

Nr 2 (278) 2015
Tom LXXVI
MARZEC
KWIECIEŃ

SZKOŁA SPECJALNA

CZASOPISMO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ
im. Marii Grzegorzewskiej



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Redaktorzy tematyczni

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

Redaktor naukowy

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
(5 punktów) w kategorii B

Rada Naukowa:

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

Komitet Redakcyjny:

Ewa Maria Kulesza (redaktor naczelna), Kamil Kuracki (sekretarz), Alicja Giermakowska (członek), Agnieszka Dłużniewska (członek), Jan A. Jelinek (członek), Izabella Kucharczyk (członek), Anna Mikler-Chwastek (członek), Katarzyna Smolińska (członek), Beata Szurawska (członek).

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

**Adres Redakcji: Wydawnictwo APS, 02-353 Warszawa
ul. Szczęśliwicka 40, tel. 22-589-36-45
centrala 22-589-36-00 wew. 1212, fax 22-658-11-18
e-mail: szkolaspecjalna@aps.edu.pl
www.szkolaspecjalna.aps.edu.pl
nakład 800 egz.**

SPIS TREŚCI

85 – *Anna Hryniewicka*

Dziewięćdziesięciolecie czasopisma *Szkoła Specjalna*. Część II

OPRACOWANIA NAUKOWE

101 – *Agnieszka Olechowska*

Profilaktyka trudności w nabywaniu umiejętności językowych w szkole – w jaki sposób w przedszkolu lepiej przygotowywać dzieci do nauki czytania i pisania

113 – *Dorota Świątek*

Zagrożenia suicydalne jako predyktor zachowania człowieka

124 – *Boris V. Kupriyanov*

Humanizacja wychowania jako utopia (w społeczno-pedagogicznej antyutopii Janusza Korczaka)

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

131 – *Marta Lewandowska*

Aparaty słuchowe i inne urządzenia wspomagające słyszenie dzieci z uszkodzonym narządem słuchu – co powinien wiedzieć nauczyciel

PRAWO I PRAKTYKA

142 – *Małgorzata Szeroczyńska*

Równe traktowanie osób z niepełnosprawnością w prawie polskim

Z KRAJU I ZE ŚWIATA

150 – *Kornelia Czerwińska, Iwona Konieczna*

Sprawozdanie z Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej *Opieka zdrowotna i wsparcie społeczno-pedagogiczne osób przewlekle chorych i z niepełnosprawnością – historia i współczesność*. Katowice, 12–13 grudnia 2014

RECENZJE

155 – Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością. T. 2.1. Red. Jolanta Baran, Grażyna Gunia. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, ss. 216 (*Anna Kołodziejska*)

158 – Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży. Red. Adam Szecówka, Bronisława Ogonowski. Wrocławskie Wydawnictwo Naukowe ATLA 2, Wrocław 2013, ss. 216 (*Karina Śliwińska*)

NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY

L. Ploch: Konteksty aktywności artystycznej osób z niepełnosprawnością. Difin, Warszawa 2014, ss. 387 (*Marzena Lisowska*)

M. Górecki: Idea, instytucjonalizacja i funkcje wolontariatu. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2013, ss. 367 (*Bernadetta Kosewska*)

CONTENTS

- 85 – *Anna Hryniiewicka*
Ninetieth Anniversary of “Szkoła Specjalna” – Part 2

SCIENTIFIC STUDIES

- 101 – *Agnieszka Olechowska*
Preventing difficulties in acquiring language skills in school – How to better prepare preschoolers for learning to read and write
- 113 – *Dorota Świątek*
Suicidal threats as a predictor of human behavior
- 124 – *Boris V. Kupriyanov*
Humanization of education as a utopian idea (in Janusz Korczak’s social and educational anti-utopia)

FROM TEACHING PRACTICE

- 131 – *Marta Lewandowska*
Hearing aids and other devices improving hearing in children with hearing impairments – What should the teacher know?

LAW AND PRACTICE

- 142 – *Małgorzata Szeroczyńska*
Equal treatment of people with disabilities in Polish law

HOME AND WORLD NEWS

- 150 – *Kornelia Czerwińska, Iwona Konieczna*
Report on the All-Poland Scientific Conference „Health care and social and educational support for people with chronic conditions and disabilities – History and the present time,” Katowice, December 12–13, 2014

REVIEWS

- 155 – *Jolanta Baran, Grażyna Gunia (Eds.)* Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością [Theory and practice of support for the development of people with disabilities] Vol. 2.1, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, pp. 215 (*Anna Kołodziejska*)
- 158 – *Adam Szecówka, Bronisława Ogonowski (Eds.)*: Profilaktyka zachowań dewiantycznych dzieci i młodzieży [Prevention of deviant behaviors in children and adolescents], Wrocławskie Wydawnictwo Naukowe ATLA 2, Wrocław 2013, pp. 216 (*Karina Śliwińska*)

WE RECOMMEND TO OUR READERS

- L. Ploch: Konteksty aktywności artystycznej osób z niepełnosprawnością [Contexts of the artistic activities of people with disabilities], Difin, Warszawa 2014, pp. 387 (*Marzena Lisowska*)
- M. Górecki: Idea, instytucjonalizacja i funkcje wolontariatu. [Volunteering: Idea, institutionalization and functions], Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2013, pp. 367 (*Bernadetta Kosewska*)

DZIEWIĘCDZIESIĘCIOLECIE CZASOPISMA SZKOŁA SPECJALNA Część II

Do osób, które w dużym stopniu przyczyniły się do rozwoju *Szkoły Specjalnej*, należała prof. Janina Doroszevska. Absolwentka Wydziału Filozoficznego UW, na którym zdobywała wiedzę z zakresu psychologii, sztuki, estetyki i prawa. W 1928 r. wraz z mężem, wybitnym językoznawcą prof. Witoldem Doroszewskim, wyjechała do Paryża, gdzie studiowała teorię sztuki i sztukę dziecka, obroniła pracę doktorską z zakresu ikonografii. Po powrocie do kraju pracowała jako asystentka w Katedrze Historii Sztuki UW (1929–1933). Podczas wielu wyjazdów zagranicznych zapoznała się z organizacją i zasadami pracy wychowawczej stosowanymi w przedszkolach i szkołach dla dzieci pełnosprawnych i zakładach dla dzieci niewidomych. Okres okupacji spędziła w Zakładzie dla Niewidomych w Laskach, gdzie podjęła pracę pedagogiczną, była kierownikiem przedszkoli i internatu dla dzieci niewidomych, prowadziła rewalidację dla dzieci ze sprzężonymi zaburzeniami rozwoju oraz opiekowała się sierotami wojennymi. Po wyzwoleniu pracowała w Krakowie jako wychowawczyni domu dziecka i instruktorka wychowania przedszkolnego, w Zakopanem jako kierowniczka wychowania i zastępca dyrektora Kolonii Sanatoryjnej, w Warszawie w Szpitalu Karola i Marii jako pierwsza w Polsce wychowawczyni szpitalna oraz w Instytucie Głuchych i Ociemniałych „z przydziałem do PIPS-u”, w którym formalnie została zatrudniona w październiku 1949 r. (Hryniewicka, 2014, s. 25–65).

Chociaż Doroszevska funkcję redaktora naczelnego *Szkoły Specjalnej* oficjalnie objęła dopiero po śmierci Grzegorzewskiej, tj. w roku 1967, to była z tym czasopismem związana już od roku 1947, w którym – poprzez publikację swojego pierwszego artykułu na temat wychowania dziecka niepełnosprawnego – zapoczątkowała cykl *Materiałów wychowawczych*, służących nowemu działowi kształcenia nauczycieli i wychowawców dla dzieci przewlekle chorych. Jako ścisły współpracownik Grzegorzewskiej¹, nawet w czasie, gdy czasopismo było zamknięte, a Instytut przekształcony w Studium, włączała się w pracę nad koncepcją nieistniejącego pisma, zbierając materiały do późniejszych publikacji. Od 1 XI 1957 r. pełniła funkcję redaktora działu, wcześniej (19 IX 1957) została zastępcą redaktora, przejmując tę funkcję od Wacława Tułodzieckiego (1904–1985)

¹ Zarówno w PIPS-ie, jak i w Katedrze Pedagogiki Specjalnej na Wydziale Pedagogicznym UW.

– absolwenta PIPS-u (1928), ministra oświaty w latach 1959–1966, posła na Sejm PRL, autora opracowań z zakresu surdopedagogiki (por. Tomasik, 2001, s. 112).

Wśród redagowanych przez Doroszewską numerów *Szkoły Specjalnej* było kilka wyjątkowych. Niewątpliwie na takie wyróżnienie zasługiwały numery 2 z 1964 r., 1 z 1965 r., 3 z 1967 r. oraz 3/4 z 1972 r. Omówione w nich szczególnie ważne dla rozwoju szkolnictwa specjalnego i kultury polskiej wydarzenia ukazywały również „jej nieprzemijające wartości oraz niezwykłość i piękno osobowości człowieka, który owe wartości wniósł do kultury, był ich twórcą” (Frydrychowska, Głazek, 1974, s. 304).

W numerze 2 z 1964 r., wydanym z okazji obchodów 40-lecia Instytutu Pedagogiki Specjalnej oraz 20-lecia PRL-u, przedstawiono historię powstania, etapy rozwoju, osiągnięcia Instytutu oraz kierowniczą i twórczą rolę M. Grzegorzewskiej w polskiej pedagogice specjalnej oraz w kształtowaniu instytucji będącej „wiernym bezkompromisowym rzecznikiem spraw tych dzieci «zza burty»” (*Komitet Redakcyjny*, 1964, s. 66). Rozważano również „tajemnicę urzekającej atmosfery Instytutu, o której tak dużo mówią i której zapomnieć nie mogą jego absolwenci”, zwracając uwagę na dobroć promieniującą od Grzegorzewskiej, podkreślaną przez następującą wypowiedź długoletniego jej współpracownika Władysława Radwana: „jest rzeczą zrozumiałą, że ludzie, którzy zrozumieli, kim jest Maria Grzegorzewska, pragnęli rozszerzyć jej wpływ na wychowanie. Grzegorzewska i Jej praca to jedno z największych zjawisk w okresie dwudziestolecia. Nieraz rozmyślałem nad osobowością i starałem się wykryć główne źródło Jej siły. Wysokie kwalifikacje umysłowe, zdolności organizacyjne, śmiała inicjatywa i poczucie rzeczywistości, instynkt sprawiedliwości w ocenie ludzi i rzeczy, wielkie poczucie odpowiedzialności, wysokie napięcie uczuciowe w stosunku do wyznawanych ideałów – to wszystko stanowi niezwykle wartościowy zespół cech. Ale to jeszcze nie tłumaczy wielkiej siły wychowawczej [...]”. Wynikała ona z jej postaw wobec ludzi. „Na rozmowy, na listy nie żałowała czasu i energii aż do rozrzutności. Przy czym w stosunku do człowieka, któremu miała udzielić pomocy wychowawczej, stosowała bezkompromisową prawdę. [...]. Ta prawda połączona z wychowawczą życzliwością, z szacunkiem do człowieka i wiarą w możliwość wywyższenia się nie tylko z błędów i usterek, ale nawet z upadku, robiła cuda” (*Komitet Obchodu...* 1964, s. 82). Uzupełnieniem tych rozważań były dwa artykuły zawarte w numerze 4 z roku 1964, a mianowicie artykuł Tułodzieckiego pt. *Podstawowe problemy szkolnictwa specjalnego w świetle reformy szkolnictwa podstawowego i średniego* oraz Grzegorzewskiej pt. *Prace naukowe w zakresie pedagogiki specjalnej w 20-leciu PRL*².

Omawiana tematyka była kontynuowana w numerze 1 z 1965 r., zawierającym obszernie sprawozdanie z wystawy 40-lecia Instytutu Pedagogiki Specjalnej³, będącej – zdaniem jej organizatorów – „wspólnym, zbiorowym czynem pra-

² Wcześniejse ich zestawienie znajduje się w: Grzegorzewska, M. (1959). Informacje o pracy naukowej Katedry Pedagogiki Specjalnej UW oraz Instytutu Pedagogiki Specjalnej. *Szkoła Specjalna*, T. 20, 3, s. 167–171; *Psychologia Wychowawcza*, 2, s. 193–196.

³ Zasygnalizowane wcześniej w doniesieniu wstępnym w T. 25 z 1964 r., s. 229–234.

owników Instytutu i Kolegów z terenu”, chcących w tej formie dać wyraz „najwyższego uznania i oddania dla twórcy Instytutu, Marii Grzegorzewskiej” oraz udokumentować „własną więź z Instytutem” i z jego zadaniami (s. 2). Poszczególne części tego sprawozdania, sporządzone przez pracowników naukowych, nauczycieli-metodyków różnych działów szkolnictwa specjalnego, kierowników pracowni psychologicznej, pedagogicznej oraz ortofonicznej, stanowią cenne źródło informacji dotyczących teorii i praktyki pedagogiki specjalnej, metod pracy rewalidacyjnej i resocjalizacyjnej, warunków pracy w szkołach i zakładach specjalnych, twórczości nauczycieli, efektów ich pracy, historii, stanu i perspektyw rozwoju szkolnictwa specjalnego oraz działalności PIPS-u. Wśród nich znajdują się również informacje J. Doroszewskiej o powstaniu i losach *Szkoły Specjalnej* oraz o jej roli w realizacji dydaktycznych i naukowych zadań Instytutu, uzupełnione informacjami M. Mlekickiej o stanie i rozwoju biblioteki, mającej oprócz 70 tytułów czasopism polskich i 24 czasopism obcojęzycznych (pochodzących z wymiany ze *Szkołą Specjalną*) „najbogatszy księgozbiór w Polsce w zakresie pedagogiki specjalnej”⁴ (s. 36–37).

Nieco inny charakter miał numer 3 z 1967 r., prawie w całości poświęcony pamięci zmarłej 7 maja Marii Grzegorzewskiej, w którym oprócz informacji o stracie, jaką poniosło szkolnictwo specjalne oraz polska kultura, zamieszczono jej przemówienie wygłoszone w PIPS-ie na zakończenie roku akademickiego 1965/66, fragmenty jej nieopublikowanych listów do młodego nauczyciela, notę biograficzną opracowaną przez Z. Wojtaszek, rozważania Doroszewskiej o jej osobowości, wypowiedź Z. Jaroszewskiego o jej wkładzie w historię polskiej nauki, wykaz jej ważniejszych publikacji, opis przebiegu jej ostatniej drogi życiowej wraz z tekstami przemówień wygłoszonych podczas uroczystości pogrzebowej oraz tekstami audycji radiowych jej poświęconych. Na końcu tych rozważań umieszczono lakoniczną notatkę informującą, że: „Pismem z dnia 1 września 1967 r. Ministerstwo Oświaty i Szkół Wyższych nadało Instytutowi Pedagogiki Specjalnej nazwę im. Marii Grzegorzewskiej” (s. 251). Zawiadamiając o tym zaszczytnym dla Instytutu postanowieniu, Redakcja *Szkoły Specjalnej* dała wyraz swemu przeświadczeniu, iż realizuje gorące pragnienie wszystkich uczniów i przyjaciół prof. dr Marii Grzegorzewskiej.

O tym, jak ważną pozycję zajmowała Grzegorzewska w nauce polskiej, świadczą kolejne numery jubileuszowe z roku 1972, 1974, 1975, 1983, 1985, 1994, 2004, 2012, których celem było przypomnienie i reinterpretacja jej działalności.

Numer 3/4 z 1972 r., wydany z okazji 50-rocznicy Instytutu, ukazał się w powiększonej objętości i zawierał wiele ciekawych artykułów składających się na wartościowe dzieło o Instytucie, będącym, jak podkreśliła we wstępie Redakcja, „jedną z pierwszych uczelni w Europie, która kształciła nauczycieli dla wszystkich typów szkół specjalnych, a na terenie kraju była przez kilkadziesiąt lat jedyną placówką zajmującą się teorią i praktyką pedagogiki specjalnej. Tym samym wywarła znaczny wpływ na ukształtowanie oświaty w zakresie kształcenia

⁴ Złożony wówczas z 13 tys. tomów.

dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy i na rozwój myśli pedagogicznej i społeczno-opiekuńczej dotyczącej wszystkich kategorii upośledzeń” (s. 193). Autorami zawartych w tym jubileuszowym numerze artykułów przeważnie byli wieloletni, zasłużeni i doświadczeni pracownicy Instytutu, którzy pisali „o jego narodzinach i historii, o jego złożonej działalności i bogactwie, oryginalności i naukowo uzasadnionych podstawach zadań, organizacji i programie pracy” (Frydrychowska, Głazek, 1974, s. 306). O bogactwie dostarczonych informacji świadczą m.in. artykuły: J. Doroszewskiej J. Kubeczko, H. Okopińskiego pt. *Instytut Pedagogiki Specjalnej (historyczne uwarunkowania Instytutu)*; J. Doroszewskiej pt. *Teoretyczne podstawy działalności Instytutu*; J. Doroszewskiej i S. Dziedzica pt. *Podstawowe założenia i problemy teoretyczno-dydaktyczne*; E. Żabczyńskiej pt. *Studia zaoczne dla sędziów dla nieletnich i kuratorów sądowych*; B. Urbańskiej pt. *Pracownia psychopedagogiczna*; J. Kubeczko pt. *Pracownia profilaktyczna*, M. Janeczko pt. *Pracownia ortofoniczna*; H. Seniów pt. *Muzeum Pedagogiki Specjalnej w PIPS oraz Metoda ośrodków pracy w warsztacie pracy nauczyciela szkoły specjalnej*; S. Papuzińskiego *O atmosferze wychowawczej*; W. Ptaszyńskiej pt. *Wykładowcy Instytutu*; S. Dziedzica pt. *Szkolnictwo dla dzieci upośledzonych umysłowo*; E. Nurowskiego pt. *O społecznie niedostosowanych – w 50-lecie Instytutu Pedagogiki Specjalnej*; R. Janeczki pt. *Powstanie i rozwój działu kształcenia nauczycieli-wychowawców dla dzieci przewlekle chorych i kalekich w PIPS*; E. Bendych, M. Janik, W. Dolańskiego pt. *Dział niewidomych*; s. E. Jezierskiej pt. *Profesor Maria Grzegorzewska a sprawa głuchoniewidomych*; A. Hulka pt. *Rehabilitacja inwalidów w programie Instytutu Pedagogiki Specjalnej*.

Całość niniejszych rozważań zamyka artykuł Doroszewskiej pt. *Podstawowe publikacje teoretyczne pracowników Instytutu i kręgu jego współpracowników*. Poprzedzony on jest wstępem, w którym autorka przedstawia trudności w wyodrębnieniu tego, co można nazwać pracą naukową ówczesnego Instytutu. Przywołując poglądy znanego socjologa wykładającego w Instytucie prof. S. Czarnowskiego, według którego „nauka nie polega na pisaniu książek, lecz na rozwiązywaniu problemów”⁵, oraz stanowisko Grzegorzewskiej, że pracą naukową jest również praca organizacyjna, jeśli konsekwentnie realizuje stworzoną koncepcję teoretyczną, Doroszewska utrzymywała, iż dla wielu osób taką pracą naukową niewątpliwie był Instytut. Ponadto jej zdaniem przyjęta koncepcja Instytutu nie pozwalała na oddzielenie działalności teoretycznej od praktycznej, zwłaszcza że ta ostatnia była bardziej preferowana z powodu trudności natury administracyjnej (brak etatów naukowych, brak funduszy itd.) oraz ogólnej atmosfery Instytutu, skłaniającej do większego zaangażowania się w bieżące prace dydaktyczne niż naukowe (Doroszewska, 1972a, s. 349). Niemniej jednak spod ręki pracowników Instytutu wychodziło sporo wartościowych publikacji, co obrazuje bibliografia zamieszczona na końcu omawianego tomu (Krauże, 1972, s. 372–383). Najczęściej były one zamieszczane w *Szkole Specjalnej*, która zdaniem Doroszewskiej zajmowała wyjątkowe miejsce wśród innych czasopism pedagogicznych, gdyż musiała „jako jedyne czasopismo z tej dziedziny w Polsce, obejmujące całokształt zagad-

⁵ Patrz: Szacki, J. (1972). Socjolog-polihistor. *Kultura*, 13, (459) z dn. 26 marca.

nień pedagogiki specjalnej, po pierwsze współdziałać w pogłębieniu pedagogiki specjalnej jako dyscypliny naukowej, w zakresie sześciu (lub więcej) działów specjalistycznych, mając obowiązek również uwzględniać «zaplecze» naukowe, zaznajamiając czytelnika, zwłaszcza z ostatnio bujnie rozwijającymi się tezami neurologii, psychologii, socjologii i innych, po drugie – doskonalić pracowników rewalidacyjnych tych wielu dziedzin pedagogiki specjalnej” (Doroszevska, 1972b, s. 274). Ta dwoistość zadań, sprowadzająca się do łączenia teorii i praktyki, ujawniała się w doborze czytelników, wśród których byli nie tylko pracownicy zatrudnieni w różnorodnych instytucjach, takich jak: przedszkola, szkoły różnego typu, zakłady lecznicze, zakłady poprawcze, sądy dla nieletnich, zakłady dla osób chronicznie chorych, dla osób o różnym stopniu upośledzenia umysłowego, dla niewidomych i niedowidzących, ale również lekarze mający kontakt z upośledzonym, sędziowie dla nieletnich oraz psychologowie (tamże, s. 275).

Wielu z nich studiowało lub było absolwentami PIPS-u, który w maju 1970 r. uzyskał status wyższej szkoły zawodowej, zamykając dotychczasowy 48-letni okres działalności pedagogicznej. A oto jak ten fakt relacjonowała *Szkoła Specjalna* w sprawozdaniu z przebiegu akademii zorganizowanej dla uczczenia półwiecza uczelni: „Rok jubileuszowy stał się okazją do retrospektywnego spojrzenia na osiągnięcia tej jedynej w Polsce placówki i uczelni pedagogicznej i uświadomienia sobie roli, jaką odgrywała w polskiej i nie tylko polskiej pedagogice na przestrzeni ostatnich pięćdziesięciu lat. Ale również i przyszłe jego losy budzą żywe zainteresowanie wśród setek nauczycieli szkół i zakładów specjalnych oraz wielu instytucji społecznych” (Leśniak, 1972, s. 368). Na ten temat wypowiedział się doc. dr K. Kirejczyk, który w swym referacie poruszył szczegółowe problemy szkolnictwa specjalnego: „przedstawił mianowicie szkolnictwo specjalne na tle gwałtownego rozwoju nauki i techniki i problem kadr pedagogicznych”. Ze względu na „niezbyt niepomyślną sytuację w tej dziedzinie” jego zdaniem „należałoby przystąpić jak najszybciej do przekształcenia i rozbudowy Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej w uczelnię akademicką i uruchomienia wydzielonego studium magisterskiego nie tylko w Instytucie, lecz także i w terenowych uniwersytetach” (tamże, s. 371). Podobne stanowisko zajął dyrektor Instytutu doc. S. Larecki⁶, który „przedstawił obecny stan Instytutu, nakreślając równocześnie perspektywę jego rozwoju. [...] Do roku 1955 Instytut kształcił nauczycieli formalnie w zakresie WKN, a od r. 1955 do 1970 SN-u⁷. Instytut mimo przejścia na inny typ kształcenia nauczycieli zachowuje nadal swój dotychczasowy charakter, jest mianowicie w dalszym ciągu placówką dydaktyczno-naukową, a więc prowadzi swą działalność w dwóch kierunkach: kształcił nauczycieli dla potrzeb szkół i placówek opiekuńczo-wychowawczych oraz prowadzi badania naukowe w różnych dziedzinach pedagogiki specjalnej i nauk pokrewnych” (tamże). „Działalność dydaktyczno-naukowa koncentruje się w czterech zakładach (oligofrenopedagogiki, surdopedagogiki, resocjalizacji nieletnich i profilaktyki społecznej) oraz w trzech

⁶ Larecki pełnił funkcję dyrektora w latach 1970–1973, w latach 1973–1981 był rektorem.

⁷ WKN – Wyższe Kursy Nauczycielskie, SN – Studium Nauczycielskie.

pracownikach (technicznych środków nauczania i diagnostyki dzieci upośledzonych umysłowo, technicznych środków nauczania i diagnostyki dzieci głuchych i logopedii oraz psychologii klinicznej). Postuluje się utworzenie dwóch dalszych zakładów: tyflopedagogiki i pedagogiki terapeutycznej” oraz – oprócz utrzymania dotychczasowych form kształcenia, jakimi były studia zaoczne, eksternistyczne i stacjonarne – uruchomienie jednorocznych studiów stacjonarnych dla absolwentów WSN, a także dalszych uniwersyteckich studiów magisterskich i doktoranckich umożliwiających rozwiązanie problemu kształcenia kadr naukowych dla potrzeb pedagogiki specjalnej⁸ (tamże, s. 371–372).

Zdaniem Frydrychowskiej i Głazek „rozszerzenie zadań Instytutu w zakresie działalności naukowej oraz programu i struktury kształcenia” przyczyniło się do rozwoju czasopisma. „Wprawdzie kontynuuje ono podstawowe założenia i zadania nakreślone 50 lat temu [...], jednakże życie współczesne, jego tempo i wymagania wpływają na zmianę treści. Zaciera się też różnica między artykułami z teorii i praktyki. W dziale «Z praktyki pedagogicznej» młodzi nauczyciele o aspiracjach i ambicjach naukowych próbują swoich sił, podejmując prace badawcze (w swojej klasie, w szkole, w środowisku) i przedstawiają je na łamach «Szkoły Specjalnej», która zawsze gotowa jest służyć nauczycielowi i szkolnictwu specjalnemu zgodnie z potrzebami życia” (Frydrychowska, Głazek, 1974, s. 307). Aby sprawdzić, w jakim stopniu czasopismo to zaspokaja potrzeby swoich czytelników, w jaki sposób pomaga w codziennej pracy związanej bezpośrednio z dzieckiem odchylonym od normy oraz w samokształceniu, które z publikowanych materiałów są najbardziej przydatne, co należy w nim zmienić, czy jego rozpowszechnienie, częstotliwość ukazywania się i objętość są właściwe, w 1974 r. Redakcja przeprowadziła ankietę⁹, z której wynika, że chociaż było ono dostępne w zasadzie tylko w prenumeracie (77% respondentów spośród 136 osób w wiek od 20 do 50 lat wypożyczało je najczęściej z własnej szkoły; 53% czytało dorywczo), wszyscy wypowiedający się ocenili je pozytywnie. Większość respondentów (92%) czytywała tylko niektóre artykuły, kierując się własną specjalizacją, działem pisma lub określoną potrzebą chwili. Za bardzo interesujący i potrzebny został uznany dział *Z praktyki pedagogicznej*. Wiele osób prosiło o jego rozszerzenie, zdarzały się również propozycje powołania nowego działu – poradnictwa prawnego (Redakcja, 1975, s. 61–63). Przytaczając te ważne dla analizy rozwoju *Szkoły Specjalnej* opinie, konieczne jest uwzględnienie kontekstu, w jakim były one wypowiedane. Jak wiadomo, był to czas ogromnych przemian dokonujących się we wszystkich dziedzinach życia, w tym również w edukacji. Nie ominęły one także redakcji czasopisma. W 1975 r. ze stanowiska redaktora naczelnego zrezygnowała Doroszewska, która swoje obowiązki przekazała dotychczasowemu zastępcy redaktora prof. Ottonowi Lipkowskiemu.

⁸ W 1972 r. grono pracowników naukowo-dydaktycznych Instytutu składało się zaledwie z 25 pracowników etatowych, w tym: 6 docentów, 6 doktorów, 13 magistrów oraz z 37 pracowników na pracach zleconych, w tym: 1 profesor, 2 docentów, 14 doktorów i 20 magistrów (Leśniak 1972, s. 372).

⁹ Patrz: *Szkoła Specjalna* (1974). T. 35, 4, s. 307–308.

Otton Lipkowski to człowiek niezwykle zasłużony dla pedagogiki specjalnej. Absolwent PIPS-u z roku 1932, od roku 1951 zatrudniony na uczelni, początkowo jako kierownik Muzeum Szkolnictwa Specjalnego i jednocześnie wykładowca metodyki społecznie niedostosowanych, od roku 1966 jako zastępca dyrektora, w latach 1967–1970 był dyrektorem PIPS-u, a po roku 1970 dziekanem Wydziału Resocjalizacji. W okresie jego kadencji na stanowisku redaktora naczelnego, zakończonej w 1982 r., zaszło kilka ważnych wydarzeń. Przede wszystkim na mocy zarządzenia Rady Ministrów w dniu 2 kwietnia 1976 r. PIPS został przekształcony w Wyższą Szkołę Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, mającą pełne uprawnienia uczelni akademickiej kształcącej na poziomie magisterskim. Na początku lat 80. do pedagogiki wprowadzono oprócz dwu- i trzyletniego również pięcioletni tok studiów i otwarto nowe kierunki kształcenia. Lipkowski bardzo intensywnie uczestniczył w różnorodnych pracach związanych z kształceniem w zakresie pedagogiki specjalnej. Od 1970 r. brał udział w pracach Zespołu Dydaktyczno-Wychowawczego Pedagogiki Specjalnej przy Ministrze Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki. Do końca życia kierował pracami polskiego zespołu pedagogów specjalnych, współpracującego przy Uniwersytecie Humboldta w Berlinie z ekipą międzynarodową nad uporządkowaniem terminologii z zakresu pedagogiki specjalnej. Od 1968 r. był członkiem Zarządu Sekcji Wychowania Federation Internationale des Communautés d' Enfants, afiliowanej przez UNESCO. Uczestniczył również w pracach wielu organizacji związanych z oświatą, m. in. współpracował z TPD, Radą Centralnego Ośrodka Metodycznego Ministerstwa Oświaty, Komisją Doradczą przy Departamencie Spraw Nieletnich Ministerstwa Sprawiedliwości, Radą Naukową IPSiR UW, TWK, komitetami redakcyjnymi *Domu Dziecka*, *Problemów Opiekuńczo-Wychowawczych*, Towarzystwem Logopedycznym, Towarzystwem Psychiatrycznym, z Instytutem Programów Szkolnych MOiW (opracowującym programy dla szkół specjalnych różnych typów) (Żabczyńska, 1998, s. 250–253).

Ta niezwykle bogata działalność Lipkowskiego znajdowała swoje odbicie w doborze materiałów publikowanych w *Szkole Specjalnej*. Jako przykład może posłużyć egzemplarz z roku 1976, podejmujący aktualne w tym czasie problemy. Jednym z takich problemów było przeprowadzenie reformy oświaty obejmującej również szkolnictwo specjalne. W artykule przedstawiającym przygotowany przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania wspólnie z Instytutem Programów Szkolnych *Projekt kształcenia specjalnego w nowym systemie szkolnym* omówiono: zadania systemu kształcenia specjalnego w stosunku do dzieci z różnego rodzaju odchyleniami i zaburzeniami rozwojowymi; zasady, na jakich powinien opierać się przyszły nowoczesny system kształcenia specjalnego; cele kształcenia i wychowania uwzględniające specyficzne potrzeby i możliwości dzieci i młodzieży różnych kategorii upośledzeń; organizację kształcenia specjalnego; założenia programowe 10-letniej szkoły specjalnej; nauczanie przedmiotowe – systematyzujące (kl. IV–X) oraz fakultatywne zajęcia pozalekcyjne. Jednocześnie proszono czytelników „o żywy udział w dyskusji i o zgłaszanie uwag i propozycji zmian, które posłużą do udoskonalenia i ewentualnie do uzupełnienia” projektu (1976, s. 3).

O tym, jak rozległą tematykę podejmowała *Szkola Specjalna* kierowana przez Lipkowskiego, można wnioskować na podstawie zamieszczonej w stopce redak-

cyjnej listy osób wchodzących w skład Komitetu Redakcyjnego. Są tam wymienieni znani z późniejszej działalności wybitni uczeni: dr M. Balcerek, doc. dr J. Baran, doc. dr H. Borzyszkowska, prof. dr J. Doroszevska, doc. dr S. Dziedzic, mgr J. Głazek, mgr L. Gomółka, doc. dr hab. A. Hulek, dr R. Janeczko, mgr W. Jelska, doc. dr J. Kostrzewski, mgr G. Maj, doc. dr L. Mościcka, doc. dr hab. H. Olechnowicz, dr W. Patulski, doc. dr Z. Sękowska, mgr R. Sierpiński, mgr Z. Skibiński, prof. dr H. Spionek, dr I. Stawowy, mgr T. Szymczak, doc. dr I. Wald (1976, s. 2).

Ostatnim numerem redagowanym przez Lipkowskiego był numer 1 z roku 1982, który ukazał się z opóźnieniem spowodowanym trudną sytuacją zaistniałą w Polsce. Komentarz wyjaśniający to opóźnienie wyraźnie ukazuje, jak duże znaczenia dla Redakcji miało utrzymanie tego czasopisma oraz jaką troską otaczano dzieci niepełnosprawne. „W związku ze stanem wojennym druk czasopism pedagogicznych został wstrzymany. Redakcja kontynuowała jednak, w miarę możliwości, swoją działalność. Było to możliwe mimo ograniczonych kontaktów i trudności komunikacyjnych. Do Redakcji nadchodziły bowiem artykuły, zapytania dotyczące podejmowanych prac. Były to przede wszystkim materiały i listy od Kolegów z różnych placówek specjalnych, którzy wykorzystali czas wolny od pracy w szkole na uporządkowanie i zapisanie swoich doświadczeń. Materiały te posłużyły Redakcji do przygotowania kolejnych numerów – tak, aby opóźnienie druku nie spowodowało także uszczerbku w treści i zakresie publikacji. Z materiałów nadesłanych i kontaktów bezpośrednich z Kolegami z placówek specjalnych wynikało wyraźnie, że skutki obecnej trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej i zakłóconego rytmu życia codziennego odczuły szczególnie dzieci upośledzone, pochodzące ze środowisk najbiedniejszych i jednostki o zmniejszonej sprawności i odporności życiowej. W związku z tym – notujemy z dużym zadowoleniem – Koledzy dokładali i dokładają wszelkich starań, by istniejące warunki w jak najmniejszym stopniu zaważyły na ich rozwoju. Wymaga to wzajemnej pomocy na każdym kroku, integracji dążeń w tym kierunku różnych środowisk społecznych, którym los dziecka jest bliski i drogi. W odniesieniu do dziecka słabego – upośledzonego współpraca ta jest szczególnie potrzebna” (*Redakcja*, 1982, s. 3).

Od roku 1970 sekretarzem redakcji, a w latach 1982 (od nr 2) – 2000 redaktorem naczelnym *Szkoły Specjalnej* była dr Ewa Żabczyńska. Karierę zawodową rozpoczęła w 1952 r. po ukończeniu studiów psychologicznych i prawniczych. W latach 1953–1959 pracowała w charakterze redaktora w PWN, gdzie przez jakiś czas redagowała książkę prof. Stanisława Batawi dotyczącą przestępczości nieletnich. Pod wpływem tej lektury zatrudniła się w Schronisku dla Nieletnich Chłopców w Warszawie-Falenicy, w którym pracowała jako psycholog do 1963 r. W latach 1963–2003 pracowała w PIPS-ie, prowadząc zajęcia z zakresu niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży. Gdy Instytut przekształcił się w WSPS, powierzono jej stanowisko dyrektora Instytutu Resocjalizacji.

Pierwszy tekst, jaki ukazał się po objęciu przez Żabczyńską obowiązków redaktora naczelnego *Szkoły Specjalnej*, informował o zmianach personalnych w składzie redakcji oraz o tym, że ze stanowiska redaktora naczelnego odszedł prof. dr Otton Lipkowski, którego wkładowi i osobistej trosce w dużym stopniu czasopismo zawdzięcza „swój charakter, osiągnięcia, to, czym jest obecnie i jak

służy swoim Odbiorcom i sprawie ludzi odchylonych od normy. Wśród naszych Autorów nie jeden swój udany debiut zrealizował dzięki zachęcie i pomocy Profesora Lipkowskiego" (*Komitet Redakcyjny i Redakcja...* 1982, s. 83). Wyrażając za to wszystko swoją wdzięczność, Redakcja zapewniała, że dołoży starań, by kontynuować dotychczasową linię rozwoju czasopisma.

O spełnieniu tej zapowiedzi świadczą tematy prezentowane w numerze 3 z 1983 r., jak np. *Założenia programowo-organizacyjne kształcenia ogólnego w szkołach specjalnych* opracowane przez Instytut Programów Szkolnych MOiW oraz w numerze 4: *Kształcenie umiejętności spostrzegania własnego ciała* (Martens), *Kształcenie głosu dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim* (Matuszewska), *Spostrzeganie figur geometrycznych przez dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim* (Mikrut), *Różnice i zależności występujące w wybranych umiejętnościach uczniów kończących szkołę podstawową dla lekko upośledzonych* (Pańczyk), *W kręgu sztuki i milczenia* (Kosiński), *Udostępnienie niewidomym dzieł sztuki* (Artymowski), *Karta nauczyciela – prawa i obowiązki pedagogów specjalnych* (Nowak), *Potrzeby i możliwości kształcenia zawodowego upośledzonych umysłowo* (Czeniecki), *Rolnictwo nie ucierpi przez kształcenie części młodzieży upośledzonej umysłowo* (Główka).

Wprowadzone przez Żabczyńską zmiany dotyczyły częstotliwości wydawania *Szkoły Specjalnej*, przekształconej w 1982 r. w dwumiesięcznik, rezygnacji z koncepcji profilowania tematycznego numerów, uzasadnionej „różnorodnymi potrzebami środowiska pedagogów specjalnych, koniecznością poszerzenia wiedzy z różnych dziedzin pedagogiki specjalnej, ciągłego doskonalenia się” oraz licznymi propozycjami wydawniczymi składanymi w Redakcji. Informując o tym fakcie Redakcja przekonywała czytelników, że od przyszłego roku będą mieli możliwość znalezienia w każdym numerze czasopisma prac związanych z dziedziną, którą się zajmują, a także prac z innych dziedzin pedagogiki specjalnej (1983, s. 1).

Jedyny wyjątek stanowiły numery jubileuszowe. W czasie kadencji Żabczyńskiej do wydania takich numerów skłaniały obchody 60-lecia i 70-lecia istnienia czasopisma. Przy okazji pierwszego z tych jubileuszy Redakcja podkreśliła, iż założone w 1924 r. przez M. Grzegorzewską czasopismo „jest nadal jedynym w Polsce periodykiem, poświęconym wyłącznie pedagogice specjalnej. Wraz z ogromem przemian, jakie dokonały się w tym okresie w świecie i w Polsce we wszystkich warstwach życia społecznego, wiele zmieniło się i w tej dziedzinie – rozwinęła się teoria, rozbudowała praktyka. O tym wszystkim «Szkola Specjalna» stara się na bieżąco informować Czytelników, służąc pomocą przede wszystkim wychowawcom i nauczycielom dzieci niepełnosprawnych (choć krąg odbiorców rozszerzył się wraz z zakresem tej dyscypliny) w udoskonaleniu metod ich pracy, w podnoszeniu kwalifikacji zawodowych, w popularyzowaniu problematyki dzieci z zaburzeniami rozwojowymi, integrując przy tym środowisko pedagogów specjalnych przez umożliwienie wymiany doświadczeń, dyskusje i polemiki itp.” (1984, s. 83).

Dla uczczenia wspomnianego jubileuszu cały 2 numer czasopisma z 1984 r. był przeznaczony na prezentację wybranych tekstów osób szczególnie zasłużonych dla rozwoju opieki nad dzieckiem specjalnej troski i rozwoju polskiej pedagogiki specjalnej. Wśród nich znalazły się już wcześniej publikowane w *Szkole Specjalnej* fragmenty prac: M. Grzegorzewskiej pt. *Głuchociemni* (z 1927 r.), *Zna-*

czenie budzenia i wzmocnienia dynamizmu adaptacyjnego jednostki w procesie jej rewitalizacji (z 1969 r.), R. Czackiej pt. *Książka niewidomego* (z 1934 r.), N. Han-Ilgiewicz pt. *Kilka uwag o zjawisku wychowalności* (z 1971 r.), J. Doroszewskiej pt. *Diagnoza w pracy pedagoga specjalnego* (z 1973 r.), O. Lipkowskiego pt. *Ortodydaktyka* (z 1972 r.) i *Problemy ogólnej teorii pedagogiki specjalnej* (z 1981 r.). Ponadto prace P. Suchana, W. Sterlinga, M. Wawrzynowskiego, T. Benniego, artykuł inaugurujący pracę z 1 numeru *Szkoły Specjalnej* z 1924 r. – *Zamiast programu* oraz *Uchwały I Polskiego Zjazdu Nauczycieli szkół Specjalnych* (19–22 XII 1925 r.). Z tymi artykułami korespondowały: wspomnienia B. Krauze wydane w 16. rocznicę śmierci M. Grzegorzewskiej zawierające nowe, niepublikowane dotąd dane biograficzne z życia uczonej (1983, s. 243–251), praca O. Lipkowskiego pt. *Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej w 60-lecie istnienia uczelni* (1985, 4) oraz praca G. Kornet pt. *Deontologia pedagoga specjalnego w poglądach Marii Grzegorzewskiej* (1985, 4).

W przypadającą w 1994 r. kolejną jubileuszową rocznicę czasopisma ponownie przypomniano jego historię i dorobek, akcentując jego wyjątkowość na rynku wydawniczym. Oczywiście, jak zaznaczono w słowie od Redakcji, inne czasopisma pedagogiczne i psychologiczne publikują materiały z zakresu pedagogiki specjalnej, co jest zrozumiałe, zważywszy na rozwój wiedzy interdyscyplinarnej. Rozwój ten dokonuje się również w obrębie pedagogiki specjalnej, która dzięki rozszerzeniu zakresu i pola działania wykracza znacznie poza szkołę specjalną jako jedyne terenu pracy pedagogów specjalnych. Stąd sugestie dotyczące zmiany tytułu czasopisma na bardziej korespondujący z jego treścią, na które Redakcja odpowiedziała w następujący sposób: „W obronie dotychczasowej praktyki stają tu inne racje: postrzeganie wartości własnej historii, korzeni, z których się wywodzimy, przebytej drogi i doświadczeń, wreszcie – odczuwana potrzeba kontynuacji zasadniczej linii pisma i przekazywania przychodzącym, nowym pokoleniom Czytelników tych myśli i idei, które legły u początków «Szkoły Specjalnej» i stanowią fragment naszej dyscypliny, a które w ciągu ubiegłych dziesięcioleci nie uległy dezaktualizacji, ponieważ są ponadczasowe. Chcemy je ukazać w nowej, zmieniającej się rzeczywistości” (Redakcja, 1994, s. 67). Jednocześnie, jak zaznaczyła Redakcja, cele i zadania czasopisma nie zmieniły się w ostatnim okresie, dlatego będą realizowane adekwatnie do sygnalizowanych potrzeb społecznych. Przy okazji poinformowała swoich odbiorców o zjawiskach niekorzystnych, takich jak zmniejszenie ilości numerów w ciągu roku do 5, wydawanie numerów podwójnych – jednak o zmniejszonej objętości, nieregularność i opóźnienia w wydawaniu, mając nadzieję na pokonanie trudności, czego pierwszym zwiastunem była poprawa wyrazistości druku (tamże, s. 68–69). Jako temat refleksji jubileuszowej zostały opublikowane wybrane fragmenty komunikatu wygłoszonego na I Polskim Zjeździe Nauczycieli Szkół Specjalnych w dniach 19–20 grudnia 1925 r. w Warszawie oraz notatka historyczna dr Michaliny Stefanowskiej pt. *Początki organizowania szkoły specjalnej dla dzieci umysłowo upośledzonych w Warszawie* (z 1926) (tamże, s. 69–71).

W 1998 r. Żabczyńska redagowała numer dodatkowy, stanowiący „cenne źródło historii pedagogiki specjalnej dla obecnych i przyszłych pokoleń”. Nawiązując do wprowadzonego w 1981 r. działu *Zasłużeni dla pedagogiki specjalnej*, przedstawiła otrzymane w latach 1981–1990 materiały odtwarzające biografie wybranych (spośród 60 wcześniej opisanych) osób, takich jak: Stanisław Batawia,

Tytus Benni, Róża Czacka – Matka Elżbieta, Czesław Czapów, Janina Doroszewska, Włodzimierz Dolański, ksiądz Franciszek Jakub Falkowski, Ewa i Roman Garliccy, Natalia Han-Ilgiewicz, Jadwiga Jaroszevska, Józefa Joteyko, Kazimierz Kirejczyk, Halina Koneczna, Andrzej Lewicki, Jan Konopnicki, Otton Lipkowski¹⁰. Poinformowała również o planowanej w niedalekiej przyszłości publikacji materiałów z lat 1991–2000 (s. 192), co zostało zrealizowane w latach 1999–2003, w których przedstawiono życiorysy dalszych 23 osób.

Kolejną osobą odpowiedzialną za redakcję *Szkoły Specjalnej* była prof. Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz, która prowadziła ją w latach 2000 (od nr 4) – 2009. Jej pierwszym miejscem pracy był Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci Niewidomych im. Róży Czackiej; od roku 1982 związana była z WSPS (później APS), gdzie pracowała na stanowisku kierownika Zakładu Tyflopädagogiki, kierownika Katedry Pedagogiki Specjalnej oraz przez dwie kadencje – prorektora. Aktualnie zatrudniona w UKSW, gdzie jest dziekanem Wydziału Nauk Pedagogicznych oraz kierownikiem Katedry Pedagogiki Specjalnej i Integracyjnej. Współpracuje z polskimi i zagranicznymi środowiskami zajmującymi się pracą na rzecz osób niewidomych, m.in. z Towarzystwem Opieki nad Ociemniałym, PZN, Stowarzyszeniem Rodziców Dzieci i Przyjaciół Niewidomych „Tęcza”, Kliniką Okulistyczną AM w Warszawie, polskimi i zagranicznymi ośrodkami szkolno-wychowawczymi dla dzieci niewidomych, International Council for Education of People With Visual Impairment oraz Nowojorskim Komitetem Pomocy Niewidomym.

Doskonałą charakterystyką okresu, w jakim prof. Kuczyńska-Kwapisz sprawowała funkcję redaktora naczelnego *Szkoły Specjalnej*, jest jej wypowiedź zamieszczona w numerze 4 z roku 2004, w której podkreśliła zmiany, jakie w ostatnich latach dokonały się w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej: „Wdrażana obecnie reforma systemu szkolnego wprowadza również zmiany w kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Znacznie wzrosła ranga nauczania integracyjnego, wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, inna jest struktura szkolnictwa, powstają gimnazja specjalne” (s. 161). Mimo że zmiany te znalazły swoje odbicie w materiałach publikowanych na łamach czasopisma, jednak nie wpłynęły zasadniczo na zmianę jego roli. *Szkoła Specjalna* nadal starała się realizować cele wyznaczone wcześniej, co nie było łatwe ze względu na pojawienie się nowych czasopism podejmujących problematykę z zakresu pedagogiki specjalnej, wydawanych przez nowo powstające ośrodki kształcenia pedagogów specjalnych. W APS pewnego rodzaju konkurencję stwarzały *Roczniki Pedagogiki Specjalnej* (wydawane w latach 1990–2000 pod red. prof. Jana Pańczyka, a w roku 2012 pod red. prof. J. Głodkowskiej) oraz półrocznik *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo* (redagowany przez prof. J. Głodkowską od 2005 r.). W roku 2000 WSiP po 26 latach współpracy zrezygnował z wydawania *Szkoły Specjalnej*, która utrzymała się jednak dzięki decyzji ówczesnego rektora WSPS prof. dra hab. Karola Poznańskiego¹¹ o przejściu jej przez uczelnię.

¹⁰ Do roku 1994 dział ten zawierał życiorysy ponad 60 osób.

¹¹ Funkcję rektora pełnił w latach 1984–1990 oraz 1999–2002.

Przypominając ten fakt w jubileuszowym wydaniu czasopisma, w 80. rocznicę jego istnienia, Redakcja poinformowała o planowanych zmianach oraz poprosiła o opinie, refleksje i uwagi czytelników, którym czasopismo ma służyć i umożliwiać otwartą, twórczą dyskusję, swobodną wymianę wiedzy i doświadczeń (2004, s. 161). Dla osób interesujących się biografią Grzegorzewskiej z pewnością niezwykle ciekawy jest artykuł Janusza Krężela, absolwenta PIPS-u z 1965 r., który rozpoczyna się od następujących słów: „Są miejsca w życiu każdego człowieka, ale są i ludzie czasem raz spotkani na szlaku naszej drogi, którzy pozostaną w świadomości i sercu do końca naszych dni. Takim człowiekiem, wśród nielicznych, była i pozostanie nadal prof. Maria Grzegorzewska. W chwilach najbardziej chmurnych, w chwilach zwątpień czy egzystencjalnych dociekań powracam do promiennych dni mojej młodości – do studiów w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej, w którym miałem możliwość nauki pod kierunkiem legendarnego już za życia człowieka – prof. Marii Grzegorzewskiej” (2004, s. 243). Efektem tej fascynacji osobowością Grzegorzewskiej była dociekliwość, z jaką Krężel penetrował Archiwum Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, „gdzie do tej chwili spoczywają pokryte «patyną wieku»” jej akta. Na ich podstawie ustalił, że studiowała ona na Wydziale Filozoficznym, a nie jak podawała w swoim życiorysie na Wydziale Przyrodniczym (2004, s. 246).

Wątek jubileuszowy pojawiał się również w 2002 r., w którym z okazji 80-lecia APS-u zaprezentowano artykuły pracowników, absolwentów i studentów uczelni. Wśród nich szczególne znaczenie miał artykuł rektora prof. Karola Poznańskiego. Autor, przedstawiając historię, rozwój i perspektywy uczelni, podkreślił, że przez 45 lat była ona „absolutnym monopolistą w skali kraju w zakresie kształcenia nauczycieli szkół specjalnych” (Poznański, 2002, s. 133). W utrzymaniu tej pozycji ważną rolę odgrywały badania naukowe, upowszechniane przez Wydawnictwo APS, redagujące oprócz książek naukowych również *Szkółę Specjalną*. Stanowiła ona ważną pozycję w zbiorach bibliotecznych APS-u, które w 2002 r. przekraczały 110 tys. woluminów (złożonych m.in. z 56 tytułów czasopism zagranicznych i 140 czasopism krajowych) (tamże, s. 135). Nie mniejsze zainteresowanie wzbudził również bardzo osobisty artykuł Ewy Tomasiak (2002, s. 138) omawiający, na przykładach z życia Zdzisławy i Stanisława Bytnarów, rodziców Janka, ps. „Rudy”, bohatera słynnej książki Aleksandra Kamińskiego pt. *Kamienie na szaniec*, wpływ M. Grzegorzewskiej na kształtowanie osobowości jej uczniów „ku dobru, prawdzie i pięknu, które ma bezpośredni związek z historią duchową naszego narodu”, oraz wspomnianego już Janusza Krężela.

Nieco inny charakter miały pozostałe artykuły upamiętniające uroczystości rocznicowe w 2002 r. Dotyczyły one takich ważnych wydarzeń naukowych towarzyszących obchodom jubileuszu 80-lecia uczelni, jak *III Międzynarodowe Warsztaty Tyflopedagogiczne poświęcone szkoleniu nauczycieli wędrujących, uczących dzieci niewidome i słabowidzące* opisane przez J. Witczak (nr 4) oraz konferencja nt. *Twórczość – wyzwanie XXI wieku* opisana przez S. Górską (nr 5). W 2002 r. zamieszczono także wywiad z minister Krystyną Łybacką przeprowadzony w Światowym Dniu Osób Niepełnosprawnych oraz dwa artykuły dotyczące nauczania języka obcego w szkołach dla dzieci ze złożoną niepełnosprawnością i z upośledzeniem umysłowym: *Nauczanie języka obcego w gimnazjum specjalnym*

(A. Pelczarskiej) oraz *Nauczanie języka francuskiego formą rewalidacji upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim* (E. Urbańskiej) (nr 1). Do bardzo ważnych pozycji zamieszczonych w roku 2003 w numerze 1 należy wywiad rektora Polskiego Uniwersytetu w Londynie prof. Wojciecha Falkowskiego z Cicely Saunders – twórczynią ruchu hospicyjnego na świecie.

Zakończenie pracy redakcyjnej prof. Kuczyńskiej-Kwapisz zbiegło się z częstym w historii czasopism pedagogicznych jubileuszem 85-lecia istnienia. Była to okazja do ponownej refleksji nad rozwojem pedagogiki specjalnej oraz znaczeniem czasopisma. Wspomniano też o jego twórcach, zaznaczając, że „Autorami tekstów byli i są znawcy problemów osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych, którzy w centrum uwagi stawiali osobę z niepełnosprawnością, jej możliwości oraz potrzeby wyrównywania szans życiowych. Dzięki temu czasopismo pełni kilka funkcji. Informacyjną, która sprowadza się do przybliżenia czytelnikowi najnowszej wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej i nauk stanowiących dla niej podbudowę. Inspirującą zwłaszcza w tych obszarach, które są nowo wyłonione lub z różnych względów były dotąd pomijane. Doskonającą w zakresie metodycznym poprzez przekład teorii na język praktyki oraz postrzeganie praktyki pedagogicznej przez pryzmat teorii” (Kuczyńska-Kwapisz, 2009, s. 3). Zdaniem Redakcji znaczenie tych funkcji jest ważne ze względu na odbiorców pisma, rekrutujących się ze środowiska pedagogów, psychologów, socjologów skupionych wokół ośrodków akademickich, szkół i zakładów specjalnych oraz studentów różnych kierunków pedagogicznych (tamże).

Aktualnie redaktorem naczelnym *Szkoły Specjalnej* jest prof. Ewa Maria Kulesza, absolwentka Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. A. I. Hercena w Petersburgu, gdzie uzyskała tytuł magistra oraz doktora nauk pedagogicznych w zakresie pedagogiki specjalnej. Stopień dra hab. uzyskała na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. W APS pracuje od 1984 r., obecnie na stanowisku kierownika Zakładu Terapii Pedagogicznej w Instytucie Pedagogiki Specjalnej. Jest członkiem Rady Naukowej APS, członkiem redakcji czasopisma *Wiestnik* wydawanego przez Kazachstański Narodowy Pedagogiczny Uniwersytet im. Abaya oraz członkiem komitetu redakcyjnego czasopisma *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*.

Działalność w *Szkole Specjalnej* E. Kulesza rozpoczęła w 2009 r. (od nr 2) od podkreślenia zmian wprowadzonych przez poprzedniego redaktora, związanych ze wzmocnieniem działu *Opracowania naukowe*, przy jednoczesnym zachowaniu cennych dla nauczycieli działów związanych z praktyką pedagogiczną, których efektem było wpisanie w 2008 r. przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego czasopisma na listę czasopism punktowanych (2 punkty). Przedstawiła również własną wizję *Szkoły Specjalnej*, uwzględniającą zasygnalizowane już wcześniej w niniejszym artykule modyfikacje w jej strukturze oraz aktywny współdziałanie środowiska pedagogów specjalnych w tworzeniu czasopisma (*Od Redakcji*, 2009, s. 85). Za jej kadencji – dzięki rozszerzeniu działu naukowego, wysokiemu poziomowi publikowanych artykułów nie tylko polskich, ale obcojęzycznych, nad czym czuwają członkowie komitetu redakcyjnego reprezentujący najważniejsze uczelnie kształcące pedagogów specjalnych, streszczeniom w języku angielskim oraz wprowadzeniu nowego działu *Prawo i praktyka*, którego

potrzebę sygnalizowano już w ankiecie przeprowadzonej w 1974 r. – *Szkoła Specjalna* nie tylko zwiększyła jeszcze bardziej krąg swoich odbiorców, ale również zyskała ogromne uznanie w kraju i na świecie, o czym świadczy podniesienie punktacji MNiSW w roku 2013 do 4, a w 2014 r. do 5.

Jedną z ciekawszych inicjatyw podjętych przez prof. Kuleszę było reaktywowanie niefunkcjonującego od 2004 r. działu *Zasłużeni dla pedagogiki specjalnej*. Dział ten został ponownie zainaugurowany przez przypomnienie sylwetki Anny Lechowicz (2012, 5) oraz Włodzimierza Pietrzaka, któremu poświęcono cztery artykuły w 2013 r. w numerze 2. Ponadto w związku z przypadającym w roku 2012 Rokiem Korczakowskim „upamiętniającym dokonania tej niezwykłej postaci – pedagoga, lekarza, pisarza i społecznika”, która od początku wchodzi do grona najbliższych współpracowników Marii Grzegorzewskiej (Frączek, 2013, s. 311), w 2013 r. ukazały się dwa artykuły o Korczaku. Pierwszy, zamieszczony w numerze 3 z 2013 r., autorstwa prof. Jadwigi Kuczyńskiej-Kwapisz, stanowi interesującą analizę jego prac zamieszczonych w *Szkole Specjalnej* w latach 1924–1937. Drugi, przygotowany przez prof. Adam Frączka¹², z inicjatywy którego „dla zaakcentowania historycznych związków Korczaka z PIPS-em” w 2004 r. powołano na uczelni Katedrę UNESCO im Janusza Korczaka, a w roku 2012 nazwano jego imieniem audytorium maksimum w APS, przedstawia tego „nauczyciela-nauczycieli” w dwóch perspektywach: „globalnej, ujmującej jego znaczenie dla rozwoju pedagogiki i działalności edukacyjnej, i skonkretyzowanej na jego funkcjonowaniu w jednej ze szczególnych ról zawodowych, mianowicie jako wykładowcy akademickiego” (Frączek, 2013, s. 311). Marii Grzegorzewskiej A. Hryniewicka poświęciła cykl artykułów zamieszczonych w numerach 1–5 z 2014 r.

Wiele spośród przytoczonych artykułów przywołuje ważne akcenty jubileuszowe, związane z obchodami kolejnych rocznic uczelni oraz *Szkoły Specjalnej*, nie dominują one jednak nad treściami czasopisma, o których można powiedzieć, że podobnie jak treści *Roczników Pedagogiki Specjalnej*, „obrazują dokonania współczesnej pedagogiki specjalnej oraz sygnalizują tendencje i kierunki jej rozwoju przyświecające badaczom tworzącym najpoważniejsze w Polsce środowisko naukowe uprawiające tę dyscyplinę pedagogiczną” (Łaszczyk, 2012b, s. 7)¹³. I chociaż ci badacze, jak sugerują tytuły publikowanych przez nich prac, podejmują różne zagadnienia, jednak tym, co ich łączy, jest szukanie odpowiedzi na pytania stawiane przez poprzednie i współczesne systemy edukacyjne: „Jak przygotować nauczycieli, którzy mają objąć opieką te skomplikowane wychowawczo, odchylone od normy dzieci, których braki i trudności trzeba dokładnie znać, a jednocześnie przewidzieć czasem intuicyjnie i przeczuć ich nieujawnione możliwości, na których trzeba stawiać budowlę rewalidacyjną? [...]. Jak uzbroić przyszłego pedagoga specjalnego w ten wielki, a tak mu potrzebny, zakres wielokierunkowej wiedzy i jak sprawić, żeby tę podawaną mu wiedzę tak umiejętnie zintegrować, by była mu prawdziwie przydatna, operatywna, służąca do twór-

¹² Pełniącego funkcję rektora uczelni w latach 1990–1993 oraz 2002–2008.

¹³ Patrz też Łaszczyk (2012a). J. Łaszczyk od 2008 r. pełni funkcję rektora APS-u.

czego, elastycznego wykorzystania jej w praktycznej działalności rewalidacyjnej, również wielokierunkowej, leżącej na styku mnóstwa technik, wymagających wyboru – zawsze indywidualnego wyboru, zawsze właściwie dobranej metody? [...]. Jaki ma być ten pedagog, ten prawdziwy człowiek, który zajmie się upośledzonymi?” (Dziedzic, Doroszevska, 1972, s. 227–228).

Kończąc rozważania dotyczące *Szkoły Specjalnej* mam pełną świadomość, że nie wyczerpują one całości zagadnień związanych z omawianym tematem, jednak sygnalizuję je z nadzieją, że pomimo niedoskonałej formy pobudzą do dalszej pogłębionej refleksji nad obecnym modelem uprawiania zawodu pedagoga specjalnego oraz nad rolą, jaką w jego kształtowaniu może odegrać niniejsze czasopismo. Mam też nadzieję, że wraz z upływem czasu nie straci ono nic ze swej atrakcyjności i zawsze znajdzie grono wiernych czytelników, tak jak znajdowało ich przez 90 lat¹⁴.

Bibliografia

- Bachman, W. (1979). *Biografie polskich pedagogów specjalnych*. Institut für Heil und Sonderpädagogik. Justus Liebig Universität Giessen.
- Doroszevska, J. (1972). Maria Grzegorzewska jako twórca Katedry Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Warszawskiego. W: J. Doroszevska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.* Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Doroszevska, J. (1972a). Podstawowe publikacje teoretyczne pracowników Instytutu i kręgu jego współpracowników. *Szkoła Specjalna*, T. 33, 3/4, 349–354.
- Doroszevska J. (1972b). *Szkoła Specjalna*. *Szkoła Specjalna*, T. 33, 3/4, 273–276.
- Dziedzic, S., Doroszevska, J. (1972). Podstawowe założenia i problemy teoretyczno-dydaktyczne. *Szkoła Specjalna*, T. 33, 3/4, 227–245.
- Frączek, A. (2013). Janusz Korczak – nauczyciel nauczycieli. Refleksje w związku z 90-leciem PIPS-WSPS-APS i Rokiem Korczakowskim. *Szkoła Specjalna*, T. 74, 4, 311–314.
- Frydrychowska, L., Głazek, J. (1974). Pięćdziesięciolecie czasopisma „Szkoła Specjalna”. *Szkoła Specjalna*, T. 35, 4, 289–308.
- Grzegorzewska, M. (1924/25). Zamiast programu. *Szkoła Specjalna*, T.1, 1, 1–4.
- Grzegorzewska, M. (1946/47). Losy wojenne i odbudowa Państwowego Instytutu Pedagogicznego. *Szkoła Specjalna*, T. 16, 1/4, 6–7.
- Hryniewicka, A. (2014). Dwudziestowieczne wzorce pedagogiczne – Maria Grzegorzewska i Janina Doroszevska. W: B. Falińska (red.), *Dialog pokoleń* (s. 25–65). Warszawa: Towarzystwo Kultury Języka i Wszecznica Mazurska w Olecku.
- Kirejczyk, K. (1972). Działalność związkowa i społeczna Marii Grzegorzewskiej. W: J. Doroszevska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.* Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Komitet Obchodu 40-lecia IPS. (1964). Instytut Pedagogiki Specjalnej i jego twórca. *Szkoła Specjalna*, T. 25, 2, 68–86.

¹⁴ O zapotrzebowaniu na to czasopismo można sądzić na podstawie informacji o jego nakładzie. Niestety do roku 1965 oraz w latach 1988–2002 w stopce redakcyjnej nie podawano takich danych, z wyjątkiem roku 1957, w którym zaznaczono wydanie 1804 egz. W roku 1966 nakład wynosił 2195 egz. i systematycznie wzrastał do roku 1980, w którym osiągnął 4100 egz. W latach następnych można zaobserwować spadek do poziomu 3525 egz. w 1988 r. W latach 2003 – 2009 nakład wynosił 1300 egz., obecnie wynosi 900 egz.

- Komitet Redakcyjny (1964). Instytut Pedagogiki Specjalnej obchodzi 40-lecie swej pracy. *Szkoła Specjalna*, T. 25, 2, 65–67.
- Komitet Redakcyjny i Redakcja „Szkoly Specjalnej”. (1982). *Szkoła Specjalna*, T. 43, 2, 83.
- Krauze, B. (1972). Bibliografia Instytutu Pedagogiki Specjalnej. *Szkoła Specjalna*, T. 33, 3/4, 272–383.
- Krężel, J. (2004). Wspominając profesor Marię Grzegorzewską i podążając po śladach jej studenckiej młodości w Uniwersytecie Jagiellońskim. *Szkoła Specjalna*, T. 65, 4, 243–251.
- Kuczyńska-Kwapisz, J. (2009). 85 lat „Szkoly Specjalnej”. *Szkoła Specjalna*, T. 70, 1, 3.
- Leśniak, K. (1972). Sprawozdanie z przebiegu Akademii, która się odbyła dnia 17 czerwca 1972 roku w gmachu ZG ZNP w Warszawie z okazji pięćdziesięciolecia PIPS im. Marii Grzegorzewskiej. *Szkoła Specjalna*, T. 33, 3/4, 368–372.
- Lipkowski, O. (1972). Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. W: J. Doroszevska, M. Falski, R. Wroczyński (red.), *Maria Grzegorzewska. Materiały z sesji naukowej – 7 XI 1969 r.* Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Łaszczuk, J. (2012a). Dziewięćdziesięciolecie Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. *Szkoła Specjalna*, T. 73, 4, 245–251.
- Łaszczuk, J. (2012b). Drogi rozwoju pedagogiki specjalnej. *Roczniki Pedagogiki Specjalnej*, 14, 7–10.
- Od Redakcji*. *Szkoła Specjalna*, 1946/47, 1–5; 1947/48, 1; 1957,1, 1–5; 1958, 1, 1–2; 1972, 3/4, 193–194; 1982,1, 3; 2009, 2, 85.
- Poznański, K. (2002). Akademia pedagogiki Specjalnej im Marii Grzegorzewskiej. Przeszłość – dzień dzisiejszy – przyszłość. *Szkoła Specjalna*, T. 63, 3, 132–136.
- Projekt kształcenia specjalnego w nowym systemie szkolnym*. (1976). *Szkoła Specjalna*, T. 37, 4, 3–19.
- Redakcja (1975). Wyniki ankiety w sprawie „Szkoly Specjalnej”. *Szkoła Specjalna*, T. 36, 4, 61–63.
- Redakcja (1994). „Szkola Specjalna” 70-lecie czasopisma. *Szkoła Specjalna*, T. 54, 2, 67–69.
- Tomasik, E. (1982). Uczniowie Marii Grzegorzewskiej. *Szkoła Specjalna*, T. 43, 3, 137–141.
- Tomasik, E (2001). *Polska Pani z lampą. Janina Doroszevska – człowiek i dzieło*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Żabczyńska, E. (1998). Otton Lipkowski. *Szkoła Specjalna*, T. 58 (nr dodatkowy), 250–253.

PROFILAKTYKA TRUDNOŚCI W NABYWANIU UMIĘTNOŚCI JĘZYKOWYCH W SZKOLE – W JAKI SPOSÓB W PRZEDSZKOLU LEPIEJ PRZYGOTOWYWAĆ DZIECI DO NAUKI CZYTANIA I PISANIA

Przygotowanie do nauki czytania i pisania w klasach pierwszych szkoły podstawowej jest czynnikiem współdecydującym o powodzeniu zarówno w uczeniu się, jak i w przyszłym, dorosłym życiu każdego człowieka.

Autorka artykułu w jednych z wcześniej prowadzonych przez siebie badań (Olechowska, 2005) wykazała, że dzieci, które rozpoczęły naukę czytania i pisania mając nieukończony rozwój słuchu fonematycznego osiągały przeważnie niskie, a wraz z upływem lat nauki w klasach początkowych coraz niższe wyniki tych umiejętności w porównaniu do rówieśników bez tego typu trudności. Wnioski z poprzednich badań nie tylko potwierdziły wyniki badań prowadzonych na świecie (Stanovich, 1986), ale też uzasadniły dalsze poszukiwania badawcze, które mogłyby przyczynić się do lepszego przygotowywania dzieci do nauki czytania i pisania w szkole.

W niniejszym artykule autorka snuje rozważania nad wybranymi czynnikami mogącymi przyczyniać się do trudności dzieci w uczeniu się czytania i pisania w szkole, opierając się na obserwacji zajęć prowadzonych w grupach dzieci pięcioletnich w wybranych przedszkolach. Na podstawie analizy obserwacji zajęć organizowanych przez nauczycieli dokonuje podziału wykonywanych przez dzieci ćwiczeń ze względu na kryterium wyróżnianych przez G. Krasowicz-Kupis komponentów (swoistych lub nieswoistych) dojrzałości do nauki czytania i pisania. Wskazuje także możliwe przyczyny przyszłych trudności dzieci w czytaniu i pisaniu, tkwiące w znacznym zachwianiu proporcji w odniesieniu do ćwiczeń umiejętności językowych z zakresu poszczególnych komponentów oraz w niektórych innych czynnikach dostrzeżonych w czasie obserwacji.

Podjęte zadanie badawcze oraz analiza zebranego materiału w świetle współczesnej wiedzy miały posłużyć lepszemu rozpoznaniu ewentualnych obszarów krytycznych przygotowywania dzieci kończących przedszkole do czytania i pisania.

Sformułowane wnioski pozwolą na wskazanie potrzeby podjęcia określonych działań profilaktycznych w zakresie badanego problemu.

Słowa kluczowe: dojrzałość do nauki czytania i pisania, komponenty dojrzałości do czytania i pisania, dojrzałość szkolna, profilaktyka trudności w nauce czytania i pisania

Wprowadzenie

Zgodnie ze wskazaniem zawartym w obowiązującej *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego* zakłada się, że dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w pierwszej klasie szkoły podstawowej powinno być pod wie-

loma względami do tej szkoły dojrzałe. W tym celu podejmuje się wiele działań wspierających rozwój fizyczny, poznawczy i społeczno-emocjonalny. W załączniku 1 do rozporządzenia MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. wymienia się w kolejności wiele kierunków wychowania przedszkolnego: rozwój społeczny i porozumiewania się dzieci; kształtowanie czynności samoobsługowych, higienicznych i kulturalnych; wspomaganie rozwoju mowy; wspieranie dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych; w rozwoju fizycznym; dbałości o bezpieczeństwo. Przywiązuje się wagę do wychowania przez sztukę, technikę, przyrodę, wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z edukacją matematyczną, kształtowania gotowości do nauki czytania i pisanie oraz umiejętności życia w rodzinie, społeczeństwie i państwie.

Osiągnięcie pewnego etapu dojrzałości pod koniec wychowania przedszkolnego ma decydujące znaczenie dla powodzenia w nauce w przyszłości. Jednym z ważnych aspektów tej dojrzałości jest poziom rozwoju językowego, przez który rozumieć pewien zasób wiedzy i umiejętności językowych oraz postaw, jakie powinno mieć przeciętnie rozwijające się dziecko przed rozpoczęciem nauki w klasie pierwszej szkoły podstawowej.

Jak pisze I. Kurcz (1992, s. 172), „język służy reprezentacji świata w umyśle [...] służy celom porozumiewania się z innymi ludźmi [...] jest narzędziem poznania [...] społecznym, a zarazem naturalnym systemem znaków dźwiękowych (mownych) i reguł łączenia tych znaków, wyznaczających sposób posługiwania się nimi”.

Współcześnie uważa się, że „bez wzrastającej sprawności posługiwania się językiem, zarówno w funkcji narzędzia komunikacji, jak i pracy intelektualnej, niemożliwy byłby taki postęp, jaki staje się udziałem dziecka w wieku przedszkolnym w zakresie tworzenia systemu reprezentacji myśli, przekonań, uczuć, pragnień własnych i innych ludzi. Reprezentacje te są dla dziecka konstruktami teoretycznymi, pozwalającymi mu na interpretowanie i organizowanie zachowań własnych i innych ludzi” (Smykowski, 2005, s. 242).

Rozwój posługiwania się językiem polega na nabywaniu biegłości w słuchaniu/rozumieniu mowy – mówieniu – czytaniu i pisanie (Bałachowicz, 1992, s. 9).

Słuchanie/rozumienie oraz czytanie są czynnościami językowymi o charakterze recepcyjnym, polegającym na odbieraniu informacji kierowanej przez nadawcę. Wymagają przetworzenia schematów: fonologicznego – w przypadku słuchania, graficznego – w przypadku czytania oraz gramatycznej i semantycznej identyfikacji przetworzonego materiału językowego. Mówienie i pisanie zaś wymagają ideacji, czyli zdecydowania o treści wypowiedzi, planowania formy i sposobu wyrażenia zaplanowanej treści oraz ostatecznego zbudowania wypowiedzi w postaci tekstu mówionego lub pisanego. W tej ostatniej fazie – wykonawczej – wypowiedź otrzymuje określony kształt na płaszczyźnie segmentalnej i suprasegmentalnej (Olechowska, 2005, s. 19).

Zgodnie z zapisami zawartymi w obowiązującej *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego* przewiduje się, że dzieci kończące przedszkole i rozpoczynające naukę szkolną powinny charakteryzować się określonymi umiejętnościami w zakresie słuchania/rozumienia mowy oraz mówienia. Powinny też prezentować określone cechy gotowości do nauki czytania i pisanie, która rozpoczyna się najczęściej dopiero w szkole.

Zagadnienia związane z kształtowaniem poszczególnych czynności językowych znajdują swoją reprezentację w treściach wychowania przedszkolnego, w różnych obszarach działalności edukacyjnej przedszkola. Kształtowanie czynności językowych słuchania/rozumienia mowy jest uwzględnione w treściach następujących punktów *Podstawy programowej wychowania przedszkolnego*:

1. Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci: „Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej: obdarza uwagę dzieci i dorosłych, aby rozumieć to, co mówią i czego oczekują”.
2. Wspomaganie rozwoju mowy dzieci: „Dziecko [...] uważnie słucha”.
3. Pomaganie dzieciom w rozumieniu istoty zjawisk atmosferycznych i w unikaniu zagrożeń: [...] „Dziecko [...] wie, o czym mówi osoba zapowiadająca pogodę w radiu i w telewizji [...] stosuje się do podawanych informacji w miarę swoich możliwości”.
4. Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania: „Dziecko [...] słucha np. opowiadań, baśni”.

Więcej uwagi poświęcono w *Podstawie programowej* rozwojowi mówienia. Treści edukacyjne dotyczące kształtowania tej czynności zawarto w następujących jej punktach:

1. Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci: „Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej: [...] grzecznie zwraca się do innych w domu, w przedszkolu, na ulicy [...] umie się przedstawić: podaje swoje imię, nazwisko i adres zamieszkania”.
2. Wspomaganie rozwoju mowy dzieci: „Dziecko [...] zwraca się bezpośrednio do rozmówcy, stara się mówić poprawnie pod względem artykulacyjnym, gramatycznym, fleksyjnym i składniowym [...] mówi płynnie, niezbyt głośno, dostosowując ton głosu do sytuacji [...] pyta o niezrozumiałe fakty i formułuje dłuższe wypowiedzi o ważnych sprawach [...] w zrozumiały sposób mówi o swoich potrzebach i decyzjach”.
3. Wdrażanie dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne oraz innych: „Dziecko [...] umie poprosić o pomoc [...] odgrywa role w zabawach parateatralnych posługując się [...] mową”.
4. Pomaganie dzieciom w rozumieniu istoty zjawisk atmosferycznych i w unikaniu zagrożeń: „Dziecko [...] nazywa zjawiska atmosferyczne”.
5. Wychowanie dla poszanowania roślin i zwierząt: „Dziecko [...] wymienia rośliny i zwierzęta żyjące w różnych środowiskach przyrodniczych [...] potrafi wymienić zmiany zachodzące w życiu roślin i zwierząt”.
6. Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania: „Dziecko [...] rozmawia o wysłuchanych opowiadaniach, baśniach [...] układa krótkie zdania, dzieli zdania na wyrazy, dzieli wyrazy na sylaby; wyodrębnia głoski w słowach o prostej budowie fonetycznej”.
7. Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne: „Dziecko [...] wymienia imiona i nazwiska osób bliskich [...] nazywa godło i flagę państwową, zna polski hymn”.

W odniesieniu do czytania i pisania autorzy *Podstawy programowej* wskazują na następujące przejawy dojrzałości dzieci pod tym względem: umiejętność orientacji w kierunkach oraz w umiejscowieniu obiektów na kartce papieru,

skutecznego i uważnego patrzenia, sprawnego wykonywania czynności manualnych i grafomotorycznych. Bezpośrednio samych czynności czytania i pisania dotyczy tylko jeden zapis: „dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole [...] interesuje się czytaniem i pisanem; jest gotowe do nauki czytania i pisania”.

Wymienione w *Podstawie programowej* umiejętności językowe charakteryzujące gotowe do nauki czytania i pisania dziecko kończące przedszkole zostały określone na podstawie dobrze znanych od lat cech i rodzajów gotowości do czytania i pisania. Odpowiadają one opisanym m.in. przez M. Cackowską (1984, s. 12–41) mechanizmom psychofizjologicznym, funkcjom wzrokowym, spostrzeganiu wzrokowemu czy funkcjom ruchowym i artykulacji, jak też wymienionym przez A. Brzezińską (1987, s. 49) rodzajom gotowości psychomotorycznej, słownikowo-pojęciowej czy emocjonalno-motywacyjnej.

Interesujące jest, jak analizowane zapisy mają się do najnowszej propozycji klasyfikacji czynników kształtujących dojrzałość do czytania i pisania.

Najnowszy sposób postrzegania składowych dojrzałości do czytania i pisania prezentuje G. Krasowicz-Kupis (2004). Według tej autorki dojrzałość do czytania i pisania „ma swoje komponenty związane z faktem, że czytanie i pisanie stanowią formę porozumiewania się językowego, a substancją tego porozumiewania się jest pismo, czyli linearny ciąg znaków graficznych rządzących się właściwymi dla danego języka regułami” (Krasowicz-Kupis 2006, s. 2). Autorka wymienia następujące komponenty tej dojrzałości:

I. Nieswoiste:

- a) nastawienie i motywacja,
- b) funkcje percepcyjno-motoryczne i ich integracja,
- c) rozwój intelektualny.

II. Swoiste:

- a) rozwój mowy i języka,
- b) świadomość językowa,
- c) świadomość pisma (Krasowicz-Kupis 2004, s. 82).

Komponenty nieswoiste składają się na ogólny rozwój jednostki, na szeroko rozumiany proces uczenia się, w tym na nabywanie czynności językowych (słuchania/rozumienia, mówienia, czytania i pisania). Komponenty swoiste są natomiast tymi, które współtworzą bezpośrednio umiejętności i czynności językowe.

Nastawienie i motywacja, należące do pierwszej grupy komponentów (nieswoistych), dotyczą czynności komunikacyjnych, pożądanego i pozytywnego nastawienia oraz motywacji do poznawania i opanowywania czynności czytania i pisania.

Funkcje percepcyjno-motoryczne i ich integracja odnoszą się do roli analizatora wzrokowego, słuchowego, kinestetyczno-ruchowego oraz ich integracji.

Rozwój intelektualny, a zwłaszcza opanowanie takich procesów, jak decen-tracja, pojęcie stałości przedmiotu i jego cech czy odwracalności, w znacznym stopniu współdecyduje o możliwości posługiwania się alfabetem, poprawnego stosowania nieregularnych i czasami sprzecznych zasad ortograficznych, manipulowania językiem i pismem, determinuje przebieg procesów analizy i syntezy materiału językowego, klasyfikowanie i uogólnianie.

Rozwój mowy i języka odnosi się do czasu przechodzenia przez kolejne etapy (okresy) w rozwoju mowy i opanowywania mowy głośnej w sposób poprawny pod względem artykulacyjnym, leksykalnym, gramatycznym oraz rozumienia jej treści.

Świadomość językowa oznacza uświadomienie sobie przez dziecko, że istnieją różne symbole językowe oraz reguły rządzące językiem.

Świadomość pisma oznacza rozumienie, że język mówiony ma odzwierciedlenie w piśmie i odwrotnie, że język pisany, podobnie jak mówiony, służy przekazywaniu informacji. Jednak relacja ta nie oznacza, że są to tylko różnie ukierunkowane procesy: czytanie – dekodowanie; pisanie – kodowanie. Przez wiele lat, a często jeszcze współcześnie nauczanie czytania i pisania odbywało się osobno (zwykle czytanie przed pisaniem). Niektórzy sądzą, że pisanie jest niemalże odwrotnością czytania i jeżeli dziecko nauczy się czytać, to poprzez zastosowanie tych samych procesów tylko w odwrotnym kierunku nauczy się i pisać. Jednak współcześnie wiadomo już, że te dwie czynności językowe są od siebie bardziej niezależne, niż dotychczas sądzono (Read, 1981), a odrębne pisanie, głoskowanie oraz kompozycja tekstu są nawet „odrębnymi częściami składowymi rozwijającego się systemu pisania” (Berninger, Richards, 2002, s. 168). Dobre zrozumienie takiego charakteru relacji między czynnościami czytania i pisania jest w pewnym sensie kluczem do sukcesu w ich nauczaniu. Czytanie i pisanie są czynnościami językowymi (podobnie jak słuchanie/rozumienie mowy i mówienie), ale każda z nich składa się z charakterystycznych dla siebie procesów: „Czytający Mózg jest zorganizowany inaczej niż Piszący Mózg” (tamże, s. 167). Nie powinno się zatem sądzić, że czytanie toruje wprost drogę pisaniu i można z nauką pisania czekać, aż dziecko opanuje co najmniej podstawy czytania.

W zgodnym ze współczesną wiedzą procesie wychowania przedszkolnego powinno się więc tak prowadzić działania edukacyjne, aby umożliwić dzieciom zdobycie wystarczającej wiedzy i umiejętności niejęzykowych (nieswoistych) oraz językowych (swoistych) pozwalających na w miarę płynne nabywanie umiejętności czytania i pisania albo przynajmniej, na co wskazuje G. Krasowicz-Kupis (2006, s. 10), na zredukowanie do minimum ryzyka pojawienia się trudności w tym zakresie.

Dokonując zestawienia przywołanych zapisów z *Podstawy programowej* z komponentami dojrzałości do czytania i pisania wyróżnionymi przez G. Krasowicz-Kupis, należy zauważyć, że najwięcej uwagi twórcy zaleceń odnoszących się do czynności językowych poświęcili rozwojowi mowy i języka. Najwięcej treści dotyczy bowiem mówienia, nazywania i rozumienia („rozumieć to, co mówią i czego oczekują”, „uważnie słucha”, „potrafi wymienić”..., „wie, o czym mówi osoba...”, „umie się przedstawić...”, „mówi płynnie, niezbyt głośno, dostosowując ton głosu do sytuacji”, „pyta o niezrozumiałe fakty i formułuje dłuższe wypowiedzi o ważnych sprawach”, „w zrozumiwały sposób mówi o swoich potrzebach i decyzjach” itd.).

Znacznie mniej uwagi poświęcono podstawowej umiejętności, będącej absolutnym początkiem jakiegokolwiek nauki. Tą umiejętnością jest pozytywne nastawienie, w tym przypadku do czytania i pisania, rozbudzenie zainteresowania w ogóle czytaniem i pisaniem. W *Podstawie programowej* wspomina się o tym raz, formułując oczekiwanie, aby dziecko kończące przedszkole „interesowało się czytaniem i pisaniem” czy „interesowało się książkami”. Także pozostałe swo-

iste komponenty dojrzałości do czytania i pisania potraktowano bardzo oszczędnie, a świadomość pisma nawet całkowicie pominięto. Pewnym wstępem do jej kształtowania jest – poprzez odwołanie się do symboli niejęzykowych – zaznaczenie, że dziecko kończące przedszkole „rozumie sens informacji podanych w formie uproszczonych rysunków oraz często stosowanych oznaczeń i symboli, np. w przedszkolu, na ulicy, na dworcu”, jednak taka wiedza nie zastąpi kształtowania świadomości istnienia i znaczenia symboli językowych.

Projekt badawczy

W przeważającej większości dzisiejszych przedszkoli stawia się przed dziećmi zadania umożliwiające ich wszechstronny rozwój. Jednak nie wiadomo, czy i które z komponentów kształtowane są częściej bądź rzadziej niż inne. W tym celu zaplanowałam projekt badawczy, który przewidywał przeprowadzenie cyklu obserwacji praktycznej realizacji zajęć edukacyjnych w grupach pięcioletków w wybranych przedszkolach. Celem projektu było dokonanie jakościowej i ilościowej oceny treści tych zajęć pod kątem prowadzenia ćwiczeń mogących wpływać na nabywanie wiedzy i umiejętności oraz kształtowanie się postaw dzieci pięcioletnich w odniesieniu do nieswoistych i swoistych komponentów dojrzałości do czytania i pisania.

Materiał badawczy został zgromadzony w ramach prowadzonego przeze mnie seminarium dyplomowego przez studentki studiów licencjackich o specjalności pedagogika wczesnoszkolna i korekcyjna w Akademii Pedagogiki Specjalnej. W toku badań służących przygotowaniu prac dyplomowych studentki prowadziły obserwacje zajęć przedszkolnych w wybranych przedszkolach (w Warszawie i w małych miejscowościach podwarszawskich). Każda ze studentek biorących udział w projekcie badawczym wykorzystwała własną część materiału do przygotowania pod moim kierunkiem autorskiej pracy licencjackiej, ja zaś zebrałam cały materiał i przeprowadziłam jego jakościową i ilościową analizę.

Obserwacje dotyczyły łącznie 136 zajęć zorganizowanych przez nauczycieli. Przebieg zajęć był dokumentowany w postaci zapisu fonicznego, potem transkrybowany na przygotowany przeze mnie kwestionariusz obserwacji.

2/3 wszystkich obserwowanych zajęć (136) zorganizowanych przez nauczycieli łącznie we wszystkich wybranych przedszkolach stanowiły zajęcia podporządkowane realizacji celów z zakresu rozwijania komponentów nieswoistych. Nabywaniu wiedzy i umiejętności oraz postaw z zakresu komponentów swoistych służyła 1/3 zajęć (schemat 1).

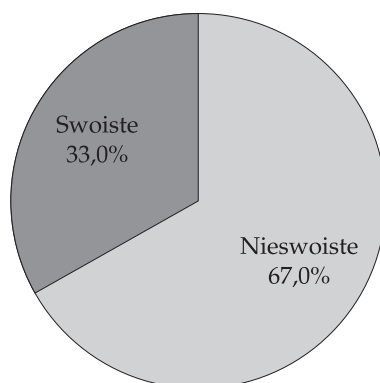
Biorąc pod uwagę zajęcia zorganizowane przez nauczycieli we wszystkich przedszkolach łącznie, udział procentowy poszczególnych ćwiczeń kształcących wiedzę, umiejętności i postawy (z obu grup komponentów – swoistych i nieswoistych) przedstawia się następująco:

- 1) 34,00% (46 zadań) – funkcje percepcyjno-motoryczne i ich integracja – komponenty nieswoiste,
- 2) 25,00% (34 zadania) – rozwój intelektualny – komponenty nieswoiste,
- 3) 20,00% (27 zadań) – rozwój mowy i języka – komponenty swoiste,
- 4) 8,00% (11 zadań) – nastawienie i motywacja – komponenty nieswoiste,

5) 7,00% (10 zadań) – świadomość językowa – komponenty swoiste,

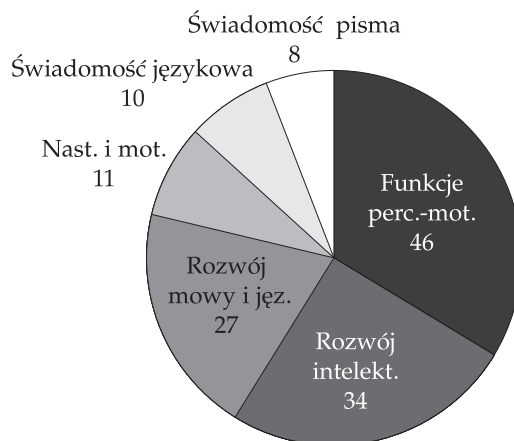
6) 6,00% (8 zadań) – świadomość pisma – komponenty swoiste.

Rozkład liczby poszczególnych grup zadań przedstawia schemat 2.



Źródło: badania własne.

Schemat 1. Proporcje ćwiczeń kształtujących odpowiednie komponenty w zajęciach organizowanych przez nauczyciela



Źródło: badania własne.

Schemat 2. Liczba poszczególnych rodzajów zadań wykonywanych przez dzieci w czasie zajęć organizowanych przez nauczycieli we wszystkich przedszkolach łącznie

Wśród zadań zorganizowanych przez nauczycieli we wszystkich przedszkolach łącznie najczęściej wykonywane przez dzieci były zadania kształtujące funkcje percepcyjno-motoryczne i ich integrację (komponenty nieswoiste), np. przyklejanie płatków kosmetycznych do niebieskiej kartki w taki sposób, aby powstał bałwan, a następnie dorysowanie kredką określonego koloru drobnych elementów, np. kapelusza (czerwonego), miotły (brązowej), guzików (czarnych); naklejanie w brakujące miejsca, kolorowanie. Wiele było także innych zabaw

wzrokowo-ruchowych (np. naśladowanie ruchów nauczyciela) czy słuchowo ruchowych (np. na uderzenie w trójkąt bieganie po sali, na uderzenie w bębenek zatrzymanie się w bezruchu). Zajęcia kształcące funkcje percepcyjno-motoryczne stanowiły średnio 34,00% wszystkich organizowanych przez nauczycieli. Ta kategoria ćwiczeń była także najliczniejsza w każdym z przedszkoli z osobna, mieściła się w granicach od 31% do 42% wszystkich ćwiczeń.

Następną grupę stanowiły zadania kształtujące wiedzę, umiejętności i postawy dzieci w zakresie komponentów nieswoistych dojrzałości do czytania i pisania, a mianowicie ćwiczenia ukierunkowane na rozwój intelektualny (np. „Czym charakteryzuje się obecna pora roku?”, „Kto dostanie do rąk kulkę z papieru ma za zadanie powiedzieć nazwę czegoś, co jest białe”). Tego rodzaju zadania stanowiły 25,00% wszystkich ćwiczeń przeprowadzonych we wszystkich przedszkolach rozpatrywanych łącznie. W pojedynczo rozpatrywanych przedszkolach tego rodzaju ćwiczenia zajmowały pierwsze, drugie lub trzecie miejsce (na sześć możliwych).

Dwie wymienione grupy zadań (z zakresu funkcji percepcyjno-motorycznych i ich integracji oraz z zakresu rozwoju intelektualnego), obydwie kształtujące komponenty nieswoiste, stanowiły 59,00% ogółu zadań przeprowadzonych we wszystkich przedszkolach ocenianych łącznie.

Kolejną grupę stanowiły ćwiczenia z zakresu kształtowania komponentów swoistych dojrzałości do czytania i pisania – ćwiczenia mowy i języka. Było ich wśród zadań przeprowadzonych we wszystkich przedszkolach 20,00%. W poszczególnych przedszkolach ten rodzaj ćwiczeń zajmował od drugiego do czwartego miejsca.

Czwartą grupę pod względem częstotliwości zadań stanowiły ćwiczenia z zakresu nastawienia i motywacji (komponenty nieswoiste). Tego typu zadania zajęły jednak tylko 8,00% łącznej liczby ćwiczeń przeprowadzonych przez nauczycieli we wszystkich przedszkolach rozpatrywanych łącznie, zaś w każdym z przedszkoli rozpatrywanych osobno zajmowały przeważnie czwarte miejsce.

Wszystkie ćwiczenia kształtujące umiejętności z zakresu komponentów nieswoistych stanowiły we wszystkich badanych przedszkolach 67% wszystkich ćwiczeń wykonywanych przez dzieci w czasie zajęć organizowanych przez nauczycieli.

Przedostatnią grupę, choć o podobnej częstotliwości co czwarta, stanowiły zadania kształcące świadomość językową dzieci (komponenty swoiste). Przeznaczono na nie 7,00% ogółu ćwiczeń przeprowadzonych z dziećmi podczas obserwacji. W każdym z przedszkoli rozpatrywanych oddzielnie ta kategoria ćwiczeń zajęła przedostatnie, piąte miejsce.

Najrzadziej poświęcano uwagę kształtowaniu świadomości pisma (komponenty swoiste), co stanowiło 6,00% łącznego czasu zajęć zorganizowanych przez nauczycieli we wszystkich przedszkolach. Analiza wyników badań wykazała, że temu rodzajowi zadań w każdym przedszkolu poświęcono najmniej uwagi.

Podsumowanie

Z analizy ilościowej uzyskanych danych wynika, iż we wszystkich badanych przedszkolach występowała zbliżona częstotliwość ćwiczeń z zakresu poszczególnych komponentów dojrzałości do czytania i pisania. We wszystkich przed-

szkolach najczęściej dzieci wykonywały zadania kształtujące funkcje percepcyjno-motoryczne i ich integrację (34% ćwiczeń), a najrzadziej ćwiczenia kształtujące świadomość pisma (6% ćwiczeń).

Zastanawiające jest, że skoro zgodnie ze współczesną wiedzą czynności czytania i pisania powinny być kształtowane równocześnie, to także kształtowanie dojrzałości do czytania i pisania powinno pod względem proporcji obejmować te komponenty, które stanowią podstawę obydwu tych umiejętności. Tymczasem ćwiczenia przygotowujące do pisania jako czynności językowej były ostatnimi, najmniej licznymi ćwiczeniami w czasie zajęć prowadzonych w badanych przedszkolach. Pod tym kątem prowadzono wyłącznie ćwiczenia polegające na kształtowaniu sprawności ręki piszącej (manualne i grafomotoryczne), koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz analizy i syntezy słuchowej. Wśród obserwowanych 136 ćwiczeń nie rozpoznano ani jednego ćwiczenia, które odnosiłoby się np. do uświadamiania dzieciom wprost istnienia i wagi norm gramatycznych, uwrażliwiania na różnorodność znaków językowych, dostarczania i omawiania przykładów kształtujących rozumienie, że język mówiony ma odzwierciedlenie w piśmie czy też, że język pisany, podobnie jak mówiony, służy przekazywaniu informacji.

Jakościowa analiza notatek sporządzonych przez osoby obserwujące zajęcia w wybranych przedszkolach wykazała, że w czasie prowadzonych obserwacji zauważono wiele pozytywnych, ale niestety i negatywnych przykładów organizacji i realizacji ćwiczeń kształtujących umiejętności językowe dzieci.

Z zapisów poczynionych przez osoby obserwujące wynika, że doceniono np. nauczyciela, który w taki sposób zaprezentował dzieciom książkę i opowiedział jej treść, że dzieci kilkakrotnie prosiły go o powtórzenie; zauważono też nauczyciela, który nie podjął choćby najmniejszej próby zainteresowania dzieci książkami zgromadzonymi w sali. Obserwatorzy zwrócili uwagę, że nie sprzyjały budzeniu motywacji do czytania i pisania książki zgromadzone w trudno dostępnym dla dzieci miejscu, zniszczone, niezachęcające swoim wyglądem. Natomiast książki zadbane, umieszczone na niskich półkach, dobrze widoczne, celowo wymieniane między salami w przedszkolu budziły dziecięcą ciekawość i zachęcały do sprawdzenia ich zawartości.

Niestety analiza treści i formy poleceń wydawanych przez nauczycieli dzieciom uczestniczącym w zajęciach wykazała, że dość często popełniają oni różnego rodzaju błędy językowe od (wydaje się tak powszechnie opisywanego, że aż niemożliwe, że wciąż obecnego w języku nauczycieli) głoskowania spółgłosek zwarto-szczelinowych (np. „cz” jak „czyyy”, „dż” jak „dżyyy”) czy zwarto-wybuchowych (np. „b” jak „byyy”, „d” jak „dyyy”) itp., do stosowania bardzo istotnych uproszczeń językowych (tzw. skrótów myślowych) typu: „Kto ma kulkę, niech powie coś białego”.

Co niepokojące, żadne z prowadzonych zajęć zorganizowanych przez nauczycieli nie miało widocznych cech celowego, zamierzonego indywidualizowania procesu nauczania ze względu na konkretne potrzeby czy możliwości określonych dzieci. Wszystkie dzieci, bez względu na ich cechy, możliwości, zdolności czy zainteresowania, zawsze otrzymywały takie samo zadanie, miały do dyspozycji ten sam materiał, taki sam czas na wykonanie zadań, były oceniane przeważnie według tych samych kryteriów.

W świetle dzisiejszej wiedzy o rozwoju i uczeniu się człowieka nie jest także pozytywne, że żadne z zadań nie było przygotowane czy przeprowadzone przez dzieci (lub dziecko), nawet przy wydatnej pomocy nauczyciela. To zawsze nauczyciel dokonywał wyboru książki, którą przynosił, aby opowiedzieć jej treść, bajki, jakiej słuchały dzieci. To nauczyciel pokazywał dzieciom, jaką przybraną przez niego pozę mają naśladować w zabawie lub jakich prezentowanych przez niego kroków tanecznych mają się nauczyć. To nauczyciel najczęściej decydował, co mają narysować czy namalować. To wreszcie niestety także tylko nauczyciel oceniał poprawność udzielonych odpowiedzi czy stopień kompletności i precyzji tworzonych przez dzieci wypowiedzi.

Wnioski

Biorąc pod uwagę charakter i stopień złożoności procesów czytania i pisania, ważne jest, aby okres poprzedzający ich szkolne nauczanie był pod względem edukacyjnym poprawnie zagospodarowany i efektywnie wykorzystany.

Tymczasem, jak wykazała analiza prowadzonych w kilku wybranych przedszkolach obserwacji zajęć organizowanych przez nauczycieli, poszczególne komponenty dojrzałości do czytania i pisania (nieswoiste i swoiste) są rozwijane w sposób nieproporcjonalny. Dwie trzecie czasu trwania zajęć organizowanych przez nauczycieli zajmują ćwiczenia umiejętności z zakresu komponentów nieswoistych, podczas gdy ćwiczenia tych umiejętności, które będą już w następnym roku edukacji dziecka współdecydowały o jego powodzeniu w opanowywaniu czynności językowych takich jak czytanie i pisanie, stanowią zaledwie jedną trzecią.

Dotychczas nie prowadzono longitudinalnych badań pokazujących, jak istotny statystycznie związek istnieje np. między częstotliwością wykonywanych przez dzieci w przedszkolu zadań z zakresu poszczególnych komponentów dojrzałości do czytania i pisania a powodzeniem dzieci w nauce czytania i pisania w szkole. Nie sposób nie zauważyć, że taka dysproporcja między ćwiczeniami z zakresu komponentów nieswoistych i swoistych, jaka ujawniła się w czasie analizy obserwowanych zajęć, nie może być cechą pozytywną. Zainteresowanie czytaniem i pisanem, wymienione w *Podstawie programowej* jako jeden z przejawów dojrzałości dziecka kończącego przedszkole, wymaga wielu intencjonalnie podejmowanych przez nauczycieli działań. Tymczasem tylko w jednej placówce przeprowadzono zajęcia, które służyły temu właśnie celowi. Wydaje się, że wielu nauczycieli po prostu nie przywiązuje wagi do tego, czy i czym dzieci się interesują. Czyżby, skupiając się często na sprawdzeniu i kształtowaniu umiejętności zrozumienia treści wypowiedzi lub tekstu, zapominają oni o tym, że zainteresowanie treścią i w ogóle czytaniem jest czynnikiem podstawowym, punktem wyjścia dalszych ćwiczeń. A może wszystkie dzieci uczestniczące w obserwowanych zajęciach były już, zdaniem nauczycieli, wystarczająco zainteresowane czytaniem i pisanem, nie było więc uzasadnione wykonywanie specjalnie w tym celu przygotowanych zadań.

Takiego uzasadnienia (o posiadanej już gotowości w tym zakresie) nie można jednak sformułować w odniesieniu do kształtowania takich swoistych kompo-

mentów dojrzałości do czytania i pisania, jak świadomość językowa czy świadomość pisma. Czy można bowiem zaryzykować stwierdzenie, że dzieci kończące przedszkole, które tylko 1/5 czasu zajęć organizowanych przez nauczycieli poświęcały na uświadomienie sobie podstawowych zagadnień związanych z językiem mówionym i pisany, będą z powodzeniem operowały nim na wyższym etapie edukacyjnym?

Na podstawie analizy zebranego materiału można sformułować kilka ważnych postulatów, których uwzględnienie jest znaczące dla profilaktyki ewentualnych przyszłych trudności dzieci w nabywaniu umiejętności czytania i pisania w szkole:

- Stosując wiedzę dotyczącą komponentów dojrzałości do czytania i pisania w pracy z dziećmi kończącymi przedszkole nauczyciele powinni zwracać większą uwagę na kształtowanie wiadomości, umiejętności i postaw z zakresu komponentów swoistych.
- Kształtowanie pozytywnego nastawienia i motywacji (z zakresu komponentów nieswoistych) powinno być silniej zaznaczone w odniesieniu do nastawienia i motywacji do czytania i pisania, bazować na tekstach, książkach i innych materiałach czytelniczych, które wzbudzają rzeczywiste i żywe zainteresowanie konkretnych dzieci w danej grupie, umożliwiając jednocześnie podniesienie skuteczności podejmowanych przez nauczycieli działań oraz indywidualizację zajęć.
- Zgodnie ze współczesną wiedzą na temat neuroanatomii i neurofizjologii czytania i pisania nie powinno się sądzić, że jeśli dziecko nauczy się dobrze czytać, to także nauczy się dobrze pisać. Poszczególne procesy wchodzące w skład czynności czytania i pisania należy traktować jako odrębne części składowe rozwijającego się systemu językowego i nie czekać z kształtowaniem dojrzałości do nauki pisania do czasu osiągnięcia przez dziecko dojrzałości do nauki czytania.
- Pomimo tego, że ćwiczenia z zakresu kształtowania świadomości językowej i świadomości pisma mogą wydawać się trudniejsze do przygotowania przez nauczycieli i wykonania przez dzieci niż np. ćwiczenia z zakresu funkcji percepcyjno-motorycznych, nie należy pomijać ich w działaniach mających na celu jak najlepsze przygotowanie do nauki czytania i pisania. Świadomość pisma to fundament nauki pisania w klasie pierwszej, podobnie jak pozostałe swoiste komponenty dojrzałości do czytania i pisania powinien zająć należne miejsce w świadomości i praktyce nauczycieli przygotowujących dzieci kończące przedszkole do rozpoczęcia nauki w szkole.

Bibliografia

- Bałachowicz, J. (1992). *Umiejętność czytania uczniów szkół podstawowych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Warszawa: WSPS.
- Berninger, V.W., Richards, T.L. (2002). *Brain literacy for educators and psychologists*. London: Academic Press.
- Brzezińska, A. (1987). *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*. Poznań: UAM.
- Cackowska, M. (1984). *Nauka czytania i pisania w klasach przedszkolnych*. Warszawa: WSiP.

- Krasowicz-Kupis, G. (2004). *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*. Lublin: UMCS.
- Krasowicz-Kupis, G. (2006). *Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolletnich*. Warszawa: CMPP.
- Kurcz, I. (1992). Język. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna. Pamięć. Uczenie się. Język*. Warszawa: WN PWN.
- Olechowska, A. (2005). *Możliwość prognozowania rozwoju umiejętności czytania i pisania u uczniów niższych klas szkoły podstawowej*. Praca doktorska. Warszawa: APS.
- Read, C. (1981). Writing is not the inverse of reading for young children. W: C. Frederickson I J. Domminick (red.), *Writing: The nature, development, and teaching of written communication*. 2: 105–117. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Smykowski, B. (2005). Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 22, 360–407.

PREVENTING DIFFICULTIES IN ACQUIRING LANGUAGE SKILLS IN SCHOOL – HOW TO BETTER PREPARE PRESCHOOLERS FOR LEARNING TO READ AND WRITE

Summary

Preparation for learning to read and write in the first grade of elementary school is an important factor that co-determines success both in learning and in the future adult life of every human being.

In one of her former studies (Olechowska 2005), the Author of the article showed that children who started learning to read and write when their phonematic hearing was not fully developed had poor results in acquiring these skills and – what is more – their results got worse over time in the early years of elementary school as compared to their peers without such difficulties. The conclusions from her former studies not only confirmed the findings of research conducted worldwide (Matthew Effects, Stanovich 1986), but they also justified the need for further research whose findings could help better prepare children for learning to read and write in school.

In this article, the Author ponders over selected factors that can contribute to children's difficulties in learning to read and write in school based on analyzing her observations of activities for five-year-old children in selected preschools. Based on this analysis, she divides exercises done by children in terms of the (specific and nonspecific) components of readiness for learning to read and write that were distinguished by G. Krasowicz-Kupis. She also points to possible sources of children's future difficulties in reading and writing that lie in a significant imbalance in language exercises in terms of the individual components and in some other factors noticed during her observations.

Research tasks and analysis of the material in the light of contemporary knowledge were to help to better identify possible areas of critical importance for preparing final year preschoolers for reading and writing.

The conclusions formulated made it possible to point to the need for taking specific preventive actions within the scope of the problem under study.

Key words: readiness for learning to read and write, components of readiness for learning to read and write, school readiness, preventing difficulties in learning to read and write

ZAGROŻENIA SUICYDALNE JAKO PREDYKTOR ZACHOWANIA CZŁOWIEKA

*Świat bowiem, który istnieje – zniewala, ogranicza i wpycha
w bezsilność i duchowe spętanie, a człowiek, który w nim
istnieje, sam często uczestniczy w umacnianiu owego
zniewolenia, niezdolny do przedstawienia mu alternatywy
innej niż autodestrukcyjna lub eskapiczna.*

L. Witkowski, 1998, s. 121

Artykuł dotyczy roli sytuacji kryzysowych w etiologii samobójstw młodzieży i osób dorosłych, wagi prewencji edukacyjnej i wynikających z niej zadań szkół. Akcentuje znaczenie choroby przewlekłej w wymiarze kryzysu jednostki i otoczenia.

Faktyczny brak prawdy pedagogicznej to współczesny dysonans i dramat człowieka zniewolonego cierpieniem, przewlekle chorego, w niemocy, uruchamiający autodestrukcję i inicjujący w konsekwencji pomoc pozorną i nieadekwatną.

Znaczące wartości „do wychowania” w obszarze prewencji samobójstw to przekaz odpowiedzialności i automodelowego wzoru.

Słowa kluczowe: zachowanie suicydalne, samobójstwo, kryzys, wpływ społeczny środowisk bliższych i dalszych, uwarunkowania organiczne

Wprowadzenie

W obliczu współczesnego „upowszechniania śmierci” człowiek coraz bardziej staje się obojętny, nie dostrzega cierpienia i samotności innych. Samobójstwa to obecnie jedna z częstszych przyczyn śmierci.

Akt samobójczy jest zazwyczaj reakcją na subiektywną rzeczywistość oraz wyrazem świadomej woli śmierci. Z pojęciem samobójstwa związanych jest wiele bezpośrednich znaczeń: kryzys, cierpienie, ucieczka, alienacja, samotność, depresja, choroba, odtrącenie, brak miłości, zemsta itp. Nieskończona liczba owych znaczeń to nieskończenie wiele jednostkowych dramatów walki o własny byt.

Ważność podjętego tematu uwidacznia się w coraz bardziej patologicznych zachowaniach społecznych współczesnego człowieka: autoagresji, agresji werbalnej, fizycznej itp.

W etycznym kontekście podejmowanych analiz odnaleźć można niepodważalne i nieuniknione prawdy świadomości człowieczeństwa warunkujące dążenie do życia i szacunek wobec życia jako wartości – człowiek rodzi się, żyje i umiera.

Uwagi terminologiczne – geneza prób samobójczych

Problematyka suicydologii od wieków jest przedmiotem sporów i dyskusji na gruncie różnych dyscyplin naukowych.

Zagrożenia suicydalne jako te, które prowadzą do kryzysu i inicjują zachowania suicydalne, a w konsekwencji przyczyniają się często do podjęcia próby samobójczej człowieka, to połączona sprzężona dwubiegunowość jednostki (biologicznej i psychologicznej) oraz społecznego wymiaru sytuacji, jak np. brak pracy, niepowodzenia życiowe, długotrwałe pozbawienie oparcia w sytuacji trudnej itp.

Samobójstwo w literaturze współczesnej najczęściej rozpatrywane jest w aspekcie psychologicznym, społecznym oraz teologicznym. Pomimo ważnego miejsca w piśmiennictwie naukowym wciąż rzadko bywa analizowane z perspektywy znaczenia dla podejmowanych oddziaływań wychowawczych.

Jak podkreśla wielu autorów (m.in. Hołyst, 1983; Jan Paweł II, 1996; Pilecka, 2005), samobójstwo jest najtragiczniejszym sposobem śmierci człowieka. Najbardziej ogólną definicję samobójstwa odnaleźć można w encyklopedii PWN, gdzie czytamy, że samobójstwo to „świadome pozbawienie się życia; [...] samobójstwo dzieci i młodzieży jest uwarunkowane zachowaniem innych osób (rygorystyczne traktowanie, surowe kary, niepowodzenia w miłości)” (Kaczorowski, 2008, s. 914). Definicja ta obrazuje klasyczne podejście do zjawiska, zwracając uwagę na cel aktu oraz jego skutek. Pogląd, iż samobójstwa młodzieży uwarunkowane są zachowaniem innych, zdaje się być bardzo uproszczony. Na podjęcie aktu samobójczego składa się nie tylko aspekt społeczny, ale szereg uwarunkowań psychicznych.

Obecnie w psychologicznych ujęciach definicyjnych silnie podkreślana jest świadoma chęć jednostki do pozbawienia się życia. Podejście to akcentuje zaburzenia osobowości – ważny element prób samobójczych.

W ujęciu psychiatrycznym naświetla się aspekt konfliktu osobowości jednostki. W słowniku psychiatrycznym definiuje się samobójstwo jako „szczególny sposób rozwiązywania konfliktów osobowości jednostki, zdeterminowany okolicznościami pochodzenia środowiskowego i społecznego” (Korzeniowski, Pużyński, 1986, s. 486). W moim odczuciu samobójstwo nie jest sposobem rozwiązywania konfliktu osobowości, lecz skutkiem braku umiejętności jego rozwiązania, a więc przejawem jego nierozwiązania. Samobójstwem nie jest ryzyko śmierci uwarunkowane chorobą psychiczną, chorobą o podłożu organicznym, gdyż jest ono w moim osądzie konsekwencją destrukcji człowieka, często z brakiem świadomości czynu, nacechowane impulsywnością, brakiem umiejętności właściwej oceny sytuacji. Rozbieżność poglądów w tym obszarze wynika z wielości zaburzeń osobowości.

W literaturze odnaleźć można także podejście pedagogiczne. Podejście to akcentuje wyłącznie wartość oddziaływań wychowawczych: „samobójstwa młodocianych są z reguły świadectwem wadliwego ukształtowania stosunków wychowawczych w domu czy w szkole. Nie zdarzają się one natomiast wtedy, gdy między wychowawcami i wychowanymi panuje atmosfera życzliwości i szczerości” (Okoń, 1992, s. 181–182). Stanowisko to pomija zupełnie znaczenie osobo-

wości człowieka, zwłaszcza tendencje do autodestrukcji, specyficzne konteksty sytuacyjne itp. Błędne także wydaje się stwierdzenie, że można wykluczyć samobójstwo, gdy w środowisku młodzieży panuje atmosfera życzliwości i szczerości. Z pewnością zmniejsza ona ryzyko aktu samobójczego, ale jest to znaczne uproszczenie mechanizmów suicydalnych.

Nie ma zgodności w ocenie samobójstwa w różnych systemach religijnych. Nauka katolicka silnie podkreśla wartość każdej osoby ludzkiej, kategorycznie sprzeciwiając się wszelkim czynom wymierzonym przeciw życiu. Obecnie bardzo często spotykamy się z pojęciem samobójstw religijnych – zbiorowych. Samobójstwa zbiorowe najczęściej dotyczą osób przebywających w sektach i w takim kontekście bywają najczęściej rozpatrywane w literaturze (m.in. por. Kawula, 2006, s. 593). Samobójstwo zbiorowe jest wynikiem procesu głębokiej indoktrynacji jednostek. W wymiernym znaczeniu indoktrynacji odnaleźć można pojęcie fanatyzmu religijnego. Fanatyzmu prowadzącego do odczytania kanonów wiary jako źródła zwycięstwa śmierci nad życiem, przyzwolenia na unicestwienie.

W literaturze spotykamy także pojęcie samobójstwa wspomaganego oraz eutanazji. W naukach teologicznych eutanazja rozpatrywana jest jako kategoria moralnie niedopuszczalna. Jak pisze Jan Paweł II (1996, s. 929), „przez eutanazję w ścisłym i właściwym sensie należy rozumieć czyn lub zaniedbanie, które ze swej natury lub w intencji działającego powoduje śmierć w celu uniknięcia wszelkiego cierpienia”. Zatem eutanazja nie może być rezygnacją z życia. Prawo do życia i szacunek należy się każdemu człowiekowi. Często w zachowaniach akceptujących eutanazję podkreślana jest obecność współczucia jako warunku zabicia człowieka na jego żądanie (tamże, s. 928–933). Zwolennicy eutanazji ujawniają troskę o możliwość świadomego wolnego wyboru własnej śmierci, bez odium morale.

Samobójstwo wspomagane, zdaniem M. Szeroczyńskiej (2004, s. 12), jest pozbawieniem życia na wyraźne życzenie chorego w asyście lekarza i z jego pomocą. Samobójstwa mają także aspekt prawny. Żadna próba samobójcza nie podlega karze, karalne natomiast jest doprowadzenie kogoś do śmierci samobójczej. Ze względu na zróżnicowaną genezę brak jest jednolitości w ujęciach definicyjnych samobójstw. Definityjne konteksty należy rozpatrywać z punktu widzenia jednostki, jej osobowości i wpływów, jakim w związku z osobowością własną podlega.

Z pojęciem samobójstwa nierozzerwalnie związane są terminy „zachowanie suicydalne” i „zespół presuicydalny”. Zachowanie suicydalne, zdaniem B. Hołysta, to „ciąg reakcji, jaki zostaje wyzwolony w człowieku z chwilą, gdy w jego świadomości samobójstwo pojawia się jako antycypowany, pożądany stan rzeczy” (za: Pilecka, 2005, s. 10). Zespół presuicydalny jest charakterystyczny dla osób zamierzających popełnić samobójstwo. E. Ringel (1987, s. 23) wyróżnia następujące uogólnione charakterystyczne objawy:

- przeżywanie lęku i niepokoju, zagrożenia, poczucia mniejszej wartości i niewydolności prowadzące do rezygnacji;
- kierowanie agresji w swoją stronę;
- ucieczka od realnych problemów w fantazjowanie na temat śmierci i snucie planów samobójczych.

Każdy akt samobójczy poprzedzony jest zachowaniem suicydalnym. Manifestowane zachowania mają ścisły związek z etiologią planowanego i dokonanego czynu.

Co wyzwała w człowieku, zwłaszcza młodym, chęć do autodestrukcji? Etiologia prób samobójczych jest niezwykle złożona i zawsze wieloczynnikowa. Zachowania suicydalne mają wiele przyczyn. Nie ma pojedynczego wyizolowanego czynnika będącego bezpośrednim powodem samobójstw. Jak podaje WHO (2005, s. 2), czynniki te to „zespół interakcji wzajemnie na siebie oddziałujących i sytuujących jednostkę w obszarze ryzyka samobójstwa”. Są to czynniki:

- psychiatryczne,
- biologiczne oraz cechy genetyczne,
- zdarzenia życiowe (np. utrata miłości, pracy),
- społeczne oraz środowiskowe.

Znaczenie mają także takie cechy, jak: wiek, płeć, orientacja seksualna, grupa etniczna (tamże).

Motywy czynów samobójczych są różne, jednak każda próba samobójstwa to wołanie o pomoc (por. Pilecka, 2005, s. 105; Kawula, 2006, s. 595). Istnieje wiele teorii naukowych tłumaczących zachowania suicydalne młodzieży. Jako kryterium różnicujące B. Pilecka (2005, s. 13) przyjmuje teorie osobowości. Wyróżnia teorie psychoanalityczne i niepsychoanalityczne, oparte na teoriach:

- uczenia się,
- self,
- konstruktów osobistych,
- kryzysów.

Sytuacje kryzysowe mogą stanowić silny determinant zachowań autodestrukcyjnych człowieka. W czasach obecnych nowego znaczenia nabiera moim zdaniem koncepcja E. Fromma (2007), sytuująca destrukcyjność człowieka w kontekście agresji obronnej bądź umiejscowionej w jego charakterze. Ogląd skrajnych autodestrukcji człowieka powinien prowadzić już od początku do ich unicestwienia i społecznego modelowania.

Badacze dokonują różnych podziałów samobójstw. M. Szpringer (2004, s. 43) i S. Pużyński (2004, s. 428–429) przytaczają klasyczny podział E. Durkheima, wyróżniając samobójstwa:

- egoistyczne – gdy jednostka przedkłada własny interes nad interes grupy;
- altruistyczne – gdy jednostka jest zbyt silnie zintegrowana ze społeczeństwem;
- anomiczne – gdy następuje brak regulatorów i stymulatorów zachowania przez społeczność;
- fatalistyczne – gdy jednostka nie widzi wyjścia z sytuacji kryzysowej.

Chociaż każdy z nich kładzie nacisk na inny aspekt próby samobójczej, granica między poszczególnymi typami samobójstw nie jest stała.

Dane statystyczne i przegląd ważniejszych badań

Według danych WHO (2005, s. 3) samobójstwa wśród młodzieży stanowią po tragicznych wypadkach drugą przyczynę śmierci. Statystyki obrazują względ-

nie wysoki wskaźnik samobójstw, zwłaszcza w krajach europejskich. Okresem newralgicznym dla niektórych państw europejskich były lata 90., m.in. dla Polski (Kawula, 2006, s. 594) oraz Hiszpanii (Zorraquino, 2002, s. 61). Hiszpania, jak podawały materiały źródłowe, była jedynym krajem UE niemającym uznanych specjalistów w tej dziedzinie (tamże). Zarówno w Polsce, jak i w Hiszpanii lata 90. były początkiem empirycznie potwierdzonego wzrostu aktów samobójczych wśród dzieci i młodzieży. Bardzo wyraźnie przesunęły się granice wiekowe, coraz młodsze osoby manifestowały chęć umierania.

Jako główną przyczynę samobójstw młodzieży podawano niepowodzenia szkolne oraz patologię środowiska rodzinnego. Najwięcej osób dokonujących zamachów na własne życie w roku 2000 miało 17–20 lat (Kawula, 2006, s. 594–595). W grupie wiekowej 20–25 lat dominowali studenci, przyczyną śmiertelnej destrukcji owej grupy społecznej okazywały się niepowodzenia i trudności egzaminacyjne (tamże; por. także Pużyński, 2004, s. 429–430).

Analiza prezentowanych badań (Pawłowska, 1992; Radziwiłłowicz, Radziwiłłowicz, 1998; Pilecka, 2005) pozwala stwierdzić, że wzajemny splót czynników indywidualnych, osobowościowych, środowiskowych stanowi podłoże rozwoju zachowania suicydalnego. Wśród indywidualnych właściwości młodzieży jako znaczące R. Pawłowska (1992, s. 302) wymienia zmniejszoną odporność psychiczną, niedojrzałą osobowość, niezrównoważony i słaby temperament. Zarówno R. Pawłowska (1992, s. 301–303), jak i B. Pilecka (2005, s. 55–111) podkreślają znaczenie wpływu środowiska rodzinnego i rówieśniczego na uruchomienie destrukcyjności młodego człowieka. Jako ważniejsze wskaźniki ryzyka samobójstw B. Pilecka (2005, s. 58–79) wymienia: zaburzone relacje w rodzinie, przemoc wobec dzieci, błędy wychowawcze rodziców, niewłaściwe typy środowisk rodzinnych, samobójstwo w rodzinie.

P. Radziwiłłowicz i W. Radziwiłłowicz (1998, s. 429–436) akcentują zaburzenia osobowości jako przyczynę samobójstw. U osób badanych (badaniami objęto grupę wiekową od 14. do 73. r. ż.) rozpoznano następujące stany psychiczne: reakcję dysocjacyjną, kryzys adolescencyjny, depresję, nieprawidłową osobowość uwarunkowaną uszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego. Ujawniono także krytyczny przedział wieku od 18 do 22 lat oraz wiekowy wzrost skuteczności podejmowanych czynów.

W roku 2007 wśród zamachów samobójczych zarejestrowanych przez policję najczęściej prób odnotowano wśród osób w przedziale wiekowym 30–49 lat (*Rocznik...*, 2008, s. 205). W prezentacjach statystycznych i badawczych podkreśla się większą podatność mężczyzn niż kobiet na autodestrukcję (por. m.in. Pużyński, 2004, s. 429; Kawula, 2006, s. 594). Badania próbujące ustalić częstotliwość prób samobójczych wśród osób wykonujących różne zawody nie dały jednoznacznych wyników, ujawniły jedynie zwiększone preferencje suicydalne wśród lekarzy i żołnierzy (Pużyński, 2004, s. 429–430).

Każda relacja interpersonalna wpisana jest w kontekst społeczny. Zgodnie z teorią równowagi interpersonalnej człowieka utrzymywanie odpowiednich proporcji w relacjach społecznych stanowi istotną profilaktykę samobójstw. Tak więc każdy akt samobójczy człowieka, bez względu na etiologię, należy rozpatrywać jako porażkę relacji interpersonalnych.

Sytuacje kryzysowe jako ryzyko obniżonego poziomu funkcjonowania młodzieży i dorosłych

Z punktu widzenia doświadczeń sytuacji trudnych szczególnego znaczenia nabierają różne teorie kryzysów. W literaturze wymienia się teorie systemowe, adaptacyjne interpersonalne oraz poznawcze. Szczególną sytuacją kryzysową w życiu człowieka jest niemożność znalezienia pracy pomimo usilnych starań.

Mechanizmy kryzysów odsłaniają funkcjonowanie psychospołeczne człowieka, jednak skrajna generalizacja zachowań jest niepożądana. Są osoby w każdym stanie kryzysu wymagające mniejszej lub większej pomocy.

Jedną z najbardziej spopularyzowanych w literaturze teorii jest teoria kryzysów Caplana (Korzeniowski, Pużyński, 1986, s. 548–549). W myśl owej teorii pokonanie kryzysu przyczynia się do integracji osobowości, natomiast jego nierozwiązanie powoduje utrwalenie się objawów nerwicowych lub prowadzi do psychopatyzacji osobowości.

Spotkać można także różne typy sytuacji kryzysowych. M.B. Pecyna (1999, s. 112) prezentuje sytuacje kryzysowe okresu adolescencji w podziale J. Culberga. Są to:

- kryzysy przemiany (rozwojowe, normatywne),
- kryzysy sytuacyjne (traumatyczne),
- kryzysy chroniczne.

Każdy kryzys jednostki w punkcie wyjścia ma charakter ambiwalentny, tzn. może być albo szansą jej rozwoju, albo stwarzać realne ryzyko zaburzeń (por. Sęk, 2005, s. 248).

Jedną z najbardziej rozpowszechnionych chorób cywilizacyjnych naszego wieku jest depresja. Agresja i depresja zaliczane są najczęściej do stałych komponentów zachowań suicydalnych (Pilecka, 2005, s. 79). Wielu suicydologów podkreśla, że depresje wiążą się z dużym ryzykiem samobójstwa, niektórzy zaś zupełnie negują obecność depresji jako koniecznego warunku próby samobójczej. W rozważaniach wielu z nich można zauważyć zgodność, iż najwięcej osób popełnia samobójstwa w stanie wychodzenia z depresji.

Zdaniem B. Pileckiej (2005) osoby podejmujące akty samobójcze najczęściej charakteryzuje sztywność poznawcza i tunele myślowe, a także tendencja do autodestrukcji.

Z pojęciem kryzysu związane są takie pojęcia, jak: stres, sytuacja trudna, konflikt.

W ujęciu A. Sowińskiej (2002, s. 59) sytuacje trudne, czyli prowokujące stres, to takie, „w których zachodzi rozbieżność pomiędzy potrzebami lub zadaniami a możliwościami zaspokojenia tych potrzeb lub wykonywania zadań”. Sytuacja trudna generuje zaburzenia równowagi procesów psychologicznych. By przetrwać sytuacje trudne, człowiek uruchamia podświadome „czynności psychiczne”, czyli mechanizmy obronne. Pamiętać należy, że mechanizmy obronne nie rozwiązują konfliktów, a jedynie łagodzą ich objawy (por. Koziński, 1996, s. 129).

Choroba przewlekła w wymiarze kryzysu jednostki i otoczenia

Choroba przewlekła w większości opracowań naukowych definiowana jest jako choroba, którą charakteryzuje długi czas trwania, powolny rozwój, często organiczna nieodwracalność oraz konieczność stałego leczenia (Nowakowska, 1978, s. 315). Klasyfikację chorób przewlekłych odnaleźć można w literaturze (np. Pilecka 1992, s. 12–13) Są to choroby:

- wynikające z ryzyka okołoporodowego i związane z wadami wrodzonymi: mózgowo porażenie dziecięce, przepuklina oponowo-rdzeniowa, padaczka;
- metaboliczne: otyłość, cukrzyca, zaburzenia układu krążenia, wady serca;
- związane z przeciążeniem układu nerwowego: nerwice, zaburzenia i choroby psychiczne;
- układu oddechowego: gruźlica płuc, przewlekłe zapalenie oskrzeli, zespoły zaporowe odwracalne (astma) i nieodwracalne, przewlekłe zapalenie płuc, zwłóknienia płuc, rozedma;
- układu ruchu: zapalenie stawów, choroba reumatyczna, gruźlica kostno-stawowa, choroba Perthesa, dysfunkcje narządu ruchu, kalectwa i amputacje.

M.T. Nowakowska (1978, s. 315) podkreśla wagę dwóch czynników w sytuacji życiowej osób przewlekłe chorych: ciężkość choroby (jej stadium) oraz czas trwania. Osoby przewlekłe chore często manifestują obniżoną odporność psychiczną, co wiąże się z podatnością emocjonalną. Wielu autorów akcentuje, że choroba to stresor. Stres generuje emocje – głównie negatywne (por. m.in. Pilecka, 1992, s. 54). Pozytywne emocje towarzyszące chorobie pełnią funkcję mechanizmów obronnych, wyzwalających zmianę i chęć walki z chorobą.

Do reakcji emocjonalnych wywołanych chorobą zalicza się strach, lęk, gniew, przygnębienie, nastroj wyrównany i nastroj podwyższony.

Mechanizmy suicydalne pojawiają się w sytuacji bardzo silnych deprivacji potrzeb osób chorych. B. Pilecka (2005, s. 97), różnicując samobójstwa, opisuje podatność osób ujawniających poczucie beznadziejności, histrionicznych (poszukujących silnych źródeł podnieć życiowych), chorych psychicznie oraz osób chorych śmiertelnie, starszych i niepełnosprawnych. W powrocie do zdrowia podkreślana jest skuteczność terapii poznawczej wobec osób chorych, która często odsuwa myśli samobójcze (tamże, s. 96).

Niepełnosprawność nie jest czynnikiem różnicującym mechanizmy suicydalne, osoby niepełnosprawne podlegają takim samym prawidłom destrukcyjności. Jak podkreśla B. Pilecka (tamże, s. 104), postawy wobec śmierci są czynnikiem różnicującym destrukcyjność człowieka. Autodestrukcyjność pojawia się w okresie chaosu emocjonalnego człowieka (tamże, s. 98). Najczęstszym powodem zachowania suicydalnego osób chorych niepełnosprawnych jest kryzys choroby, przeważnie w aspekcie funkcjonowania psychospołecznego.

W kontekst każdej choroby przewlekłej wpisane jest cierpienie, często generujące w kryzysie myślenie o śmierci i chęć eutanazji. Kryzys w grupie osób przewlekłe chorych powiązany jest z pojmowaniem wartości życia. Reakcja na chorobę przewlekłą, nieuleczalną w dużej mierze zależy od istniejącego w strukturach poznawczych osoby obrazu choroby, pojęcia życia, cierpienia i śmierci.

Fakt choroby przewlekłej bywa często w środowisku osoby chorej przedmiotem procedury negacji, co pozbawia życie znamion wartości.

Jak podkreśla Jan Paweł II (1996, s. 932–933), eutanazja może mieć formę zabójstwa, czynu wymierzonego przeciw życiu osoby chorej, bez jej prośby i zgody, przez inne osoby. Często wskutek niezrozumienia, egoizmu i korzyści, jakie mogą być udziałem innych. Bardzo często jest tak, że lekarze, pracodawcy „roszczą sobie władzę decydowania o tym, kto ma żyć, a kto powinien umrzeć” (tamże).

Badania ujawniły, że niekorzystna jest izolacja społeczna osób przewlekle chorych, natomiast relacje społeczne chronią chorych przed przedwczesną śmiercią (Knoll, Schwarzer, 2005, s. 38).

Strategie przemiany społecznej – wychowawczy aspekt działania szkoły

Akty samobójcze młodzieży są często efektem ogólnego kryzysu aksjologicznego. To właśnie zaprzeczenie i ambiwalencja współczesności ujawnia chaos wartości, a co za tym idzie – kryzys wzorów i ideałów. W dobie kultu informacji spłycają kontakty i relacje rodzinne, międzyludzkie. Większość rodzin boryka się z trudnościami ekonomicznymi, skupia się na realizacji swojej funkcji ekonomiczno-konsumpcyjnej. Gdy nic nie jest stałe i pewne, trudno odnaleźć wartości dające poczucie bezpieczeństwa. Jedną z najbardziej istotnych współcześnie i konstruktywnych strategii radzenia sobie jest wsparcie rodziny oraz osób bliskich. Jak pisze E. Jundziłł (1998, s. 67), to właśnie rodzina wyposaża każdego człowieka w pierwowzór reagowania na sytuacje trudne, jednak ulega on zmianie w ciągu życia i nabywanych przez jednostkę doświadczeń. Brak takich umiejętności ma konsekwencje w postaci destruktywnych mechanizmów radzenia sobie. Pamiętać należy, że to, w jaki sposób radzimy sobie z problemami, zależy od wielu czynników środowiskowych oraz zaistniałych kontekstów sytuacyjnych.

Warto podkreślić też związek między kryzysem w życiu człowieka a syndromem presuicydalnym. Samobójstwu sprzyja tendencja do fałszywej oceny sytuacji oraz nadmierna impulsywność. Słaba odporność psychiczna także zwiększa ryzyko samobójstwa. Sprzyjające czynniki to choroba somatyczna, choroba chroniczna, osobista strata, głód, samotność, zmęczenie, nowe okoliczności życiowe, chroniczny ból, ograniczenie zdolności rozwiązywania problemów, uzależnienie od środków odurzających, przeżywanie gniewu, słaba umiejętność kontroli emocji, zespół zaburzeń pourazowych, podatność psychologiczna, podatność neurologiczna (Pilecka, 2005, s. 95–96).

Nikt z nas nie jest w stanie uniknąć kryzysów w swoim życiu. Nikt z nas nie jest także w stanie przewidzieć własnej reakcji na trudności. To, co nam się wydaje niejednokrotnie błahym problemem, dla wielu młodych osób czy także osób dorosłych jest powodem załamania i kryzysu. Każdy ma swój własny subiektywny świat problemów i trudności, czasem niedostępny dla nikogo. Ogromną rolę w zapobieganiu autodestrukcji odgrywa racjonalna profilaktyka.

Wszelkie oddziaływania profilaktyczne powinny mieć charakter wielowymiarowy i wielotorowy, tzn. powinny uwzględniać wpływy wszystkich środowisk na życie młodego człowieka. Profilaktyka to:

- „bliższe powiązanie i wsparcie dla doradcy szkolnego,
- rozwój poradnictwa w grupach rówieśniczych,
- grupy wsparcia na terenie szkół,
- uświadamianie personelowi szkoły problemów związanych z samobójstwami,
- wprowadzenie do programów nauczania informacji na temat umiejętności radzenia sobie oraz dostrzegania niebezpieczeństwa ryzyka samobójstwa,
- forum społeczności na temat samobójstw wśród młodzieży” (DuBois, Miley, 1999, s. 125–126).

Z analiz wynika terapeutyczno-rewalidacyjna funkcja szkoły, także rodziców. Ważne jest kreowanie wartości pożądanych (prospołecznych), konstruktywnie sytuujących młodzież w płaszczyznach ideologicznych. Wymienione formy działań pomocowych powinny na stałe wejść do systemu profilaktyki. Niestety, w polskich realiach, pomimo świadomości narastającego problemu, działania profilaktyczne są wciąż doraźne i incydentalne, przybierają najczęściej formę reakcji na skutki.

W profilaktyce powstawania mechanizmów suicydalnych dużego znaczenia nabiera nauka już od lat najmłodszych strategii radzenia sobie, dostrzegania innej strony problemu. Ważne jest także stwarzanie sytuacji i możliwości odnoszenia sukcesów przez uczniów w społecznościach, w których funkcjonują na co dzień.

W procesie przemiany społecznej jednostki podatnej na destrukcyjność związaną z przewlekłą chorobą akcentowana jest aktywność zmierzająca do tworzenia różnorodnych modeli zdrowia – wyrównywania zaistniałych deprivacji drogą różnorodnych mechanizmów zaradczych – m.in. nadziei, fantazjowania, przewartościowania, kompensacji, nadkompensacji (Nowakowska, 1978, s. 318–319).

W walce z chorobą, zwłaszcza przewlekłą, ważne jest pozytywne myślenie – dążenie do utrzymywania równowagi biologicznej i psychologicznej, pozwalającej na pełne, sprawne funkcjonowanie i udział w życiu społecznym.

H. Sęk (2005, s. 63) jako najbardziej przydatne aktualnie modele zdrowia wymienia modele salutogenetyczny oraz socjoekologiczny.

Zapobieganie czynom samobójczym to przede wszystkim społeczna ekspozycja problemu w środowiskach pierwszej interwencji (m.in. rodzinnych, szkolnych). Podejmowanie konstruktywnych (profilaktycznych) zachowań jako strategii radzenia sobie i ochrony psychiki, zwłaszcza osób z grupy zagrożeń suicydalnych (m.in. zawodowych, patologii społecznych – „dziedziczenia społecznego”, w doświadczaniu kryzysu choroby przewlekłej) ujmuje wychowanie do wartości „życia i śmierci”. Strategiczne wartości „do wychowania” w obszarze prewencji preusicydalnej to odpowiedzialność za życie własne i drugiego człowieka, system znaczących idei, religia oraz kreowanie automodelowego wzoru.

Stworzenie odpowiedniego modelu oddziaływań wychowawczych wymaga czasu. Z powodu narastających zachowań autodestrukcyjnych młodzieży powinno to być jednym z priorytetowych zadań polityki oświatowej szkół.

Bibliografia

- Aronson, E. (2002). *Człowiek istota społeczna*. Warszawa: WN PWN.
- Dubois, B., Miley, K.K. (1999). *Praca socjalna. Zawód, który dodaje sił*. Katowice: WN „Śląsk”.
- Eriksen, T.H. (2003). *Tyrania chwili*. Warszawa: PIW.
- Filipczyk, H. (1980). *Potrzeby psychiczne*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.
- Fromm, E. (2007). *Anatomia ludzkiej destrukcyjności*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Hołyst, B. (1983). *Samobójstwo – przypadek czy konieczność*. Warszawa: PWN.
- Hołyst, B. (2002). *Suicydologia*. Warszawa: „LexisNexis”.
- Jan Paweł II (1996). *Ewangelium Vitae*. W: *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Jundziłł, E. (1998). *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Kaczorowski, B. (2008). (red.), *Encyklopedia PWN A–Z*. Warszawa: WN PWN.
- Kawula, S. (2006). *Samobójstwo*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Knoll, N., Schwarzer, R. (2005). *Prawdziwych przyjaciół... Wsparcie społeczne, stres, choroba i śmierć*. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: WN PWN.
- Korzeniowski, L., Pużyński, S. (red.). (1986). *Encyklopedyczny Słownik Psychiatrii*. Warszawa: PZWL.
- Kozielecki, J. (1996). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Manstead, A.S.R., Hewston, M. i in. (red.). (1996). *Encyklopedia Blackwella – Psychologia społeczna*. Warszawa: Jacek Santorski & Co Wydawnictwo.
- Nowakowska, M.T. (1978). *Psychologiczne aspekty chorób przewlekłych, trwałego upośledzenia zdrowia oraz chorób nieuleczalnych i zagrażających życiu*. W: M. Jarosz, *Psychologia lekarska*. Warszawa: PZWL.
- Okoń, W. (1992). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: WN PWN.
- Pawłowska, R. (1992). *Próby samobójcze wśród młodzieży*. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 7.
- Pecyna, M.B., s. (1999). *Psychologia kliniczna w praktyce pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pilecka, B. (2003). *Postawy do śmierci a samobójstwo*. W: D. Kubacka-Jasiecka, K. Budyń (red.), *Kryzys, interwencja i pomoc psychologiczna. Nowe ujęcia i możliwości*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Pilecka, B. (2005). *Osobowościowe korelaty prób samobójczych u młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Pilecka, W. (1992). *Rewalidacja dzieci przewlekle chorych i kalekich*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Pużyński, S. (2004). *Samobójstwa i zaburzenia psychiczne (zwłaszcza depresje)*. W: A. Bilińkiewicz (red.), *Psychiatria – podręcznik dla studentów medycyny*. Warszawa: PZWL.
- Radziwiłłowicz, P., Radziwiłłowicz, W. (1998). *Samobójstwo i próba samobójcza – implikacje kliniczne i psychologiczne*. *Psychologia Wychowawcza*, 5.
- Ringel, E. (1987). *Gdy życie traci sens. Rozważania o samobójstwie*. Szczecin: Wydawnictwo „Glob”.
- Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej* (2008). Warszawa: GUS.
- Sęk, H. (2005). *Psychologia kliniczna*. Warszawa: WN PWN.
- Sowińska, A. (2002). *Wprowadzenie do psychologii*. Katowice: Wydawnictwo Uczelniane AE.
- Stochmiałek, J. (2000). *O umieraniu i śmierci*. W: J. Stochmiałek (red.), *Rozwój pracy socjalno-opiekuńczej*. Cieszyn.

- Szpringer, M. (2004). *Profilaktyka społeczna – Rodzina, Szkoła, Środowisko lokalne*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Szeroczyńska, M. (2004). *Eutanazja wspomagane samobójstwo*. Kraków: Universitas.
- Tischner, J. (2005). *Idąc przez puste błonia*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Tischner, J. (2006). *Filozofia dramatu*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Urzędowska, M. (2000). Myśli o samobójstwie a osiągnięcia i niepowodzenia w nauce. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1.
- WHO European Ministerial Conference on Mental Health, *Facing the challenges, building solution, Suicide prevention*. Helsinki, Finland, 12–15 January 2005.
- World Health Organization, *The health of children and adolescence in Europe*. Copenhagen, Bucharest, 12 September 2005.
- Witkowski, L. (1998). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa: IBE.
- Zaborowski, Z. (1976). *Stosunki międzyludzkie*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Zorraquino, C.J. (2002). *Depresje u dzieci i młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo eSPe.

SUICIDAL THREATS AS A PREDICTOR OF HUMAN BEHAVIOR

Summary

The article presents the part critical situations play in the etiology of adolescent and adult suicides, the importance of educational prevention and the role of school arising therefrom. It emphasizes the significance of chronic illness in terms of the crisis of an individual and environment.

The actual lack of pedagogical truth is contemporary dissonance and “tragedy” of the human being – “enslaved by suffering”, chronically ill and powerless – which initiates self-destruction and, in consequence, inadequate and “surface” support.

The communication of responsibility and of a self-model pattern is an important value in the area of the prevention of suicides

Key words: suicidal behavior, suicide, crisis, social influence of closer and more distant environment, organic factors

HUMANIZACJA WYCHOWANIA JAKO UTOPIA (W SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNEJ ANTYUTOPII JANUSZA KORCZAKA)

W tekście artykułu autor, interpretując powieść J. Korczaka *król Maciuś Pierwszym*, rozważa możliwości humanizacji edukacji, analizuje wieczne sprzeczności między dorosłymi i dziećmi, sens i swoisty dramat zawodu pedagoga.

Zdaniem autora społeczno-pedagogiczna antyutopia może być rozumiana jako przedstawienie przez pisarza wymyślonych realiów społeczno-pedagogicznych, które krytykują idealistyczne projekty i koncepcje pedagogiczne, a w tym przypadku ukazują niepowodzenie reform, mających na celu humanizację życia dzieci w świecie dorosłych.

W utworze *Maciuś Pierwszy* staje się pośrednikiem między poddanymi normom a niewolnikami własnych impulsów. To pośrednictwo stale napotyka na trudne do rozwiązania sprzeczności między negatywnym rodzicielskim stosunkiem do dzieci i infantylnym stosunkiem dzieci do otaczającego świata.

Humanizacja życia dzieci jako humanitarna praktyka oddziaływania dorosłych nie zadowala pisarza, a humanizacja własnego życia siłami samych dzieci okazuje się być niemożliwa.

W historię króla Maciusia nie tylko wplecione zostały autorskie aluzje odnoszące się do własnej sytuacji życiowej, ale jest to także swego rodzaju omówienie dramatu zawodu pedagoga. Dylemat humanizmu pedagogicznego jest następujący – potrzeby dzieci są na tyle znaczące i różnorodne, że zaspokojenie ich zajmuje pedagogowi cały czas i siły, nie pozostawiając miejsca dla żadnej innej pracy, w tym powszednich czynności życiowych.

Autor żegna się z Maciusiem w momencie, gdy ten, ułożywszy swoje życie prywatne, przestał walczyć o humanistyczne ideały. Wynikać może z tego paradoksalne przesłanie, że nie bacząc na niepowodzenie wysiłków, przerwanie bitwy o człowieczeństwo pozbawia życie sensu. Oto egzystencjalna alternatywa pedagoga: życie, któremu sens nadaje bezskuteczna walka o ideały humanizmu – albo śmierć.

Słowa kluczowe: społeczno-pedagogiczna utopia, humanizm, dorośli kontra dzieci, misja i paradoks zawodu pedagoga

Zrozumienie współczesnych praktyk wychowania wymaga odpowiedzi na pytanie o możliwości i drogi humanizacji przestrzeni istnienia dziecka. W poszukiwaniu odpowiedzi trudno obyć się bez odniesień do podstawowych idei sformułowanych przez wielkich pedagogów humanistów, takich jak np. Janusz Korczak. Jego działalność i spuścizna literacka to materiał do rozmyślań o życiu dziecka w świecie dorosłych. Właśnie tym problemem zajmował się Korczak w powieściach o królu Maciusiu Pierwszym. Dwa jego utwory: *Król Maciuś*

Pierwszy i Król Maciuś na wyspie bezludnej mogą zostać zinterpretowane jako swego rodzaju społeczno-pedagogiczna antyutopia.

W naukach społecznych i humanistycznych używa się pojęć „utopia” i „antyutopia”. Pierwsze z nich to gatunek literatury pięknej opisujący model idealnego (zdaniem autora) społeczeństwa. W odróżnieniu od utopii antyutopia nie przyznaje wymyślonemu systemowi społecznemu statusu społecznego ideału. Dla autorów antyutopii charakterystyczny jest pesymizm, w dużym stopniu usprawiedliwiony faktem współczesnego rozwoju społecznego i naukowo-technicznego oraz postrzegany jako protest przeciwko nadmiernej racjonalizacji i pragmatyzacji współczesnego obrazu życia, biurokratyzacji społeczeństwa, reglamentacji ludzkich relacji, standaryzacji świadomości i postępowania ludzi.

Badanie powieści J. Rowling pozwoliło zaproponować pojęcie „społeczno-pedagogiczna utopia”, gdy nacisk kładzie się na przeciwstawienie obrazu organizacji wychowywania obecnym realiom edukacyjnym i urzeczywistnienie w tym obrazie światopoglądowego projektu środkami społeczno-pedagogicznymi. Społeczno-pedagogiczna antyutopia może więc być rozumiana jako przedstawienie przez pisarza wymyślonych realiów społeczno-pedagogicznych, które krytykują idealistyczne projekty i koncepcje pedagogiczne, a w tym przypadku niepowodzenie reform mających na celu humanizację życia dzieci w świecie dorosłych.

Charakterystyczne jest, że w obu powieściach o królu Maciusiu nie ma niczego czarodziejskiego – ani jednej różdżki, ani jednego cudu. Rozumienie przedrostka *anty-* jako przeciwstawienia pozwala mówić o pedagogicznej antyutopii jako o manifeście niemożliwości urzeczywistnienia światopoglądowego (w tym przypadku humanistycznego w odniesieniu do dzieci) projektu środkami społeczno-pedagogicznymi. Właśnie tak można wytłumaczyć porażkę młodego króla w jego staraniach o zbudowanie w świecie dorosłych „podświata dziecięcej pomyślności”. Według badaczki koncepcji pedagogicznej Janusza Korczaka T.W. Zabuty upadek utopijnej republiki Korczaka rozpoczął się w 1935 r., a więc jeszcze przed wtargnięciem Niemców do Polski. Wielu wychowanków Korczaka, zaczynając samodzielne życie, zrozumiało, że nawyki nabyte w przytułku częściej przeszkadzają niż pomagają. Nie byli oni przygotowani do walki o byt, do twardej konkurencji. Uczono ich odnosić się do ludzi jak do braci, a w realnym życiu przyszło im rozpychać się łokciami, żeby przeżyć. Jak to często bywa, świat, który kocha utopię i zachwyca się nią, w praktyce ją odrzuca.

Potwierdzenie takiej oceny można znaleźć w fabule utworów – pierwsza powieść kończy się zesłaniem głównego bohatera na bezludną wyspę, a druga jego zagładą.

W związku z tym pojawiają się pytania:

- jakie próby humanizacji życia dzieci okazały się utopijne?
- jakie są przyczyny utopii tych prób?

Próby humanizacji życia dzieci w świecie dorosłych

W powieściach Korczaka młody król zaczyna przeprowadzać reformy dość naiwnie. Spełnia marzenie małej dziewczynki o wielkiej lalce, rozkazuje wydawać każdemu uczniowi czekoladę, nagradza posłuszne dzieci wizytą w teatrze. Dalsze działania Maciusia mają na celu wsparcie społeczne dzieci: „Więc każde

dziecko dostaje na lato dwie piłki, a na zimę łyżwy. Każde dziecko co dzień po szkole dostaje jeden cukierek i jedno ciastko słodkie z cukrem. Dziewczynki będą co rok dostawały lalki, chłopcy scyzoryki. Huśtawki i karuzele powinny być we wszystkich szkołach. Prócz tego w sklepach do każdej książki i do każdego kajetu mają być dodawane ładne kolorowe obrazki”.

Następny krok Maciusia wydaje się bardziej poważny – młody król postanawia czytać listy, które piszą do niego dzieci. Jednak listów dzieci adresowanych do niego okazuje się być bardzo wiele. „Czuł Maciuś, że jest źle. Jeżeli co dzień tyle listów będzie musiał czytać, to już na nic więcej nie będzie miał czasu. A rzucać do śmietnika listy – to przecież straszne świństwo”. Po wielu nieudanych próbach przeczytania napływającej korespondencji zmęczony Maciuś rozkazuje zorganizować studiowanie listów, wydawać potrzebującym obuwie, ubrania, książki itd.

Stopniowo mały król dojrzewa do pierwszych rzeczywistych reform na rzecz dzieci:

„1. Żeby zbudować we wszystkich lasach, w górach i nad morzem dużo domów, żeby dzieci biedne mogły wyjeżdżać na całe lato na wieś.

2. Żeby we wszystkich szkołach były huśtawki i karuzele z muzyką.

3. Żeby w stolicy urządzić wielki ogród zoologiczny, gdzie w klatkach byłyby dzikie zwierzęta: lwy, niedźwiedzie, słonie, małpy i węże, i ptaki”.

Mimo pozytywnego postrzegania w społeczeństwie prób wsparcia społecznego dzieci, Maciuś uświadamia sobie, że podjęte przez niego przedsięwzięcia nie są reformami w pełnym znaczeniu tego słowa. I wtedy decyduje się na poważne przemiany demokratyczne – ustanawia parlamenty dla dorosłych i dla dzieci. Jak wiadomo z historii, podobne reformy uwarunkowane są walką ludu o demokrację. W powieści Korczaka staje przed nami romantyk, władca walczący o sprawiedliwość.

W próbach uczynienia życia dzieci bardziej humanitarnym mały król przechodzi od pojedynczych prezentów do ochrony socjalnej, a tym samym do demokratyzacji życia dzieci drogą przyciągnięcia małych obywateli do społecznego samorządu.

Jeśli jednak pierwsze działania Maciusia przyjmowane są jako młodzieńcze wybryki, to próby pomocy społecznej dzieciom otrzymują szerokie poparcie społeczeństwa, natomiast przemiany demokratyczne spotykają się z niezrozumieniem, a u samego reformatora w ostateczności budzą rozczarowanie: „Nigdy, ale to nigdy noga jego w sejmie dziecięcym nie powstanie. Taka czarna niewdzięczność. Taka zapłata za jego pracę, jego dobre zamiary, jego podróże, w których omal nie postradał życia – jego bohaterską obronę kraju”.

Innymi słowy, humanizacja życia dzieci jako humanitarna praktyka oddziaływania dorosłych nie zadowala pisarza, a humanizacja własnego życia siłami samych dzieci okazuje się niemożliwa.

Psychoanalityczny osąd humanizacji życia dzieci w świecie dorosłych

Nawet powierzchowne spojrzenie na postaci powieści Janusza Korczaka wyzwala jasny i prosty obraz, na którym znajdują się dzieci, świat dorosłych i Maciuś Pierwszy. Główny bohater przedstawiony jest oddzielnie. Z jednej strony widzimy właśnie jego – wyraźnie przynależącego do dzieci, ze swoją szczerą dziecięcością, z drugiej strony – jego stałe dążenie do unormowania swojego życia i spełnienia oczekiwań bycia dobrym królem.

Zastosowanie psychoanalitycznego schematu E. Berne'a w traktowaniu postaci pozwala zauważyć następujące analogie:

- większość dorosłych w powieściach J. Korczaka działa najczęściej z pozycji Ja – Rodzic, to znaczy ani na krok nie odstępuje od ogólnie przyjętych zasad, norm i stereotypów, surowo ocenia innych za nawet małe odstępstwa;
- niemal wszystkie postaci dzieci przedstawione w historiach o królu Maciusiu dostatecznie wyraźnie odzwierciedlają pozycję Ja – Dziecko, działają wyłącznie pod wpływem emocji i uczuć, własnych doraźnych życzeń, a nie racjonalnych dowodów;
- bardzo niewiele postaci (stary doktor, smutny król, lord Pux), przede wszystkim główny bohater powieści – król Maciuś Pierwszy, ze względu na swoje postępowanie może zostać włączonych do grupy Ja – Dorosły, ponieważ ci bohaterowie działają rozumnie i odpowiedzialnie, analizują sytuację i snują refleksje nad własnymi stanami, myślami i uczuciami.

Gdyby przyjąć ten schemat, to można by stwierdzić, że właśnie ta niewielka grupa staje się pośrednikiem między poddanymi normom (Ja – Rodzic) a niewolnikami własnych impulsów (Ja – Dziecko). To pośrednictwo rodzi trudne do rozwiązania sprzeczności między negatywnym rodzicielskim stosunkiem do dzieci a infantylnym stosunkiem dzieci do otaczającego świata. Szczególnie trudno jest Maciusiowi, ponieważ bez względu na dorosłe i rozumne postępowanie, które faktycznie ograniczone jest nieznacznym doświadczeniem życiowym, traktowany jest jak dziecko.

Rodzicielski stosunek do dzieci przedstawiony przez Korczaka wyróżnia się zarozumiałością, lekceważeniem, dopuszczeniem szerokiego spektrum manipulacji, obłudy i zwykłego kłamstwa. Charakterystyczną zapowiedź wszystkich opisanych w powieści wydarzeń Korczak formułuje na samym początku – królewscy ministrowie wkrótce po śmierci króla – ojca Maciusia – zawiadamiają o grożącej wojnie, której przyczyną ma być małoletniość nowego władcy. Takie przekonanie rozpowszechnione jest w świecie dorosłych – jeżeli dziecko zostanie głową państwa, to upadek państwa jest nieunikniony. Jeszcze jeden charakterystyczny epizod: „Ministrowie opuścili głowy. Tak długo i tak mądrze jeszcze Maciuś nie mówił. To prawda – dzieci też są narodem, więc i one mają prawo rządzić. Ale jak to zrobić? Czy potrafią, czy nie są za głupie?”.

Bardzo wyraźną ocenę wypowiada jeden z największych wrogów Maciusia: „Powiedz swojemu Maciusiowi, że z dziećmi negocjacji nie będzie – czekają ich różgi...”. Głównego bohatera szczerze oburza podstępność dorosłych: „Patrzcie tylko jaki on jest – pisał Maciuś. Udawał przyjaciela, niby podarował mi port i sprzedał okręty. A teraz wysadził w powietrze dwie fortece... i wszedł ze swoim wojskiem. A jak go zapytałem, jakie ma pretensje, że może żartem mi podarował, więc mu zapłacę połowę złota – on nagadał głupstw i napisał: «Nie ma głupich». – Czy tak się robi?”.

Po zwycięstwie nad Maciusiem dorośli królowie rozpracowują całe „wychowawcze przedsięwzięcie”, które ma wywoływać strach i pokorę u małego psotnika: „Maciusia sędzić będzie sąd polowy i skaże go na śmierć. A dopiero w ostatniej chwili trzej królowie go ułaskawią. [...] Pierwszy rok niewoli Maciuś spędzi sam pod strażą, a po roku pozwolą mu wziąć do siebie dziesięć osób, które zechcą do niego przyjechać”. Typowo rodzicielsko brzmią następujące wypowiedzi: „I powiedzieć Maciusiowi, że jest skazany na śmierć, a dopiero w ostatniej chwili go ułaskawić. Trzeba koniecznie, żeby naród widział, jak Maciuś płacze i prosi, żeby

ten głupi naród, który tak pokornie dawał się wodzić za nos, raz na zawsze zrozumiał, że Maciuś to żaden bohater, ale zuchwały i bojaźliwy zarazem smyk”.

Dorośli tylko w skrajnych przypadkach mogą pójść na ustępstwa wobec dzieci. „Gazetę dla dzieci można założyć; Maciuś przywiózł dużo złota, więc pieniądze są. Ale kto będzie pisał do tej gazety?” To znaczy, że relacje w pewnym momencie mogą ulec odwróceniu (inwersja) i nie jest tak ważne to, że czas ten będzie krótki. Znacznie ważniejsze jest, że dorośli absolutnie nie są gotowi do partnerstwa z dziećmi, do równych relacji. Oto fragment powieści, w którym Maciuś omawia sytuację z królami:

„– Więc naprzód musimy postanowić, czy chcemy dać dzieciom prawa i jakie.

– Prawa ? [...] Teraz jest głupia moda, że dzieci się nie bije. Trzeba bić, a jak nie pomoże, jeszcze raz bić. Trzeba bić ręką, jak nie pomoże – różgą, jak i to nie pomoże – rzemieniem.

– [...] Najlepiej nie dać jeść. Jak nie dostanie śniadania albo obiadu i będzie głodny, zrozumie, że trzeba się słuchać.

– [...] Dzieci są lekkomyślne, nie rozumieją, nie mają doświadczenia. Dał Maciuś dzieciom prawa i patrzcie co zrobiły. Kazały dorosłym chodzić do szkoły, same wszystko zepsuły. Bić dzieci nie trzeba, to bardziej złości, głodzić dzieci – jeszcze większe świństwo, bo mogą zachorować, wyrosną na słabych ludzi. Ale trzeba wytłumaczyć, że powinny poczekać, aż zmądrzeją”.

Paradoks polega na tym, że posądzając dzieci o dziecinność i infantylizm, dorośli często sami postępują jak dzieci. Na przykład kiedy król sąsiedniego państwa zagraża państwu Maciusia wojną, jego kanclerz, zamiast dyplomatycznie odpowiedzieć, wykazać rozwagę i cierpliwość, postępuje jak smarkacz. „Prezes ministrów (najstarszy minister) bardzo się przestraszył, ale udawał, że go to wcale nie obchodzi – napisał na arkuszu papieru niebieskim ołówkiem: «Dobrze, niech będzie wojna» – i podał ten papier zagranicznemu ambasadorowi”.

Korczak wyjaśnił to „wpadanie” dorosłych w dzieciństwo: „Wasza królewska mość, błagam w ich imieniu o przebaczenie. Ale te biedne chłopaki od lat dziecinnych pozbawieni byli zabaw dziecięcych. Byli dawniej lokajczykami i kuchcikami, potem lokajami, zawsze musieli być cicho”. Pisarz przypuszczał, że wymuszone zarabianie pieniędzy we wczesnym wieku pozbawia dorosłych pełni życiowych odczuć i prowadzi do deformacji, braku psychologicznej dorosłości.

Dziecięcy stosunek do otaczającego świata u Korczaka jest daleki od ideału. Oczywiście dzieci są różne, lecz jeśli można uogólnić, to najbardziej wymowną oceną wydaje się być osąd, który wydaje Maciuś w chwili wielkiego zmartwienia: „Dzieci są złe, niesprawiedliwe, złośliwe, kłamliwe. Jeżeli jakieś dziecko się jąka albo troszkę zezuje, albo jest rude, albo utyka na nogę, albo ma krzywe plecy, albo zrobi w majtki, zaraz mu dokuczają. Wołają: ślepy, kulas, garbus – wyśmiewają. Jak ma dziesięć lat, wyśmiewa się z ośmioletniego, jak ma dwanaście lat nie chce się bawić z dziesięcioletnim. Jak widzą, że ktoś coś ma, to albo wymamią i oszukają, albo pozwolą się rozporządzać. Jak widzą, że jakieś dziecko jest porządniejsze, zazdroszczą i mszczą się. Jak chłopak silny i dobrze bije, to mu na wszystko pozwalają, a jak jest chory i cichy, nic sobie z niego nie robią. Powiesz mu sekret, potem się pokłóci i wszystko rozgada. Ze wszystkiego się wyśmiewają, każdego zaczepią, dają przezwiska. Jeżeli iść po ulicy parami, to przejść nie można. Bo wiedzą, że się nie będą bronić, bo idzie z nimi dozorca i nie pozwala się bić na ulicy.

Pełno jest wśród dzieci złodziei. Jeżeli coś pożyczyć, to nie odda, jeszcze powie: «wynoś się, odczep, odejdz, bo ci dam w zęby». Chwalą się wszystkie. Każdy chce być pierwszy. Kłóć się starsze z młodszymi, chłopcy z dziewczynkami. Teraz rozumiem, dlaczego nie udał się sejm dzieci. Jakże miał się udać?».

Trzecia grupa postaci, jak już wspomniano, reprezentuje sobą postawę Ja – Dorosły. W literaturze psychologicznej i pedagogicznej pojawiają się porównania freudowskiego „ego” do obrazów księcia i króla (*Książęta i żaby* E. Berne’a), dlatego bardzo symboliczne jest, że głównym dorosłym jest właśnie król Maciuś. Przemyslenia Maciusia są typowe właśnie dla dorosłego Berne’a: „Kiedy już plan dnia został ułożony, Maciusiowi się smutno zrobiło. Przecież ani godzinki nie miał na zabawę. Ano, trudno: jest królem, chociaż mały jeszcze, a król musi dbać nie o siebie, ale o wszystkich. Może później trochę, jak już wszystkim da to, co im potrzebne, będzie miał Maciuś i dla siebie jakąś godzinkę dziennie”. W tekście wielokrotnie pojawiają się przykłady, gdy Maciuś, starając zachowywać się jak król, hamuje się, wykazuje cierpliwość i opanowanie: „Westchnął tylko głęboko. Nie wolno mu było płakać, bo za chwilę miał włożyć koronę i nie może mieć oczu czerwonych”. Mały bohater bardzo negatywnie reaguje na tych dorosłych, którzy zachowują się jak dzieci: „Doszedł do Maciusia król Boruch, chciał z nim porozmawiać, ale Maciuś odsunął się niechętnie. Maciuś najgorzej nie lubi kłamczuchów. Maciuś wie, że dorośli kłamią, ale żeby się nie wstydzić powiedzieć, że czekał na utraconą koronę dwa tysiące lat, to już zupełnie brzydko”.

Dyspozycja zarysowana przez wielkiego humanistę w pełni zgadza się z modelem Freuda – przedstawiciele Ja – Dorosłego znajdują się jakby między Ja – Dzieckiem i Ja – Rodzicem. Korczak wkłada w usta jeszcze jednego dorosłego Berne’a – Smutnego króla – uzasadnienie praw dzieci „To, co teraz mówimy o dzieciach, mówiono dawnej i o chłopach, i robotnikach, o kobietach i Żydach, i o Murzynach. Jedni tacy, drudzy tacy, więc żadnych praw dawać nie można. No i daliśmy prawa. [...] Można wydawać pożyczki, a jak urosną, niech zwrócą. Bo teraz dzieci są jak żebracy. O wszystko muszą prosić, muszą się podlizywać dorosłym i czekać, aż będą w dobrym humorze. Zresztą już i dziś dzieci mają więcej praw. Bo dawniej ojciec mógł zabić dziecko, a teraz nie wolno. Jeżeli rodzice mocno biją, też nie wolno. Więc mówmy, jakie jeszcze dodać dzieciom prawa. Dzieci nie są gorsze od dorosłych”.

W tych przemyśleniach wtóruje mu główny bohater, który w swoich relacjach z dwoma dziwnymi malcami z latarni morskiej (to Ala i Alo) stara się być dorosłym, nie rodzicem, a właśnie dorosłym, chociaż może jednak nie tylko: „Takie małe dzieci też powinny mieć prawa – myśli Maciuś. Ale ani rusz nie może wymyślić, co z nimi robić, żeby było wesoło, ale żeby nie przeszkadzały bawić się i uczyć starszym”. Z tej historii z maleńkimi bratem i siostrą wynika pytanie, kim jest król Maciuś.

„Więc Maciuś postanowił, że będzie dzieci uczył: Ala nauczy pisać i czytać, a co robić z Alą nie wiedział. Przywiózł wszystkie obrazki, a ona prędko i nie-uważnie obrazki oglądała i ciągle chce coś innego[...].

[...] Może i Ala, tak jak kanarek, coś rozumie, coś wie, ale to jest zupełnie inne. I Maciuś, który zapomniał, co myślał, kiedy był mały, już teraz nic nie pamięta.

Bo Ala nie zawsze biegała, krzyczała i wołała: „tata, daj Ali”. Czasem była zupełnie cicha. Popatrzy, popatrzy gdzieś daleko, a potem westchnie. Albo weźmie Maciusia za rękę i długo, uważnie patrzy mu w oczy – znów westchnie”.

Można zaryzykować stwierdzenie, że w historię króla Maciusia nie tylko wplecione zostały autorskie aluzje odnoszące się do własnej sytuacji życiowej, lecz że jest to swego rodzaju ukazanie dramatu zawodu pedagoga. Dylemat humanizmu pedagogicznego jest następujący: potrzeby dzieci są tak znaczące i różnorodne, że ich spełnienie zajmuje pedagogowi cały czas, zabiera siły, nie pozostawiając miejsca dla żadnej innej pracy, powszednich czynności życiowych: „Czuł Maciuś, że jest źle. Jeżeli co dzień tyle listów będzie musiał czytać, to już na nic więcej nie będzie miał czasu. A rzucać do śmietnika listy – to przecież straszne świństwo. To są ważne i ciekawe listy. Tylko dlaczego jest ich tak dużo?” Możliwe, że w tych słowach w mniejszym lub większym stopniu odzwierciedla się dylemat, tak często nurtujący Korczaka.

Finał historii Maciusia jest smutny. Bohater ginie w dziwnych, niedorzecznych okolicznościach. Można zaryzykować stwierdzenie, że autor żegna się z Maciusiem w momencie, gdy ten, ułożywszy swoje życie prywatne, przestał walczyć o humanistyczne ideały. Wynikać może z tego paradoksalne przesłanie, że nie bacząc na niepowodzenie wysiłków, przerwanie bitwy o człowieczeństwo pozbawia życie sensu. Oto egzystencjalna alternatywa pedagoga: życie, któremu sens nadaje bezskuteczna walka o ideały humanizmu – albo śmierć.

HUMANIZATION UPBRINGING AS UTOPIA (IN SOCIO-PEDAGOGICAL DYSTOPIA JANUSZ KORCZAK)

Summary

In the text the author, interpreting the tale Janusz Korczak about king Matise First, thinking about the possibility of humanization of education, about the eternal conflict between adults and children, about the meaning and drama teaching profession. According to the author, socio-pedagogical dystopia can be understood as the image of the fictional writer of the socio-pedagogical realities, which serves as a critique of idealistic pedagogical projects and concepts, and in this case, the doom of reforms aimed at humanizing the lives of children in the adult world. In the tale the King Mathius mediates between subjects norms (I-Parent), and slaves to their own impulses (I-Baby). This mediation is constantly faces intractable contradiction between negative parental attitudes toward children and infantile attitude of children towards the world. Humanize the lives of children as a humanitarian practice effects adults does not satisfy the writer, and humanization own life by the children is not possible, is utopia. In the history of king Matisa presents the author's allusions not only to their own life situation, but this kind of discussion drama teaching profession. The pedagogical dilemma of humanism is the needs and children's needs are so vast that close attention to them is all the time and all the power of a teacher leaving no room for the rest of the work, daily Affairs. The author says goodbye to player Mateusz at the moment when the latter, having built his private life, ceased to fight for humanistic ideals. This could be read paradoxical message of the great humanist that, despite the hopelessness of the effort, the struggle for humanity robs life of its meaning. Such is the existential alternative teacher: or, the life, the meaning of which in an unsuccessful struggle for the ideals of humanism – or death.

Key words: social-pedagogical utopia, humanism, against adults and children, the mission and the paradox of the teaching profession.

Tłum. z jęz. ros. Katarzyna Olesińska.

Cytaty pochodzą z: Korczak, J. *Król Maciuś Pierwszy*, Warszawa 2013; *Król Maciuś na wyspie bezludnej*, Warszawa 2011.

APARATY SŁUCHOWE I INNE URZĄDZENIA WSPOMAGAJĄCE SŁYSZENIE DZIECI Z USZKODZONYM NARZĄDEM SŁUCHU – CO POWINIEN WIEDZIEĆ NAUCZYCIEL

Konsekwencje uszkodzenia słuchu dla rozwoju dziecka

Słuch jest zmysłem, który pozwala rozumieć mowę, rozwijać ją i sprawnie posługiwać się nią w procesie komunikacji z innymi ludźmi. W przypadku jego uszkodzenia odbiór mowy, a tym samym kontakt językowy z otoczeniem, zostaje utrudniony. Niesprawność sensoryczna, jaką jest uszkodzenie słuchu, powoduje problemy w sferze rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego, a więc wpływa na całokształt funkcjonowania człowieka (Siedlecka, Kulczycka, 2000).

Czynniki warunkujące wybór placówki kształcenia dla dziecka z uszkodzonym narządem słuchu

Poziom funkcjonowania dziecka w wymienionych sferach rozwoju, a także czynniki związane z uszkodzeniem słuchu, takie jak m.in. rodzaj i głębokość, są jednymi z głównych wyznaczników kwalifikacji dziecka do danego typu szkoły. Do podjęcia tej decyzji istotne są również: czas wykrycia uszkodzenia słuchu u dziecka, rodzaj zastosowanych środków korekcji słuchu, moment rozpoczęcia działań rewalidacyjnych, czas ich trwania oraz efektywność przejawiająca się w stopniu rozwoju mowy. Od możliwości dziecka zależy, czy będzie uczniem szkoły ogólnodostępnej, integracyjnej bądź specjalnej. Armin Löwe doradzał wybór szkoły dla dziecka z wadą słuchu, mówiąc: nauczanie wspólne – kiedy to możliwe, nauczanie specjalne – kiedy to konieczne.

Niezależnie od rodzaju wybranej placówki kształcenia, w procesie dydaktyczno-wychowawczym dziecka z wadą słuchu bardzo ważną rolę odgrywają techniczne środki korekcyjne, których ono używa. Najczęściej są to aparaty słuchowe, ale także implanty ślimakowe. Współczesna medycyna i technologia, działając na rzecz doskonalenia jakości tych urządzeń, stwarza dzieciom z wadą słuchu możliwość językowego komunikowania się, nauki i pełnego uczestnictwa w różnych środowiskach życia.

Wiedza nauczyciela o działaniu i możliwościach aparatów słuchowych oraz innych urządzeń wspomagających słyszenie jest niezwykle ważna – pozwala na usprawnienie pracy z dzieckiem z wadą słuchu w toku nauki szkolnej. Nie każde dziecko korzystające z aparatów słuchowych będzie funkcjonowało w ten sam sposób. Poznanie możliwości i ograniczeń dziecka wymaga od nauczyciela spoj-

rzenia wstecz – od momentu wykrycia i zdiagnozowania wady słuchu u dziecka, zaopatrzenia w aparat słuchowy, przez systematyczność noszenia aparatu słuchowego, po rodzaj i jakość aparatu, którego używa. Te czynniki i „momenty” w życiu dziecka z wadą słuchu stanowią dla nauczyciela niezbędną pomoc w planowaniu działań rewalidacyjnych i dydaktyczno-wychowawczych podejmowanych wobec niego. Niezwykle ważne jest, by owe „momenty” wystąpiły możliwie wcześnie. Obecnie znane jest znaczenie wczesnego wykrywania wad słuchu dla wszechstronnego rozwoju dziecka z wadą słuchu.

Rola wczesnego wykrywania uszkodzeń słuchu u dzieci

Wczesne wykrycie, diagnoza i rehabilitacja dzieci z wadą słuchu umożliwia im rozwój porównywalny z dziećmi słyszącymi. Potrzebę wczesnego wykrywania wad słuchu postulowano już w 1966 r. na I Kongresie Audiologii Dziecięcej w Lucernie. Wnioskowano wówczas konieczność rozpoznania uszkodzenia słuchu w pierwszych 6–8, a maksymalnie 12 miesiącach życia dziecka (Mrugalska, 2004).

W Polsce podobne stanowisko reprezentowała Maria Góral, lekarka specjalizująca się w otolaryngologii dziecięcej. Była propagatorką wczesnej diagnozy i partnerstwa rodziców w rewalidacji dziecka z wadą słuchu. Zabiegała o wczesne wykrywanie wad słuchu (w pierwszym roku życia dziecka) i wczesną terapię z wykorzystaniem aparatów słuchowych, a w uzasadnionych przypadkach – wszczepów ślimakowych. Spełnienie tych warunków uznawała za podstawę do naturalnego rozwoju mowy u dziecka z uszkodzonym słuchem (Siedlecka, Kulczycka, 2000).

W 1994 r. specjaliści z amerykańskiego Joint Committee on Infant Hearing¹ zalecali, aby każde uszkodzenie słuchu było wykryte do 3. miesiąca życia, zaś do 6. miesiąca życia dziecko było zaopatrzone w aparat słuchowy i poddane rehabilitacji (Mrugalska, 2004). Na podobnych założeniach opiera się w Polsce od 2002 r. *Program powszechnych przesiewowych badań słuchu noworodków*. Zakłada on wykrycie wady słuchu w 2.–3. dniu życia dziecka, diagnozę wady słuchu do 3. miesiąca życia, wdrożenie rehabilitacji przy wsparciu aparatów słuchowych od 6. miesiąca życia.

Równocześnie z badaniami przesiewowymi² noworodków od kilku lat realizowany jest w naszym kraju *Program badań przesiewowych słuchu dla dzieci w wieku szkolnym*, mający na celu wykrycie zaburzeń słuchu w tej populacji. Zwrócono bowiem uwagę, że konsekwencją tych często niewielkich i niezauważalnych uszkodzeń słuchu mogą być m.in. zaburzenia koncentracji, problemy z komunikacją z otoczeniem czy gorsze wyniki w nauce.

¹ Komisja do Spraw Słuchu Niemowląt - organizacja działająca w USA na rzecz wczesnego wykrywania, diagnozy wad słuchu i wczesnej interwencji wobec niemowląt i małych dzieci z uszkodzonym słuchem.

² Badanie przesiewowe (skrinningowe) - rodzaj badania, które wykonuje się w całej populacji lub tylko w tzw. grupach wysokiego ryzyka. Celem badań przesiewowych jest wczesne wykrywanie zaburzeń, tzn. w okresie, gdy można jeszcze odwrócić proces chorobowy lub zahamować tempo jego rozwoju.

Metody oceny uszkodzenia słuchu u dzieci

Po wykryciu uszkodzenia słuchu w badaniu przesiewowym konieczne jest niezwłoczne postawienie diagnozy uszkodzenia słuchu, a więc konkretne ustalenie jego charakteru i głębokości. Diagnoza audiologiczna musi być postawiona przez lekarza (laryngologa lub audiologa) i oparta na danych z wywiadu z rodzicami, badaniach behawioralnych (orientacyjnych), obiektywnych oraz subiektywnych dostosowanych do wieku dziecka. Metody diagnozy uszkodzenia słuchu zależą od wieku dziecka. Rodzaje badań i przedziały wiekowe są następujące:

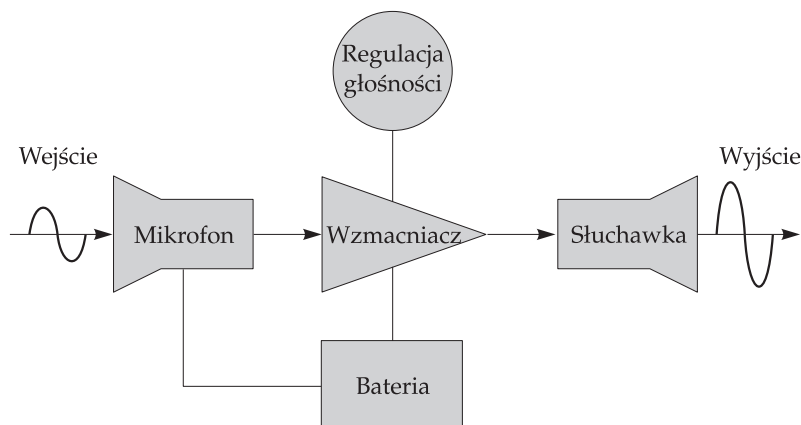
- badania behawioralne (S) – 0–24. miesiąc,
- audiometria wspomagana bodźcem wzrokowym lub dotykowym (S) – 1.–3. rok,
- audiometria zabawowa (S) – 3.–4. rok,
- audiometria słowna (S) – od 3. roku,
- audiometria tonalna (S) – od 5.–6. roku,
- audiometria odpowiedzi pnia mózgu (O) – bez ograniczeń,
- audiometria impedancyjna (O) – bez ograniczeń,
- otoemisje akustyczne (O) – bez ograniczeń.

Są to najczęściej stosowane metody badań słuchu oraz granice wieku, od których można je przeprowadzać. Metody badań słuchu subiektywne (S), takie jak: badania behawioralne, audiometria wspomagana bodźcem wzrokowym lub dotykowym, audiometria zabawowa, słowna i tonalna, należą do badań, w których pacjent bierze czynny udział podczas ich wykonywania. Wymagane jest od niego skupienie się na dźwięku i odpowiednie reagowanie, stąd ograniczenia wiekowe dla tych badań. Metody badań słuchu obiektywne (O), takie jak: audiometria odpowiedzi pnia mózgu, audiometria impedancyjna oraz otoemisje akustyczne, nie wymagają czynnego udziału pacjenta, można więc wykonywać je u osób w każdym wieku. W diagnostyce audiologicznej obowiązuje zasada *cross-checking*, czyli potwierdzania jednego wyniku badań innym badaniem – skrzyżowanie wyników przeprowadzonych badań subiektywnych i obiektywnych.

Wnikliwa i dokładna diagnoza uszkodzenia słuchu daje rodzicom i specjalistom pracującym z dzieckiem informacje o lokalizacji i stopniu uszkodzenia słuchu. Wiedza ta pozwala na określenie słuchowych możliwości i ograniczeń dziecka. Stanowi dla lekarza kryterium wyboru sposobu korekcji słuchu, niezbędnego dla efektywności rehabilitacji dziecka z wadą słuchu. Aparaty słuchowe to najczęściej stosowane środki korekcji słuchu u dzieci. W porównaniu z systemem implantów ślimakowych jest to metoda mniej inwazyjna i dostępna dla większości dzieci z uszkodzonym narządem słuchu.

Na czym polega działanie aparatu słuchowego?

Najważniejszym zadaniem aparatów słuchowych jest takie przetworzenie dźwięku, które uwzględni ograniczenia słuchowe dziecka i zapewni najlepsze słyszenie dźwięków otoczenia, w tym rozumienie dźwięków mowy. Aparat słuchowy wykorzystuje nieuszkodzone komórki słuchowe w ślimaku i stymuluje te częściowo uszkodzone, które mogą przekazywać informacje do włókien nerwu słuchowego. Działanie aparatu słuchowego przedstawiono na schemacie.



Schemat. Zasada działania aparatu słuchowego

Aparat słuchowy składa się z mikrofonu, wzmacniacza, układów regulujących oraz słuchawki. Jest urządzeniem elektronicznym zasilanym za pomocą baterii. Mikrofon aparatu zbiera dźwięki do niego dochodzące, a następnie przesyła je do wzmacniacza, który odpowiednio je przetwarza, dostosowując wzmocnienie dźwięku do progów słyszenia pacjenta. Przetworzony i wzmocniony dźwięk przesyłany jest do słuchawki, a stamtąd trafia do ucha przez przewód słuchowy, błonę bębenkową, kosteczki słuchowe, ślimak, nerw ślimakowy aż do kory słuchowej w mózgu (Obrębowski i in., 2004).

Obecnie u większości dzieci z uszkodzeniami słuchu o różnej lokalizacji (przewodzeniowe, odbiorcze i mieszane) można z powodzeniem stosować klasyczne cyfrowe aparaty słuchowe na przewodnictwo powietrzne³. Współcześnie funkcjonują one w formie: zausznej (BTE – *Behind the ear*), wewnątrzusznej (ITE – *In the ear*) lub wewnątrzkanałowej (ITC – *In the canal*).

Aparaty słuchowe zauszne stanowią najliczniejszą grupę aparatów słuchowych. Stosowane są w połączeniu z indywidualną wkładką uszną. Zalecane są w przypadku ubytków od lekkich do głębokich.

Aparaty słuchowe wewnątrzuszne i wewnątrzkanałowe stosowane są w przypadku ubytków słuchu od lekkiego do umiarkowanego. Cechą charakterystyczną tych aparatów jest umieszczenie wszystkich części składowych w indywidualnie dopasowanej do kształtu ucha obudowie w małżowinie usznej (aparaty wewnątrzuszne) lub w kanale słuchowym (aparaty wewnątrzkanałowe). Aparaty te są bardziej dyskretne niż modele zauszne. Do zaopatrzenia pacjenta w ten typ aparatów słuchowych niezbędny jest prawidłowy kształt kanału słuchowego (tzn. fizjologiczna obecność dwóch zakrętów w kanale słuchowym).

W przypadku braku możliwości umieszczenia klasycznego aparatu w uchu (deformacje małżowiny usznej, przewlekłe stany zapalne ucha zewnętrznego/

³ Przewodnictwo powietrzne – przenoszenie dźwięku drogą powietrzną od ucha zewnętrznego, przez ucho środkowe i wewnętrzne aż do mózgu.

środkowego) stosuje się aparaty na przewodnictwo kostne⁴. Aparaty te są stosowane w przypadku zaburzeń przenoszenia dźwięku drogą powietrzną, a więc w przypadku ubytków słuchu typu przewodzeniowego i mieszanego. Wzmocniony dźwięk przekazywany jest nie przez przewód słuchowy, lecz w formie wibracji poprzez kości czaszki, z pominięciem uszkodzonych struktur ucha zewnętrznego i środkowego. Słyszenie drogą kostną nie jest tak skuteczne jak drogą powietrzną, dlatego też aparaty na przewodnictwo kostne stosowane są tylko w szczególnych przypadkach. Wśród aparatów słuchowych na przewodnictwo kostne dostępne są aparaty kostne okularowe, w formie opaski kostnej lub aparaty zakotwiczone (BAHA – *Bone anchored hearing aid*).

Aparaty słuchowe kostne okularowe – wszystkie części aparatu umieszczone są na końcu ramienia oprawy okularów w formie małej kostki. Element ten jest mocno dociśnięty do wyrostka sutkowatego. Duża siła docisku przygiętego ramienia okularów często powoduje zmęczenie pacjenta i dyskomfort podczas noszenia aparatu. Aparaty te stosuje się do ubytków słuchu od lekkiego do umiarkowanego.

Aparaty słuchowe kostne w formie opaski kostnej – rodzaj opaski ze słuchawką umieszczoną w okolicy wyrostka sutkowatego. Słuchawka połączona jest z pozostałymi częściami aparatu (występującego w formie niewielkiego pudełka) za pomocą przewodu elektrycznego.

Aparaty słuchowe zakotwiczone BAHA – aparat składa się z tytanowego implantu wszczepianego w całości pod skórę w kość czaszki połączonego z zewnętrznym procesorem dźwięku wyposażonym w mikrofon, wzmacniacz oraz przetwornik kostny. Zadaniem procesora jest odbieranie dźwięków z otoczenia, przetwarzanie ich na wibracje mechaniczne, a następnie przekazywanie ich do wszczepionego w kości czaszki implantu.

Jaki aparat słuchowy wybrać dla dziecka?

Niemowlęta i dzieci są niezwykle wymagającymi pacjentami, aparaty słuchowe stanowią dla nich niezbędną pomoc w rehabilitacji słuchu i mowy. U dzieci stosowane są aparaty słuchowe w formie zausznej z indywidualnie wykonaną wkładką douszną. W ten sposób łatwiej rodzicom i nauczycielom kontrolować stan i parametry aparatu słuchowego, niż w aparatach umieszczonych w małżowinie usznej lub w przewodzie słuchowym dziecka. Aparaty zauszne są bezpieczniejsze dla dziecka, gdyż w razie upadku czy uderzenia w okolice uszu nie pękają w środku przewodu słuchowego. Ponadto należy pamiętać, że uszy dzieci do pewnego wieku stale rosną, dlatego nie zaleca się dzieciom aparatów wewnątrzusznych. Część elektroniczna tych aparatów jest zintegrowana z obudową dopasowaną do kształtu małżowiny i przewodu słuchowego. U dzieci co kilka miesięcy konieczna byłaby wymiana obudowy aparatu słuchowego. Wymiana ta pociąga za sobą koszty dużo większe niż wymiana samej wkładki dousznej w przypadku korzystania z aparatu zauszego.

⁴ Przewodnictwo kostne – przenoszenie dźwięku drogą kostną przez wyrostek sutkowaty (kość) do ucha wewnętrznego, aż do mózgu; z pominięciem ucha zewnętrznego i środkowego.

Dopasowanie aparatów słuchowych jest procesem, którego dynamika i efektywność zmienia się wraz z fizjologicznym rozwojem człowieka. Dla dzieci ze zdiagnozowanym od urodzenia ubytkiem słuchu optymalnym okresem zaopatrzenia w aparaty słuchowe jest 6. – 12. miesiąc życia (Wojnarowska-Kulesza, 1999; Polańska-Fryś, 1999). Im wcześniej dziecko otrzyma aparaty słuchowe i rozpocznie rehabilitację, tym większą ma szansę na wykorzystanie informacji docierających do niego drogą słuchową i słuchowo-wzrokową.

Dopasowaniem aparatu słuchowego zajmuje się protetyk słuchu. U dzieci proces ten oparty jest na aktualnych wynikach badań audiometrycznych uwzględniających próg słyszenia (HTL – *hearing threshold level*) i próg dyskomfortu (UCL – *uncomfortable level*). Ponadto dla ustalenia właściwego wzmocnienia dźwięku w aparacie słuchowym niezbędne jest wykonanie indywidualnego pomiaru, tzw. in-situ RECD (*Real-ear to coupler difference*) – rzeczywistej różnicy poziomów dźwięku na wyjściu aparatu słuchowego kalibrowanego zgodnie z normą na sprzęgaczu 2 cm³ (objętość zbliżona do objętości przewodu słuchowego osoby dorosłej) i przy błonie bębenkowej dziecka już po założeniu wkładki usznej. U dzieci do lat 5 wartości RECD ulegają częstym zmianom, a więc dopasowanie aparatów słuchowych w tym okresie powinno uwzględniać ten pomiar dla prawidłowej korekcji wzmocnienia (Hojan, 2009).

Na rynku aparatów słuchowych dostępne są modele o zróżnicowanych możliwościach technicznych. Protetyk słuchu w porozumieniu z rodzicami dziecka wybiera model aparatu słuchowego dla dziecka zależnie od typu i głębokości jego uszkodzenia słuchu.

Jakość aparatu słuchowego w dużej mierze uzależniona jest od ilości kanałów (pasm)⁵, jakie ma aparat. Im więcej jest kanałów w aparacie słuchowym, tym bardziej precyzyjne będzie jego dopasowanie do ubytku słuchu. Współczesne aparaty słuchowe mają od 3 do nawet 20 kanałów, w których protetyk słuchu może niezależnie regulować wzmocnienie. Ze względu na zmniejszoną dynamikę słuchu⁶ przy uszkodzeniach ucha wewnętrznego aparaty słuchowe mają systemy ograniczające wzmocniony dźwięk wchodzący do ucha (PC – *Peak clipping*, AGC – *Automatic gain control*, WDRC – *Wide dynamic range compression*). Działanie tych systemów polega na zablokowaniu i niedopuszczeniu do ucha zbyt głośnych (szkodliwych dla narządu słuchu) dźwięków (Latkowski, 2002).

Dla lepszego rozumienia mowy współczesne aparaty słuchowe są wyposażone w systemy detekcji mowy i jej uwydatniania, a także systemy redukcji hałasu i szumu, co poprawia jakość słyszenia w niekorzystnych warunkach akustycznych. Ponadto większość aparatów słuchowych ma możliwość kierunkowego ustawienia mikrofonów, tzw. adaptacyjna kierunkowość, przełączająca kierunkowość mikrofonów w stronę osoby mówiącej. Takie rozwiązanie pozwala na lepsze uwydatnienie dźwięku mowy przy jednoczesnym wyciszeniu dźwięków otoczenia.

⁵ Kanał (pasmo) w aparacie słuchowym – fragment całego zakresu częstotliwości, w jakim można regulować wzmocnienie dźwięku.

⁶ Dynamika słuchu – zakres natężenia dźwięków słyszalnych dla człowieka, przestrzeń między progiem słyszenia (HTL) a progiem dyskomfortu (UCL).

Aparaty słuchowe dodatkowo wyposażone są w możliwość zdalnego sterowania przez rodziców. Rozwiązanie przeznaczone jest dla rodziców małych dzieci, które nie potrafią jeszcze obsługiwać swojego aparatu słuchowego. Za pomocą pilota rodzice mogą regulować wzmocnienie lub przełączać programy słuchania w aparacie słuchowym w zależności od środowiska akustycznego, w którym znajduje się dziecko. Aparaty słuchowe dla starszych dzieci mają manualną regulację wzmocnienia, co jest szczególnie ważne w przypadkach fluktuacyjnego (zmiennego pod względem głębokości) niedosłuchu. Regulacja ta przeznaczona jest dla dzieci samodzielnych w zakresie obsługi swoich aparatów słuchowych. Obecnie aparaty słuchowe można podłączać do urządzeń zewnętrznych (radio, TV) dzięki zastosowaniu wejścia audio. Umożliwia to dziecku odbieranie dźwięku z urządzenia przez aparat słuchowy (Obrębowski i in., 2004).

Aparaty słuchowe zaleca się wszystkim dzieciom z uszkodzeniem słuchu o typie odbiorczym i charakterze trwałym. Uszkodzenie słuchu o typie przewodzeniowym lub mieszanym może mieć charakter przejściowy, dlatego przed zaopatrzeniem dziecka w aparaty słuchowe rozważa się możliwość usunięcia przyczyny niedosłuchu za pomocą leczenia farmakologicznego lub chirurgicznego. U niemowląt zaopatrzenie w aparaty słuchowe jest wskazane przy progu słyszenia 45 dB i większym w zakresie częstotliwości ważnych dla rozumienia mowy (od 1000 Hz wzwyż). U dzieci w wieku przedszkolnym dopasowanie aparatów słuchowych będzie rozważane przy progu słyszenia 35 dB.

Jeśli uszkodzenie słuchu u dziecka dotyczy obu uszu, wówczas należy stosować aparaty słuchowe dla każdego z nich. Słyszenie obuuszne (stereofoniczne) umożliwia lokalizację dźwięków, orientację w przestrzeni, poprawia rozumienie mowy w hałasie, a także zapobiega deprywacji słuchowej, tzn. pogorszeniu słyszenia w uchu nieprotezowanym wskutek braku stymulacji słuchowej.

Efektywne dopasowanie aparatów słuchowych u dzieci wymaga współpracy rodziców z protetykiem słuchu i lekarzem audiologiem. Rodzice jako pierwsi terapeuci dziecka z wadą słuchu powinni obserwować reakcje słuchowe dziecka po założeniu aparatu, a następnie przekazywać swoje spostrzeżenia podczas wizyt kontrolnych. W przypadku dopasowania aparatu słuchowego u dzieci konieczne są wizyty kontrolne. Kontrola słuchu w poradni audiologicznej i kontrola aparatu słuchowego na początku powinna odbywać się raz w miesiącu, potem okresy kontrolne wydłuża się do pół roku.

Zdarza się, że dziecko odrzuca aparaty słuchowe, jest niespokojne podczas ich noszenia. Takie zachowania mogą być spowodowane m.in. zbyt dużym wzmocnieniem dźwięku, nietolerancją własnego głosu słyszanego przez aparat słuchowy lub źle dopasowaną wkładką uszną. Wówczas konieczna jest ponowna wizyta u protetyka słuchu w celu korekty kształtu wkładki usznej lub ustawień aparatu słuchowego.

Wkładka uszna ma ogromne znaczenie dla prawidłowego słyszenia i komfortu noszenia aparatu słuchowego. Prawidłowo wykonana wkładka uszna doprowadza dźwięk z aparatu słuchowego do ucha i uszczelnia przewód słuchowy zewnętrzny nie powodując przy tym sprzężeń zwrotnych (pisków). Sprzężenie zwrotne powstaje, gdy wzmocniony dźwięk w drodze z aparatu do ucha napotka nieszczelność w postaci np. pękniętego rożka aparatu, pękniętej, źle założonej lub za małej wkładki usznej. Wówczas dźwięk zamiast dostać się do ucha, zawraca i trafia ponownie na

mikrofon aparatu, który go dodatkowo wzmacnia, powodując pisk. Inną przyczyną nieszczelności na drodze przewodzenia dźwięku może być woskowina w kanale słuchowym, która odbija dźwięk, a czasem wypycha wkładkę z ucha. Warto przyrzec się aparatom słuchowym uczniów, aby ocenić, czy właściwie działają i umożliwiają dzieciom aktywne uczestnictwo podczas zajęć w klasie.

W związku ze wzrostem małżowiny usznej i przewodu słuchowego zewnętrznego u dzieci wkładka uszna powinna być wymieniana w przypadku zauważenia nieszczelności na drodze przenoszenia dźwięku. Nauczyciel, który podczas pracy z dzieckiem zauważył taki problem, powinien zgłosić go rodzicom. Należy także poinformować ich, że wymiana wkładek jest bezpłatna. Zdarza się bowiem, że rodzice w celu przedłużenia żywotności wkładek malują je bezbarwnym lakierem do paznokci, żeby wkładka była grubsza. Jest to niedopuszczalne, gdyż lakier może odpryskiwać w ucho, co wywołuje podrażnienia, alergie, a nawet infekcje ucha zewnętrznego dziecka.

Konserwacja wkładek i aparatów słuchowych

Aparaty słuchowe i wkładki uszne powinny być czyszczone i dezynfekowane. Codziennie po zdjęciu aparatu słuchowego z ucha należy odłączyć go od wkładki usznej. Aparaty słuchowe powinny być zewnętrznie przecierane suchą chusteczką. Wkładki uszne muszą być umyte wodą (najlepiej ze środkiem dezynfekującym), a następnie przedmuchane w celu usunięcia wody. Producenci aparatów słuchowych mają w swojej ofercie akcesoria do pielęgnacji wkładek usznych i aparatów słuchowych. Są to m.in. tabletki do mycia wkładek, specjalne gruszki do osuszania wkładek, tabletki osuszające do aparatów słuchowych, chusteczki dezynfekujące do wycierania wkładek i aparatów słuchowych.

Poważne zanieczyszczenie czy zawilgocenie aparatu słuchowego wpływa na pogorszenie się jakości słyszenia, konieczność oddania aparatu słuchowego do naprawy, co powoduje ograniczenie komunikacji dziecka z otoczeniem.

Na jakość dźwięku w aparacie słuchowym i jego żywotność wpływa także rodzaj stosowanych baterii. Należy korzystać wyłącznie z baterii przeznaczonych do aparatów słuchowych, czyli cynkowo-powietrznych o napięciu 1,4 V. Są one sprzedawane w opakowaniach ze znakiem ucha. Baterie do aparatów słuchowych swoim kształtem przypominają te do innych urządzeń, które niejednokrotnie są tańsze, alkaliczne, o innej pojemności i nie nadają się do stosowania w aparatach słuchowych. Właściwa konserwacja aparatów słuchowych i stosowanie właściwych baterii wydłuża ich żywotność i pozwala na utrzymanie dobrej jakości odbieranych dźwięków.

Implanty ślimakowe

Nie wszystkie dzieci z wczesnie rozpoznany i zdiagnozowanym ubytkiem słuchu są w stanie odnosić korzyści ze stosowania aparatów słuchowych. Jeśli głębokość ubytku słuchu nie pozwala na skuteczne dopasowanie aparatów słuchowych, wówczas warto rozważyć zaopatrzenie w implant ślimakowy. Wszczępy ślimakowe zostały stworzone w celu ominięcia нефункционującego syste-

mu komórek słuchowych w uchu wewnętrznym. System implantu ślimakowego przekazuje wrażenie dźwiękowe nie drogą akustyczną, jak w przypadku użycia aparatów słuchowych, ale drogą elektryczną za pomocą elektrod wszczepionych wzdłuż przewodu ślimakowego (Lorens, Walkowiak, 1999).

Wszczepienie implantu ślimakowego jest możliwe po spełnieniu wszystkich warunków procedury kwalifikacyjnej. Leczenie dzieci z głębokim ubytkiem słuchu jest procesem długotrwałym, połączonym z treningiem słuchowym i rehabilitacją.

Podobnie jak w przypadku aparatów słuchowych, zalecane jest wszczepienie implantu ślimakowego w jak najwcześniejszym okresie, nawet w 1. roku życia dziecka (Skarżyński, Piotrowska, 2001).

Środki wspomagające słyszenie – systemy FM i pętle induktofoniczne

W trudnych warunkach akustycznych, takich jak hałas lub pogłos w klasie szkolnej, zdarza się, że aparaty słuchowe mogą nie przekazywać dźwięków bez zakłóceń. W takich sytuacjach rozwiązaniem jest zastosowanie systemów wspomagających słyszenie.

Najczęściej stosowanym w szkołach systemem jest system FM (*Frequency Modulation*). Jest to urządzenie współpracujące z zausznymi aparatami słuchowymi wyposażonymi w gniazdo audio. System FM składa się z nadajnika z mikrofonem i odbiornika. Nadajnik jest urządzeniem wielkości pilota od telewizora przeznaczonym dla mówcy (w sytuacji szkolnej dla nauczyciela). Odbiornik to niewielki element mocowany do aparatu słuchowego dziecka. Po podłączeniu odbiornika do aparatu słuchowego uczeń ręcznie ustawia w aparacie słuchowym odpowiedni program przeznaczony dla systemu FM. Dźwięki mowy z nadajnika nauczyciela są przesyłane do odbiornika w aparacie słuchowym dziecka za pomocą fal radiowych. Nadajnik odbiornikiem za pomocą fal radiowych przekazuje dźwięki mowy na odległość.

Zastosowanie systemu FM pozwala na uzyskanie jakości dźwięku porównywalnej do sytuacji, w której rozmówca znajduje się bezpośrednio przy uchu słuchającego. Eliminuje niekorzystne warunki akustyczne występujące w środowisku utrudniającym komunikację nauczyciela z uczniem, zapewniając dziecku komfort słuchania. Jeden nadajnik może współpracować z wieloma odbiornikami, co jest przydatne podczas pracy w klasie szkolnej, gdzie uczy się kilku uczniów z uszkodzonym słuchem. Warunkiem prawidłowego działania systemu FM jest umieszczenie nadajnika jak najbliżej (do 20 cm) ust osoby mówiącej (np. przypięcie go do kołnierzyka) (Herszhorn, 1999).

Starsze modele aparatów zausznych mogą nie być wyposażone w gniazda audio do podłączenia systemu FM. Mają jednak przełącznik M – T (mikrofon – cewka indukcyjna), który, ustawiony w pozycji T, umożliwia połączenie aparatu słuchowego z innym systemem wspomagającym słyszenie – z pętlą induktofoniczną.

Pętla induktofoniczna to system wspomagający słyszenie mający zastosowanie w salach (np. szkolnych lub wykładowych). Urządzenie ma formę przewodu rozłożonego na obrzeżach pomieszczenia w taki sposób, by tworzył zamknięty układ – pętlę. Wytwarza zmienne pole elektromagnetyczne, które jest odbierane i przetwarzane na dźwięk przez znajdujące się w jego zasięgu aparaty słuchowe dziecka (Szczepankowski, 1999).

Dziecko z aparatem słuchowym/implantem ślimakowym w środowisku szkolnym

Aparaty słuchowe i implanty ślimakowe mimo swoich ogromnych możliwości technicznych pozostają protezą słuchu, a więc nie zastąpią dziecku uszkodzonego narządu słuchu. Dziecko z uszkodzonym słuchem kompensuje sobie braki w odbiorze słuchowym za pomocą zmysłu wzroku. Nauczyciel powinien zadbać, by w procesie komunikacji z uczniem z uszkodzonym słuchem wykorzystywać te dwa zmysły.

Aby wspierać słuchowy odbiór mowy, nauczyciel powinien zwracać uwagę na swój sposób mówienia. Ważne jest, by mówił naturalnie i niezbyt szybko. Formułował zdania krótkie, pytania konkretne, kierował się w toku lekcji zasadą: od konkretnego do ogólnego.

Aby wspomagać słuchowy odbiór treści drogą wzrokową, nauczyciel powinien stać w miejscu, zbytnio nie gestykulować, mieć dobrze oświetloną twarz. Dobrze, gdy dziecko z wadą słuchu siedzi w klasie szkolnej w skrajnym rzędzie, gdyż umożliwi mu to odwracanie się w stronę mówiących kolegów.

Ponadto nauczyciel powinien zapoznać pozostałych uczniów z istotą uszkodzenia słuchu w kontekście komunikacji z dzieckiem z uszkodzonym słuchem. Należy wyjaśnić rolę środka korekcyjnego wspomagającego słyszenie w codziennym funkcjonowaniu dziecka, które go nosi. Bardzo ważne jest uświadomienie uczniom, szczególnie tych w przedszkolach lub klasach młodszych, że aparat słuchowy lub implant ślimakowy nie jest zabawką i należy o niego szczególnie dbać.

Podsumowanie

Techniczne środki korekcji słuchu – aparaty słuchowe i implanty ślimakowe oraz systemy wspomagające słyszenie, jak już wspomniano, stanowią niezbędną pomoc w nauce i rehabilitacji dziecka z uszkodzonym słuchem. Nauczyciele, podobnie jak rodzice, lekarze i inni specjaliści pracujący z dzieckiem z uszkodzonym słuchem, powinni znać mechanizm działania i możliwości techniczne tych urządzeń. Mając wiedzę na temat funkcjonowania ucznia z uszkodzonym słuchem w środowisku szkolnym oraz znając stosowane przez niego środki korekcji słuchu, nauczyciel może stawiać dziecku z uszkodzonym słuchem realne wymagania dostosowane do jego możliwości rozwojowych.

W Polsce aparaty słuchowe i wkładki douszne są częściowo refundowane przez Narodowy Fundusz Zdrowia. Wysokość dopłat z NFZ jest stała, zależna od statusu osoby z wadą słuchu. Dzieciom i młodzieży uczącej się do ukończenia 26. roku życia w ramach ubezpieczenia w NFZ przysługuje dofinansowanie na:

- dwa aparaty słuchowe na przewodnictwo powietrzne w wysokości 2000 zł na każde ucho udzielane raz na 3 lata,
- dwa aparaty słuchowe na przewodnictwo kostne w wysokości 1800 zł na każde ucho udzielane raz na 3 lata,
- dwie wkładki douszne indywidualne w wysokości 60 zł na każde ucho udzielane każdorazowo w razie potrzeby,
- systemy FM wspomagające słyszenie w wysokości 2750 zł udzielane raz na 10 lat w przypadku wad słuchu utrudniających lub ograniczających nabywanie języka i nauk szkolną (*Rozporządzenie...*2013).

Dodatkowo istnieje możliwość pozyskania funduszy z Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PFRON), Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej (MOPS) lub Powiatowego Centrum Pomocy Rodzinie (PCPR). Dofinansowania z tych instytucji są uzależnione m.in. od sytuacji materialnej osoby wnioskującej.

Niezależnie od producenta koszt klasycznego aparatu słuchowego (na przewodnictwo powietrzne) wynosi od 1500 do nawet 10 000 zł. Dla dzieci rozsądnym rozwiązaniem jest wybór aparatu w klasie średniej lub wyższej, a więc w cenie ok. 4000 zł i wyższej. Koszt wkładki usznej wynosi 50–90 zł. Ceny systemów FM wahają się od kilku do kilkunastu tysięcy złotych.

Leczenie dzieci z głębokim ubytkiem słuchu za pomocą systemu implantów ślimakowych w Polsce jest w całości refundowane ze środków NFZ.

Bibliografia

- Herszorn, A. (1999). Gdy noszę aparat słuchowy – wskazówki praktyczne. W: J. Kobosko (red.), *Moje dziecko nie słyszy. Materiały dla rodziców dzieci i młodzieży z wadą słuchu*. Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi”.
- Hojan, E. (2009). *Dopasowanie aparatów słuchowych*. Łódź: Mediton.
- Łatkowski, B. (red.). (2002). *Poradnik dla protetyków słuchu*. Łódź: GEERS Akustyka Słuchu.
- Lorens, A., Walkowiak, A. (1999). Elektryczny słuch – czyli jak i dlaczego działa system implantu ślimakowego. W: J. Kobosko (red.), *Moje dziecko nie słyszy. Materiały dla rodziców dzieci i młodzieży z wadą słuchu*. Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi”.
- Mrugalska, K. (2004). Dopasowanie aparatów słuchowych u dzieci. W: *Dziecko w szkole – poczucie bezpieczeństwa, poszanowanie godności – materiały z konferencji naukowej*. Poznań.
- Obrębowski, A., Bilińska, B., Świdziński, P. (2004). Problemy z dopasowaniem aparatu słuchowego u dzieci w wieku szkolnym. W: *Dziecko w szkole – poczucie bezpieczeństwa, poszanowanie godności – materiały z konferencji naukowej*. Poznań.
- Polańska-Fryś, D. (1999). Aparaty słuchowe mają pomóc dziecku słyszeć. W: J. Kobosko (red.), *Moje dziecko nie słyszy. Materiały dla rodziców dzieci i młodzieży z wadą słuchu*. Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi”.
- Pospieszalska-Paradowska, D. (2004). Aspekty medyczne protezowania ubytków słuchu aparatami słuchowymi konwencjonalnymi i implantowanymi. W: *Dziecko w szkole – poczucie bezpieczeństwa, poszanowanie godności – materiały z konferencji naukowej*. Poznań: Wydawnictwo Stowarzyszenia Rodziców i Przyjaciół Dzieci Niesłyszących „Rodzice Rodzicom”.
- Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 6 grudnia 2013 r. w sprawie wykazu wyrobów medycznych wydawanych na zlecenie. Dz. U. 2013, poz. 1565.
- Siedlecka, H., Kulczycka, E. (2000). (red.), *Współczesne kierunki wczesnej diagnozy i wczesnej rewalidacji dziecka z wadą słuchu*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Skarżyński, H., Piotrowska, A. (2001). Implanty ślimakowe – aktualna procedura postępowania diagnostycznego. W: J. Kobosko (red.), *Bliżej życia. Materiały dla rodziców dzieci i młodzieży z wadą słuchu*. Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi”.
- Szczepankowski, B. (1999). *Niesłyszący, głusi, głuchoniemi. Wyrównywanie szans*. Warszawa: WSiP.
- Wojnarowska-Kulesza, W. (1999). Aparat słuchowy jest narzędziem. Co jest ważne przy doborze aparatów słuchowych u małych dzieci z wadą słuchu? W: J. Kobosko (red.), *Moje dziecko nie słyszy. Materiały dla rodziców dzieci i młodzieży z wadą słuchu*. Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Osób Niesłyszących i Niedosłyszących „Człowiek – Człowiekowi”.

RÓWNE TRAKTOWANIE OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W PRAWIE POLSKIM

Równe traktowanie oraz zakaz dyskryminacji stanowią podstawowe zasady funkcjonowania Unii Europejskiej. Początkowo Unia zajmowała się przede wszystkim równouprawnieniem płci, jednakże od wejścia w życie w 1999 r. Traktatu Amsterdamskiego rozszerzyła swoje kompetencje na wydawanie aktów poświęconych przeciwdziałaniu i zwalczaniu dyskryminacji z innych powodów, w tym także ze względu na niepełnosprawność (art. 18 TFUE), która z tym dokumentem po raz pierwszy pojawiła się w prawie unijnym wiążącym państwa członkowskie. Zakaz dyskryminacji ze względu na niepełnosprawność został powtórzony w prawie unijnym w 2000 r. w Karcie Praw Podstawowych Unii Europejskiej (art. 21), która wraz z wejściem w życie Traktatu Lizbońskiego stała się również prawem wiążącym państwa członkowskie, i to na poziomie traktatowym, a więc wyższym niż ustawy krajowe. Kolejnym krokiem potwierdzającym wagę zakazu dyskryminacji ze względu na niepełnosprawność oraz zasady wyrównywania szans osób z niepełnosprawnościami w celu zapewnienia im niezależnego życia, była ratyfikacja przez Unię Konwencji ONZ o Prawach Osób z Niepełnosprawnościami, która w art. 5 nakłada na strony Konwencji obowiązek wprowadzenia zakazu wszelkiej dyskryminacji ze względu na niepełnosprawność i zagwarantowania wszystkim osobom z niepełnosprawnościami jednakowej i skutecznej ochrony prawnej przed dyskryminacją, przy równoczesnym podejmowaniu kroków zmierzających do zapewnienia osobom z niepełnosprawnościami faktycznej równości traktowania.

Na podstawie tych regulacji Unia od 2000 r. zaczęła przyjmować dyrektywy i rozporządzenia mające na celu zapewnienie równego traktowania osób z niepełnosprawnością w tych dziedzinach prawa, w których ma kompetencje prawodawcze. W szczególności owe wiążące akty prawne obejmują prawo pracy, transport publiczny różnymi środkami komunikacji czy dostęp do usług informacyjnych. Ponadto już od 1996 r. Unia prowadzi szeroko zakrojoną politykę na rzecz osób z niepełnosprawnościami w kierunku budowy „Europy bez barier”, wydając wiele aktów tzw. „soft law”, czyli prawa niewiążącego, którego znaczenie polega na zalecaniu państwom członkowskim podejmowania odpowiednich działań, ale także ujmując zagadnienia wyrównywania szans osób z niepełnosprawnościami, ich integracji i przeciwdziałania ich wykluczeniu społecznemu, w ramach różnych funduszy, co pozwala jej na finansowanie rozmaitych projektów zmierzających właśnie do osiągnięcia tych celów.

Jeżeli Polska formalnie nie musi stosować się do zaleceń, rezolucji czy rekomendacji wydawanych przez instytucje unijne ani nawet zgłaszać projektów na rzecz osób z niepełnosprawnościami w ramach dostępnych funduszy, to ma obowiązek

respektować wprost regulacje rozporządzeń unijnych oraz wdrożyć do prawa wewnętrznego regulacje dyrektyw, a więc wydać ustawy, które realizują treści zawarte w dyrektywach. Podstawowymi ustawami, w których Polska inkorporowała przepisy unijne dotyczące równego traktowania osób z niepełnosprawnościami, są: Kodeks pracy z 26 lutego 1974 r. (tekst jednolity Dz. U. z 1998 r., nr 21, poz. 94 z późn. zm.; dalej k.p.), ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych z 27 sierpnia 1997 r. (tekst jednolity Dz. U. z 2011 r., nr 127, poz. 721 z późn. zm.; dalej ustawa o rehabilitacji) oraz ustawa z 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania (Dz. U. nr 254, poz. 1700 z późn. zm.; dalej ustawa o równym traktowaniu). Przyjrzymy się regulacjom właśnie tych trzech ustaw pod kątem zapewnienia równego traktowania osób z niepełnosprawnościami.

Równe traktowanie osób z niepełnosprawnościami w zatrudnieniu

Podstawowym aktem unijnym regulującym kwestie związane z równym traktowaniem osób z niepełnosprawnościami w zatrudnieniu jest Dyrektywa 2000/78/WE ustanawiająca ogólne warunki ramowe równego traktowania w zakresie zatrudnienia i pracy z 27 listopada 2000 r. (Dz. U. WE z 2 grudnia 2000 r., L 303/16), która została inkorporowana do polskiego k.p. oraz ustawy o rehabilitacji. Nie da się ukryć, że wcielenie tego unijnego aktu prawnego do polskiego porządku prawnego nastąpiło po prostu poprzez jego przepisanie, a więc Polska nie wyszła poza minimalny standard ochrony osób z niepełnosprawnościami w zatrudnieniu wymagany przez Unię Europejską.

Kodeks pracy reguluje prawa i obowiązki pracownika i pracodawcy, przy czym zgodnie z art. 2 k.p. pracownikiem jest osoba zatrudniona na podstawie umowy o pracę (na czas nieokreślony, na czas określony, na wykonywanie określonych zadań, na okres próbny, na zastępstwo), powołania, wyboru, mianowania lub spółdzielczej umowy o pracę, czyli nie obejmuje on umów cywilno-prawnych (umowy zlecenia i umowy o dzieło).

Zgodnie z art. 11³ k.p. jakakolwiek dyskryminacja w zatrudnieniu ze względu m.in. na niepełnosprawność jest niedopuszczalna. Równocześnie art. 18^{3a} § 1 k.p. wymaga, by pracownicy byli równo traktowani w zakresie nawiązania i rozwiązania stosunku pracy, warunków zatrudnienia, awansowania oraz dostępu do szkolenia w celu podnoszenia kwalifikacji zawodowych, także bez względu na ich niepełnosprawność. W rzeczywistości obie normy oznaczają to samo, gdyż zgodnie z art. 18^{3a} § 2 k.p. równe traktowanie w zatrudnieniu to niedyskryminowanie w jakikolwiek sposób, bezpośrednio lub pośrednio.

Kodeks pracy definiuje oba te pojęcia. Według art. 18^{3a} § 3 k.p. dyskryminowanie bezpośrednie ze względu na niepełnosprawność istnieje wtedy, gdy pracownik jest lub mógłby być traktowany w porównywalnej sytuacji mniej korzystnie niż inni pracownicy z powodu posiadanej niepełnosprawności (np. dostaje niższe wynagrodzenie za taką samą pracę, 18^{3c} § 1 a contrario). Z kolei dyskryminowanie pośrednie ze względu na niepełnosprawność jest wtedy, gdy na skutek pozornie neutralnego postanowienia, zastosowanego kryterium lub podjętego działania występują lub mogłyby wystąpić niekorzystne dysproporcje albo szczególnie niekorzystna sytu-

acja w zakresie nawiązania i rozwiązania stosunku pracy, warunków zatrudnienia, awansowania oraz dostępu do szkolenia w celu podnoszenia kwalifikacji zawodowych wobec wszystkich lub znacznej liczby pracowników z niepełnosprawnością, chyba że postanowienie, kryterium lub działanie jest obiektywnie uzasadnione ze względu na zgodny z prawem cel, który ma być osiągnięty, a środki służące osiągnięciu tego celu są właściwe i konieczne (art. 18^{3a} § 4 k.p.). Ponadto k.p. uznaje za dyskryminację także zachęcanie innej osoby do naruszenia zasady równego traktowania w zatrudnieniu lub nakazanie jej naruszenia tej zasady, naruszanie godności pracownika i stworzenie wobec niego zastraszającej, wrogiej, poniżającej, upokarzającej lub uwłaczającej atmosfery, czyli tzw. molestowanie (art. 18^{3a} § 5 k.p.).

Obowiązek równego traktowania pracowników rozpoczyna się już na etapie wyboru pracy i rekrutacji. Zgodnie z art. 10 k.p. każdy ma prawo do swobodnie wybranej pracy i nikomu nie można zabronić wykonywania zawodu, z wyjątkiem orzeczenia takiego zakazu przez sąd (np. sąd karny jako środek karny). Sam fakt posiadania orzeczenia o niezdolności do pracy nie oznacza, że dana osoba nie może w ogóle pracować. Orzeczenie takie, a także zły stan zdrowia lub niepełnosprawność niepotwierdzone żadnym orzeczeniem mogą co prawda skutkować odmową dopuszczenia przez lekarza medycyny pracy do wykonywania danego zawodu, ale tylko jeśli dane schorzenie lub niepełnosprawność całkowicie uniemożliwia bezpieczne i poprawne dla pracownika i innych osób wykonywanie tego zawodu. Przykładowo, oczywiste jest, że nie może być kierowcą czy pilotem osoba z niepełnosprawnością wzroku, policjantem zaś osoba z zaburzeniami psychicznymi. Jednakże nic nie wskazuje na to, by te osoby wykonywały inną pracę, przy której dany rodzaj niepełnosprawności nie jest przeszkodą. Z założenia bowiem niepełnosprawność nie może stanowić podstawy do odmowy do zawarcia stosunku pracy czy do jej kontynuowania, chyba że pracodawca udowodni, że rodzaj pracy i warunki jej wykonywania powodują, iż stan zdrowia pracownika jest rzeczywistym i decydującym wymaganiem zawodowym (art. 18^{3b} § 2 pkt. 1 k.p.). Pracodawca rekrutujący pracownika nie może odmówić zatrudnienia kandydata o najwyższych kompetencjach do wykonywania danej pracy tylko dlatego, że jest on osobą z niepełnosprawnością. Wręcz przeciwnie, jest obowiązany nie tylko taką osobę zatrudnić, ale i zapewnić jej niezbędne racjonalne usprawnienia polegające na przeprowadzeniu koniecznych w konkretnej sytuacji zmian lub dostosowań do szczególnych, zgłoszonych pracodawcy potrzeb wynikających z niepełnosprawności danej osoby, jeśli przeprowadzenie takich zmian lub dostosowań nie skutkowałoby nałożeniem na pracodawcę nieproporcjonalnie wysokich obciążeń.

Jeśli pracownik stał się osobą z niepełnosprawnością w czasie świadczenia pracy, fakt ten także nie może stanowić podstawy do rozwiązania z nim stosunku pracy, nieprzeniesienia go na inne stanowisko za mniejszym wynagrodzeniem, jeśli pracodawca bez nieproporcjonalnie wysokich obciążeń mógłby dostosować jego obecne stanowisko pracy, tak by pracownik z niepełnosprawnością był w stanie nadal wykonywać równie efektywnie dotychczasową pracę. Przy czym oczywiście poniesionymi nakładami pracodawca nie może obciążać pracownika z niepełnosprawnością. Co więcej, jeśli pracownik utracił zdolność do pracy na dotychczasowym stanowisku w wyniku wypadku przy pracy lub choroby zawodowej, pracodawca jest obowiązany wydzielić lub zorganizować odpowiednie stanowisko pracy z podstawowym za-

pleczem socjalnym nie później niż w ciągu trzech miesięcy od daty zgłoszenia przez tę osobę gotowości przystąpienia do pracy (art. 14 ust. 1 ustawy o rehabilitacji). Jeśli pracodawca uchybi temu obowiązkowi w tym terminie, a rozwiąże stosunek pracy z takim pracownikiem, obowiązany jest do wypłaty na Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych 15-krotności wynagrodzenia owego pracownika (art. 23 ustawy o rehabilitacji).

Owe racjonalne usprawnienia mogą być bardzo różne:

- 1/ architektoniczne (m.in. zainstalowanie windy, podnośnika lub zbudowanie podjazdu, poszerzenie drzwi, ale także zorganizowanie miejsca pracy dla osoby z niepełnosprawnością ruchu na parterze, dostosowanie kolorystyki pokoju i liczby osób w nim obecnych w zależności od potrzeb osoby z niepełnosprawnością, np. zapewnienie pojedynczego pokoju dla osoby z autyzmem),
- 2/ techniczne (m.in. zaopatrzenie tej osoby w specjalny fotel, odpowiedniej wysokości biurko, sprzęt komputerowy z adekwatnym oprogramowaniem, choćby z programami mówiącymi i klawiaturą brajlowską dla osób z niepełnosprawnością wzroku),
- 3/ czasowe (np. zorganizowanie tak godzin pracy osoby z depresją, by była najbardziej efektywna; wprowadzenie częstych przerw dla osoby z problemami z koncentracją),
- 4/ organizacyjne (adekwatne dostosowanie rodzajów zadań i tempa ich zmienności – zupełnie odmiennie dla osoby z ADHD niż dla osoby z niepełnosprawnością intelektualną czy autyzmem),
- 5/ osobowe (zapewnienie asystenta pracy czy tłumacza, ale np. także zapewnienie stałości personalnej osoby nadzorującej dla osób mających problemy z nawiązywaniem kontaktów czy źle znoszących zmiany).

Jak wynika z podanych przykładów, dostosowanie warunków i miejsca pracy dla potrzeb pracownika z niepełnosprawnością nie zawsze wymaga ponoszenia przez pracodawcę kosztów finansowych, a często po prostu dobrej woli i otwartości na przyjmowanie kreatywnych rozwiązań. Niezależnie jednak od tego, jakie niezbędne racjonalne usprawnienia powinny być dokonane, brak ich realizacji, jeśli nie stanowiły nieproporcjonalnego obciążenia dla pracodawcy, stanowi naruszenie zasady równego traktowania w zatrudnieniu (art. 23a ust. 3 ustawy o rehabilitacji), przy czym obciążenie tych nie uważa się za nieproporcjonalne, jeśli mogą być w wystarczającym stopniu rekompensowane ze środków publicznych (art. 23a ust. 1 i 2 ustawy o rehabilitacji), przy czym ustawa o rehabilitacji bardzo szczegółowo określa, dofinansowanie w jakiej wysokości i na jakich warunkach może pracodawca uzyskać do zatrudnienia osoby z niepełnosprawnością oraz przystosowania dla niej stanowiska pracy (art. 25a–26e ustawy o rehabilitacji).

Ponadto zgodnie z art. 18^{3b} § 1 k.p. za naruszenie zasady równego traktowania w zatrudnieniu z powodu niepełnosprawności uważa się różnicowanie przez pracodawcę sytuacji pracownika z niepełnosprawnością, którego skutkiem jest w szczególności, jak już wcześniej wspomniano:

- 1/ odmowa nawiązania lub rozwiązanie stosunku pracy, ale także
- 2/ niekorzystne ukształtowanie wynagrodzenia za pracę lub innych warunków zatrudnienia albo pominięcie przy awansowaniu lub przyznawaniu innych świadczeń związanych z pracą czy

- 3/ pominięcie przy typowaniu do udziału w szkoleniach podnoszących kwalifikacje zawodowe – chyba że pracodawca udowodni, że kierował się obiektywnymi powodami.

Oczywiście zasady równego traktowania w zatrudnieniu nie naruszają działania, proporcjonalnie do osiągnięcia zgodnego z prawem celu różnicowania sytuacji pracownika, polegającego na stosowaniu środków, które różnicują sytuację prawną pracownika ze względu na niepełnosprawność (art. 18^{3b} § 2 pkt. 3 k.p.), a więc wszelkich kroków zmierzających do wyrównania jego szans w zatrudnieniu.

Równe traktowanie osób z niepełnosprawnością w innych dziedzinach życia

W dniu 7 lipca 2010 r. Komisja Europejska złożyła do Trybunału Sprawiedliwości skargę przeciwko Polsce (C-341/10), w której zarzuciła naszemu państwu, że w sposób niepełny i nieprawidłowy wdrożyła Dyrektywę 2000/43/WE wprowadzającą w życie zasadę równego traktowania osób bez względu na pochodzenie rasowe lub etniczne z 29 czerwca 2000 r. (Dz. U. WE z 19 lipca 2000 r., L 359/22). Aby uniknąć skazania z tego tytułu, Parlament RP przyjął w dniu 3 grudnia 2010 r. ustawę o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania, której celem miało być inkorporowanie tej dyrektywy. Ustawa o równym traktowaniu nie ograniczyła się jednakże do wprowadzenia nakazu równego traktowania i zakazu dyskryminacji ze względu na pochodzenie rasowe lub etniczne, ale objęła swoim zakresem także płeć, narodowość, religię, wyznanie, światopogląd, niepełnosprawność, wiek oraz orientację seksualną (art. 1 ustawy o równym traktowaniu). Paradoksalnie jednak zakres jej obowiązywania w odniesieniu do osób z niepełnosprawnościami jest najwęższy.

Zgodnie z art. 4 ustawy o równym traktowaniu stosuje się ją w zakresie:

- 1/ kształcenia zawodowego;
- 2/ wykonywania działalności gospodarczej lub zawodowej (w tym także w ramach pracy świadczonej na podstawie umów cywilnych);
- 3/ działania w związkach zawodowych, organizacjach pracodawców oraz samorządach zawodowych;
- 4/ dostępu i korzystania z instrumentów i usług rynku pracy, zabezpieczenia społecznego, opieki zdrowotnej, oświaty i szkolnictwa wyższego, oferowanych publicznie usług (w tym mieszkaniowych), rzeczy, praw i energii.

Przy czym ustawa o równym traktowaniu w sposób identyczny definiuje dyskryminację bezpośrednią i pośrednią oraz molestowanie, jak czyni to k.p., analogicznie też zrównuje równe traktowanie z brakiem dyskryminacji (art. 3 pkt 1–6 ustawy o równym traktowaniu).

Wydawać by się więc mogło, że ustawa ta dość znacznie rozszerza uprawnienia różnych grup mniejszościowych, w tym osób z niepełnosprawnościami, jednakże wczytując się w poszczególne przepisy dotyczące powyższych zakresów jej stosowania, okazuje się, że w większości wypadków osoby z niepełnosprawnością są wyłączone z zapewnianej tym aktem prawnym ochrony, co jest całkowicie niewytłumaczalne, żeby nie powiedzieć – samo w sobie już dyskryminujące. Faktycznie bowiem ustawa o równym traktowaniu zakazuje nierównego traktowania

ze względu na niepełnosprawność jedynie w zakresie kształcenia zawodowego, wykonywania działalności gospodarczej lub zawodowej, niezależnie od umowy, działania w związkach zawodowych, organizacjach pracodawców oraz samorządach zawodowych, a także korzystania z instrumentów i usług rynku pracy, a więc tak naprawdę w dziedzinie zatrudnienia, czym tylko minimalnie rozszerza zasadę równego traktowania zawartą już w k.p. (przy czym zgodnie z art. 2 ust. 2 ustawy o równym traktowaniu uprawnień wynikających dla osoby z niepełnosprawnością z treści tej ustawy i zapewnianej przez nią ochrony nie stosuje się w odniesieniu do sytuacji uregulowanych już w k.p., czyli do przypadków nierównego traktowania w zatrudnieniu wymienionych w pierwszej części tekstu).

W pozostałych dziedzinach życia natomiast ustawa o równym traktowaniu w rzeczywistości nie gwarantuje równego traktowania osobom z niepełnosprawnościami. Przykładowo, określony w art. 6 ustawy o równym traktowaniu zakaz nierównego traktowania w zakresie dostępu i warunków korzystania z zabezpieczenia społecznego, usług, w tym mieszkaniowych, rzeczy oraz nabywania praw lub energii oferowanych publicznie, ograniczony jest tylko do takich przesłanek, jak płeć, rasa, pochodzenie etniczne lub narodowość. Mając na uwadze fakt, jak istotnym aspektem życia dla osób z niepełnosprawnością jest zabezpieczenie społeczne i dostęp do usług, w szczególności mieszkaniowych, takie pominięcie, które z pewnością nie jest przypadkowe, budzi niepokój. Regulacja taka jest niezgodna z zarówno z Kartą Praw Podstawowych Unii Europejskiej (dalej Karta), jak i z Konwencją o Prawach Osób z Niepełnosprawnościami ONZ (dalej Konwencja), które nie tylko zakazują dyskryminacji osób z niepełnosprawnościami we wszystkich dziedzinach życia (art. 21 ust. 1 Karty i art. 5 Konwencji), ale wręcz gwarantują im prawo do korzystania ze środków mających zapewnić im niezależność, integrację społeczną i zawodową oraz udział w życiu społeczności, a więc też do godnego zaplecza finansowego, mieszkaniowego i usługowego (art. 26 Karty i art. 28 Konwencji). Analogiczny problem dotyczy opieki zdrowotnej oraz oświaty i szkolnictwa wyższego. Także w tych wypadkach ustawa o równym traktowaniu ogranicza zakaz nierównego traktowania do takich przesłanek, jak rasa, pochodzenie etniczne oraz narodowość (art. 7 ustawy o równym traktowaniu). Pominięcie osób z niepełnosprawnościami w tych dziedzinach życia stoi w sprzeczności z art. 35 Karty oraz art. 24 i art. 25 Konwencji.

Co prawda można by próbować bronić tezy, iż pomimo tych pominięć należy nakaz równego traktowania osób z niepełnosprawnościami w tych dziedzinach wyinterpretować wprost z Karty i Konwencji i stosować te akty bezpośrednio, jako mające wyższą moc niż ustawy. Jednakże mając na uwadze język, jakim sformułowano oba akty – ich ogólnikowość oraz przede wszystkim nałożenie na państwa podjęcia właściwych kroków zmierzających do realizacji głoszonych przez nie celów – stosowanie tych aktów wprost, bez ich skonkretyzowania w ustawach, będzie w praktyce niemożliwe (pomijając nawet charakter prawny podpisanego przez Polskę protokołu brytyjskiego, zgodnie z którym obywatele polscy nie mogą wysuwać roszczeń wynikających z Karty). Konieczność uszczegółowienia tych uprawnień w ustawie podkreśla też Konstytucja RP. Wynika to przede wszystkim z faktu, że art. 69 Konstytucji, nakładający na władze publiczne obowiązek zapewnienia osobom z niepełnosprawnościami pomocy w zabezpieczaniu egzystencji, przysposobieniu do pracy oraz komunikacji społecznej, czy art. 67 Konstytucji, zapewniający prawo do zabez-

pieczenia społecznego w razie niezdolności do pracy ze względu na chorobę lub inwalidztwo, odsyłają bezpośrednio do ustaw. Analogicznie czyni art. 70 ust. 1 Konstytucji w zakresie określania sposobu realizacji obowiązku szkolnego, gwarantując jedynie prawo do nauki, ale już nie sposób i standard jej otrzymywania. Z kolei jeśli chodzi o zagwarantowanie przez władze publiczne ochrony zdrowia osób z niepełnosprawnością, to co prawda formalnie art. 68 ust. 3 Konstytucji nie odwołuje się do regulacji ustawowej, jednakże w praktyce przepisy dotyczące funkcjonowania NFZ oraz praktyka zawierania przez tę instytucję kontraktów ze świadczeniodawcami usług medycznych notorycznie prowadzi do braku szybkiego i adekwatnego dostępu do świadczeń dla osób z niepełnosprawnościami, w szczególności jeśli wymagają one świadczeń ponadstandardowych, co w zasadzie jest codziennością. Mając na uwadze, że w ustawach regulujących przedmiotowe dziedziny życia nie ma wyrażonej *expressis verbis* zasady równego traktowania, brak takiego zapisu w ustawie o równym traktowaniu faktycznie skutkuje brakiem ochrony prawnej w przypadku nierównego traktowania osób z niepełnosprawnościami w zakresie zabezpieczenia społecznego, usług, mieszkalnictwa, korzystania z rzeczy, nabywania praw i energii, opieki zdrowotnej oraz oświaty i szkolnictwa wyższego, mimo zawartego w art. 32 Konstytucji nakazu równego traktowania przez władze publiczne (ust. 1) i zakazu dyskryminacji niezależnie od jej przyczyny w życiu politycznym, społecznym i gospodarczym (ust. 2).

Postępowanie przed sądem w sprawach o nierówne traktowanie

Gdy wobec osoby z niepełnosprawnością naruszona została zasada równego traktowania w zatrudnieniu albo w zakresie kształcenia zawodowego, wykonywania działalności gospodarczej lub zawodowej (także na podstawie umowy cywilnej), działania w związkach zawodowych, organizacjach pracodawców oraz samorządach zawodowych, albo w zakresie korzystania z instrumentów i usług rynku pracy, przysługuje jej odszkodowanie (art. 13 ust. 1 ustawy o równym traktowaniu), w przypadku naruszania tej zasady w zatrudnieniu – w wysokości nie niższej niż minimalne wynagrodzenie za pracę (art. 18^d k.p.), przy czym odszkodowanie to ma za zadanie wynagrodzić tej osobie zarówno realnie poniesione przez nią szkody (np. braku wynagrodzenia w przypadku zwolnienia z pracy lub niezatrudnienia), ale także zadośćuczynić za doznaną krzywdę moralną. Można dochodzić też innych roszczeń, oprócz lub zamiast odszkodowania. Najważniejsze w tym wypadku są roszczenia o dopełnienie czynności potrzebnych do usunięcia skutków naruszenia (np. dostosowanie stanowiska pracy), zaniechanie nierównego traktowania (np. zaprzestanie molestowania) czy też przywrócenie do pracy, zobowiązanie do zatrudnienia danego kandydata itp., ale także choćby przeproszenie, jeśli nierówne traktowanie było połączone z naruszeniem dóbr osobistych danej osoby, w szczególności jej godności.

Warto pamiętać, że skorzystanie z uprawnień przysługujących z tytułu naruszenia zasady równego traktowania nie może być podstawą do niekorzystnego traktowania, a także nie może powodować jakichkolwiek negatywnych konsekwencji wobec osoby, która z tych uprawnień skorzystała, a w przypadku pracownika nie może stanowić przyczyny uzasadniającej wypowiedzenie przez pracodawcę stosun-

ku pracy lub jego rozwiązanie bez wypowiedzenia (art. 18^{3e} § 1 k.k. i art. 17 ust. 1 ustawy o równym traktowaniu).

Termin przedawnienia roszczeń z tytułu naruszenia zasady równego traktowania wynosi trzy lata od dnia powzięcia przez pokrzywdzonego wiadomości o naruszeniu zasady równego traktowania, nie dłużej jednak niż pięć lat od zaistnienia zdarzenia stanowiącego naruszenie tej zasady (art. 15 ustawy o równym traktowaniu). Natomiast roszczenia ze stosunku pracy ulegają przedawnieniu z upływem 3 lat od dnia, w którym roszczenie stało się wymagalne (art. 291 § 1 k.p.).

Roszczeń z tytułu naruszenia zasady równego traktowania dochodzi się przed sądem cywilnym (art. 13 ust. 2 i art. 14 ust. 1 ustawy o równym traktowaniu), z wyjątkiem naruszenia zasady równego traktowania w zatrudnieniu, kiedy roszczeń dochodzi się przed sądem pracy. Pozew w obu przypadkach wnosi się do sądu rejonowego, z zasady miejsca zamieszkania albo siedziby pozwanego, chyba że wartość żadanego odszkodowania wynosi ponad siedemdziesiąt pięć tysięcy złotych, wtedy bowiem właściwy jest sąd okręgowy. W sprawach przed sądem pracy pozwu nie trzeba składać pisemnie, ale może zostać zgłoszony ustnie we właściwym sądzie do protokołu (art. 466 Kodeksu postępowania cywilnego z 17 listopada 1964 r., tekst jednolity Dz. U. z 2014 r. poz. 101 z późn. zm.).

W postępowaniu o naruszenie zasady równego traktowania obowiązuje tzw. odwrócony ciężar dowodu. Oznacza to, że osoba, która zarzuca naruszenie zasady równego traktowania, nie musi udowodnić, że miało miejsce naruszenie tej zasady, wystarczy, jeśli jedynie uprawdopodobni fakt tego naruszenia (art. 14 ust. 2 ustawy o równym traktowaniu). W takim przypadku pozwany jest obowiązany wykazać, że nie dopuścił się naruszenia tej zasady (art. 14 ust. 3 ustawy o równym traktowaniu, art. 18^{3b} § 1 k.p.), a więc że fakt niepełnosprawności danej osoby nie miał znaczenia dla jego działania lub zaniechania, albo że niepełnosprawność jako przyczyna odmiennego traktowania jest rzeczywistym i decydującym wymaganiem zawodowym stawianym w danych okolicznościach. Według Sądu Najwyższego osoba, która uważa, że została potraktowana z naruszeniem zasady równego traktowania, powinna jednak podać przyczynę nierównego traktowania, a więc wskazać, iż np. nastąpiła ona ze względu na jej niepełnosprawność (wyrok z 9 stycznia 2007 r., II PK 180/06).

W pozwie należy podać tzw. wartość przedmiotu sporu, czyli najczęściej wysokość żadanego odszkodowania. Od wartości tej zależna jest wysokość wpisu, który należy uiścić, by sąd przyjął powództwo. Z zasady jest to 5% wartości przedmiotu sporu (art. 13 ust. 1 ustawy o kosztach sądowych w sprawach cywilnych z 28 lipca 2005 r., tekst jednolity Dz. U. z 2014 r. poz. 1026 z późn. zm.), jednakże w sprawach z zakresu prawa pracy pracownik jest zwolniony z kosztów sądowych, jeśli wartość przedmiotu sporu wynosi poniżej 50.000 zł (art. 35 ust. 1 ustawy o kosztach sądowych w sprawach cywilnych). Także ta niby banalna kwestia dowodzi, że ochrona przed nierównym traktowaniem w zatrudnieniu jest dużo lepsza niż w innych dziedzinach życia osoby z niepełnosprawnością.

Z K R A J U I Z E Ś W I A T A

KORNELIA CZERWIŃSKA
APS, Warszawa
kornelia.czerwinska1@wp.pl
IWONA KONIECZNA
APS, Warszawa
iwkoniczna@gmail.com

**SPRAWOZDANIE
Z OGÓLNOPOLSKIEJ KONFERENCJI
NAUKOWEJ
OPIEKA ZDROWOTNA I WSPARCIE
SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNE
OSÓB PRZEWLEKLE CHORYCH
I Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ
– HISTORIA I WSPÓŁCZESNOŚĆ.
KATOWICE, 12–13 GRUDNIA 2014**

Ostatnie lata przyniosły wiele zmian w podejściu do osób z niepełnosprawnością lub/i z chorobą przewlekłą. Zmiany dotyczą nie tylko stosowanej terminologii, definiowania osoby z chorobą czy niepełnosprawnością, ale również kryteriów klasyfikacyjnych oraz proponowanych sposobów wspierania tej grupy osób. Mają one przede wszystkim na celu przystosowanie istniejącej terminologii do aktualnej wiedzy oraz wypracowanie wspólnego stanowiska środowisk zajmujących się medycznymi zaburzeniami i chorobami, których działania koncentrują się przede wszystkim na wsparciu społeczno-pedagogicznym, optymalizacji wzajemnej komunikacji w definiowaniu i diagnozowaniu zaburzeń osób z niepełnosprawnością lub/i z chorobą przewlekłą.

Współczesny system wsparcia ulega nieustającym przemianom, które zachodzą na skutek wpływów społeczno-kulturowych. Istniejące formy wspierania przestają być wystarczające ze względu na gwałtownie zmieniające się struktury funkcjonowania poszczególnych grup społecznych czy jednostek. Aktualny trend w badaniach naukowych odnosi się do rehabilitacji skoncentrowanej na procesie wspomaganego rozwoju osoby z niepełnosprawnością lub/i z chorobą m.in. poprzez modelowanie jej środowiska życia w sposób, który umożliwi optymalne funkcjonowanie zawodowe,

ekonomiczne i społeczne. Celem tak pojmowanej rehabilitacji jest przede wszystkim usamodzielnienie, poprawa jakości życia w wymiarze subiektywnym i obiektywnym oraz jak najpełniejsza partycypacja w życiu społecznym (integracja społeczna). Postulatem tak rozumianej integracji powinno być szanowanie praw osób pełnosprawnych i osób z niepełnosprawnością, stworzenie dla obu kategorii obywateli identycznych warunków rozwoju i partycypacji poprzez wypracowanie nowych rozwiązań programowych, organizacyjnych i społecznych. Jest to możliwe wówczas, gdy istniejące modele teoretyczne będą miały bezpośrednie przełożenie na praktykę rehabilitacyjną. Taka synchronizacja działań przyczyni się do bardziej intensywnego i skutecznego wspierania osób z niepełnosprawnością lub/i z chorobą przez instytucje edukacyjne, pomocowe, które powinny dążyć do umożliwienia im życia w warunkach odpowiadających godności człowieka, a także przygotować do życiowego usamodzielnienia się.

Celem konferencji zorganizowanej przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną im. Janusza Korczaka w Warszawie, Wydział Nauk Społeczno-Pedagogicznych w Katowicach, Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu, Zakład Humanistycznych Nauk Wydziału Farmaceutycznego oraz Polską Akademię Nauk była nie tylko kontynuacja podjętych wcześniej wątków na spotkaniach na temat *Rola rodziny w opiece nad chorym przewlekle* (Bielsko-Biała, 2012), *Doradztwo – poradnictwo – wsparcie. Profesjonalna pomoc medyczna, psychologiczna i pedagogiczna w chorobach przewlekłych i niepełnosprawności. Teoria i praktyka* (Wrocław, 2013), ale przede wszystkim wymiana refleksji i doświadczeń na temat opieki zdrowotnej i wsparcia społeczno-pedagogicznego osób z chorobą przewlekłą i z niepełnosprawnością. W trakcie obrad sekcje problemowe były skoncentrowane wokół takich zagadnień, jak: niepełnosprawność – rynek pracy, jednostka – wsparcie – technologia, niepełnosprawność – duchowość – jakość życia, niepełnosprawność – rodzina

– wsparcie, niepełnosprawność – aktywizacja – praca socjalna, niepełnosprawność – zaburzenia rozwoju – szkoła, choroba przewlekła – opieka – wsparcie, choroba przewlekła – opieka medyczna – wyzwanie.

Na sesji plenarnej wygłoszono 4 referaty poświęcone różnym aspektom rehabilitacji i funkcjonowania osób z niepełnosprawnością i z chorobą przewlekłą. Obrady rozpoczęła dr hab., prof. UM we Wrocławiu Bożena Płonka-Syroka referatem poświęconym lękowi przed chorobą i ucieczce w chorobę jako uwarunkowaniach przyjmowania leków ze względów niemedycznych. Prelegentka przedstawiła aktualną definicję pacjenta – osoby z chorobą, odnosząc się do swoich doświadczeń praktycznych; opisała różne rodzaje lęku przed chorobą, wskazując na jego subiektywny wymiar oraz źródła. W dalszej części dr hab., prof. WSP im. J. Korczaka w Warszawie Wiesław Wójcik mówił na temat poszukiwania nowych obszarów aktywności zawodowej osób z niepełnosprawnością. Nakreślił obszary zmian i formy pomocy w rozwiązaniu problemów związanych z zatrudnieniem osób z niepełnosprawnością. Dr hab. prof. UP im. KEN w Krakowie Piotr Majewicz w wystąpieniu *Psychospołeczne funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością ruchową w kolejnych okresach dorosłości – stałość i zmienność* dokonał przeglądu badań na temat okresu dorosłości osób z niepełnosprawnością ruchową, ukazał sposoby periodyzacji okresu dorosłości według E.H. Eriksona oraz D.J. Levinsona oraz koncepcje współczesne koncentrujące się przede wszystkim na możliwości realizacji celów życiowych i zawodowych. Rozważania na ten temat odniósł do modelu zadań rozwojowych J. Havighursta.

W pierwszym dniu konferencji w trakcie obrad w sekcjach tematycznych zaprezentowano łącznie 40 referatów dotyczących teoretycznych i praktycznych aspektów wspierania procesu edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością lub/i z chorobą przewlekłą.

Obrady w sekcji, w której koncentrowano się na problematyce aktywizacji zawodowej osób z niepełnosprawnością i/lub z choro-

bą, otworzyła dr Katarzyna Zielińska-Król (KUL im. Jana Pawła II w Lublinie) referatem na temat zmian w obszarze aktywności zawodowej osób niepełnosprawnych. Została dokonana analiza stanu rzeczy w Polsce i wybranych krajach Unii Europejskiej. Przegląd badań porównawczych dotyczył wskaźników decydujących o zatrudnieniu osób z niepełnosprawnością w poszczególnych krajach europejskich. W dalszej części dr Zbigniew Chodkowski (Uniwersytet Rzeszowski) w referacie *Człowiek niepełnosprawny, praca i doradztwo zawodowe* wskazał główne obszary ograniczeń, z jakimi zmagają się osoby z niepełnosprawnością na rynku pracy i co decyduje, że dana grupa osób podejmuje określonego rodzaju zawody. O swoich doświadczeniach jako osoby z niepełnosprawnością ruchową na rynku pracy opowiadała mgr Karolina Karbownik (Politechnika Częstochowska). W referacie *Pracownik niepełnosprawny – wyzwanie dla zarządzania* skoncentrowała się na trudnościach w zakresie pracy na odległość, braku zdefiniowania obowiązków przez pracodawcę i dysponowania czasem przeznaczonym na określone czynności. W dalszej części głos zabrała mgr Magdalena Kasprzak (AWF we Wrocławiu). Mówiąc o zatrudnieniu wspomaganym jako elemencie rehabilitacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną, wyjaśniła, jaka jest istota i cele zatrudniania wspomaganego. Kolejny referat *Asystent rodziny – forma wsparcia rodziny – teoria a praktyka* wygłosiła mgr Aleksandra Patyk (PAN). Prelegentka podjęła próbę zdefiniowania asystenta rodziny, nakreślenia obszarów jego kompetencji, trudności i form uzyskiwania wsparcia w sytuacjach spornych. Dr Marek Stych (Akademia im. J. Długosza w Częstochowie) w wystąpieniu *Wybrane aspekty ograniczania praw osób chorych psychicznie w sferze prawa administracyjnego* dokonał analizy regulacji prawnych odnoszących się do tej grupy osób.

W sekcji poświęconej osobom z niepełnosprawnością wzrokową dr Hanna Wiśniewska-Śliwińska (Akademia im. J. Długosza w Częstochowie) przedstawiła działalność

Towarzystwa Opieki nad Ociemniałymi, podkreślając kompleksowy charakter systemu edukacyjno-rewalidacyjnego realizowanego w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Niewidomych w Laskach. Prezentacja ta stała się przyczynkiem do krótkiej dyskusji nad korzyściami segregacyjnych i integracyjnych form kształcenia dzieci niewidomych. W nurt badań psychologicznych na temat zasobów własnych osób z dysfunkcjami i możliwości ich wykorzystywania w rehabilitacji poprzez rozwijanie naturalnego potencjału biopsychospołecznego danej osoby wpisywały się dociekania badawcze nad związkami poziomu samooceny i optymizmu dyspozycyjnego u studentów z niepełnosprawnością wzroku dr Beaty Szabały (UMCS w Lublinie). Dr Kornelia Czerwińska (APS) dokonała przeglądu literatury teoretycznej i badawczej dotyczącej psychospołecznych następstw nagłej utraty wzroku w okresie dorosłości oraz wpływu poszczególnych rodzajów wsparcia na przebieg procesu przystosowania się do niepełnosprawności. Omówiła rozwojowy aspekt utraty sprawności wzrokowej zgodnie z teorią potraumatycznego wzrostu oraz wskazała główne właściwości holistycznego systemu wsparcia rehabilitacyjnego; uzupełnieniem rozważań teoretycznych było biograficzne studium przypadku osoby ociemniałej, która w sposób konstruktywny przezwyciężyła kryzys psychiczny związany z nabyciem niepełnosprawności. Analiza wyników badań zagranicznych na temat preferencji osób z dysfunkcją wzroku w zakresie korzystania z technologii wspomagającej została dokonana przez dr Emilię Smiechowską-Petrovskij (UKSW w Warszawie). Prelegentka wskazała m.in. na znaczący postęp w wykorzystywaniu technologii informatycznych w edukacji osób niewidomych i słabowidzących, a także zalety i ograniczenia technik opartych na systemie dotykowym i słuchowym. Sesję zakończyło wystąpienie odnoszące się do historycznego aspektu wspierania osób z niepełnosprawnością sensoryczną; był to oparty na materiałach źródłowych referat mgr Kata-

rzyny Rabsztyn (Akademia „Ignatianum” w Krakowie) prezentujący studium przypadku Heleny Keller.

W sekcji koncentrującej się na takich zagadnieniach, jak aktywizacja osób z niepełnosprawnością i praca socjalna, referat dotyczący nowej roli terapeuty zajęciowego wygłosiła dr Edyta Janus (AWF w Krakowie). Po wyjaśnieniu aktualnego teoretyczno-filozoficznego kontekstu działań w terapii zajęciowej prelegentka wskazała na zmiany w polskim systemie kształcenia specjalistów z tego obszaru – w dwóch krajowych uczelniach pojawiła się w ofercie terapia zajęciowa jako kierunek studiów I stopnia, a program studiów (obejmujący m.in. 1075 h praktyk) został opracowany na podstawie standardów europejskich ustalonych przez Światową Federację Terapii Zajęciowej oraz Europejską Sieć Terapii Zajęciowej w Szkolnictwie Wyższym. O sferach zaniedbanych w praktycznej realizacji postulatów edukacji inkluzyjnej dzieci z niepełnosprawnością mówiła mgr Aleksandra Antonik (UAM w Poznaniu). Prelegentka przedstawiła krytyczną analizę przypadku zatrudnienia asystenta-cienia wspomagającego społeczną integrację i edukację ucznia z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. *Gotowość osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną do podjęcia aktywności zawodowej w kontekście działalności warsztatów terapii zajęciowej* to temat referatu mgr Magdaleny Pasteczki (UP w Krakowie), w którym zaprezentowano wyniki eksploracyjnych badań własnych prowadzonych na terenie warsztatów terapii zajęciowych działających w podkrakowskim Pobiedniku Małym. Badaczka interesowała się przede wszystkim działaniami podejmowanymi w celu umożliwienia podopiecznym warsztatów zdobycie i utrzymanie pracy. Na podstawie danych statystycznych ukazujących systematyczny wzrost liczby osób z niepełnosprawnością w Polsce od 1978 do 2002 r., mgr Justyna Klamka (UAM w Poznaniu) opisała trudności w praktycznej realizacji założeń pracy socjalnej i instytucjonalnego wsparcia dla tej kategorii społecznej. Referat jej korespondował z wystąpieniem mgra

Damiana Dudalę (Fundacja Instytut Badań i Rozwoju Lokalnego), który przedstawił historyczny rozwój poradnictwa rehabilitacyjnego oraz wyjaśnił, jak rozumiane jest doradztwo rehabilitacyjne w różnych krajach. Doskonałym podsumowaniem obrad w tej sekcji tematycznej stało się wystąpienie dr hab. Jadwigi Daszykowskiej (KUL, Wydział Zamiejscowy w Stalowej Woli). Prelegentka ukazała, opierając się na wynikach badań zagranicznych, ścisłe zależności zachodzące między wsparciem społecznym a dobrostanem psychicznym człowieka, w tym także kondycją psychofizyczną osób z niepełnosprawnością lub chorobą. Omówiła podstawowe założenia psychologii pozytywnej oraz podała przykłady prac empirycznych wskazujących na to, iż obiektywna kondycja zdrowotna nie determinuje poziomu zadowolenia z życia, a poziom poczucia satysfakcji życiowej i szczęścia jest często u osób po zachorowaniu lub nabyciu trwałej niepełnosprawności, jeśli doświadczają trafnego wsparcia społecznego, taki sam lub nawet wyższy niż u osób zdrowych i pełnosprawnych.

W drugim dniu konferencji 35 reprezentantów 16 krajowych ośrodków akademickich wygłosiło referaty mające postać zarówno analiz teoretyczno-naukowych, jak i komunikatów z badań i doniesień z praktyki edukacyjno-rehabilitacyjnej. W sekcji środowiska szkolnego zaprezentowany został referat dr Iwony Koniecznej (APS) zatytułowany *Rozmowy z dziećmi na temat ich doświadczenia choroby przewlekłej*. Omówiono w nim rozumienie w pedagogice takich pojęć, jak: rozmowa, dialog, dyskurs; wskazano na specyfikę rozmowy dorosłego z dzieckiem, przedstawiono wybrane wyniki badań jakościowych dotyczących doświadczania bólu, cierpienia i samej choroby reumatycznej przez dzieci przebywające w placówce leczniczej. Wśród wielu istotnych danych na temat pobytu dzieci w szpitalu na uwagę zasługuje zwłaszcza to, że wykazano niewystarczający zakres wsparcia emocjonalnego, które pozwoliłoby dzieciom na ujawnianie negatywnych przeżyć związanych z chorobą i leczeniem.

Podobnych zagadnień dotyczył kolejny referat przygotowany przez mgr Martynę Żelazkowską (UKSW), w którym autorka na podstawie literatury przedmiotu podjęła próbę odpowiedzi na pytanie, jak pogodzić chorobę przewlekłą i sposób jej leczenia z pobytem dziecka w szkole. Dokonała dokładnej analizy trudności w funkcjonowaniu szkolnym dzieci z chorobą przewlekłą, następnie omówiła czynniki ułatwiające szkole przygotowanie się do przyjęcia takiego ucznia oraz czynniki pomagające choremu dziecku lepiej funkcjonować w roli ucznia. Doświadczeniami z praktyki rehabilitacyjnej podzieliła się mgr Marta Mieszala (Dolnośląska Szkoła Wyższa), która opisała swoją pracę jako terapeuty integracji sensorycznej z chłopcem z zespołem Pradera-Williego. Obrady zakończyła niezwykle interesująca prezentacja projektu *Wolontariat koleżeński „Mary i Max”*, którego celem jest przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu osób z autyzmem.

W sekcji poświęconej rehabilitacji i tożsamości osób z niepełnosprawnością dr hab. Jolanta Bujak-Lechowicz (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) zaprezentowała referat *Kognitywny obraz choroby. Studium przypadku pacjenta po udarze*, w którym poddała analizie wpływ udaru na poszczególne sfery psychospołecznego funkcjonowania osoby oraz opisała przebieg procesu diagnostycznego i terapeutycznego. Następnie mgr Wioletta Stęczniewska (UWM w Olsztynie) podzieliła się swoimi refleksjami na temat najczęściej pojawiających się w mass mediach informacji o osobach z niepełnosprawnością w kontekście kształtowania/przełamania stereotypów o tej grupie społecznej. Kolejne trzy wystąpienia dotyczyły rehabilitacji osób z niepełnosprawnością słuchową. Coraz częściej obserwowane u dzieci pełnosprawnych oraz dzieci z różnymi typami zaburzeń rozwojowych problemy z centralnym przetwarzaniem bodźców słuchowych stały się tematem prelekcji wygłoszonej przez mgr Małgorzatę Janik-Jankowską (APS), która szczególną uwagę zwróciła na efektywność metody stymulacji słuchowej Johansena.

Dr Anna Czyż (UP w Krakowie) omówiła implikacje i dylematy związane z faktem, iż każda osoba jest potencjalnym biorcą protezy słuchowej, przedstawiła też aktualne rozwiązania protetyczne, m.in. możliwości współczesnych aparatów słuchowych. Kwestie tożsamości społeczno-kulturowej głuchych na przykładzie własnego przypadku objaśniał mgr Damian Dudała (Dolnośląska Wyższa Szkoła Edukacji we Wrocławiu).

Uczestnicy konferencji mieli także możliwość udziału w plenarnym panelu dyskusyjnym na temat *Integracja społeczno-zawodowa osób niepełnosprawnych – system wsparcia*, w którym zostały poruszone takie zagadnienia, jak m.in.: rozwój praktyki integracyjnej i inkluzyjnej w Polsce na przestrzeni lat, przykłady dobrych i nieprawidłowych praktyk krajowych w obszarze opieki zdrowotnej i wsparcia społecznego osób z niepełnosprawnością (analiza realizacji konkretnych projektów pomocowych), problemy w doborze narzędzi wsparcia na podstawie diagnozy realnych potrzeb osoby z dysfunkcją, rola jednostki samorządu terytorialnego w aktywizacji społeczno-zawodowej osób z niepełnosprawnością, niska, na ogół stereotypowa wiedza urzędników o możliwościach i potrzebach osób z poszczególnymi rodzajami i stopniami zaburzeń itp. W ożywionej dyskusji głos zabrali m.in. mgr Piotr Czech (Akademia „Ignatianum” w Krakowie), mgr Damian Dudała (prezes Fundacji Instytut Badań i Rozwoju Lokalnego), mgr Edyta Gurzęda (pełnomocnik Prezydenta Miasta Siemianowic Śląskich ds. Osób Niepełnosprawnych), mgr Małgorzata Janik-Jankowska (APS), mgr Maciej Morawski

(podinspektor Wydziału Zdrowia i Polityki Społecznej Urzędu Marszałkowskiego Województwa Śląskiego), mgr Grzegorz Żymła (sekretarz Wojewódzkiej Społecznej Rady ds. Osób Niepełnosprawnych przy Marszałku Województwa Śląskiego). Największe poruszenie wśród uczestników konferencji wzbudziły przykłady tzw. „podróży projektowych” (osoba z niepełnosprawnością uzależnia się od udziału w projektach, nie poszukuje aktywnie pracy, permanentnie funkcjonuje w roli beneficjenta programów pomocowych) oraz opisy realizacji ze środków publicznych projektów, które nie odpowiadały realnym potrzebom życiowym osób z niepełnosprawnością na danym terenie.

Wszystkie zaprezentowane wystąpienia, zarówno te o charakterze analiz teoretycznonaukowych, jak i odnoszące się do wyników przeprowadzonych badań własnych, wyróżniały się wysokim poziomem merytorycznym, eksponując tym samym dynamiczny rozwój i przenikanie się poszczególnych subdyscyplin naukowych w zakresie opieki i wsparcia osób z niepełnosprawnością lub z chorobą przewlekłą. Pomimo tego, że niekiedy ujawniał się bardzo indywidualny stosunek do omawianych tematów, można było odnieść wrażenie przyjęcia wspólnej optyki, ukierunkowanej na zmieniające się potrzeby osób z niepełnosprawnością, jak też ciągłe monitorowanie systemu wsparcia, wykrywanie braków, obszarów zaniedbanych i projektowania rozwiązań, które określonym jednostkom pozwoliłyby w pełni uczestniczyć w życiu społecznym i rozwijać się na miarę swoich możliwości.

R E C E N Z J E

Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością. T. 2.1. Red. Jolanta Baran, Grażyna Gunia. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, ss. 216.

Książka ma charakter interdyscyplinarny i wielowymiarowy. We wstępie określono, czym jest wspieranie i wspomaganie rozwoju osób niepełnosprawnych, podkreślając, jak ważne są te oddziaływania dla skutecznej profilaktyki i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością. Pojawia się postulat poszerzenia działań profilaktyczno-wspierających i wspomagających o organizowanie przyjaznego środowiska życia, a także udzielenia pomocy rodzinom osób niepełnosprawnych z uwzględnieniem potrzeb i rodzajów pomocy. Szczególną uwagę zwrócono również na brak jednoznacznych regulacji prawnych w Polsce dotyczących wspierania osób z niepełnosprawnością. Niniejsza pozycja ma skłonić czytelnika do debaty nad paradygmatami pedagogiki specjalnej w zakresie działań profilaktycznych, wspierających i rehabilitacyjnych.

Monografia składa się z dwóch części, każda z nich jest zbiorem tekstów wybitnych teoretyków i praktyków w dziedzinie pedagogiki specjalnej. Przedstawia zarówno rozważania teoretyczne, jak i wyniki badań empirycznych. Pierwsza część tomu porusza problematykę założeń oraz uwarunkowań interdyscyplinarności i wielokontekstowości wczesnego wspierania i wspomagania rozwoju oraz rehabilitacji, druga natomiast dotyczy form i metod wspierania rodzin osób z niepełnosprawnością.

Książka może zostać uznana za swoistego rodzaju poradnik zarówno dla pedagogów, jak i rodziców, a także jako opis rzeczywistości w zakresie rehabilitacji osób niepełnosprawnych.

Część pierwsza składa się z 10 rozdziałów. Zjawisko niepełnosprawności najpierw jest traktowane jako zagadnienie ogólne, całościowe, aby potem móc zagłębić się w poszczególne subdyscypliny pedagogiki specjalnej. Jeden z rozdziałów dotyczy aspektów komunikacji w profilaktyce, terapii i wychowaniu. Ukazano w nim, jak ważną rolę

w profilaktyce, terapii i wychowaniu pełni akt komunikacji, od jakich czynników zależy i jak wpływa na uczestników tych procesów. Podkreślono znaczenie wysokich kompetencji językowych, wyobraźni emocjonalnej i empatyczności terapeuty w pozytywnej relacji z dzieckiem, co korzystnie wpływa na proces terapii i wychowania.

Niepełnosprawność we współczesnym dyskursie naukowym i społecznym jest bardzo ważnym zagadnieniem. Na przestrzeni lat była ukazywana w różnorodnych ujęciach. W książce tej przedstawiono ją w kontekście czteroczynnikowej teorii rozwoju człowieka. Jest to nowatorskie ujęcie niepełnosprawności, którą rozpatrzono na tle zadatków anatomiczno-fizjologicznych człowieka, aktywności własnej, środowiska oraz wychowania i nauczania. W naukach społecznych (pedagogice, polityce społecznej i edukacyjnej), a także mediach, od wielu lat dominuje przekonanie o potrzebie zastosowania działań profilaktycznych zapobiegających niepełnosprawności. Autorka jednego z rozdziałów słusznie postuluje uświadamianie społeczeństwu potrzeby profilaktyki nie tylko u małych dzieci, ale nastolatków, którzy w przyszłości będą pełnić rolę rodziców, a także osób starszych. Profilaktyka ostatniej z wymienionych grup powinna dotyczyć trzech płaszczyzn: fizycznej, psychicznej i socjalnej. Omówiono niezwykle ważny problem natury społecznej, który, w wyniku procesu starzenia się społeczeństwa polskiego, staje się bardzo aktualny. Jednym z rodzajów placówek zajmujących się wczesnym wspomaganie rozwoju dziecka w Polsce jest poradnia psychologiczno-pedagogiczna. W książce zawarto polskie regulacje prawne dotyczące działalności tego typu placówek, uzasadniono w naukowy sposób potrzebę wspierania rozwoju dziecka. Opisano również założenia organizacyjne placówki, adresatów działań wspierających, a także metody pracy stosowane w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Wieliczce. Rozdział ten obrazuje organizację i działalność w zakresie wczesnego wspomaganie rozwoju na terytorium naszego kraju.

Jednym z rodzajów niepełnosprawności jest wada słuchu; temu zagadnieniu rów-

niez poświęcono uwagę. Opisano system funkcjonowania wczesnego poradnictwa specjalnopedagogicznego dla dzieci z niepełnosprawnością słuchową w Republice Słowackiej. Jego realizacja u naszych południowych sąsiadów jest nowym obszarem działań, badań i wymaga dogłębnej analizy. Przedstawiono również wyniki pionierskich w Polsce badań empirycznych nad kompetencją młodzieży gimnazjalnej z uszkodzonymi słuchu w zakresie pisania w języku angielskim. Potrzeba badania tego zjawiska wynika z wprowadzenia obowiązkowego nauczania języka obcego dzieci z wadą słuchu. Wyniki badań są niezwykle ciekawe i skłaniają do dalszej analizy omawianego problemu.

Coraz częściej w publikacjach naukowych, regulacjach prawnych pisze się o umożliwieniu osobom niepełnosprawnym dostępu do nauki na poziomie wyższym, zgodnie ze światowymi tendencjami. W recenzowanej publikacji dokonano przeglądu działań systemu oświaty, które mają przyczynić się do osiągnięcia tego celu. Do działań tych należą m.in.: wczesne wspomaganie rozwoju dziecka, upowszechnienie wychowania przedszkolnego, zapewnienie w całym procesie kształcenia i wychowania dostosowanych do indywidualnych potrzeb działań z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, indywidualizacja pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, zapewnienie uczniowi wsparcia i zindywidualizowanej pomocy specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznej zaraz po rozpoznaniu takiej potrzeby, wdrażanie uczniów do świadomego dokonywania wyboru kierunku kształcenia zawodowego lub wyższego, prowadzenie w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych doradztwa zawodowego i edukacyjnego, zapewnienie uczniowi przystępowania do sprawdzianu lub egzaminu w warunkach lub formie dostosowanych do jego indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych.

Wśród osób niepełnosprawnych intelektualnie najliczniejszą grupę, bo aż około 85%, stanowią niepełnosprawni intelektualnie w stopniu lekkim. W książce przedstawiono

wyniki badań empirycznych dotyczących tej grupy osób. Daje to wgląd czytelnikowi w polski system szkolnictwa uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, którzy są bardzo zróżnicowani pod względem etiopatogenezy. Słusznie zauważono, iż w polskim systemie oświaty dąży się do likwidacji szkół specjalnych, gdyż ich utrzymanie nadmiernie obciąża budżet państwa. Autorka jednego z rozdziałów ukazuje nieadekwatność porównywania wyników sprawdzianów po klasie VI i egzaminu gimnazjalnego uczniów z niepełnosprawnością intelektualną i bez niepełnosprawności. Wyższe wyniki w testach osiągają uczniowie niepełnosprawni intelektualnie w stopniu lekkim, co paradoksalnie staje się argumentem za likwidacją placówek kształcenia dla dzieci z tej grupy.

Na przestrzeni lat pedagogzy podejmowali badania nad jakością życia osób niepełnosprawnych. W omawianej pozycji opublikowano wyniki badań nad uwarunkowaniami i jakością życia niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim absolwentów szkół specjalnych. Z ich analizy wynika, że jakość życia badanej grupy jest zróżnicowana. Za czynnik zwiększający szanse na wzrost poziomu jakości życia uznano wydłużenie okresu moratorium przez prawidłowo funkcjonującą rodzinę lub instytucję zastępczą. Podkreślono znaczenie oddziaływań terapeutycznych i rehabilitacyjnych realizowanych przez rodzinę, tym samym wskazano na konieczność wspierania rodzin dzieci z niepełnosprawnością.

W recenzowanej książce zaprezentowano również analizę wyników badań empirycznych dotyczących samotności i jej związku z poczuciem własnej niepełnosprawności u osób o nieprawidłowym rozwoju intelektualnym. Dzięki omawianym badaniom potwierdzono, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną osiągają wysoki poziom poczucia samotności i że towarzyszy tym poczucie własnej niepełnosprawności. Autor badań powołuje się na dane z innych polskich badań empirycznych.

W pierwszej części książki przedstawiono głównie rozważania nad niepełnosprawno-

ścią ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji osób niepełnosprawnych, natomiast w drugiej części, zatytułowanej *Formy i metody wspierania rodzin osób z niepełnosprawnością*, omówiono relacje w rodzinach osób niepełnosprawnych (matka – ojciec, rodzice – dziecko, rodzice – inni członkowie rodziny itp.) w procesie diagnozy, terapii i rehabilitacji, a także wielowymiarowość problemów rodzin wychowujących dziecko niepełnosprawne. Część druga zawiera 4 rozdziały, w których przedstawiono prawdziwą sytuację tych rodzin.

Pierwszy rozdział to wnikliwa i rzeczowa analiza literatury dotyczącej problemów i potrzeb rodziców dzieci z niepełnosprawnością. Autorka, wymieniając problemy i potrzeby rodziców, powołuje się zarówno na badania A. Lisowskiego i M. Kościelskiej, jak i wskazane przez rodziców. Sugeruje, aby rodziny dzieci z niepełnosprawnością otoczyć szczególną opieką, zgodnie z ogólnymi tendencjami rehabilitacji. Również środowisko nauczycieli widzi potrzebę udzielania pomocy psychologicznej, socjalnej i pedagogicznej rodzinom, o których mowa. Autorka słusznie zauważa, że zagwarantowanie odpowiedniego wsparcia rodzinie pozytywnie wpłynie na proces rehabilitacji dziecka niepełnosprawnego.

W nawiązaniu do tego rozdziału przedstawiono wyniki badań nad rolą rodziny w terapii dzieci z zaburzeniami rozwoju w opiniach rodziców i terapeutów. Z literatury przedmiotu wynika, że rola rodziny w procesie terapii dotychczas nie została sprecyzowana. Spotykamy się ze stwierdzeniem, że rodzice dzieci z zaburzeniami rozwoju pełnią istotną rolę w terapii. Teza ta została potwierdzona w wyniku przeprowadzonych badań. Ze stwierdzeniem tym zgadzają się zarówno rodzice, jak i terapeuci. Nie można jednak w pełni określić roli rodziny w procesie terapii, gdyż terapia powinna być dostosowana do możliwości i potrzeb danej rodziny. Terapeuci powinni motywować rodziny do uczestnictwa w terapii dziecka, jak również pomagać eliminować trudności uniemożliwiające udział w terapii.

Dwa ostatnie rozdziały to doskonały materiał do analizy, jaką powinni przeprowadzić terapeuci, surdopedagodzy, psychologowie, logopedzi, lekarze pracujący z dziećmi z wadą słuchu i ich rodzinami. W pierwszym z nich dokonano przeglądu literatury dotyczącej stosunku rodziców dzieci niesłyszących do alternatywnych metod i form terapii logopedycznej. Omówiono postawę rodziców wobec diagnozy i rehabilitacji dziecka z uszkodzonym narządem słuchu, pomoc rodzinie w opiece, wychowaniu i terapii logopedycznej dziecka niesłyszącego oraz rolę rodziców jako partnerów surdologopedy. Z opracowania dokonanego przez autorkę wynika potrzeba świadomego i pełnowartościowego traktowania rodziców jako partnerów rehabilitanta dziecka z wadą słuchu, jednak aby rodzice byli współodpowiedzialni za proces rehabilitacji, należy ich wspomagać, aż zostanie osiągnięty poziom partnerstwa.

W ostatnim rozdziale poruszono problem profilaktyki i wczesnego protezowania dzieci z wadą słuchu. Autorka opisała program profilaktyki i wczesnego protezowania dzieci z wadą słuchu, który ma zastosowanie w Polsce od 2002 r. (Program Powszechnych Przesiewowych Badań Słuchu u Noworodków) oraz postawy rodziców niesłyszących dzieci z wadą słuchu. Rodzice niesłyszący pozytywnie wypowiadają się na temat procesu wczesnego wykrywania i protezowania aparatami słuchowymi małych dzieci z wadą słuchu, mają świadomość potrzeby włączania się w przebieg rehabilitacji poprzez uczestnictwo w zajęciach i kontynuację ćwiczeń w domu, realizując te zadania, a nawet angażując w rehabilitację słyszących członków rodziny.

Podsumowując, książka jest bardzo cennym źródłem informacji z teorii i praktyki niepełnosprawności. Charakteryzuje się nie tylko przystępnością, ale także przejrzystością. Powinni skorzystać z niej pedagodzy (szczególnie oligofrenopedagodzy i surdopedagodzy), rodzice i studenci. Lektura skłania do refleksji, a także inspirowanie do prowadzenia dalszych badań w zakresie pedagogiki specjalnej.

Anna Kołodziejska
annakolodziejska87@gmail.com

Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży. Red. Adam Szecówka, Bronisława Ogonowski. Wrocławskie Wydawnictwo Naukowe ATLA 2, Wrocław 2013, ss. 216.

Oprócz rodziny ważne znaczenie w wychowaniu dzieci i młodzieży przypisuje się szkole. W świetle zaleceń prawa oświatowego w środowisku szkolnym przekazuje się uczniom ogólnoludzkie, społecznie uznane wartości oraz zapewnia się im prawidłowy rozwój w niemal wszystkich obszarach życia. Jak wiadomo powszechnie, współczesna szkoła zobowiązana jest również do bieżącej profilaktyki wszelkich zachowań dewiacyjnych, które występują w dynamicznie zmieniających się formach i rozmiarach. Dlatego przed współczesnym nauczycielem stoją nie tylko typowe zadania dydaktyczno-wychowawcze związane z realizacją prowadzonego przedmiotu nauczania, ale coraz bardziej konieczne staje się, aby dysponował on podstawowymi kompetencjami z zakresu diagnozy i terapii pozwalającymi sprostać trudnościom wychowawczym przejawianym przez uczniów w różnorodnych sytuacjach szkolnych. Jak słusznie jednak we wstępie do recenzowanej pracy podkreślili redaktorzy, „wobec narastających problemów wokół zmieniającej się rzeczywistości wychowawczej nauczyciel nie powinien pozostać sam. Wsparcie powinno być udzielane na bieżąco i ze wszystkich możliwych oraz niezbędnych obszarów, zarówno w postaci podbudowy teoretycznej, skłaniającej do twórczej refleksji pedagogicznej oraz inspiracji, jak i gotowych rozwiązań zweryfikowanych w praktyce”.

Pokłosiem pomysłu wyjścia naprzeciw potrzebom kadry pedagogicznej i dostarczenia jej pomocniczych środków do realizacji trudnych zadań, zwłaszcza w zakresie diagnozy i profilaktyki zachowań problemowych, jest właśnie opiniowana książka. Powstała ona pod patronatem Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego oraz Miejskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Opolu. Składa się z trzynastu rozdziałów i zasadniczo koncentruje się na zagadnieniach związanych z profilaktyką zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży na terenie szkoły. Wśród

autorów występują zarówno naukowcy reprezentujący różne ośrodki akademickie, mający często własne wieloletnie doświadczenia praktyczne, jak i praktycy cieszący się osiągnięciami zawodowymi zasługującymi na popularyzację w szerszym gronie nauczycieli, wychowawców i rodziców.

Podstawą wszelkich praktycznych działań pedagogicznych jest bez wątpienia rzetelna i trafna diagnoza. Z tego względu ogólną problematykę podjętą w recenzowanej pracy otwiera tekst Sławomira Śliwy dotyczący roli diagnozy pozytywnej w profilaktyce selektywnej i wskazującej. Autor w sposób uporządkowany i zwięzły umieścił podstawowe wiadomości z tego zakresu, opierając się na aktualnej literaturze przedmiotu i wiodących koncepcjach teoretycznych (np. *resilience*), a równocześnie nawiązując do klasyki (np. pojęcia sił społecznych H. Radlińskiej). Czytelnikowi trudno nie zgodzić się z zasadniczą tezą autora, że profilaktykę zachowań problemowych wobec uczniów zagrożonych wykluczeniem społecznym warto oprzeć na ich mocnych stronach i zasobach ze względu na fakt, że często nie sposób wyeliminować czynników zagrażających prawidłowemu rozwojowi jednostki. Współcześnie za optymalny model działań profilaktycznych przyjmuje się zarówno profilaktykę kreatywną, jak i defensywną, w zależności od rzeczywistych potrzeb i sytuacji.

W rzeczywistości szkolnej szczególnie niepokój budzą wciąż nasilające się różnego rodzaju akty przemocy i agresji wśród uczniów. Niepokój ten powinien prowadzić do podejmowania działań diagnostycznych i profilaktycznych. A. Szecówka, od wielu lat dokonujący penetracji w obrębie diagnozy i profilaktyki mobbingu uczniowskiego, przedstawił wycinek badań własnych na temat nasilenia i uwarunkowań tego zjawiska. Wydaje się, że uzyskane przez niego rezultaty badawcze i konstatacje mogą posłużyć do działań diagnostyczno-profilaktycznych oraz terapeutycznych i tworzenia antymobbingowych programów szkolnych obejmujących głównie ofiary mobbingu. Załączone przez autora narzędzia pomiaru mobbingu i sposoby interwencji wzbogacają możliwości oddziaływań

wychowawczych pedagogów szkolnych i zainteresowanych wychowawców klas.

W podobny obszar tematyczny wpisuje się tekst Małgorzaty Skórczyńskiej, choć z zupełnie innej perspektywy. Autorka w interesujący sposób, przywołując konkretne przypadki zaczerpnięte z literatury naukowej i fikcji literackiej, ukazała problemy dzieci stigmatyzowanych i marginalizowanych w grupie rówieśniczej z powodu różnego rodzaju zaburzeń rozwojowych. Danuta Kowalczyk zwróciła uwagę na fakt, że wśród czynników warunkujących skuteczność szkolnej profilaktyki zachowań związanych z agresją i przemocą istotne znaczenie ma profesjonalne przygotowanie nauczyciela. Autorka przedstawiła wyniki badań własnych koncentrujących się na poczuciu kompetencji nauczycieli w tej dziedzinie. Optymizmem napawa jedno ze spostrzeżeń badaczki, że choć respondenci nie są w pełni przekonani o własnych umiejętnościach radzenia sobie z problemem agresji wśród uczniów, to dostrzegają potrzebę doskonalenia się w ramach szkoleń, a udział w dotychczasowych oceniają pozytywnie.

Kolejny rozdział, autorstwa Małgorzaty Michel, stanowi próbę podsumowania dłuższego etapu pracy zawodowej i badawczej autorki z zakresu efektywności profilaktyki. Autorka, słusznie wychodząc od zarysowania przyjętej przez siebie koncepcji rozumienia człowieka, w znacznym stopniu skupiła się na przedstawieniu ram legislacyjnych obejmujących podejmowane na terenie szkoły działania profilaktyczne. Ponadto wiele miejsca poświęciła na wyłożenie współczesnego rozumienia profilaktyki i grup zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży, ilustrując swoje rozważania licznymi przykładami z praktyki szkolnej i społecznej. Szczególnie cenne są rzadko wciąż stosowane negocjacje i mediacje rówieśnicze, programy rówieśnicze, kreowanie bezpiecznej przestrzeni.

W bardzo solidnie opracowanym rozdziale autorstwa Danuty Boreckiej-Biernat zaprezentowane są wyniki badań autorki nad rolą postaw rodzicielskich i modelującego wpływu rodziców na rozwój u swych dorastających dzieci strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Całość pracy, a zwłaszcza

jej końcowe konkluzje i wskazania, stanowi potwierdzenie zasadności strategii rozwijania umiejętności wychowawczych rodziców w profilaktyce. Kwestię profilaktyki w kontekście współpracy z rodzicami, choć w zupełnie innej perspektywie, podjęła również Wanda Mende. Przedstawiła podstawowe regulacje prawne, a zarazem swoiste narzędzia, jakie ma szkoła do wyegzekwowania od rodziców zainteresowania się opieką, edukacją i wychowaniem własnego dziecka. Odczuwa się jednak pewien niedosyt z powodu braku uwzględnienia w tekście kontrowersji i potencjalnych niebezpieczeństw wynikających ze zmiany niektórych zapisów prawnych dotyczących np. zakresu ingerencji służb społecznych w środowisko rodziny itp.

Niezwykle trudny temat dotyczący zdrowia psychicznego adolescentów interesująco opracowała Agnieszka Leszcz-Krysiak. Zarysowała typowy przebieg rozwoju człowieka w tym okresie życia, a następnie zaburzenia w rozwoju psychicznym i społecznym. Są to zaburzenia związane z zachowaniem, depresja, zaburzenia odżywiania, fobie i lęki. Jednocześnie autorka wskazała na inne problemy, które nasilają się wśród nastolatków, a tym samym są poważnym wyzwaniem dla profilaktyki, gdzie istotne miejsce powinno zajmować rozwijanie umiejętności życiowych od jak najwcześniejszych lat życia dzieci. Co ciekawe, rozważania teoretyczne autorka wsparła przykładami tragicznych w skutkach zachowań młodzieży w USA, Finlandii, Niemczech i Polsce, zaczerpniętymi z filmów oraz tekstów piosenek popularnych zespołów muzycznych, ukazujących swoistego rodzaju zagubienie, osamotnienie młodych ludzi. Tekst ten może skłonić do refleksji rodziców, wychowawców i nauczycieli.

Potwierdzeniem podkreślanego przez redaktorów książki pragmatycznego charakteru dzieła są cztery kolejne rozdziały, w których zawarto przykłady konkretnych rozwiązań praktycznych w obszarze profilaktyki stosowanych przez różne podmioty. Petr Šišak z Uniwersytetu w Ostrawie zrelacjonował dosyć kontrowersyjny pilotażowy projekt badawczy pt. *Młodzi detektywi* z udziałem czworga dzieci z domu dziecka w Cze-

chach. Celem projektu było wyszukiwanie i obserwacja osób dokonujących kradzieży w centrach handlowych, a przede wszystkim profilaktyka zachowań społecznych wynikających w dużej mierze z depriwacji podstawowych potrzeb podopiecznych. Z kolei Małgorzata Szelaż w klarowny sposób przedstawiła szereg działań Miejskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Opolu i współpracujących z nim instytucji na rzecz minimalizowania negatywnych skutków migracji zarobkowych rodziców w odniesieniu do ich rodzin, a zwłaszcza dzieci. Praca ta może stać się cenną pomocą dla innych podmiotów pomagających rodzinom czasowo rozłączonym z powodu migracji zarobkowej. Dla osób prowadzących działania profilaktyczne w placówkach oświatowych przydatne mogą się okazać „dobre praktyki” zaprezentowane przez kolejne autorki tej nieformalnie wyznaczonej części recenzowanej pracy. Otóż Lucyna Mazur oraz Anna Wójciak-Sokołowska wraz z Anną Piernikarską zaprezentowały godne zauważenia i twórcze działania realizowane w Publicznym Gimnazjum Nr 4 w Opolu oraz w Zespole Szkół Zawodowych im. Stanisława Staszica w Opolu.

Doskonałym podsumowaniem opiniowanej publikacji jest ostatni, krytyczny rozdział autorstwa Bronisławy Ogonowski pod znamienym tytułem *Profilaktyka w szkole – mit czy rzeczywistość?* Autorka, bazując na swoim wieloletnim doświadczeniu w pracy zarówno z młodzieżą, jak i nauczycielami, pedagogami szkolnymi, a przede wszystkim na wynikach badań własnych realizowanych za pomocą sondażu diagnostycznego, analizy dokumentów, obserwacji uczestniczącej oraz badań w działaniu, gruntownie przeanalizowała jakość i efektywność działań profilaktycznych prowadzonych w gimnazjach w Opolu i Gorzowie Wielkopolskim.

Zbierając wnioski i spostrzeżenia stwierdziła, że profilaktyka w gimnazjach wciąż jest realizowana incydentalnie, nieplanowo i niesystemowo. Pozbawiona jest diagnozy i ewaluacji. Autorka wskazała na wielorakie przyczyny takiego stanu rzeczy oraz zaproponowała możliwe sposoby zmiany sytuacji.

Reasumując, niewątpliwym atutem omawianego opracowania jest to, że zdecydowana większość rozdziałów jest dosyć obszerna, co pozwoliło autorom w sposób dogłębny zaprezentować poruszone zagadnienia. Co więcej, autorzy ci na ogół przedstawiali rezultaty własnych projektów badawczych czy profilaktyczno-wychowawczych, zmierzając jednocześnie do wskazania konkretnych postulatów dla polskiej rzeczywistości szkolnej i wywołania u odbiorcy twórczej refleksji oraz dostarczenia inspiracji do jego własnej pracy. W lekturze pomaga również ciekawa szata graficzna, przejrzysta forma edytorska oraz adekwatna do założeń i funkcji objętość tomu. Lekturę opiniowanej publikacji zakłócają uważnemu czytelnikowi usterki literowe. Dostrzega się także brak notki o autorach i przy tym wskazania zainteresowanym czytelnikom kontaktu z autorami poszczególnych rozdziałów. Warto, aby redaktor wydawnictwa uwzględnił te uwagi przy ewentualnym wznowieniu tej potrzebnej książki.

Opiniowana praca ze względu na wykazane atuty niewątpliwie wzbogaca polską literaturę pedagogiczną, dostarczając konkretnego wsparcia teoretyczno-metodycznego kadrze pedagogicznej realizującej zadania z zakresu profilaktyki nie tylko w środowisku szkolnym, ale również w placówkach wychowawczych, świetlicach środowiskowych czy poradniach. Powinna także zainteresować rodziców i studentów, głównie pedagogiki i psychologii.

Karina Śliwińska
karina.sliwinska@op.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**