wychowawczego jest umieszczenie dziecka w instytucji zapewniającej całodobowe utrzymanie albo w pieczy zastępczej. Zgodnie z art. 2 pkt 8 u.p.p.w.d. instytucja zapewniająca całodobowe utrzymanie oznacza dom pomocy społecznej, młodzieżowy ośrodek wychowawczy, schronisko dla nieletnich, zakład poprawczy, areszt śledczy, zakład karny, szkołę wojskową lub inną szkołę, jeżeli instytucje te zapewniają nieodpłatnie pełne utrzymanie. Negatywną przesłanką przysługiwania prawa do świadczenia wychowawczego jest umieszczenie dziecka w instytucji zapewniającej całodobowe utrzymanie z powodu odciążenia rodziców od wydatków związanych z utrzymaniem dziecka. Świadczenie wychowawcze nie przysługuje również, jeżeli dziecko zostało umieszczone w pieczy zastępczej. Piecza zastępcza została uregulowana w ustawie z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (tekst jedn.: Dz.U. 2015, poz. 332 z późn. zm.) W sytuacji pozostawiania dziecka w pieczy zastępczej rodzice i opiekunowie dziecka nie ponoszą kosztów związanych z jego utrzymaniem lub koszty te są w znacznym stopniu ograniczone, właściwe jest więc ograniczenie uprawnienia do świadczenia wychowawczego. Faktyczny ciężar ekonomiczny utrzymania dziecka spoczywa wtedy na innym podmiocie.

Pełnoletnie dziecko ma ustalone prawo do świadczenia wychowawczego na własne dziecko. Wprowadzenie ograniczenia prawa do świadczenia wychowawczego wobec pełnoletnich dzieci, które są uprawnione do świadczenia wychowawczego na własne dzieci, ma na celu eliminację potencjalnych przypadków kumulacji świadczeń. Ustawodawca wprowadził tę negatywną przesłankę, chociaż ewentualne takie przypadki w większości zostały już wyczerpane w przesłance pierwszej – dziecko pozostaje w związku małżeńskim. Jak już wskazano, termin pełnoletni nie zawsze jest tożsamy z terminem osoby, która ukończyła 18 lat, w związku z możliwością uzyskania pełnoletności przez małoletnią osobę poprzez zawarcie związku małżeńskiego – art. 10 k.r.o., art. 10 § 2 k.c. Warunkiem koniecznym uzyskania statusu osoby pełnoletniej w wieku poniżej 18 lat jest zawarcie małżeństwa. Istotne jest także, iż nie traci jej w razie unieważnienia małżeństwa, rozvodu i separacji. Na uppełnoletnienie nie ma wpływu unieważnienie małżeństwa i ewentualne rozwiązanie małżeństwa przez rozwód, a tym bardziej jego sądowe separowanie. Wprawdzie przepis art. 10 § 2 k.c. dotyczy tylko unieważnienia małżeństwa, ale skoro nawet unieważnienie małżeństwa nie jest w stanie pozbawić małżonków statusu osób pełnoletnich, takiej konsekwencji nie może tym bardziej wywołać rozwód lub formalna separacja. Uzyskanie pełnoletności zarówno poprzez ukończenie 18 lat, jak i wskutek wcześniejszego zawarcia małżeństwa jest ostateczne i bezwarunkowe. Przesłanką negatywną jest fakt, iż pełnoletnie dziecko ma ustalone prawo do świadczenia wychowawczego na własne dziecko. Dotyczyć to może ewentualnie przypadku, kiedy dziecko poniżej 18. roku życia weźmie ślub, a potem szybko się rozwiedzie, jego małżeństwo zostanie unieważnione lub sąd orzeknie separację. Wtedy nie traci statusu pełnoletniego i gdy ma ustalone prawo do świadczenia wychowawczego na swoje dziecko, to jego rodzic już świadczenia nie otrzyma.

Członkowi rodziny przysługuje za granicą na dziecko świadczenie o podobnym charakterze do świadczenia wychowawczego. Świadczenie wychowawcze, podobnie jak inne świadczenia o charakterze społecznym, nie przysługuje, jeżeli członkowi rodziny przysługuje za granicą na dziecko świadczenie o podobnym charakterze do świadczenia wychowawczego. Można stwierdzić, że ustawa jest zgodna z dotychczasową unijną praktyką koordynacji systemów zabezpieczenia społecznego.

Dodatek wychowawczy dla rodzin zastępczych i osób prowadzących rodzinne domy dziecka

Świadczenie o podobnym charakterze do świadczenia wychowawczego przysługuje także rodzinom zastępczym, osobom prowadzącym rodzinne domy dziecka oraz placówkę opiekuńczo-wychowawczą typu rodzinnego. W ustawie o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej wprowadzono dwa świadczenia: dodatek wychowawczy oraz dodatek do zryczałtowanej kwoty środków finansowych na utrzymanie dziecka w placówce. Wysokość dodatku wychowawczego dla proro dzinnych form opieki zastępczej wynosi tyle samo co wysokość świadczenia wychowawczego, tj. 500 zł. Od kwoty dodatku nie jest odprowadzany podatek. Dodatek w wysokości świadczenia wychowawczego przysługuje, niezależnie od dochodu, na każde dziecko w wieku do ukończenia 18. roku życia umieszczone w rodzinie zastępczej, rodzinnym domu dziecka oraz placówce opiekuńczo-wychowawczej typu rodzinnego. Świadczenie to wprowadzone zostało do systemu wspierania rodziny i pieczy zastępczej i ma ono formę dodatku do otrzymywanych przez rodziny zastępcze i osoby prowadzące rodzinne domy dziecka świadczeń na pokrycie kosztów utrzymania dziecka umieszczonego w pieczy zastępczej. Kwota dodatku wychowawczego została więc powiązana z uzyskiwaniem świadczenia na pokrycie kosztów utrzymania dziecka.

Rodzinie zastępczej lub prowadzącemu rodzinny dom dziecka dodatek wychowawczy nie przysługuje w przypadku, gdy rodzina zastępcza lub prowadzący rodzinny dom dziecka nie ponosi kosztów utrzymania dziecka w związku z jego pobytem w domu pomocy społecznej, specjalnym ośrodku szkolno-wychowawczym, młodzieżowym ośrodku wychowawczym, młodzieżowym ośrodku socjoterapii zapewniającym całodobową opiekę, specjalnym ośrodku wychowawczym, hospicjum stacjonarnym, oddziale medycyny paliatywnej, areszcie śledczym, schronisku dla nieletnich, zakładzie karnym, zakładzie poprawczym.

Akty prawne

Konstytucja RP z dnia 2 kwietnia 1997 r. Dz.U. nr 78, poz. 483 ze zm.

Konwencja o prawach dziecka. Dz.U. 1991, nr 120, poz. 526 z późn. zm.

Rozporządzenie Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 18 lutego 2016 r. w sprawie sposobu i trybu postępowania w sprawach o świadczenia wychowawcze. Dz.U. poz. 214.

Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (WE) nr 883/2004 z dnia 29 kwietnia 2004 r. w sprawie koordynacji systemów zabezpieczenia społecznego. Dz.Urz. UE L 166 z 30.4.2004, s. 1 z późn. zm.; Dz.Urz. UE polskie wydanie specjalne, rozdz. 5, t. 5, s. 72 z późn. zm.

- Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (WE) nr 987/2009 z dnia 16 września 2009 r. dotyczące wykonywania rozporządzenia (WE) nr 883/2004 w sprawie koordynacji systemów zabezpieczenia społecznego.* Dz.Urz. UE L 284 z 30.10.2009, s. 1 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny,* tekst jedn. Dz.U. 2016, poz. 380 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy,* tekst jedn. Dz.U. 2015, poz. 2082 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 28 listopada 2014 r. – Prawo o aktach stanu cywilnego.* Dz.U. poz. 1741 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych.* Dz.U. 2011, nr 127, poz. 721 ze zm.
- Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy,* tekst jedn. Dz.U. 2014, poz. 1502 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 15 listopada 1984 r. o podatku rolnym,* tekst jedn. Dz.U. 2013, poz. 1381 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej,* tekst jedn. Dz.U. 2015, poz. 332 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 17 listopada 1964 r. – Kodeks postępowania cywilnego,* tekst jedn. Dz.U. 2014, poz. 101 z późn. zm.
- Ustawa z dnia 11 lutego 2016 r. o pomocy państwa w wychowywaniu dzieci.* Dz.U. poz. 195.

Z K R A J U I Z E Ś W I A T A

AGATA JAKUBAS
UWr, Wrocław
agata.jakubas@gmail.com

**SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI
NAUKOWEJ
Z CYKLU WROCŁAWSKICH
SPOTKAŃ PEDAGOGÓW
SPECJALNYCH PT. WYZWANIA
EMANCYPACYJNE
W PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ
I POMOCOWEJ.
WROCŁAW, 15–16 WRZEŚNIA 2015**

Była to pierwsza konferencja ogólnopolska z planowanego cyklu Wrocławskich Spotkań Pedagogów Specjalnych organizowanego przez Zakład Edukacji Osób z Niepełnosprawnością w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Patronat nad przedsięwzięciem objął Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk i Zespół Pedagogiki Specjalnej przy KNP PAN.

Paradygmat emancypacyjny stał się nurtem kojarzonym z podstawowymi wartościami propagowanymi od wielu lat w obszarze pedagogiki specjalnej, takimi jak podmiotowość i autonomia osób z niepełnosprawnością. Głównym założeniem konferencji uczyniono zatem potrzebę namysłu nad stanem teorii i praktyk emancypacyjnych w odniesieniu do podmiotów pedagogiki specjalnej. Pogłębionej analizie zagadnienia sprzyjało zaproszenie przedstawicieli kilkunastu krajowych ośrodków akademickich oraz kanadyjskiego Uniwersytetu w Lethbridge. W obradach uczestniczyli także reprezentanci organizacji pozarządowych i placówek związanych z zarządzaniem oświatą.

Zrezygnowano z tradycyjnego podziału na sesje plenarne oraz obrady w sekcjach. W zamian zaproponowano pięć paneli dyskusyjnych, odbywających się w ciągu dwóch dni. Po wystąpieniach referentów przewidziano czas na dyskusje, co umożliwiło zainteresowanym osobom szerszy ogląd podjętej problematyki. Wydarzenie uświetniła wystawa fotografii organizo-

wana i zaprezentowana przez uczestników warsztatu terapii zajęciowej ze Środy Śląskiej. Doceniony został również wkład młodzieży z zawodowej szkoły gastronomicznej dla niesłyszących, przygotowującej catering dla zebranych.

W część merytoryczną spotkania wprowadziły uczestników wystąpienia poświęcone dyskursowi emancypacyjnemu w pedagogice specjalnej. Obrady moderowane przez dr hab. Beatę Jachimczak, prof. UAM, oraz dr hab. Beatę Cytowską (UWr.) pozwoliły na wymianę spostrzeżeń interdyscyplinarnych i międzynarodowych. Goście z zagranicy, których reprezentował prof. Kas Mazurek, rozpoczęli swoje wystąpienia od refleksji nad rozumieniem i implementacją Konwencji o prawach osób z niepełnosprawnością w realiach kanadyjskich oraz polskich. Następnie podjęto próby analizy pojęcia emancypacji jako części dyskursu pedagogiki specjalnej (dr hab. Dorota Podgórska-Jachnik, prof. UKW), nurtu rehabilitacji (dr hab. Joanna Konarska, prof. UPK), a także idei wpisującej się w uwarunkowania ekonomiczno-gospodarcze (dr hab. Marcin Wlazło, US). Osadzenie wątków teoretyczno-terminologicznych w szerokim kontekście społeczno-kulturowym dało podstawy do dalszej dyskusji nad stanem empirii.

Temat kolejnej części spotkania, moderowanej przez dr hab. Dorotę Podgórską-Jachnik, prof. UKW, oraz dr hab. Bernadettę Szczupal, prof. APS i UWr., to *Polityka oświatowa, działania pomocowe i nowoczesne technologie w procesie emancypacji osób z niepełnosprawnością*. Problematyka panelu dotyczyła różnych obszarów edukacji specjalnej. Rozważano jej zagrożenia w aspekcie uwarunkowań polityczno-oświatowych (dr hab. Beata Jachimczak, prof. UAM), wskazywano możliwości wzbogacenia jej metodyki technologiami informacyjno-komunikacyjnymi (dr hab. Jacek Pyżalski, prof. UAM), a także rozpatrywano tożsamość jej odbiorców – uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (dr Karol Bidziński, UJK). Tematykę zamknęła dyskusja o realiach kształcenia wyższego

osób z niepełnosprawnością (mgr Katarzyna Kutek-Sładek, UPJPII). Wskazano, że pomimo pewnego postępu dokonanego w ostatnich latach, wiele obszarów edukacji wymaga nadal głębszej, interdyscyplinarnej reorganizacji.

Trzeci i ostatni w tym dniu panel, koordynowany przez dr hab. Joannę Konarską, prof. UPK, oraz dr Joannę Gładyszewską-Cylulko (UWr.), został poświęcony ideom emancypacyjnym w życiu osoby z niepełnosprawnością wzrokową. Wychodząc od charakterystyki perspektyw emancypacyjnych w różnych fazach życia (dr Kornelia Czerwińska, APS), rozważania skierowano na wyzwania etapu dorosłości (dr Małgorzata Walkiewicz-Krutak, APS) oraz ich ilustracje w opisie konkretnej biografii osoby z niepełnosprawnością wzrokową (mgr Agnieszka Sokołowska, DSW).

Kolejny dzień konferencji otworzyła dyskusja na temat *Rzeczywistość, uwarunkowania i konteksty emancypacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*. W panelu moderowanym przez dra hab. Marcina Wlazło (US) oraz dra Piotra Plichtę (UWr) prelegenci połączyli wątki autonomii (dr Beata Tylewska-Nowak, UAM), komunikacji interpersonalnej (dr Irena Ramik-Mażewska, US) oraz tożsamości płciowej (mgr Agata Jakubas) osób z niepełnosprawnością intelektualną z refleksją nad drogami ich emancypacji. Zróżnicowane perspektywy połączyła konkluzja o potrzebie włączania przedstawicieli tej grupy społecznej w kształtowanie własnego losu. Panel zwięźliwie zakończyła prezentacja przykładu rozumienia i realizowania idei emancypacji w kontekście działalności Fundacji L'Arche (Michał Talar).

Ostatnią część spotkania, moderowaną przez dr hab. Jolantę Baran, prof. UPK, oraz dr Barbarę Winczurę (UWr), poświęcono problematyce dziecka i jego rodziny w procesie emancypacji. Panel stanowił

okazję do refleksji nad znaczeniem potrzeb (dr hab. Jolanta Baran), postaw (dr Tamera Cierpiałkowska, UPK) oraz aktywności i zaangażowania (mgr Łukasz Koperski, UAM) opiekunów osoby z niepełnosprawnością. Kontekst środowiska rodzinnego odniesiono do sytuacji przewlekłej choroby dziecka (dr Iwona Konieczna, APS) oraz warunków prowadzenia wczesnej interwencji (dr Sylwia Wrona, UŚ). Konferencję zwięźliwie zakończyła prezentacja terapii Snoezelen jako propozycji wspomagania relacji rodzinnych i całościowego procesu rehabilitacji (mgr Paula Bagińska). Dzieciństwo jest czasem budowania załączków idei wolności, autonomii, równości, tolerancji, zaś środowisko rodzinne powinno kształtować warunki do ich rozwoju u każdego dziecka.

Podsumowując, dwudniowe obrady dały wszystkim uczestnikom możliwość skonfrontowania zróżnicowanych doświadczeń naukowo-badawczych oraz pogłębienia wiedzy merytorycznej. Forma organizacji sprzyjała swobodnej wymianie spostrzeżeń, natomiast wielość podjętych wątków utorowała drogę wszechstronnemu, interdyscyplinarnemu rozważeniu kluczowej problematyki. W dyskusjach wyłoniono przykłady pozytywnych praktyk emancypacyjnych, a także obszary zaniedbane, skłaniające do namysłu nad perspektywami zmiany. Różnorodność projektów emancypacji uwydatniła ich wspólne wartości. Wydaje się, że właśnie dla realizacji tych nadrzędnych idei pedagogiki specjalnej warto kontynuować spotkania jej przedstawicieli. Wśród konkluzji należy zatem wyróżnić podzielaną przez wszystkich uczestników potrzebę rozwijania dialogu i koncepcji współpracy na polu emancypacji osób z niepełnosprawnością. Rezultaty konferencji skłaniają do rozwiązania kontynuacji cyklu.

Marcin Garbat: *Historia niepełnosprawności*. Wydawnictwo Novae Res, Gdynia 2015, ss. 851.

Przez wiele lat różne społeczeństwa postrzegały osoby z niepełnosprawnościami przez pryzmat typowego kalectwa, wady anatomicznej, niedostosowania, urazów, głównie tych, które są widoczne. Ludzie sprawni uczyli się przez długi czas żyć z osobami dotkniętymi niepełnosprawnością lub też obok nich. Osobom z niepełnosprawnościami pomagano, tolerowano je, ale też eliminowano. W różnych okresach osoby dotknięte uszkodzeniem organizmu, ograniczoną sprawnością fizyczną lub psychiczną mogły liczyć na współczucie, wsparcie bądź pogardę. Powstało także wiele stereotypów dotyczących niepełnosprawności, zarówno o zabarwieniu pozytywnym, jak i pejoratywnym. W wyniku rozwoju społecznego niektóre stereotypy, przesady i myślenie szablonowe o osobach z niepełnosprawnościami zostały zapomniane, ale inne powszechne są do dnia dzisiejszego.

Autor niniejszej publikacji proponuje nowe, odmienne spojrzenie na niepełnosprawność. Rezygnuje całkowicie z długich opisów uwarunkowań społeczno-ekonomicznych, koncentrując się na faktach, wynalazkach oraz biografiach ludzi, którzy tworzyli historię rehabilitacji i przełamywania barier. Podkreśla, że nie jest w swoim założeniu bardzo odkrywczym, ponieważ już 150 lat temu angielski filozof Tomasz Carlyle pisał, że historia jest sumą ludzkich biografii.

Recenzowana publikacja składa się z 9 rozdziałów, wstępu, zakończenia oraz bibliografii. We wstępie autor uzasadnia potrzebę napisania prezentowanej książki oraz krótko przedstawia jej zawartość. Podkreśla, że nie jest ona swoistą encyklopedią, choć od początku do końca opiera się na historycznych realiach. Słusznie zwraca uwagę, że rynek księgarski zasypany jest nieróżniącymi się od siebie opracowaniami, a każde z nich powtarza obiegowe teorie.

W rozdziale I zatytułowanym *Postrzeganie osób z niepełnosprawnościami* autor przedstawia stosunek do osób z niepełnosprawnościami, który zmieniał się wraz z rozwojem cywilizacji. Ukazuje zmiany społecznego wizerunku ludzi z różnymi dysfunkcjami w miarę upływu czasu oraz postępu społecznego. Zaczyna od postawy integracji plemiennej właściwej ludom pierwotnym, by potem przejść do izolacji w czasach starożytnych, średniowiecznej dyskryminacji, późniejszej segregacji i integracji w czasach nam współczesnych.

Rozdział II to próba wprowadzenia czytelnika w podstawowe zagadnienie, jakim jest niepełnosprawność. Autor prezentuje definicję niepełnosprawności na tle historycznym. Stara się także dowiedzieć, że termin niepełnosprawność ma zabarwienie nie tylko medyczne, ale przede wszystkim społeczne i, jak każde zjawisko społeczne, podlega ewolucyjnym zmianom. Historia terminów i pojęć związanych z niepełnosprawnością pokazuje, jak długi i trudny był to proces. Na początku dotyczył tworzenia prostych terminów wywodzących się z działań i czynności praktycznych, jak: kulawy, ślepy, głuchy; następnie bardziej precyzyjnych: inwalida ruchu, niewidomy, niesłyszący; na precyzyjnych skończywszy: osoba z niepełnosprawnością fizyczną, wzroku, słuchu.

Rozdział III zatytułowany *Rozwój rehabilitacji medycznej* to próba zwrócenia uwagi na zasady i metody stosowane w leczeniu usprawniającym, które mają wiekowe tradycje. Autor wskazuje na rehabilitację jako nowy kierunek działania i postępowania w dziedzinie ochrony zdrowia oraz rozwijania i utrzymywania jak najlepszej sprawności fizycznej człowieka. Podkreśla wartość i rolę osiągnięć naukowych, zwłaszcza w dziedzinie techniki, w której zapomina się często o tym, że na kształt tych osiągnięć składa się doświadczenie lat, nawet wieków.

Rozdział IV poświęcony jest zaopatrzeniom protetycznym i technicznym. Autor podkreśla, że nowoczesna, profesjonalna rehabilitacja oraz protetyka stanowią sa-

modzielne dziedziny techniki. Zauważa również, że tę samodzielność osiągnęły stosunkowo niedawno, bo na początku ubiegłego stulecia. Historię techniki tworzyli zwykli ludzie, dzięki którym osoba z niepełnosprawnością jest uznawana w oczach potomnych za niezwykłą. Wynalezienie w przeszłości takich rzeczy, jak proteza, wózek inwalidzki, okulary czy biała laska niewątpliwie stanowi ważny punkt w dziejach rozwoju rehabilitacji i pozytywnie wpływa na życie osób z niepełnosprawnościami, gdyż ułatwia im pokonywanie barier i funkcjonowanie w otoczeniu.

Rozdziały V, VI i VII dotyczą rozwoju rehabilitacji społecznej oraz likwidowania barier komunikacyjnych i technicznych. Autor podkreśla, że likwidacja barier powinna powodować sprawniejsze działanie w społeczeństwie osoby z niepełnosprawnościami, a także umożliwiać jej funkcjonowanie. W niektórych przypadkach działania te powinny zapewnić lub też znacznie ułatwić opiekę nad osobą z niepełnosprawnością, stworzenie jej możliwości przebywania lub funkcjonowania we własnym środowisku.

Rozdział VIII jest poświęcony rozwojowi rehabilitacji zawodowej i zatrudnieniu chronionemu. Autor prezentuje w nim rys historyczny, który w tej dziedzinie jest nierozdzielnie związany z ukazaniem całego rozwoju społecznego. Przedstawia działalność osób trudniących się rehabilitacją zawodową ludzi z niepełnosprawnościami w czasach najdawniejszych i współcześnie, wśród ludów pierwotnych i w okresie starożytnego niewolnictwa, w epoce średniowiecza, feudalizmu i nowożytnego kapitalizmu. Ten sposób ukazania związków między poszczególnymi etapami historii rehabilitacji zawodowej pozwala czytelnikowi lepiej zrozumieć, jakie siły napędowe kształtują współczesne podejście do zatrudniania osób z niepełnosprawnościami oraz to, co będzie je kształtować w przyszłości.

W rozdziale IX zatytułowanym *Sport osób z niepełnosprawnościami* autor przed-

stawia genezę oraz rozwój sportu i ruchu paraolimpijskiego na świecie i w Polsce. Wskazuje na popularność Igrzysk Paraolimpijskich, które są drugim co do wielkości wydarzeniem sportowym na świecie. Jednocześnie podkreśla, że trzeba było czekać na to aż 28 lat, ponieważ dopiero w 1988 r. w Seulu po raz pierwszy sportowcy z niepełnosprawnościami mogli rywalizować o medale paraolimpijskie na tych samych obiektach, na których bezpośrednio przed nimi walczyli pełnosprawni olimpijczycy.

Reasumując, recenzowana publikacja jest swoistym kompendium wiedzy na temat tej sfery ludzkiego życia, która przez wieki stanowiła swoiste tabu i dopiero na przełomie XIX i XX stulecia doczekała się otwartej debaty społecznej, analiz oraz prób rozwiązania najbardziej palących problemów. Dokonując historycznej kwerendy, autor przedstawił ewolucję rozumienia pojęcia niepełnosprawności na przestrzeni kilku tysiącleci, a także wpływ społecznej percepcji na stosunek państwa, Kościoła oraz mas do osób z niepełnosprawnościami.

Omawiana pozycja jest odpowiedzią na szerokie zapotrzebowanie na tego rodzaju wiedzę. Jest potrzebna wszystkim, którzy pełniej, lepiej i bardziej świadomie pragną uczestniczyć w edukacji osób z niepełnosprawnościami. Dodatkowym jej atutem jest zastosowany styl pisania, wzbudzający w naturalnym sposób zainteresowanie czytelników. Przejrzysta struktura, przystępnie wyłożone treści skłaniają niejednokrotnie do refleksji. Publikacja jest interesującym studium wiedzy o przedmiocie, jakim jest niepełnosprawność. Z pewnością znajdzie liczne grono odbiorców, szczególnie wśród nauczycieli szkół integracyjnych i specjalnych, studentów pedagogiki i pedagogiki specjalnej, słuchaczy pedagogicznych studiów podyplomowych, pracowników poradni pedagogiczno-psychologicznych, a także nauczycieli akademickich. Na polskim rynku nie ma tak dobrze opracowanego podręcznika, wyjaśniającego genezę i rozwój rehabilita-

cji, pomocy oraz wsparcia osób z niepełno-
sprawnościami.

Marcin Lerka
Studia doktoranckie, APS
marcinlerka@gmail.com

Jolanta Koral (red.): Zespół Downa w XXI wieku. Stowarzyszenie Rodzin i Opiekunów Osób z zespołem Downa Bardziej Kochani, Warszawa 2013, ss. 272.

Stowarzyszenie Rodzin i Opiekunów Osób z zespołem Downa Bardziej Kochani powstało jako kontynuacja i rozszerzenie działań grupy rodziców, którzy tworzyli od 1997 r. Sekcję Dziecięcą Warszawskiego Koła PSOUU. Stowarzyszenie zostało formalnie zarejestrowane w lipcu 2001 r. Na jego działalność składają się przedsięwzięcia realizowane na skalę ogólnopolską oraz inicjatywy skierowane do środowiska lokalnego Warszawy i okolic. Stowarzyszenie jest wydawcą wielu pozycji na temat tego zaburzenia genetycznego, np.: *Jak pomóc? Dziecko z zespołem Downa – pierwsze dni, Po pierwsze, nie ranić. Zasady przekazywania niepomyślnych diagnoz, Zespół Downa. Dorosłość i medycyna*. Od 2002 r. publikuje *Informator z myślą o Tobie*, adresowany do rodziców małych dzieci z zespołem Downa.

Zespół Downa jest to wada genetyczna wywołana dodatkowym chromosomem 21, która zakłóca „normalny” plan wzrostu i rozwoju. Dzieci z zespołem Downa są jedną z łatwo rozpoznawalnych grup dzieci niepełnosprawnych. Zespół jest najczęściej występującym zaburzeniem genetycznym, a zarazem najczęstszą przyczyną niepełnosprawności intelektualnej (osoby z tym zaburzeniem stanowią 10% wszystkich niepełnosprawnych intelektualnie), przeważnie w stopniu umiarkowanym oraz znacznym. Średnio rodzi się jedno dziecko z zespołem Downa na 600–700 urodzeń.

Recenzowana publikacja jest oparta na subiektywnym doborze aktualnych infor-

macji na temat zespołu Downa w obszarach pedagogiki specjalnej, psychologii, socjologii i innych dziedzin nauki. Subiektywnym, gdyż dokonany przez osoby towarzyszące osobom z zespołem Downa w ich codziennym życiu.

Książka składa się z dziesięciu rozdziałów, które przedstawiają zagadnienie zespołu Downa z różnych perspektyw. Tematyka w niej poruszana dotyczy takich tematów, jak: genetyka zespołu Downa, opieka rozwojowa – wspomaganie rozwoju dziecka z zespołem Downa, rodziny osób z dzieckiem z zespołem Downa oraz seksualność osób z niepełnosprawnością spowodowaną tą wadą genetyczną.

Rozdział I został poświęcony genetyce zespołu Downa. Andrzej Kochański przedstawia w nim dane statystyczne występowania zespołu Downa, odnosząc się do wieku matek, odpowiada na pytanie o dziedziczne aspekty tego zaburzenia. Dalej zajmuje się bardzo szczegółowo diagnostyką prenatalną zespołu oraz badaniami wykonywanymi w czasie ciąży, problemem ich inwazyjności. Wskazuje na potrzebę wprowadzenia terapii eksperymentalnej. Terapia ta polega na leczeniu przyczyn, które są opisane w jednym z następnych podrozdziałów. Autor, mimo przekonania o słuszności wprowadzenia terapii eksperymentalnej, stwierdza, że „na skutek rozwoju diagnostyki prenatalnej zespół Downa będzie rzadką chorobą genetyczną uwarunkowaną, terapia eksperymentalna nie będzie rozwijana, gdyż rynek będzie zbyt mały, alby wprowadzenie odpowiedniego preparatu było opłacalne” (s. 14). Rozdział ten należy polecić szczególnie kobietom w ciąży, które pragną wzbogacić swoją wiedzę na temat zagrożeń trisomią 21.

Kolejna kwestia poruszana w publikacji dotyczy wczesnej interwencji, jej roli w rozwoju dziecka, przekazywania rodzicom informacji o niepełnosprawności dziecka oraz jej odbioru przez rodziców. Przedstawiono przebieg diagnozy klinicznej oraz funkcjonalnej dziecka oraz zalecane oddziaływania terapeutyczne.

Radosław Piotrowicz opisuje rolę rodzica w procesie stymulacji dziecka, jego niezbędną obecność i aktywność. Zawarte w tym rozdziale informacje są ważne zarówno dla terapeuty, jak i dla rodzica. Bardzo wartościowe wydają się być przykłady z życia codziennego i ich wykorzystania w terapii. Na koniec autor ukazuje, jak wygląda pomoc instytucjonalna we wczesnym wspomaganiu, opisuje zadania wybranych specjalistów oraz podaje informacje, gdzie uzyskać skierowania, opinie, gdzie się z nimi udać itd. Rozdział ten, ze względu na swoją praktyczną wartość, powinni przeanalizować nie tylko rodzice mający dzieci z zespołem Downa, ale również rodzice dzieci z opóźnieniem mowy czy innymi problemami rozwojowymi zdiagnozowanymi we wczesnym dzieciństwie.

Tomasz Witkowski, autor kolejnego rozdziału, poświęcił go ciekawemu zjawisku pseudonauki, czyli terapiom bezwartościowym, na zetknięcie się z którymi, niestety, również narażeni są rodzice niepełnosprawnych dzieci. Rzadko pisze się o tym zjawisku, stanowi bowiem patologiczny element systemu wsparcia. Dobrze się stało, że ten problem został poruszony. Na początku przedstawiono przebieg procesu diagnozy, to, jak rodzice ją przyjmują oraz jak wygląda wsparcie uzyskiwane przez nich ze strony lekarzy. Rozdział przedstawia tzw. zderzenie się z rzeczywistością, przytaczane są wypowiedzi lekarzy oraz rodziców. Autor przybliży czytelnikowi próby poszukiwania odpowiedniej terapii, dokonywania jej wyboru oraz przebieg działań rehabilitacyjnych. Zaznaczone zostały szczególnie problemy działania mechanizmów psychologicznych, które mogą w znacznym stopniu zaburzyć racjonalność funkcjonowania. Pokazane zostało, jak trudne jest znalezienie rzetelnych źródeł informacji oraz jak konieczne jest zwrócenie szczególnej uwagi na różnego rodzaju pseudoterapie i krytyczna ocena oferowanych usług. W opisie zostały zaprezentowane rady dla rodziców dotyczące kontroli pracy terapeutów i metod

terapii z dzieckiem. Należy pamiętać, że zespół Downa jest zaburzeniem nieuleczalnym i nie da się go wyleczyć, można tylko osobę z tym zespołem poddać terapii, rehabilitacji czy edukacji, które ograniczają wtórne skutki niepełnosprawności. Uczciwa informacja o tym jest wymogiem etycznym wobec specjalistów, niestety – jak się okazuje – nie zawsze wystarczająco przestrzegany.

Kolejny rozdział, autorstwa Ewy Pisuli, jest poświęcony rodzinie dziecka z zespołem Downa. Autorka zwraca uwagę na lepszą sytuację emocjonalną rodziców dzieci z zespołem Downa w porównaniu do rodziców dzieci z innymi zaburzeniami – autyzmem i porażeniem mózgowym. Odnosząc się do badań własnych oraz wielu innych autorów, porównuje opisywane dzieci. Porusza też problem profesjonalnego przekazywania informacji o zespole Downa przez specjalistów oraz odczuwanego przez rodziny braku informacji dotyczących możliwości poszukiwania pomocy. Wskazuje, z czym borykają się rodzice. Pisze o odchodzeniu ojców, rozwodach. Podkreśla potrzebę dalszych badań ojców oraz rodzeństwa dzieci z zespołem Downa.

Danuta Wolska zajęła się tematem wychowania dzieci z zespołem Downa. Rozdział jest w szczególności ważny dla rodziców chcących otrzymać wskazówki, jak rozsądnie wychować niepełnosprawne dziecko. Autorka przedstawia pojawiające się problemy wychowawcze oraz sposoby radzenia sobie z nimi przez rodziców. Cenne są wskazówki na temat wygaszania nieprawidłowych nawyków oraz błędów wychowawczych i ich unikania. Rozdział ten polecam tym, którzy chcą się dowiedzieć, jak wychowywać swoje pociechy, które cechy wzmacniać, jakie kompetencje rozwijać, by dzieci z zespołem Downa poradziły sobie w życiu dorosłym, bo przecież to jest cel wszystkich rodziców dziecka z niepełnosprawnością. Rozdział jest też ważny dla specjalistów wspomagających rodziców, gdyż zyskują cenne, konkretne wskazówki możliwe do przeka-

zania w przypadku zgłaszania problemów wychowawczych, a nawet w pedagogizacji rodziców zanim problemy te się ujawnią.

Seksualność to kolejna kwestia poruszona w książce. Izabela Fornalik, doświadczona specjalistka z zakresu edukacji seksualnej osób z niepełnosprawnością, przedstawia wiele przykładów seksualności osób dorosłych z zespołem Downa i wskazuje na konieczność dążenia do tolerancji i traktowania osób dorosłych z zespołem Downa jak dorosłych, a nie jak dzieci. Infantylizacja i podtrzymywanie stereotypu „wiecznego dziecka” to wyraz niewłaściwego przekształcania się postaw rodzicielskich wobec dojrzewających niepełnosprawnych dzieci, blokującego faktycznie ich rozwój. Autorka pisze o zapotrzebowaniu na pomoc i doradztwo ze strony specjalistów, ponieważ rodzice sami sobie nie poradzą. Rodzice chcą wiedzieć, co robić i jak się zachować, a nie zawsze wiedzą, gdzie mogą uzyskać pomoc. Seksualność osób z niepełnosprawnością, zwłaszcza intelektualną, do niedawna była tematem tabu. Bardzo dobrym sygnałem zmian obyczajowości jest to, że wzrasta chęć nauczycieli do rozmowy, gotowość do edukacji seksualnej, chociaż często przeszkodą jest brak kompetentnej, specjalistycznej wiedzy. Autorka widzi potrzebę szkolenia z tego zakresu oraz wprowadzenia już na studiach elementów dotyczących seksualności dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. Porusza również kwestię zawierania małżeństw oraz rodzicielstwa osób z tego rodzaju niepełnosprawnością w świetle Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych ONZ oraz Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, pokazuje, jakie niejasności występują w prawie w tym zakresie. Zachęca do zapoznania się z działaniem symulatora niemowlęcia (Real Care Baby II) jako wartościowej pomocy edukacyjnej w przygotowaniu do odpowiedzialnego rodzicielstwa. O seksualności jako przedmiocie nauki, o ewentualnym wykorzystaniu symulatora muszą decydować rodzice. Nie

mogą podejmować decyzji niezgodnych z własnym poglądem na kwestie seksualności, jednak nawet istniejące opory natury etycznej czy estetycznej nie zdejmą z nich odpowiedzialności rodzicielskiej za przygotowanie swojego dziecka – lub też brak takiego przygotowania – także i do tej sfery ludzkiego życia.

W kolejnym rozdziale, autorstwa Lidii Klaro-Celej, możemy przeczytać o szkołach, do których uczęszczają dzieci z zespołem Downa. Znajdują się w nim wskazówki, jak dokonać właściwego wyboru, jak wygląda dydaktyka w szkole specjalnej, jakie umiejętności dzieci w niej nabywają. Można się też dowiedzieć o wymaganiach zawodowych wobec nauczycieli, programie nauczania, zajęciach, stosowanych środkach dydaktycznych, metodach i technikach zajęć. W rozdziale tym zamieszczono wzór indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego. Autorka pokazuje, jakie kompetencje społeczne powinien nabyć uczeń w toku nauki, by być niezależnym. Przedstawia problem barier architektonicznych. Warta przeanalizowania przez rodziców jest kwestia dotycząca zajęć rewalidacyjnych, natomiast dla terapeutów cenny jest opis kompleksowej oceny funkcjonowania ucznia. L. Klaro-Celej wyjaśnia, na czym polegają trudności z czytaniem i pisanem u uczniów z niepełnosprawnością intelektualną i jak można je pokonać. Daje wskazówki terapeutom, jak mogą wzmocnić współpracę z rodziną oraz przedstawia praktyczne, nowoczesne formy pracy z dziećmi.

Barbara Marcinkowska poświęciła swój rozdział ważnej kwestii autonomii oraz akceptacji społecznej osób z zespołem Downa. Przedstawiła historie tych osób oraz czynniki, jakie przyczyniły się do zmiany ich postrzegania przez społeczeństwo. Podała wiele tytułów filmów o zespole Downa oraz nazwiska osób odgrywających role w tych filmach.

Kolejny rozdział, napisany przez Jacka Kulbakę, prezentuje pierwsze wizerunki osób z zespołem Downa umieszczane już dwa tysiące lat temu np. w malarstwie.

Autor udowadnia obecność osób z tym zaburzeniem zarówno w społeczeństwach prehistorycznych, antycznych, średniowiecznych, jak i nowożytnych, najnowszych.

Ostatni rozdział dotyczy obecnego w społeczeństwie nieuzasadnionego strachu przed osobami z zespołem Downa oraz nieakceptacji ich innego wyglądu. Elżbieta Zakrzewska-Manterys nawiązuje do kwestii człowieczeństwa osób niepełnosprawnych oraz zastanawia się nad różnymi aspektami słowa inteligencja, zwłaszcza w jego wymiarze humanistycznym. To istotne, gdyż trzeba uświadomić sobie i społeczeństwu, że niepełnosprawność intelektualna nie sięga głębszych warstw człowieczeństwa i nie narusza godności ludzkiej. Przyjęcie tej prawdy wymaga jednak pewnego rodzaju pogłębionej refleksji, ale przede wszystkim również doświadczeń w obcowaniu z osobami z niepełnosprawnością. Wydaje się, że jest to jeszcze zadanie do wykonania dla wielu z nas.

Na końcu książki zamieszczone zostały krótkie noty o autorach poszczególnych rozdziałów. Na podkreślenie zasługuje trafny dobór badaczy reprezentujących różne ośrodki akademickie i instytucje wspomagające osoby z zespołem Downa oraz doświadczonych praktyków. Książka mimo praktycznego ukierunkowania spełnia również standardy akademickie. Zawiera nie tylko rozważania teoretyczne, ale też bardzo wiele wartościowych informacji praktycznych zarówno dla rodziców, terapeutów, jak i studentów pedagogiki, pedagogiki specjalnej i innych kierunków przygotowujących do pracy z dziećmi z niepełnosprawnością. Ukazuje, z jakimi problemami muszą radzić sobie rodzice dziecka z zespołem Downa już od okresu prenatalnego.

W tej wartościowej pozycji zostały odsłonięte niedoskonałości działań specjalistów, przebiegu terapii oraz zachowania społeczeństwa w stosunku do osób z zespołem Downa. Książka ukazuje, jak wiele jest do zrobienia, by życie osób z zespołem Do-

wna i ich opiekunów już od początku stało się spokojniejsze. Jednocześnie daje ważne wskazówki do właściwego postępowania z punktu widzenia współczesnej wiedzy naukowej, dzięki czemu nie pozostawia czytelnika z wątpliwościami. Nie jest z założenia poradnikiem, ale może stanowić wyjątkowe źródło inspiracji dla osób, które żyją blisko osób z zespołem Downa. Uważam tę pozycję za bardzo potrzebną ze względu na ciągłe zapotrzebowanie na wiedzę o zespole Downa. Istotne jest to, że jest ona przeznaczona dla szerokiego grona odbiorców, napisana w przystępny i zrozumiały sposób. Polecam ją rodzicom, wychowawcom, terapeutom oraz studentom kierunków pedagogicznych i psychologicznych.

Sylvia Borowia

Studia doktoranckie, UKW
sylvia.domachowska@gmail.com

Tony Attwood, Isabelle Hénault, Nick Dubin: *Seksualność osób z autyzmem w kontekście prawnym*. Harmonia Universalis, Gdańsk 2015, ss. 253.

Seksualność osób z niepełnosprawnością jest tematem rzadko obecnym w polskiej literaturze psychologiczno-pedagogicznej, seksualność osób z autyzmem – właściwie nieobecnym. Recenzowana publikacja, dotycząca tej właśnie kwestii, została napisana dla czytelnika, który „powstrzyma się od osądów moralnych i otworzy na historię człowieka, który bezwiednie złamał prawo i musiał ponieść tego konsekwencje” i by „całe środowisko mogło wyciągnąć wnioski z jego doświadczeń i uniknąć jego błędów” (s. 8).

T. Attwood, pierwszy z autorów publikacji, jest angielskim psychologiem o międzynarodowej sławie na stałe pracującym i mieszkającym w Australii, prowadzącym praktykę kliniczną w zakresie diagnostyki i leczenia dzieci i dorosłych z zespołem Aspergera. Jego autorstwa

jest wstęp (s. 7–8) do prezentowanej publikacji oraz rozdział *Z perspektywy eksperta* (s. 147–164). I. Hénault jest uznaną ekspertką w dziedzinie seksualności osób z zespołem Aspergera, autorką książki *Zespół Aspergera*, dostępnej obecnie na polskim rynku. Rozdział przez nią napisany (*Edukacja seksualna i leczenie*, s. 217–246) zawiera podstawowe informacje na temat rozwoju seksualnego, niestosownych zachowań seksualnych, propozycje terapii i programów wraz z wnioskami na ich temat oraz wytyczne dla profesjonalistów. N. Dubin, najważniejszy według mnie współautor tej książki, to młody człowiek z diagnozą zespołu Aspergera. Jak czytamy we wstępie do publikacji, jest on magistrem w zakresie zaburzeń uczenia się i doktorantem psychologii, autorem serii szeroko polecanych pozycji na temat agresji, panowania nad lękiem i radzenia sobie z depresją. Jego publikacje, oparte na własnym doświadczeniu, zawierają wiele praktycznych porad. W omawianej książce Dubin w rozdziale *Moja historia* (s. 9–146) pisze o swoim kontakcie z pornografią dziecięcą, aresztowaniu z tego powodu i ponoszonych konsekwencjach. Ale wcześniej pisze też, w przejmujący sposób, o kolejnych latach swojego rozwoju, o trudnościach, wzlotach i upadkach w latach edukacji. W historii tej znajdujemy również wiele informacji o poszukiwaniu tożsamości, w szczególności seksualnej. To doskonały, poruszający materiał źródłowy wart dogłębnych analiz.

Niewymienionymi w metryce książki jej współautorami są rodzice Nicka Dubina: Larry – prawnik z wykształcenia (*Ojciec broni syna*, s. 183–216) oraz Kitty (*Matka walczy o rodzinę*, s. 165–182). Rozdział *Ojciec broni syna* zawiera wiele informacji na temat obowiązujących w USA dokumentów prawnych, propozycje zmian w prawie, apele do sędziów, prokuratorów, rodziców. Najciekawszy poznawczo w rozdziale jest podrozdział *Seksualne poszu-*

kiwania i seksualne przestępstwa. Rozdział *Matka walczy o rodzinę* opowiada o przeżytej tragedii i pragnieniu matki, aby jej doświadczenie pomogło innym rodzinom w podobnej sytuacji.

Publikację wyraźnie można podzielić na dwie części, tę napisaną przez państwa Dubinów i ich syna oraz tę napisaną przez ekspertów. Pierwsza ukazuje ogromny wkład całej rodziny w radzenie sobie z zespołem Aspergera i jego konsekwencjami, rozterki, pytania i próby znalezienia na nie odpowiedzi. W drugiej Attwood próbuje wyjaśnić zaistniałą sytuację, a Hénault wskazuje możliwe jej rozwiązania. Obydwójce piszą o niezbędnej edukacji w zakresie seksualności, zrozumieniu i nawiązywaniu relacji międzyludzkich. Znajdujemy w tej części wzmianki o masturbacji, zagrożeniach internetu i możliwości wykorzystania materiałów pornograficznych, ewentualnej pomocy instytucji, w tym szkoły, w edukacji seksualnej osób z autyzmem. Wyraźnie brakuje natomiast odniesienia do wybranego przez rodzinę czy daną osobę systemu wartości, a nie można rozmawiać o seksualności bez osadzenia jej w jakimś systemie. Proponowane rozwiązania z wykorzystaniem pornografii czy masturbacji wprowadzić mogą w jeszcze większą pułapkę braku relacji. Już zespół Aspergera świadczy o trudnościach w relacjach z ludźmi, odnajdywanie przyjemności seksualnej poza relacją z drugim człowiekiem ten stan może nasilać.

Publikacja jest warta refleksji nad poszukiwaniem rozwiązań dla osób z tym coraz częściej diagnozowanym zaburzeniem. Z nadzieją jednak, że jakość naszego życia zależy od relacji z ludźmi, bez względu na posiadane zaburzenia, w tym zespół Aspergera.

Anna Prokopiak
UMCS, Lublin
aniaprokopiak@wp.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