

Nr 4 (280) 2015  
Tom LXXVI  
WRZESIEŃ  
PAŹDZIERNIK

# SZKOŁA SPECJALNA

CZASOPISMO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ  
im. Marii Grzegorzewskiej



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej

### **Redaktorzy tematyczni**

*Akbota N. Autayeva (KZ) – psychologia*  
*Andrzej Giryński (PL) – pedagogika specjalna*  
*Jan Łaszczczyk (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), Izabella Kucharczyk (sekretarz), Alicja Giermakowska (członek), Agnieszka Dłużniewska (członek), Jan A. Jelinek (członek), Anna Mikler-Chwastek (członek), Katarzyna Smolińska (członek), Beata Szurowska (członek)

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

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

## SPIS TREŚCI

### OPRACOWANIA NAUKOWE

- 245 – *Katarzyna Ćwirynkało, Agnieszka Żyta*  
Przekonania nauczycieli na temat edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami. Raport z badań
- 260 – *Marzenna Zaorska*  
Obraz osoby niepełnosprawnej w bajkach i baśniach warmińskich (w tym w bajkach i baśniach ludowych)
- 268 – *Серик М. Кенесбаев, Айгерим А. Махметова*  
Использование it технологий в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья

### Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- 279 – *Zenon Gajdzica, Ewelina Czyż*  
Obraz osoby niepełnosprawnej w podręczniku dla klasy I pt. *Nasz elementarz* a jego funkcja w kształtowaniu postaw wobec osób z niepełnosprawnością

### PRAWO I PRAKTYKA

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

### Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- 301 – *Marta Bielawska*  
Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji: *Teacher in Europe 2015. Empowering values and norms in European Education* (Nauczyciele w Europie 2015. Umacnianie wartości i norm w edukacji europejskiej). Zwolle (Holandia)
- 303 – *Joanna Reimann*  
Aktualne problemy rehabilitacji wzroku w świetle konferencji *Usprawnianie widzenia u dzieci z dysfunkcją wzroku w zaburzeniach neurologicznych*. Bydgoszcz, 20–21 listopada 2014

### RECENZJE

- 309 – *Małgorzata Anna Karczmarzyk*: Dziecko w wirtualnej galerii. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014, ss. 147 (*Julia Gąszczak-Wilde*)
- 311 – *Angela Scarpa, Susan Williams White, Tony Attwood*: CBT for Children and Adolescents with High-Functioning Autism Spectrum Disorders. New York, NY: The Guildford Press 2014, ss. 329 (*Kamila Kuprowska-Stępień*)
- 314 – *Ludwik Malinowski*: Wychowanie państwowe w Drugiej Rzeczypospolitej. Wydawnictwo APS, Warszawa 2015, ss. 196 (*Jacek Kulbaka*)

### NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY

- A. Tomkiewicz-Bętkowska: ABC Pedagoga Specjalnego. Razem łatwiej. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015, ss. 253 (*Magdalena Szwaiger*)
- M. Żylińska: Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi. Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, ss. 316 (*Marta Czerniak-Czyżniak*)

## CONTENTS

### SCIENTIFIC STUDIES

- 245 – *Katarzyna Ćwirynka, Agnieszka Żyta*  
Teachers' beliefs concerning inclusive education for students with special needs.  
Research report
- 260 – *Marzenna Zaorska*  
Image of people with disabilities in Warmian fables and fairy tales (including folk fables and fairy tales)
- 268 – *Serik M. Kenesbaev, Aigerim A. Makhmetova*  
The use of information technology (it) in the education of children with special needs

### FROM TEACHING PRACTICE

- 279 – *Zenon Gajdzica, Ewelina Czyż*  
Image of people with disabilities in the textbook for Grade 1 called *Nasz elementarz* [Our primer] and its role in developing attitudes toward people with disabilities

### LAW AND PRACTICE

- 288 – *Małgorzata Szeroczyńska*  
Rights and duties of the person with intellectual disability as the injured party in criminal proceedings. Part 1

### HOME AND WORLD NEWS

- 301 – *Marta Bielawska*  
Report on the International Conference: *Teacher in Europe 2015. Empowering values and norms in European Education*. Zwolle (Holland)
- 303 – *Joanna Reimann*  
Present problems of vision rehabilitation in the light of the conference *Improving vision in children with visual impairments and neurological disorders*. Bydgoszcz, November 20–21, 2014

### REVIEWS

- 309 – *Małgorzata Anna Karczmazyk*: Dziecko w wirtualnej galerii [The child in a virtual gallery]. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2014, pp. 147 (*Julia Gąszczak-Wilde*)
- 311 – *Angela Scarpa, Susan Williams White, Tony Attwood*: CBT for Children and Adolescents with High-Functioning Autism Spectrum Disorders. New York, NY: The Guildford Press 2014, pp. 329 (*Kamila Kuprowska-Stępień*)
- 314 – *Ludwik Malinowski*: Wychowanie państwowe w Drugiej Rzeczypospolitej [Civic education in the Second Polish Republic]. Wydawnictwo APS, Warszawa 2015, pp. 196 (*Jacek Kulbaka*)

### WE RECOMMEND TO OUR READERS

- A. Tomkiewicz-Bętkowska: ABC pedagoga specjalnego. Razem łatwiej [The special educator's ABC. It's easier together]. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015, pp. 253 (*Magdalena Szwejger*)
- M. Żylińska: Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi [Neurodidactics. Teaching and learning in a brain-friendly way]. UMK, Toruń 2013, pp. 316 (*Marta Czerniak-Czyżniak*)

**PRZEKONANIA NAUCZYCIELI NA TEMAT EDUKACJI  
WŁĄCZAJĄCEJ UCZNIÓW ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI  
RAPORT Z BADAŃ**

Edukacja włączająca staje się w Polsce coraz powszechniejsza. Wśród czynników sprzyjających jej sukcesom za najistotniejszy uważa się stosunek osób pracujących w danej placówce, w tym nauczycieli (Hughes, 2006). Powinni oni akceptować ideę inkluzji/integracji szkolnej oraz wierzyć w to, że dziecko ma się znaleźć w ich placówce. W artykule autorki zaprezentowały wyniki ilościowych badań przeprowadzonych w roku 2012 wśród 138 nauczycieli. Przedmiotem badań uczyniono opinie nauczycieli szkół specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych na temat kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz ich doświadczenia w tym zakresie. Analiza wskazała na rosnącą (w porównaniu do roku 2003) otwartość nauczycieli na edukację włączającą oraz statystycznie istotne różnice w zakresie postaw wobec inkluzji uczniów z różnymi typami niepełnosprawności wśród nauczycieli różnych typów szkół.

*Słowa kluczowe:* edukacja włączająca, nauczyciele, uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

**Wprowadzenie – przegląd badań**

Współczesna szkoła powinna stanowić środowisko wyrównywania szans rozwojowych i edukacyjnych dla uczniów, nauczycieli i rodziców. Zdaniem B. Śliwerskiego (2012, s. 17–38) możliwe byłoby to dzięki jej demokratyzacji, niestety jednak jest ona wciąż daleka od ideału. Ograniczając rozważania do kształcenia uczniów z niepełnosprawnością, dostrzega się pewne zmiany będące wynikiem dostosowywania oświaty w Polsce do standardów wyznaczanych przez społeczeństwa demokratyczne. Zaobserwować przy tym można wzajemne oddziaływanie na siebie teorii i praktyki pedagogicznej. Z jednej strony zmiany w teorii pedagogiki związane z uznaniem paradygmatu humanistycznego, a na gruncie pedagogiki specjalnej – w jego ramach także paradygmatów emancypacyjnego i normalizacyjnego – przyczyniają się do zmian w praktyce, z drugiej – rzeczywistość społeczna (np. oddolne inicjatywy różnych grup społecznych, zmieniająca się sytuacja ekonomiczna, polityczna) wymusza zmiany w teorii. Analiza dostępnych opracowań teoretycznych i badawczych doniesień pokazuje jednak, że praktyka pedagogiczna często nie dotrzymuje kroku teorii, która rozwija się szybciej.

Proces eliminowania utrudnień edukacyjnych łączy się m.in. z zagwarantowaniem uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) większego dostępu do edukacji, także w szkołach i placówkach ogólnodostępnych i integracyjnych, likwidowaniem barier architektonicznych i komunikacyjnych, wprowadzeniem obowiązku dostosowywania treści, metod i organizacji nauczania do ich możliwości psychofizycznych oraz zapewnieniem możliwości korzystania z opieki psychologicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej (por. art. 1 *Ustawy z dnia 7 września 1991 r.*). Propagowane są ponadto hasła wyrównywania szans, a także uznaje się podmiotową rolę uczniów (we współdecydowaniu w procesie kształcenia) i rodziców (np. w decydowaniu o wyborze formy kształcenia). Rozszerzeniu ulega zakres zainteresowań edukacji i rehabilitacji, obejmując coraz głębsze stopnie niepełnosprawności oraz wszystkie grupy wiekowe, nakłada się też obowiązek zapewnienia osobom z niepełnosprawnością możliwości integracji ze środowiskiem (niezależnie od formy kształcenia, a także okresu rozwojowego, w jakim jednostka się znajduje).

Nowe przepisy oświatowe (m.in. *Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r.*), mające gwarantować specjalne wsparcie osobom z niepełnosprawnością, odnoszą się nie tylko do wyspecjalizowanych placówek specjalnych. W ich myśl również przedszkola, szkoły i oddziały ogólnodostępne oraz integracyjne zapewniają dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnością realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, odpowiednie warunki do nauki, sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne, realizację programu wychowania przedszkolnego, programu nauczania, programu wychowawczego i programu profilaktyki dostosowanych do indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych, z wykorzystaniem odpowiednich form oraz metod pracy dydaktycznej i wychowawczej, zajęcia rewalidacyjne lub zajęcia socjoterapeutyczne stosownie do potrzeb oraz integrację ze środowiskiem rówieśniczym. Coraz powszechniejszy jest trend promowania edukacji inkluzyjnej (włączającej), „indywidualizowanego nauczania osób z niepełnosprawnością w ogólnodostępnym systemie edukacji” (Janiszewska-Nieścioruk, 2010, s. 41). Pomimo dostrzegania różnych pozytywnych stron tej formy edukacji nie jest ona jednak wolna od krytyki. Podobnie do innych form nie prowadzi bowiem automatycznie do likwidowania utrudnień edukacyjnych. Co więcej, jak zaznacza D. Kornas-Biela (2012), sedno tych utrudnień tkwi nie tylko w ograniczonych możliwościach osób z niepełnosprawnością, ale w postawach osób pełnosprawnych wobec nich.

Kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest obiektem wielu badań naukowych. Ostatnie dwie dekady przyniosły znaczny wzrost odsetka dzieci ze SPE kształconych w szkołach/klasach integracyjnych i ogólnodostępnych i, w konsekwencji, zwiększenie zainteresowania badaczy edukacją tych dzieci w różnych jej formach.

Grupę o szczególnym znaczeniu – m.in. ze względu na wpływ na jakość kształcenia uczniów, także tych z niepełnosprawnością – stanowią nauczyciele. Jak stwierdza I. Chrzanowska (2010, s. 149), „Nie może być dobrej edukacji bez dobrze przygotowanej kadry”. To zdanie można by strawestować: Nie może być dobrej edukacji włączającej bez dobrze przygotowanych i pozytywnie do niej nastawionych nauczycieli. Jak donosi J. Hughes (2006), najważniejszym czynnikiem sprzyjającym sukcesom w edukacji włączającej jest właściwy stosunek do

niej osób pracujących w danej placówce (w tym nauczycieli). Muszą one akceptować ideę inkluzji/integracji szkolnej oraz wierzyć w to, że dziecko powinno się znaleźć w tej placówce.

Jednocześnie badania na temat stosunku nauczycieli do edukacji włączającej wykazały, że mimo deklarowanego wsparcia dla idei inkluzji i integracji większość nauczycieli uważa, że szkoły ogólnodostępne (masowe) nie są najlepszym miejscem dla dzieci z niepełnosprawnością, a ich otwarcie na inkluzję staje się mniej pozytywne wraz ze wzrostem ich doświadczenia jako praktykujących nauczycieli (Center, Ward, 1987; za: Gilmore i in., 2003, s. 65–76). R. Ross-Hill (2009) podaje, że bardziej doświadczeni nauczyciele mogą nie czuć potrzeby, aby zmieniać swoje podejście do edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami. Wśród najczęstszych powodów niechęci wobec przyjęcia przez nauczycieli szkół i przedszkoli ogólnodostępnych do swoich grup ucznia z niepełnosprawnością intelektualną wymienia się brak koniecznych kwalifikacji oraz doświadczenia (Al-Khamisy, 2004). Nowsze badania wykazują, że stosunek nauczycieli szkół masowych do inkluzji jest mieszany, a wskazówką do zwiększenia ich pozytywnych odczuć może być praca nad lepszym przygotowaniem nauczycieli do pracy z uczniem z niepełnosprawnością, uczenie specyfiki funkcjonowania, mówienie o potrzebach tej grupy podopiecznych, ćwiczenie nowych metod pracy (tamże).

### Przedmiot, metoda i charakterystyka grupy badanej

Niniejsze doniesienie dotyczy przejawianych przez nauczycieli szkół specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych opinii na temat kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz ich doświadczeń w tym zakresie.

Badania przeprowadzono w 2012 r. Miały one charakter ilościowy, wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Skierowany do nauczycieli kwestionariusz ankiety składał się z dziewięciu pytań dotyczących ogólnych informacji na temat badanych (np. wiek, płeć, miejsce zamieszkania, wykształcenie, staż i miejsce pracy) oraz 14 pytań odnoszących się do takich kwestii, jak: doświadczenie w pracy z uczniami/wychowankami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, percepcja stosunków panujących między tymi uczniami/wychowankami a uczniami/wychowankami pełnosprawnymi, opinia nauczycieli na temat możliwości kształcenia uczniów/wychowanków ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w integracji z pełnosprawnymi, opinia nauczycieli na temat zmian w przepisach oświatowych dotyczących zmiany warunków kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, własne przygotowanie do wprowadzanych zmian oraz funkcjonującego systemu integracji.

Po odrzuceniu sześciu niepełnych kwestionariuszy analizie statystycznej (z wykorzystaniem programu *SPSS Statistics 20,0*) poddano 138<sup>1</sup>. Zostały one wypełnione przez nauczycieli uczących w różnych typach szkół, na różnych szczeblach edukacji.

<sup>1</sup> Wyniki badań pochodzących z części uzyskanych kwestionariuszy (n = 119) zostały poddane analizie w tekście (2013), dotyczyły one jednak innego przedmiotu badań niż prezentowany.

Wśród respondentów przeważały kobiety (118 osób, tj. 85,5% ogółu poddanej badaniom populacji). Mężczyźni (20 osób) stanowili 14,5% respondentów. Badani nauczyciele stanowili grupę zróżnicowaną wiekowo (od 24 do 60 lat): 17,6% z nich mieściło się w przedziale wiekowym 24–30 lat, 20,2% – 31–35 lat, 19,3% – 36–40 lat, 14,3% – 41–45 lat, 18,5% – 46–50 lat, 9,2% – 51–50 lat (jedna z osób nie podała swojego wieku). Większość badanych (76,5%) pochodziła z województwa warmińsko-mazurskiego, pozostali z województwa mazowieckiego (16%), kujawsko-pomorskiego (5%), podlaskiego (1,7%) i pomorskiego (0,8%). Najwięcej respondentów pracowało w miastach liczących powyżej 100 tys. mieszkańców (30,4%), następnie w miastach do 20 tys. (25,4%), na wsi (21,7%), w miastach o 20–50 tys. mieszkańców (12,3%) i miastach od 50 do 100 tys. mieszkańców (9,4%). Wszyscy badani legitymowali się wyższym wykształceniem.

Większość badanych uczyła w szkołach masowych (55,1%), pozostali w szkołach specjalnych (23,9%) i integracyjnych (21,0%). Były to szkoły różnego szczebla, począwszy od podstawowej (71,4% respondentów), poprzez gimnazjum (16,8%) i szkołę ponadgimnazjalną, w tym licea różnego typu, zasadnicze szkoły zawodowe, szkoły przysposabiające do pracy (11,8%). Jeśli chodzi o uzyskany przez nauczycieli stopień awansu zawodowego, największą grupę stanowili nauczyciele dyplomowani (45,7%), a potem, w odpowiedniej kolejności, nauczyciele mianowani (24,6%), kontraktowi (19,6%) i stażyści (4,3%). W 5,8% brak jest danych na temat stopnia awansu respondenta.

## Wyniki badań własnych

Jednym ze zbadanych zagadnień są postawy nauczycieli szkół specjalnych, ogólnodostępnych i integracyjnych wobec wspólnego kształcenia uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności z rówieśnikami pełnosprawnymi (w placówkach ogólnodostępnych lub integracyjnych), co ilustruje tabela.

**Tabela**

Postawy nauczycieli różnego typu placówek wobec wspólnej nauki dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością z pełnosprawnymi rówieśnikami

Typy niepełnosprawności	Wspólna nauka w jednej placówce	Szkoła ogólnodostępna		Szkoła specjalna		Szkoła integracyjna		Łącznie szkoły	
		L	%	L	%	L	%	L	%
Osoby niesłyszące	Tak	13	17,1	6	18,2	5	17,2	24	17,4
	Trudno pow.	22	28,9	6	18,2	14	48,3	42	30,4
	Nie	41	53,9	19	57,6	10	34,5	70	50,7
Osoby słabosłyszące	Tak	60	78,9	20	60,6	28	96,6	108	78,3
	Trudno pow.	9	11,8	2	6,1	1	3,4	12	8,7
	Nie	7	9,2	10	30,3	0	0,0	17	12,3



Osoby niewidome	Tak	10	13,2	4	12,1	11	37,9	25	18,1
	Trudno pow.	20	26,3	6	18,2	9	31,0	35	25,4
	Nie	46	60,5	21	63,6	9	31,0	76	55,1
Osoby słabowidzące	Tak	58	76,3	20	60,6	27	93,1	105	76,1
	Trudno pow.	10	13,2	3	9,1	2	6,9	15	10,9
	Nie	8	10,5	9	27,3	0	0,0	17	12,3
Osoby niepełnosprawne fizycznie	Tak	54	71,1	26	78,8	28	96,6	108	78,3
	Trudno pow.	11	14,5	3	9,1	1	3,4	15	10,9
	Nie	10	13,2	3	9,1	0	0,0	13	9,4
Osoby przewlekłe chore	Tak	39	51,3	20	60,6	18	62,1	77	55,8
	Trudno pow.	25	32,9	7	21,2	9	31,0	41	29,7
	Nie	11	14,5	4	12,1	2	6,9	17	12,3
Osoby niedostosowane społecznie	Tak	25	32,9	7	21,2	8	27,6	40	29,0
	Trudno pow.	28	36,8	12	36,4	5	17,2	45	32,6
	Nie	22	28,9	13	39,4	16	55,2	51	37,0
Osoby chore psychicznie	Tak	4	5,3	3	9,1	3	10,3	10	7,2
	Trudno pow.	19	25,0	8	24,2	6	20,7	33	23,9
	Nie	53	69,7	20	60,6	20	69,0	93	67,4
Osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną	Tak	65	85,5	19	57,6	23	79,3	107	77,5
	Trudno pow.	3	3,9	9	27,3	4	13,8	16	11,6
	Nie	8	10,5	4	12,1	2	6,9	14	10,1
Osoby z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną	Tak	19	25,0	4	12,1	4	13,8	27	19,6
	Trudno pow.	19	25,0	4	12,1	9	31,0	32	23,2
	Nie	37	48,7	24	72,7	16	55,2	77	55,8
Osoby ze specyficznymi trudnościami w nauce	Tak	56	73,7	23	69,7	23	79,3	102	73,9
	Trudno pow.	14	18,4	6	18,2	6	20,7	26	18,8
	Nie	5	6,6	2	6,1	0	0,0	7	5,1

Wyniki badań wskazują na stosunkowo dużą otwartość nauczycieli wszystkich typów szkół na kształcenie uczniów z różnymi rodzajami SPE w integracji z osobami pełnosprawnymi, choć występują (w większości statystycznie istotne) różnice w odpowiedziach nauczycieli z różnych typów szkół. Tendencje prointegracyjne są najwyraźniejsze w przypadku następujących grup uczniów: niepełnosprawnych fizycznie i słabosłyszących (w obu przypadkach 78,3% badanych jest zdania, że uczniowie ci powinni kształcić się w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych), z lekką niepełnosprawnością intelektualną (77,5%), słabowi-

dzących (76,1%), ze specyficznymi trudnościami w nauce (73,9%) oraz przewlekle chorych (55,8%).

W przypadku pozostałych grup uczniów ze SPE wyraźne są wciąż tendencje prosegregacyjne. Duży odsetek nauczycieli jest zdania, że nie powinni kształci się w systemie integracyjnym uczniowie psychicznie chorzy (67,4%), z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną (55,8%), niewidomi (55,1%), niesłyszący (50,7%) oraz niedostosowani społecznie (37,0%).

Stosunkowo duże różnice w wynikach badań uzyskano porównując postawy nauczycieli poszczególnych typów szkól (specjalnej, ogólnodostępnej i integracyjnej). W odniesieniu do większości rodzajów niepełnosprawności (osoby słabosłyszące, niewidome, słabowidzące, niesłyszące, niepełnosprawne fizycznie, z niepełnosprawnością intelektualną) wyniki wskazują na stosunkowo największą otwartoc na integracj uczniów pełno- i niepełnosprawnych na gruncie szkoy wśród nauczycieli szkól integracyjnych i stosunkowo mniejszą wśród nauczycieli szkól specjalnych i ogólnodostępnych (przy czym częściej zdarzało się, że najmniej przechylnie do integracji nastawieni byli nauczyciele szkól specjalnych). Różnice statystycznie istotne uzyskano w odniesieniu do następujących grup uczniów:

- chorych psychicznie: częściej występuje otwartoc na integracj tej grupy uczniów z pełnosprawnymi rówieśnikami wśród nauczycieli szkól integracyjnych i specjalnych, rzadziej u nauczycieli szkól ogólnodostępnych ( $x^2 = 47,818, p < 0,001$ ),
- słabosłyszących: tendencje prointegracyjne najczęstsze były u nauczycieli szkól integracyjnych, najrzadsze u nauczycieli szkól specjalnych ( $x^2 = 20,620, p = 0,002$ ),
- niewidomych: tendencje prointegracyjne najczęstsze u nauczycieli szkól integracyjnych, rzadsze u nauczycieli szkól ogólnodostępnych i specjalnych ( $x^2 = 19,294, p = 0,004$ ),
- z lekką niepełnosprawnością intelektualną: stosunkowo najczęstszą otwartoc na integracj tej grupy uczniów u nauczycieli szkól ogólnodostępnych, najrzadszą u nauczycieli szkól specjalnych ( $x^2 = 16,905, p = 0,01$ ),
- słabowidzących: najczęściej na integracj tej grupy otwarci są nauczyciele szkól integracyjnych ( $x^2 = 15,970, p = 0,014$ ),
- niesłyszących: w przypadku tej grupy najczęściej tendencje prosegregacyjne występowały u nauczycieli szkól specjalnych i ogólnodostępnych ( $x^2 = 13,065, p < 0,05$ ).

Z kolei statystycznie nieistotne okazały się różnice dotyczące postaw wobec integracji między nauczycielami poszczególnych typów szkól w odniesieniu do uczniów z intelektualną niepełnosprawnością stopnia umiarkowanego i znacznego ( $x^2 = 8,582, p < 0,199$ ), ze specyficznymi trudnościami w nauce ( $x^2 = 5,317, p = 0,504$ ), niepełnosprawnych fizycznie: ( $x^2 = 9,081, p = 0,169$ ), przewlekle chorych ( $x^2 = 5,854, p = 0,440$ ) oraz niedostosowanych społecznie ( $x^2 = 8,744, p = 0,189$ ).

Warto zwrocic uwagę, że wielu nauczycieli słusznie uzaleźniao swoją ocen moźliwoci wspólnego kształcenia danej grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi od konkretnego przypadku, wybierając odpowiedź „trudno powiedzieć”. Wydaje się to byc zgodne z aktualnymi opracowaniami naukowymi, w których wskazuje się, że nie moźna mówiąc o jednej najlepszej formie kształcenia

dla każdego ucznia (Marek-Ruka, 2010)<sup>2</sup>. Może to wynikać także z coraz większej świadomości nauczycieli – nie tylko pedagogów specjalnych – że uczniowie z podobnym rodzajem niepełnosprawności czy takim samym stopniem jej złożoności mogą różnić się znacznie między sobą pod względem otrzymywanego wsparcia społecznego, sytuacji rodzinnej, kompetencji komunikacyjnych, współwystępowania dodatkowych zaburzeń. Te i wiele innych czynników mogą wpływać na indywidualną sytuację edukacyjną konkretnego ucznia i na wybory jego rodziców czy opiekunów w poszukiwaniu optymalnej ścieżki kształcenia.

Nie wykryto statystycznie istotnych różnic w ocenie postaw nauczycieli co do integracji poszczególnych grup uczniów z pełnosprawnymi rówieśnikami między mężczyznami a kobietami oraz między osobami mieszkającymi w miejscowościach o różnej liczbie mieszkańców (choć w przypadku dwóch rodzajów niepełnosprawności wyniki były bliskie uzyskania statusu statystycznej istotności: w odniesieniu do uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną –  $\chi^2=24,750$ ,  $p=0,053$  oraz niesłyszących –  $\chi^2 = 23,481$ ,  $p = 0,074$ , przy czym najczęściej tendencje prointegracyjne występowały wśród mieszkańców większych miejscowości). Różnice statystycznie istotne w zakresie postaw wobec integracji z pełnosprawnymi rówieśnikami wystąpiły z kolei między nauczycielami o różnym stażu pracy w szkole (wyróżniono grupy ze stażem: 0–5 lat, 6–10 lat, 11–15 lat, 16–20 lat oraz powyżej 20 lat), lecz tylko w odniesieniu do uczniów przewlekłe chorych ( $\chi^2 = 29,651$ ,  $p = 0,013$ ) – niższy staż korelował z tendencjami prointegracyjnymi (w pozostałych przypadkach różnice nie uzyskały statusu statystycznej istotności).

Porównanie tych rezultatów do wyników uzyskanych w badaniach przeprowadzonych w roku 2003 (Antoszevska i in., 2004) na zbliżonej liczbowo grupie nauczycieli (120 osób) wskazuje w odniesieniu do większości rodzajów niepełnosprawności (poza specyficznymi trudnościami w nauce, głuchotą i niepełnosprawnością fizyczną, gdzie uzyskano zbliżone wyniki) na wzrost otwartości nauczycieli wobec kształcenia uczniów ze SPE łącznie z ich pełnosprawnymi rówieśnikami. Najwyraźniej różnice zaznaczają się w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością intelektualną (np. w stopniu lekkim – w 2003 r. 61,2% nauczycieli opowiadało się za ich kształceniem w integracji z uczniami pełnosprawnymi, a przeciw było 26,1%; w 2012 r. 77,5% za i 10,1% przeciw; w przypadku stopnia umiarkowanego – w 2003 r. 10,5% było za, 79,8% przeciw; w 2012r. – 19,6% za i 55,8% przeciw).

Wydaje się, że wzrost otwartości na kształcenie integracyjne wynikać może z większego doświadczenia nauczycieli szkół masowych i integracyjnych w nauczaniu uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności, szczególnie lekkie-

<sup>2</sup> Interesująco pisze o tym zjawisku I. Chrzanowska (2009, s. 303): „Obecnie (...) podział na szkoły specjalne, integracyjne czy ogólnodostępne jest bezzasadny. Niepotrzebnie różnicuje on podmioty, sugerując tym odmiennosc potrzeb. W rzeczywistości natomiast każdy uczeń potrzebuje tego samego, tj.: wszechstronnie wykształconego, kompetentnego nauczyciela, specjalistów współpracujących z nim i z uczniem, wyposażonej w nowoczesne pomoce dydaktyczne szkoły, naukowców, którzy przez swoje badania będą pracowali nad coraz lepszymi rozwiązaniami w edukacji”.

go stopnia. Dane Głównego Urzędu Statystycznego (*Oświata...* 2011) pokazują, iż na poziomie szkoły podstawowej dla dzieci i młodzieży w roku szkolnym 2002/2003 funkcjonowały 783 szkoły specjalne (z liczbą uczniów 39.873), było 214 oddziałów specjalnych w szkołach ogólnodostępnych (1.753 uczniów ze SPE), 2.326 klas integracyjnych (9.120 uczniów ze SPE) i 10.814 klas ogólnodostępnych, do których uczęszczało 32.842 uczniów ze SPE. W roku 2010/2011 było 780 szkół specjalnych (w których liczba uczniów spadła o ponad 40% – do 24.459), 196 oddziałów specjalnych (1.725 uczniów), 3.927 (wzrost o 1.601) klas integracyjnych (14.539 uczniów ze SPE) i 15.276 klas ogólnodostępnych z 20.488 uczniami ze SPE. Dane te wskazują nie tylko na fakt, że maleje odsetek uczniów ze SPE kształcących się w podstawowych szkołach specjalnych (w podanych latach z 47,7% do 39,96%), ale również na malejącą liczbę dzieci ze SPE w szkołach podstawowych w ogóle (spadek z 83.588 do 61.211 uczniów). Tendencja ta jest zbieżna z malejącą liczbą wszystkich dzieci i młodzieży w wieku 7–12 lat, a więc w wieku typowym dla uczniów szkół podstawowych (w porównaniu z rokiem szkolnym 2003/2004 w roku szkolnym 2010/2011 w szkołach podstawowych w mieście liczba uczniów spadła o 22,3%, a na wsi o 24,6%). Zjawisko to wiąże się z rosnącą potrzebą szukania i zabiegania o ucznia, także ze SPE, przez szkoły, wynikającą choćby z chęci zapewnienia etatów pracującym tam nauczycielom. W wyniku tego coraz większa liczba nauczycieli w swojej pracy ma okazję uczyć osoby z różnego rodzaju niepełnosprawnościami.

Przedstawione dane korespondują z wynikami zebranymi w analizowanych badaniach. W grupie badawczej zdecydowana większość nauczycieli (81,9%) uczy w swoich klasach dzieci z niepełnosprawnością różnego typu. W tej grupie nauczycieli są oczywiście wszystkie osoby pracujące w szkołach specjalnych i integracyjnych, ale też dość duży odsetek (67,1%) nauczycieli uczących w szkołach masowych. W swojej pracy badani najczęściej spotykają się z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i w stopniu umiarkowanym (w tym z zespołem Downa), niepełnosprawnością fizyczną, ADHD, mózgowym porażeniem dziecięcym, poważną wadą wzroku, poważnym uszkodzeniem słuchu, autyzmem, zespołem Aspergera, wadami mowy i wymowy, FAS i in.

Przedmiotem zainteresowania uczyniono również powody, jakie nauczyciele podają uzasadniając, dlaczego ich zdaniem dzieci i młodzież z danym rodzajem niepełnosprawności powinny bądź nie powinny kształcić się wspólnie z ich pełnosprawnymi rówieśnikami.

Podawane przez nauczycieli powody niejednokrotnie zależały od rodzaju niepełnosprawności, można było jednak znaleźć pewne elementy wspólne. Do najczęściej wskazywanych przez respondentów przeszkód we wspólnym kształceniu należały braki odpowiedniego przygotowania szkoły pod względem zapewnienia właściwych warunków lokalowych, pomocy dydaktycznych, sprzętu i „zaplecza lekarskiego” („Klasy źle przystosowane, brak odpowiednich metod i środków uczenia”. „W salach nie ma pętli indukcyjnych”. „W szkole nie ma podjazdów ani wind.”) oraz odpowiedniego przygotowania kadry pod względem wykształcenia do pracy z uczniami z danym rodzajem niepełnosprawności (np. posługującej się językiem migowym: „Kadra nauczycielska musi potrafić migać, by uczeń nie czuł się zostawiony sam sobie.”) czy znającej metodykę nauczania

danej grupy dzieci ze SPE („Inne metody nauczania”). Zdaniem respondentów problemem może być także brak kontaktów lub – bardziej konkretnie – brak doświadczenia w nauczaniu uczniów z danym rodzajem niepełnosprawności („Nie spotkałam się z dziećmi niesłyszącymi w swojej pracy. Nie mam osobistych doświadczeń”). Badani nauczyciele wymieniają także brak specjalistów (surdopedagogów, tyflopédagogów, oligofrenopedagogów, nauczycieli wspomagających, przewodników) w większości ogólnodostępnych placówek edukacyjnych oraz wolontariuszy/asystentów osoby niepełnosprawnej zatrudnionych w szkole. Nieobecność specjalistów czy asystentów może powodować strach przed niedostępnością wsparcia w sytuacjach trudnych. Badani nie czują się wystarczająco kompetentni, aby przejąć odpowiedzialność za wychowanie i nauczanie dzieci i młodzieży ze SPE, jednocześnie mają świadomość, że efektywna rehabilitacja i edukacja wymaga działań kompleksowych i wielospecjalistycznych.

Oprócz przeszkód natury organizacyjnej respondenci zauważają problemy o charakterze społecznym. Podają, że negatywne postawy uczniów pełnosprawnych wobec rówieśników ze SPE i brak tolerancji może utrudniać wspólną naukę. Nie mniej ważne wydają się badającym nauczycielom czynniki biopsychiczne (deficyty, trudności, ograniczenia wynikające z niepełnosprawności) tkwiące w uczniach z danym rodzajem niepełnosprawności, które mogą utrudniać i dezorganizować pracę na zajęciach. Mówią: „Mogą nastąpić problemy z komunikacją z taką osobą”. „Ich tempo pracy jest wolniejsze”. „Byłoby im trudno”. „Mogłoby być ciężko prowadzić zajęcia równoległe dla osób pełnosprawnych i osoby całkowicie niesłyszącej”. „Nauczyciele nie są predysponowani do pracy z mieszaną grupą uczniów”. „Konieczność stałej opieki”. „Wymagają specjalistycznej opieki”. „Brak komfortu nauczania”. „Jeżeli przekracza swoim zachowaniem normy i notorycznie je łamie, uniemożliwia prowadzenie procesu dydaktycznego”. „Potrzebują dużo uwagi, co utrudniałoby prowadzenie zajęć”. „Nauczyciel w szkole masowej nie ma czasu, żeby poprawić zajęcia dostosowując program do możliwości każdego dziecka”.

Badani nauczyciele podają, że kształcenie integracyjne może negatywnie wpływać na uczniów z danym rodzajem niepełnosprawności (ich samoocenę, efekty kształcenia). Oto niektóre wypowiedzi: „Takie dzieci byłyby niedowartościowane, zawsze «z boku»”. „W klasie takiej dzieci by się nie odnalazły, a narażone by były na wytykanie, ubliżanie, brak zrozumienia”. „Bezpieczniej czują się w środowisku rówieśników z niepełnosprawnością, wymagają stymulacji, pochwał, nagród”. „Uczniowi potrzebny jest (nawet niezbędny) sukces, o który trudno jest w szkole masowej. A także akceptacja i prawidłowe relacje z rówieśnikami”.

W niektórych wypowiedziach pojawia się przekonanie, że ta forma kształcenia może negatywnie oddziaływać także na uczniów pełnosprawnych. Wśród negatywnych skutków wymieniane jest m.in. obniżenie poziomu nauczania (w przypadku nauki łącznie z uczniami z deficytami intelektualnymi, ale też, zdaniem niektórych nauczycieli, z wadami słuchu czy wzroku), wprowadzanie złej atmosfery, zagrożenie poczucia bezpieczeństwa, demoralizacja (w przypadku „integracji” z uczniami z niedostosowaniem społecznym i chorymi psychicznie). Nauczyciele piszą m.in.: „Mają demoralizujący wpływ na innych mimo objęcia odpowiednią opieką”. „Ryzyko zagrożenia «takiej niepoczytalnej» osoby

dla rówieśników". „Są to osoby nieprzewidywalne i trudno przewidzieć, jak się zachowają i czy nie będzie to zagrażało życiu innych". „Wprowadzają złą atmosferę wśród uczniów, podpuszczają itp."

Oprócz wymienionych przeszkód respondenci wskazują także na niewłaściwe rozwiązania legislacyjne oraz przepisy, które powodują, że nie ma wystarczających środków finansowych na kształcenie integracyjne, dodatkowe i nadobowiązkowe zajęcia dla uczniów ze SPE, brak jest odpowiednich programów nauczania. Przepisy i wymogi ograniczania wydatków na oświatę powodują także, że klasy są zbyt liczne, a szkoły nie zatrudniają specjalistów i nauczycieli wspomagających. Kolejnym utrudniającym przepisem jest zabranianie nauczycielom podawania leków uczniom przewlekle chorym.

Badani nauczyciele jako utrudnienie w kształceniu wspólnym – szczególnie dzieci z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną – podają różnice programowe. Występuje „inny zakres podstawy programowej, ważne jest tu nastawienie nie na wiedzę encyklopedyczną, lecz życiowe umiejętności". „Osoby takie wymagają przygotowania do życia codziennego, a nie realizacji programu szkoły masowej". Taki pogląd może świadczyć o trudności przyjęcia i zaakceptowania faktu, że uczniowie mogą wymagać indywidualnych programów edukacyjnych, a nauczanie nie zawsze oznacza pracę i wymagania takie same dla wszystkich. Ponadto respondenci uważają, że przeszkodą we wspólnej nauce może być również brak przygotowania uczniów pełnosprawnych do specyficznej komunikacji z niektórymi uczniami z niepełnosprawnością, np. niesłyszącymi lub porozumiewającymi się z użyciem komunikacji alternatywnej. Oto jedna z wypowiedzi: „Zdrowi uczniowie powinni być nauczeni języka migowego, żeby mogli się porozumiewać z takim uczniem".

Niektórzy nauczyciele, szczególnie znający specyfikę pracy w szkole specjalnej, dostrzegają wyraźne różnice w możliwościach tych szkół w porównaniu do szkół ogólnodostępnych. Jedna z osób pisze: „Byłam w szkole dostosowanej do osób niesłyszących na praktyce w Bydgoszczy, byłam na praktyce (tydzień) w Laskach, gdzie mieszkają osoby niewidome i słabowidzące i wiem, jestem przekonana, że z takimi osobami muszą pracować wykwalifikowani nauczyciele w szkołach dostosowanych do możliwości właśnie tych uczniów".

Nauczyciele dostrzegają też liczne pozytywne strony wspólnego kształcenia uczniów z niepełnosprawnością i pełnosprawnych. Najczęściej dotyczy to korzystnego wpływu na rozwój emocjonalny i społeczny uczniów (zarówno dzieci i młodzieży ze SPE, jak i pełnosprawnych). Uczniowie niepełnosprawni w szkołach integracyjnych lub ogólnodostępnych, zdaniem badanych nauczycieli, nie czują się innymi uczniami, nie zostają oderwani od środowiska rodzinnego i najbliższego otoczenia, uczą się obcowania i nawiązywania kontaktów z ludźmi, a także rozwijają swoje możliwości („Aby nie były w izolacji, ćwiczyły i obcowały z ludźmi słyszącymi, by się możliwie jak najlepiej rozwijały". „W małej szkole uczniowie ci mają bardzo dobry kontakt z rówieśnikami, wychowawcami, a przede wszystkim nie są oderwani od środowiska rodzinnego". „Wzrasta pewność siebie, wiara we własne siły i możliwości". „Nie nauczy się osoba niedostosowana społecznie funkcjonowania w świecie, gdy będzie izolowana od społeczeństwa"). W przypadku uczniów pełnosprawnych najczęściej

podkreśla się pozytywny wpływ kształcenia integracyjnego i inkluzyjnego na wzrost świadomości oraz wiedzy o istnieniu ludzi z różnego rodzaju potrzebami i zaburzeniami, a także na rozwijanie tolerancji, empatii i szacunku do drugiego człowieka („Żeby innych uświadomić, że tacy ludzie są i mogą normalnie funkcjonować”. „Rozwija się tolerancja i integracja, zdrowe dzieci uczą się szacunku, stają się opiekuńcze”. „Uczniowie pełnosprawni uczą się akceptacji, rozumienia i niesienia pomocy osobom niepełnosprawnym”. „Dzięki temu obie strony mogą nauczyć się od siebie. Nie tylko ludzie zdrowi uczą tych z deficytami. Osoba niewidoma może wiele wnieść do środowiska ludzi widzących”. „Inne dzieci mogą oswajać się z chorobami, przez co podnoszą swoją świadomość”).

Badani nauczyciele nie wspominają natomiast o pozytywnym wpływie wspólnej edukacji na nich samych i ich pracę dydaktyczno-edukacyjną (m.in. rozwijanie refleksji pedagogicznej, wzbogacanie wiedzy o metodach pracy, zdobywanie nowych umiejętności i kompetencji). Można natomiast zauważyć tendencję do „bycia na tak”, ponieważ zdaniem części badanych zorganizowanie wspólnej edukacji nie jest czymś skomplikowanym ze względu na brak utrudnień czy niewielkie bariery związane z zapewnieniem odpowiednich warunków lokalowych, specjalnego wsparcia, sprzętu i środków dydaktycznych. Badani wskazują również na dobre przygotowanie nauczycieli albo brak potrzeby specjalistycznego przygotowania ze względu na niewielki stopień trudności (w percepcji nauczycieli) w modyfikowaniu pracy dla uczniów z danym rodzajem niepełnosprawności (np.: „Wystarczy głośniej mówić”. „Można łatwo dostosować materiał do potrzeb edukacyjnych”. „Nie jest to bardzo duże utrudnienie w prowadzeniu zajęć”. „Tacy uczniowie są w naszej szkole i radzą sobie bardzo dobrze na tle pozostałych uczniów. Nie wymagają oni stosowania specjalnych metod”. „Wystarczy zapewnić pomoc przy przechodzeniu dziecka z klasy do klasy i zwolnić z zajęć w-f oraz niektórych zajęć manualnych”). Takie wypowiedzi mogą świadczyć o coraz lepszej samoocenie w zakresie przygotowania do pracy z uczniem ze SPE (co może wynikać z dokształcania się, udziału w studiach podyplomowych, szkoleniach, kursach, ale także coraz lepszego dostępu do literatury specjalistycznej), ale bywa także spowodowane tym, że część nauczycieli w placówkach ogólnodostępnych lub integracyjnych styka się z uczniami o stosunkowo niewielkich ograniczeniach i trudnościach rozwojowych.

Na wzrost pozytywnego stosunku do wspólnego kształcenia uczniów z niepełnosprawnością oraz pełnosprawnych pozytywnie wpływa przekonanie o prawie wszystkich ludzi do kształcenia w swoim środowisku („Każdy ma prawo do normalnego życia i szczęścia”. „Słaby wzrok nie może być przyczyną izolacji człowieka w placówce, gdzie są ludzie z podobnymi deficytami”. „Każdemu należy dać szansę”.) oraz dostrzeganie dużego potencjału rozwojowego osób z niepełnosprawnością (lub jej konkretnymi rodzajami). Badani nauczyciele stwierdzają: „Osoby te funkcjonują normalnie. Myślę, że dałyby sobie radę”. „Ich deficyt nie ma wpływu na zahamowanie pracy pozostałych uczniów”. „Uczniowie (wszyscy) w normie intelektualnej mają pełne podstawy, aby uczyć się w szkole masowej”. „Nie ma powodu, by dzieci niepełnosprawne ruchowo uczyły się w szkołach specjalnych. Jeżeli są w normie, to powinny wręcz uczyć się w szkołach masowych; potrzebne są jednak zajęcia korekcyjno-kompensacyj-

ne; ważne, by uczyć takie osoby samodzielności". „Osoby takie mogą świetnie sobie radzić w różnych środowiskach i szkołach. Nie wolno ich zamykać i ograniczać ze względu na choroby". „Osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną czasem niewiele odbiegają od tych pełnosprawnych”.

W badaniach zauważono, że istotny wpływ na pozytywne postawy wobec wspólnego kształcenia mają wcześniejsze doświadczenia nauczycieli w pracy z uczniami z danym rodzajem niepełnosprawności („Uczyłam takie osoby i mam pozytywne zdanie na ten temat”. „Z doświadczenia wiem, że te osoby przy odpowiednim dostosowaniu metod nie mają większych trudności w procesie dydaktyczno-wychowawczym”).

Część nauczycieli, w przypadku różnych rodzajów niepełnosprawności, możliwość kształcenia uczniów ze SPE łącznie z pełnosprawnymi rówieśnikami uzależnia od takich czynników, jak: możliwości uczniów, stopień i rodzaj ich niepełnosprawności, kadra, rodzice, szkoła i jej zaplecze, zapewnienie odpowiedniej opieki medycznej („Zależy od środków, którymi dysponuje szkoła dla ułatwienia komunikacji”). Są też tacy, którzy dostrzegają możliwość integracji, ale w ograniczonym zakresie (np. na zajęciach plastycznych, wspólnych wycieczkach czy zajęciach pozalekcyjnych).

Nauczyciele zapytani o to, jakie warunki należałoby spełnić, aby uzyskać jak najlepsze efekty w działaniu systemu integracyjnego, poruszali różne kwestie. Można je podzielić na czynniki organizacyjne (stosunkowo łatwe do osiągnięcia, a związane z przygotowaniem placówek, sprzętu, odpowiedniej ilości godzin dydaktycznych na zajęcia dodatkowe, zmniejszeniem liczebności klas czy przeszkoleniem kadry pedagogicznej w zakresie specyfiki kształcenia i wychowywania ucznia z niepełnosprawnością oraz specjalnych metod edukacyjnych) oraz czynniki długofalowe (związane ze zmianą postaw i świadomości społecznej opartej na akceptacji i tolerancji wobec osób z zaburzeniami funkcjonowania).

Warto też zwrócić uwagę, że nauczyciele stosunkowo wysoko oceniają wprowadzone w przepisach oświatowych zmiany. Blisko 2/3 nauczycieli (62,2%) określa je jako pozytywne lub raczej pozytywne, podając przy tym płynące z nich korzyści dla uczniów ze SPE i (rzadziej) dla ich rodziców i uczniów pełnosprawnych oraz podkreślając pozytywne zmiany w zakresie diagnozy uczniów ze SPE, planowania i organizacji pracy z nimi w szkole (rzetelność i kompleksowość diagnozy, wsparcia, możliwość kontroli efektów pracy) i in. Zaledwie 15,1 % oceniło wprowadzone zmiany jako negatywne bądź raczej negatywne, wskazując na konieczność większego nakładu czasu na pracę ze strony nauczycieli/pedagogów, potrzebę koncentracji na dokumentacji zamiast na dziecku ze SPE oraz/lub brak odpowiedniego przygotowania czy predyspozycji nauczycieli

1/5 respondentów nie ocenia zmian wprowadzonych w nowych przepisach oświatowych jednoznacznie, co wynika albo z braku dobrej ich znajomości, albo dostrzegania zarówno ich pozytywów, jak i negatywów.

Nauczyciele różnie oceniają swoje przygotowanie do pracy z uczniami ze SPE. Stosunkowo najslabiej ocena ta wypada u nauczycieli szkół ogólnodostępnych (47,4% określa je jako raczej dobre lub dobre, a 32,9% jako słabe i bardzo słabe; dla porównania w szkołach integracyjnych proporcje te wynoszą odpowiednio 90 i 0%, a w szkołach specjalnych 90,9 i 0%).



## Wnioski

Ruch inkluzyjny rozpoczął się w krajach zachodnioeuropejskich i USA w latach 80. XX w. z inicjatywy rodziców uczniów z niepełnosprawnością. To oni najmocniej lobbowali na rzecz mniej segregacyjnych form edukacji dla swoich dzieci. W Polsce przełom XX i XXI w. to początek coraz bardziej zorganizowanych działań na rzecz inkluzji. Stopniowe zwiększanie się liczby uczniów z niepełnosprawnością różnego rodzaju w szkolnictwie integracyjnym i masowym przy jednoczesnym zmniejszaniu się w szkolnictwie segregacyjnym, podejmowanie tematów badawczych z zakresu włączania edukacyjnego (Szumski, 2009; Szumski, Firkowska-Mankiewicz, 2010) czy wprowadzanie w życie rozporządzeń i ustaw mających zwiększać udział dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych stopniowo zmieniają naszą rzeczywistość edukacyjną.

Należy pamiętać, że inkluzja działa różnie w poszczególnych szkołach i różnie na każdą jednostkę. I chociaż edukacja włączająca została stworzona, aby doprowadzić wszystkich uczniów, także tych ze specjalnymi potrzebami, do pełnego uczestnictwa w lokalnej społeczności szkolnej, to ważne jest, aby pamiętać, że to, co sprawdza się w przypadku jednego dziecka, może nie działać wobec innego. Zdarzają się przypadki „wydalonych z integracji” (Krzemińska, 2012). Są to uczniowie, którzy po kilkuletnim pobycie w szkole/klasie integracyjnej trafiają jako osoby „niepasujące” do szkoły specjalnej. E. Skrzetuska (2010, s. 14) podkreśla, że istnieją granice integracji w edukacji, zarówno jeśli chodzi o brak „możliwości zrównoważenia działań wobec wszystkich uczniów wewnątrz szkoły i klasy”, jak i istnienie w otoczeniu społecznym niekorzystnych zjawisk.

Chociaż nie ma zgody wśród pedagogów, rodziców, naukowców co do jednego idealnego rozwiązania w sprawie optymalnego modelu edukacji uczniów z niepełnosprawnością, powszechne jest przekonanie – o czym pisze A. Rakowska (2012, s. 21) – że „uczniowie niepełnosprawni szkoły masowej, integracyjnej oraz specjalnej powinni mieć możliwość uwzględniania swojej inności w procesie kształtowania obrazu siebie, własnej osobowości, wizji środowiska i własnego w nim działania”. Pamiętając o tym, że współczesne podejście do człowieka opiera się na dostrzeganiu wartości w różnorodności i różności bez stygmatyzowania jej czy umniejszania jej znaczenia na rzecz unifikacji i ujednoczenia, musimy pamiętać także o prawie do różnorodności podejść edukacyjnych. „Nie da się stworzyć gotowych wzorców dobrej szkoły i dobrej edukacji. Zastosowanie tego samego modelu może bowiem przynieść różne rezultaty” (Chrzanowska, 2009, s. 268). Cel nadrzędny, jakim jest inkluzja społeczna osób przez wiele lat wykluczonych (m.in. z niepełnosprawnością), może i powinien realizować się przez różne rozwiązania organizacyjne. Współczesna szkoła – zarówno masowa, jak i integracyjna czy specjalna – musi doceniać różnorodność, być elastyczna oraz otwarta na środowisko społeczne i rodziców. Także nauczyciele, aby lepiej radzić sobie z wyzwaniami, jakie stawia edukacja dziecka o specjalnych potrzebach, potrzebują lepszego przygotowania w zakresie poznania specyfiki funkcjonowania osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności czy metod pracy rehabilitacyjnej. Nie można zaniedbywać pracy z przyszłymi nauczycielami nad

rozwojem świadomości, że różnorodność to wartość i jednocześnie duże wyzwania mogące być źródłem trudnej, ale i satysfakcjonującej pracy.

### Bibliografia

- Al-Khamisy, D. (2004). Gotowość nauczycieli edukacji przedszkolnej do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W: G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Antoszevska, B., Ćwirynkało, K., Wójcik, M. (2004). Nauczyciele szkół specjalnych i masowych wobec integracji osób pełno- i niepełnosprawnych na gruncie szkoły. W: G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Cente, Y., Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Child*, 34, 41–56.
- Chrzanowska, I. (2009). *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Chrzanowska, I. (2010). *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gilmore L.A., Campbell J., Cuskelly M. (2003). Developmental Expectations, Personality Stereotypes, and Attitudes Towards Inclusive Education: community and teacher views of Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50 (1), 65–76.
- Hughes, J. (2006). Inclusive education for individuals with Down syndrome. *Down Syndrome News and Update*, 6 (1), 1–3.
- Janiszewska-Nieścioruk, Z. (2010). Problematyczna dostępność systemu edukacji dla osób z niepełnosprawnością. *Niepełnosprawność*, 3, 41–51.
- Kornas-Biela, D. (2012). Przekraczanie barier edukacyjnych w ujęciu pedagogiki niepełnosprawności Jeana Vaniera: inspiracje biograficzne. W: W. Żłobicki, B. Maj (red.), *Nierówność szans edukacyjnych. Przyczyny, skutki, koncepcje zmian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Krzemińska, D. (2012). O edukacji (nie)integracyjnej kilka refleksji. W: A. Krause, J. Belzyt, S. Sadowska (red.), *Szkoła dla osób z niepełnosprawnością. Wzory – Codzienność – Wyzwania*. Gdańsk: UG.
- Marek-Ruka, M. (2010). Przemiany teorii i praktyki w edukacji osób niepełnosprawnych. *Niepełnosprawność. Edukacja Osób Niepełnosprawnych*, 3, 17–31.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011 (2011), GUS, [http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/PUBL\\_e\\_oswiata\\_i\\_wychowanie\\_2010-2011.pdf](http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbr/gus/PUBL_e_oswiata_i_wychowanie_2010-2011.pdf), dostęp dnia 7.04.2012.
- Rakowska, A. (2012). *Pomiędzy nieuchronnością zmian a możliwościami edukacji niepełnosprawnych*. W: A. Krause, J. Belzyt, S. Sadowska (red.), *Szkoła dla osób z niepełnosprawnością. Wzory – Codzienność – Wyzwania*. Gdańsk: UG.
- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9 (3), 188–198.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz. U. nr 0, poz. 532.
- Skrzetuska, E. (2010). Granice integracji w warunkach reformy szkolnej i zjawisk społecznych w szkole. *Niepełnosprawność*, 3, 9–16.
- Szumski, G. (2009). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Warszawa: WN PWN.
- Szumski, G., Firkowska-Mankiewicz, A. (2010). *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa: APS.

Śliwerski, B. (2012). Demokracja w szkole – szkołą wyrównywania szans rozwojowych i edukacyjnych uczniów. W: W. Żłobicki, B. Maj (red.), *Nierówność szans edukacyjnych. Przyczyny, skutki, koncepcje zmian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.  
*Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*. Dz.U. 2004, nr 256, poz. 2572 z późn. zm.

**TEACHERS' BELIEFS CONCERNING INCLUSIVE EDUCATION  
FOR STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS  
RESEARCH REPORT**

*Summary*

Inclusive education is becoming more and more common in Poland. The attitude of people working in a given setting, including teachers, is considered most important among the factors that are vital for successful inclusion (Hughes, 2006). They should accept the idea of school inclusion/integration and believe that a child should be in their setting. In the article, the Authors presented the findings of quantitative research conducted in 2012 among 138 teachers. The research subject were the opinions of special, integrated and mainstream teachers on teaching students with special educational needs and on their experiences in this area. The analysis showed teachers' increasing openness (as compared to 2003) to inclusive education and statistically significant differences in attitudes toward inclusion for students with different disabilities among teachers working in different types of schools.

**Key words:** inclusive education, teachers, students with special educational needs

## OBRAZ OSOBY NIEPEŁNOSPRAWNEJ W BAJKACH I BAŚNIACH WARMIŃSKICH (W TYM W BAJKACH I BAŚNIACH LUDOWYCH)

Każdy naród charakteryzuje się określonym, specyficznym przekazem historyczno-kulturowym, wyrażającym się w dorobku językowym, literackim, bytowo-egzystencjalnym. W dorobku tym obecne są różne cechy życia ludzi, różna jest tematyka ich ludzkiego istnienia, także tematyka niepełnosprawności.

W niniejszym artykule została podjęta próba zarysowania obrazu osób niepełnosprawnych w wybranych ludowych bajkach i baśniach warmińskich i w bajkach znakomitego poety doby oświecenia związanego z Warmią – Ignacego Krasickiego.

**Słowa kluczowe:** niepełnosprawność, osoba niepełnosprawna, bajka, baśń, Warmia, bajki i baśnie warmińskie

### Wprowadzenie

Każdy region, bez względu na kontynent, na jakim się znajduje, klimat, ma określoną specyfikę, niepowtarzalność, indywidualność niewystępującą w innym miejscu. Tak też jest w przypadku Warmii (niem. *Ermland*, warm. *Warmiija*, mazur. *Warmzia*, łac. *Varmia*, staropruskie *Wormjan*), krainy historycznej i kulturowej znajdującej się aktualnie w województwie warmińsko-mazurskim. Warmia swoją nazwę zawdzięcza pruskiemu plemieniu Warmów. Powierzchnia Warmii wynosi 4249 km<sup>2</sup>. W 1945 r. cała Warmia została włączona do państwa polskiego. Znaczną większość mieszkańców współczesnej Warmii stanowi ludność napływowa. To efekt ucieczki przed frontem walk w czasie II wojny światowej, powojennych wysiedleń przymusowych oraz emigracji rdzennej ludności. Barwy historyczne Warmii to czerwień i biel. Historyczna odrębność Warmii została uszanowana oraz w swoisty sposób uhonorowana w nazwie województwa warmińsko-mazurskiego (Koziać, 2002, s. 29).

Tradycje historyczne i kulturowe Warmii są bogate i różnorodne. Egzemplifikują się w wielu obszarach i sferach życia jej mieszkańców. Zachowały się m.in. w obszarze aktywności religijnej, gdzie religia katolicka zadecydowała o wyglądzie wsi i miasteczek (np. przydrożne kapliczki), w często stosowanym określeniu „Święta Warmia”, które z jednej strony oznacza odniesienie do świętości w kontekście religijnym, z drugiej zaś szacunek dla historii, tradycji i dorobku kulturowego jej mieszkańców. Tradycje Warmii obejmują również obszar języka (niestety już praktycznie nieistniejącego), pieśni, stroju, kulinariów, przekazów pisanych w postaci np. bajek i baśni ludowych świadczących o specyfice i inności tej krainy geograficzno-historycznej.

## Osoba niepełnosprawna w bajkach warmińskich

Wątki niepełnosprawności oraz sylwetki osób z różnym typem niepełnosprawności, na ogół z niepełnosprawnością intelektualną (tzw. głupich), niepełnosprawnych ruchowo (tzw. kalekich, kulawych lub chromych) czy niepełnosprawnych sensorycznie (niewidzących – ślepych, niesłyszących – głuchych) pojawiają się w bajkach oraz baśniach wielu narodów i regionów świata. Obecne są też w dorobku znakomitych pisarzy, bajkopisarzy (np. baśniach braci Grimm, H.Ch. Andersena, bajkach J. de Lafontaine'a, Ignacego Krasickiego), tworzących swoje dzieła zarówno prozą, jak i wierszem.

Warmia, podobnie jak inne krainy historyczne, ma swoje tradycje i przekazy ludowe w postaci bajek,<sup>1</sup> baśni<sup>2</sup> i legend,<sup>3</sup> aczkolwiek na podstawie analizy dostępnej literatury na ten temat można powiedzieć, że są one zawężone ilościowo, tzn. nie aż tak liczne, oraz w jakimś sensie ograniczone do prezentacji wybranych problemów rozwojowo-funkcjonalnych osoby ludzkiej. Taka sytuacja może być, i zapewne jest, podyktowana losami historycznymi ludności tego obszaru geograficznego i historyczno-kulturowego.

Pewne informacje o osobach z niepełnosprawnością, a konkretnie niewidzących, znajdujemy w bajce *Źródółko* Ireny Kwintowej (1985, s. 86–89). Bajka dotyczy sytuacji, jaka zaistniała w mroźną zimową noc w biednej chacie znajdującej się na skraju warmińskiej wsi na dzień przed Nowym Rokiem. Otóż do owej wiejskiej chaty z prośbą o nocleg zawitała przemarznięta zgarbiona staruszka. W chacie było rodzeństwo – dziewczynka i jej młodszy niewidzący brat. Rodzice dzieci w tym czasie byli u chorej ciotki. Mieli wrócić do domu dopiero następnego dnia. Przed zaśnięciem staruszka wspomniała dziewczynce o legendzie o cudownym źródółku, które znajduje się pod starą sosną rosnącą w puszczy. Wytryska ono tylko raz w roku, w noc poprzedzającą Nowy Rok. Jego woda ma cudowną moc. Przywraca zdrowie chorym oraz sprawność niepełnosprawnym ludziom i zwierzętom. Po tej informacji dziewczynka nie mogła zasnąć. Myślała o swoim bracie i mocy wody ze źródółka. Postanowiła wstać, bardzo ciepło się ubrać i wyruszyć do puszczy na poszukiwanie źródółka. Mimo silnego mrozu i przerażających ciemności wyszła z domu. Po drodze spotkała krzaka głogu, który zapytał o drogę do źródółka. Ten swoją odpowiedź uzależnił od oddania mu czerwonych koralików, które wisiały na szyi dziewczynki. Dziewczynka bez wahania zdjęła z szyi swoje ulubione koraliki i oddała je krzakowi głogu. W zamian otrzymała informację, że powinna usiąść przy nim i obserwować, w jakim kierunku będą szły chore i niepełnosprawne

<sup>1</sup> Bajka: opowiadanie o treści fantastycznej, zmyślonej lub osnutej na podaniach, legendach [...], baśni; utwór literacki, przeważnie wierszowany, niewielkich rozmiarów, o charakterze satyryczno-dydaktycznym, często alegoryczna przypowieść z życia zwierząt (Szymczak, 1978, s. 112).

<sup>2</sup> Baśń: bajka o treści fantastycznej, baśnie ludowe, baśnie arabskie z tysiąca jednej nocy, baśnie Andersena (tamże, s. 129).

<sup>3</sup> Legenda: opowiadanie fantastyczne, przeważnie o postaciach lub wydarzeniach historycznych, oparte zwykle na podaniach ludowych, pełne niezwykłości i cudowności (Szymczak, 1979, s. 19).

zwierzęta. Niestety dziewczynka zasnęła. Śpiącą dziewczynkę zauważył Mróz, który postanowił ją zamrozić, ale przeciwstawiła się temu rosnąca obok krzaku głogu choinka. Wyjaśniła rozgniewanemu Mrozowi, że poszukuje ona źródelka, bo chce przynieść cudowną wodę swojemu niewidzącemu małemu bratu. Choinka obudziła swoimi gałęziami śpiącą dziewczynkę, a ta, po przebudzeniu, zamiast chorych zwierząt ujrzała siwą, groźną, złowieszczą twarz Mrozu. Mróz jednak uległ namowom krzaku głogu, choinki oraz innych drzew. Postanowił pomóc dziewczynce. Przywołał Wiatr, aby poprowadził dziecko do źródelka. Wiatr zgodził się pomóc, ale pod warunkiem, że dziewczynka nauczy go piosenki o koziołeczku i babuleńce, którą śpiewa w swoim domu. Piosenki tej Wiatr czasami słucha siedząc blisko konina jej domu rodzinnego. Oczywiście dziewczynka znalazła sosnę i źródelko. Cudowną wodę zaniosiła swojemu niewidzącemu braciszкови, a ten, po przemyciu nią oczu, odzyskał wzrok.

Analizując tę baśń z punktu widzenia pedagogiki specjalnej, pojawia się co najmniej kilka ciekawych wątków. Pierwszym wątkiem jest spełniona nadzieja i prawdziwa wiara w cudowne ozdrowienie – odzyskanie utraconej sprawności za pomocą uzdrawiających czynników zewnątrzpochodnych (w tym przypadku jest to woda wytryskająca z cudownego źródelka w szczególną noc, bowiem noc poprzedzającą Nowy Rok). Drugim – traktowanie niepełnosprawności wzrokowej jako nieszczęścia pozbawiającego możliwości normalnego funkcjonowania, przemieszczania się, cieszenia się światem, widokami znajdującymi za oknem domu, gwiazdami, śniegiem, zabawami w śnieżki, bieganiem wiosną po łąkach za fruującymi kolorowymi motylami. Trzecim wątkiem są adresaci nadziei na cud – ludzie o określonym statusie materialnym i osobowościowym, na ogół bardzo ubodzy, żyjący bardzo skromnie, na granicy minimum egzystencji, proszą, ale też dobrzy i przyzwoici, współczujący i wrażliwi na ludzkie nieszczęście, otwarci na potrzebujących i niosący im pomoc. Czwartym jest sytuacja doprowadzająca do pokonania choroby i/lub niepełnosprawności oraz osoba/osoby, dzięki której dany cud zaistniał. Sytuacja następuje jako wynik szczęśliwego zbiegu okoliczności warunkowanego okazaniem pomocy innemu potrzebującemu (w tym przypadku taką osobą jest zmarznięta staruszka) oraz chęci dzielenia się posiadanymi dobrami z innymi (oddanie koralu krzakowi głogu), którzy za taką właśnie postawę odwdzięczają się swoją pomocą. Piątym jest wizerunek, na ogół stereotypowy, osoby niepełnosprawnej wzrokowo. Niewidomy chłopiec bowiem opisywany jest jako niemogący doznawać pełni szczęścia, a właściwie niemogący cieszyć się normalnym życiem. Pozbawiony widzenia piękna świata, proszący o jego słowny opis i na tej postawie budujący własne wyobrażenia na temat otaczającej go rzeczywistości, o smutnych, nieruchomych oczach i równie smutnej, nieruchomej twarzy, prowadzący zasadniczo siedzący tryb życia, potrzebujący wsparcia, szczególnie najbliższych, oraz ich pomocy w uzyskiwaniu zdrowia i większej sprawności.

Podobne przekazy, aczkolwiek ułożone w innych kategoriach niepełnosprawności oraz innych sytuacjach życia ludzkiego i stanu choroby, znajdujemy w warmińskich baśniach ludowych napisanych gwarą warmińską.

Baśń *Jaworowy kijek* (Koneczna, Pomianowska, 1956, s. 95–96) opowiada o królu mającym czworo dzieci: trzech synów, w tym jednego (najmłodszego) z problema-

mi natury intelektualnej (tzw. najgłupszego) oraz córkę, która była jego najmłodszym dzieckiem. Król miał piękny sad oraz niesfornego wieprza. Wieprz ten uciekał z chlewu i rył ten sad. Aby zapobiec niszczeniu sadu, król postanowił poprosić swoich synów o pilnowanie go. Pierwszej nocy sadu pilnował najstarszy syn, ale gdy zasnął, wieprz zniszczył jego znaczną część. Kolejnej nocy sadu pilnował syn średni. Sytuacja z poprzedniej nocy powtórzyła się. Trzeciej nocy sadu pilnował syn najmłodszy. Nie zasnął i wieprz nie wyrządził żadnych szkód. Za takie zachowanie dwaj starsi bracia postanowili zabić najmłodszego, pochować go w sadzie, a w jego grób wbić jaworowy kijek. Tak też uczynili. Mijał czas. Na grobie wyrosło drzewo, a pastuszek pasący obok sadu domowe zwierzęta z uciętej jaworowej gałęzi wykonał piszczałkę. Grał na niej melodię do piosenki o niecnym czynie królewskich starszych synów. Piosenkę pastuszek usłyszał król i wezwał go do siebie. Król wziął piszczałkę i usłyszał kolejną pieśń o tym, że ów jaworowy kijek ciąży na sercu jego zabitego syna. Następnie piszczałkę wzięła królowa matka – przekaz był identyczny. Na koniec najstarszy brat. I to on właśnie usłyszał nie tylko o ciąży na sercu zabitego jaworowym kijku, ale też o tym, w jaki sposób i przez kogo został on pozbawiony życia. Decyzją króla odbył się pogrzeb najmłodszego syna, ukarano jego zabójców oraz nagrodzono małżeństwem z królewską córką pastuszek, który doprowadził do odkrycia prawdy.

Odnosząc się do tej bajki, należy przede wszystkim zauważyć trzy podstawowe kwestie. Pierwszą kwestią jest odwieczny problem zbrodni i kary oraz nagrody za przyzwoite zachowanie się, drugą – obraz osoby z problemami intelektualnymi. Pierwsza kwestia utwierdza nas w przekonaniu, że od odpowiedzialności za złe czyny nie da się uciec, za zbrodnię prędzej czy później trzeba będzie zapłacić, gdyż najbardziej nawet ukryta podłość w końcu ujrzy światło dzienne i zostanie adekwatnie ukarana. Więcej – ten, kto przyczyni się do ujawnienia prawdy, otrzyma nagrodę często przewyższającą jakiegokolwiek wyobrażenia o jej możliwych wymiarach. Kwestia druga buduje obraz osoby niepełnosprawnej intelektualnie jako tej, która być może doświadcza określonych problemów z przyswajaniem wiedzy teoretycznej, ale równocześnie jest odpowiedzialna, dobrze i solidnie wywiązuje się z powierzonych jej obowiązków, ufa innym ludziom do tego stopnia, że może za swoją ufność zapłacić najwyższą cenę, nawet cenę własnego życia. Trzecia kwestia to przekaz, że niepełnosprawność dziecka może dotyczyć też rodziców rządzących innymi ludźmi, posiadających ogromną władzę, dobrze urodzonych, mądrych, majątnych, a nawet decydujących o losach świata.

Kolejną bajką Warmii (ale też i Mazur), w której podejmowany jest problem osób z niepełnosprawnością, jest bardzo krótka, kilkudzaniowa bajka pt. *Rozmowa głuchych*. To bajka z okolic Olecka (Koneczna, Pomianowska 1956, s. 151). Relacjonuje spotkanie leśnika z chłopem, który wybrał się do lasu na poszukiwanie zakopanego kiedyś przy świerku złamanego rogacza, czyli grządziela do pługa. Chłop ów bowiem, po pewnym czasie, postanowił wyszukać rogacza, by móc nadal z niego korzystać w pracy na roli. W czasie poszukiwań spotkał leśnika, który podważył sens takich poszukiwań, przytaczając argumenty, że była już taka osoba, która rogacza poszukiwała, ale zaginęła w lesie i dotychczas do swojego domu nie wróciła. Chłop jednak nie rozumiał tłumaczeń leśnika.

W opisaney baśni, w kontekście pedagogiki specjalnej, można zwrócić uwagę na element groteskowej, banalnej wręcz sytuacji, która jest przedstawiana nie tylko w sposób bardzo zawężony treściowo, krótki, konkretny, jednoznaczny, ale też jest sytuacją kreślącą nierozbudowane relacje międzyludzkie. A więc taką, z jaką osoby z uszkodzonym słuchem, w ówczesnym wyobrażeniu, mogą mieć do czynienia na co dzień. Należy zwrócić też uwagę na sugestię o stanie niepełnosprawności słuchowej oraz specyfice funkcjonowania osoby słuchowo niepełnosprawnej, nierozumiejącej kierowanych do niej komunikatów lub identyfikującej je w sposób wybiórczy, fragmentaryczny i niepełny. Również jako osoby mogącej przeinaczać przekaz werbalny, przekreślać jego właściwą treść, nieprzyjmującej realnych argumentów i tłumaczenia o niewłaściwym zachowaniu. Ale także jako osoby skąpej, wykorzystującej nawet przedmioty nienadające się do użytku. Jednym słowem, to bardzo naznaczająca, nieuzasadniona i niesprawiedliwa percepcja osób z uszkodzeniem funkcji słuchowej.

Określone konteksty postrzegania zjawiska ludzkiej niepełnosprawności i określonych sugestii, które można zinterpretować jako adresowane do działań specjalistycznych realizowanych wobec człowieka z niepełnosprawnością, pojawiają się także w wybranych bajkach Ignacego Krasickiego, wybitnego bajkopisarza polskiego, biskupa warmińskiego, jednego z najwybitniejszych twórców okresu oświecenia.

Kwestie postaw, wzajemnych relacji między osobami pełno- i niepełnosprawnymi, zróżnicowanej percepcji własnych ograniczeń oraz ich wpływu na życie osoby niepełnosprawnej znajdują się m.in. w utworach *Orzeł i sowa*, *Podróżny i kaleka*.

W bajce *Orzeł i sowa* autor podkreśla dużą rolę i obopólnie korzystne znaczenie wspólnej egzystencji, wspólnych dobrych relacji między światem ludzi niewidzących i pełnosprawnych (a w kontekście szerszym niepełnosprawnych i pełnosprawnych), chroniących nie tylko ludzkie bezpieczeństwo, ale nawet życie jednych i drugich. Można ponadto zauważyć, że osoba niepełnosprawna wzrokowo przedstawiona jest w postaci sowy, która na ogół kojarzy się z mądrością, spokojem oraz rozwagą w sposobie bycia, postępowania.

W bajce *Podróżny i kaleka* obecna jest konkluzja o bardzo subiektywnym postrzeganiu przez ludzi własnej niedoli jako najpoważniejszego, największego nieszczęścia, które mogło się im przytrafić. Dopiero konfrontacja z o wiele trudniejszym położeniem innych może skorygować indywidualne widzenie własnej beznadziei życiowej. Taka konfrontacja dotyczy odniesienia do niepełnosprawności ruchowej, która w o wiele większym stopniu niż np. bieda może utrudniać ludzkie życie.

W morałach zawartych w bajkach *Trzcina i chmiel*, *Groch przy drodze*, *Sąsiedztwo*, *Podróżny*, *Słowik i szczygieł* dostrzegamy pewne narracje i wskazania dotyczące działań specjalistycznych podejmowanych pod adresem człowieka niepełnosprawnego. I tak w bajce *Trzcina i chmiel* obecny jest wątek zgubnej nadopiekuńczości, i to zgubnej nie tylko w relacji do osoby niepełnosprawnej, ale człowieka kruchego i potrzebującego pomocy osoby nadmiernie chroniącej. W bajce pt. *Groch przy drodze* otrzymujemy ostrzeżenie przed niepożądanym wynikiem nadmiernej ostrożności, która może okazać się tragiczna dla podmiotu ponad



normę chronionego. W bajce *Sąsiedztwo* doszukujemy się konkluzji o wpływie otoczenia na rozwój człowieka. Dobroczynnym, stymulacyjnym, ukierunkowującym, ale też możliwe, że deformacyjnym, ograniczającym, hamującym, kiedy otoczenie i warunki nie sprzyjają wzrostowi i uzyskaniu dojrzałości.

W bajce *Podróżny* konstatujemy morał o roli właściwego odczytywania sytuacji, z jakimi ma do czynienia człowiek, i które odczytuje jako złe, nastawione przeciwko niemu. Ale to mogą być jedynie pozory, gdyż w gruncie rzeczy to, co postrzegane jest przez nas jako negatywne, może w konsekwencji okazać się pozytywne, nawet chroniące nasze istnienie.

Morał bajki *Słowik i szczygieł* jest taki, że o jakości ludzkiego życia, podejmowanych działań nie tylko decyduje determinant ilościowy, ale i jakościowy, nie długość, a jakość, jaką niosą i jaką mają dla konkretnej jednostki i otoczenia, w którym ona funkcjonuje.

## Podsumowanie

Analizując obraz osoby niepełnosprawnej w wybranych bajkach oraz baśniach warmińskich i w dorobku literackim jednego z najwybitniejszych mieszkańców Warmii – Ignacego Krasickiego, można zasygnalizować pewne standardowe, sztandarowe wręcz cechy, które mogą być i zapewne są powiązane z historycznie istniejącą mentalnością widzenia osoby niepełnosprawnej w wymiarze jej możliwości i obecnych ograniczeń. Na obraz ów, bez względu na typ niepełnosprawności, składają się generalnie trzy podstawowe kwestie. To: 1) osoba oczekująca na cudowne wyzdrowienie; 2) kaleka wałęsająca się „za chlebem”, żebrak proszący o wsparcie i miłosierdzie; 3) członek rodziny, który wymaga szczególnej opieki i pomocy ze strony innych jej członków. Zarysowany obraz człowieka z niepełnosprawnością przedstawiany w warmińskich przekazach literackich mimo specyfiki historyczno-kulturowej wpisuje się w ogólną, niezróżnicowaną kryterium geograficzno-historyczno-kulturowym światową percepcję ludzi niepełnosprawnych oraz istoty ich istnienia.

## Bibliografia

- Bajki Warmii i Mazur*. Pod red. H. Konecznej, W. Pomianowskiej. (1956). Warszawa: PWN.  
 Koziak, M. (2002). *Mazury i Warmia*. Warszawa: Wiedza i Życie.  
 Krasicki, I. (1989). *Poezje*. Warszawa: Czytelnik.  
 Kwintowa, I. (1985). *Dar królowej róż. Zbiór baśni i legend z Warmii i Mazur*. Olsztyn: Pojezierze.  
 Szymczak, M. (red.). (1978). *Słownik języka polskiego*, t. I. Warszawa: PWN.  
 Szymczak, M. (red.). (1979). *Słownik języka polskiego*, t. II. Warszawa: PWN.

## Aneks

Cytowane bajki Ignacego Krasickiego (1989)

### *Orzeł i sowa*

Na jednym drzewie orzeł gdy z sową nocował,  
Że tylko w nocy widzi, bardzo jej żałował.  
Dziękowała mu sowa za politowanie.  
Wtem, uprzedzając jeszcze zorze i świtanie,  
Wkradł się strzelec pod drzewo; sowa to postrzegła  
I do orła natychmiast z przestrołą pobiegła.  
Uszli śmierci; a wtenczas rzekł orzeł do sowy:  
„Gdybyś nie była ślepą, nie byłbym ja zdrowy”.

### *Podróżny i kaleka*

Nie skarżyłem na ludzi, nie skarżył na losy,  
Choć musiałem iść w drogą ubogi i bosy.  
Wtem, gdy razu jednego do kościoła wchodzę,  
Postrzegłem: leży żebrak bez nogi na drodze.  
Nauczył mnie tym bardziej milczeć ów ubogi:  
Lepiej mnie bez obuwia niż jemu bez nogi.

### *Podróżny*

Gniewał się wędrujący i przeklinał bogi,  
Że mu deszcz ustawiczny przeszkadzał do drogi.  
Tymczasem z boku czuwał nań rozbójnik chciwy,  
Puścił strzałę; ale że przemokły cięciwy,  
Padła bez żadnej mocy. Zrazu przestraszony,  
Kiedy poznał, że deszczem został ocalony,  
Przestał bogi przeklinać, nie złorzeczył słońcu.  
Często, co złe z pozoru, dobre jest w istocie.

### *Trzcina i chmiel*

Chmiel się wił wkoło trzciny, miał jej dopomagać.  
Wspierał ją; ale kiedy zbyt się zaczął wzmagać,  
Rzekła trzcina: „Daj pokój, już ja mocno stoję,  
Już i bez twego wsparcia wiatrów się nie boję”.  
„Mylisz się – chmiel jej rzecze – przyjdą wiatry  
Gorsze”.  
Więc gdy coraz gałązki rozpościerał wspanialsze,  
Przyszło wreszcie do tego: wiatr trzcinę ocalił,  
A chmiel, co miał podeprzeć, złamał i obalił.

### *Groch przy drodze*

Oszukany gospodarz turbował się srodze:  
Zjedli mu przechodzący groch zeszyły przy drodze.

Chcę wetować i pewnym cieszyć się profitem,  
Drugiego roku wszystek groch posiał za żytem.  
Przyszło zbierać; gdy mniemał mieć korzyść obfitą,  
Znalazł i groch zjedzony, i stłuczone żyto.  
Niech się miary trzymają i starzy, i młodzi:  
I ostrożność zbyteczna częstokroć zaszkodzi.

#### *Słowik i szczygieł*

Rzekł szczygieł do słowika, który cicho siedział:  
„Szkoda, że krótko śpiewasz”. Słowik odpowiedział:  
„Co mi dała natura, wypełniam to wiernie.  
Lepiej krótko, a dobrze, niż długo, a miernie”.

#### *Sąsiedztwo*

Zeszło żyto na ziemi leżącej odłogiem:  
Cóż po tym, kiedy zewsząd otoczone głógiem.  
Grunt był dobry, chociaż go pług nigdy nie ruszył;  
Byłoby z niego zboże – głóg wszystko zagłuszył.  
Szczęśliwy, kto z równymi o granicę siedzi!  
Zły głód, wojna, powietrze; gorsi źli sąsiedzi.

### IMAGE OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN WARMIAN FABLES AND FAIRY TALES (INCLUDING FOLK FABLES AND FAIRY TALES)

#### *Summary*

Each nation is distinguished by a specific historical and cultural tradition that is expressed in its linguistic, literary, living and existential achievements and works. These achievements and works contain various characteristics of peoples' lives, various subjects of human existence, including the subject of disability.

This article attempts to outline the image of people with disabilities in selected folk Warmian fables and fairy tales and in the fables by the outstanding Enlightenment poet bound up with Warmia – Ignacy Krasicki.

**Key words:** disability, people with disabilities, fable, fairy tale, Warmia, Warmian fables and fairy tales

СЕРИК М. КЕНЕСБАЕВ  
д.п.н., профессор КазНПУ имени Абая  
АЙГЕРИМ А. МАХМЕТОВА  
старший преподаватель КазНПУ имени Абая  
kenesbaev\_sm@mail.ru  
aigerim\_amankizi@mail.ru

ISSN 0137-818X  
DOI: 10.5604/0137818x.1177741

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИТ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье раскрыты основы обучения детей с ограниченными возможностями с применением ИТ технологий, т.е. радиотелефонов Wild Planet Kid Quest, цифровых видеокамер Polaroid Pixie SD, Discovery Kids, цифровых микроскопов QX5, TTS, скоростного сканера MIMIO для усовершенствования интерактивной доски, конструкторов роботов WeDo, цифровых измерительных приборов Fourier, рабочего места учеников KidSmart (производственное объединение IBM) и других конструкторов и приборов, необходимых в образовательном процессе.

В данной статье также рассмотрены возможности таких ИТ технологий, как цифровые видеокамеры и фотоаппараты, запрограммированные игрушки или радиотелефоны, а также разновидности игр для обучения в условиях комнатного пространства или на улице, которые значительно влияют на творческое развитие и самопознание ребенка с ограниченными возможностями. ИКТ обеспечивают детей с ограниченными возможностями в усвоении знаний и навыков, получаемых в процессе обучения. Главной целью использования ИКТ является обеспечение навыками взаимоотношения с окружающими детей с ограниченными возможностями.

**Ключевые слова:** ИТ технологии, дети с ограниченными возможностями, компьютерная технология, интерактивная доска

**В** Послании Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана «Социально-экономическая модернизация – главный вектор развития Казахстана» от 27 января 2012 г. одной из главных задач является внесение значительных изменений и усовершенствование образовательной среды, что в итоге приведет к качественному росту уровня человеческого капитала в Казахстане. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы направлена на обеспечение качественного образования и нравственное воспитание всех детей, в том числе учеников с ограниченными возможностями (Қазақстан Республикасының Президенті ... 2012;

Государственная программа развития образования РК ... 2010).

В Послании Президента также одной из актуальных задач является создание необходимых условий для формирования жизнедеятельности и обеспечение качественного образования детям с ограниченными возможностями. В связи с этим, в Законе Республики Казахстан «Социальная и медико-педагогическая коррекция детей-инвалидов» (11 июля 2002 года) рассмотрены основные задачи, направленные на определения, усовершенствования и реализацию основных за-

дач и объектов, предназначенных для социальной медико-педагогической коррекции детей-инвалидов, создание системы эффективной и плодотворной помощи детям с отклонениями в развитии, профилактику инвалидности детей, а также разрешение проблем по их воспитанию, обучению, трудовой и профессиональной подготовки.

Каждый гражданин нашей страны – национальная ценность, каждый ребенок – будущее нашей страны, каждый ученик с ограниченными возможностями имеет право получить качественное образование. Организация учебного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья, их социальная адаптация в обществе – это один из приоритетных вопросов образования в нашей стране. Закон Республики Казахстан в области образования предусматривает принцип равных прав на образование для детей с ограниченными возможностями.

Рождение в семье ребенка с ограниченными возможностями, в первую очередь, значительно влияет на мировоззрение родителей и других членов семьи, а также на изменение отношений к самим себе и к окружающим. Формируется тяжелая психологическая атмосфера в семье, отношения и взгляды родителей и членов семьи и непосредственно самого ребенка. Так, Л.С.Выготский доказал, что развитие и формирование ребенка как личности, в первую очередь, основано на условии его благополучного социального развития.

Жизнь и судьба ребенка с отклонениями в развитии в дальнейшем зависит от условий воспитания в семье, в которой он родился. На родителей таких детей ложатся большие нагрузки в связи с деятельностью по уходу за больным ребёнком и ответственность за его жизнь. Таким образом, развитие ребенка с ограниченными возможностями в большинстве случаев зависит от отношения и внимания родителей и членов семьи, нежели от медицинских и педагогических работников. Но, несмотря на это, в любом случае каждая семья, воспитывающая ребенка с ограниченными возможностями, безусловно, нуждается в медицинской, педагогической, психологической, правовой, информационной поддержке.

Таким образом, своевременная помощь, оказанная ребенку или семье в решении любых социально-психологических проблем, является необходимой и важной в их жизни. Когда в семье есть ребёнок-инвалид, то это может повлиять на создание более требовательного окружения, необходимого членам семьи для выполнения своих функций. На самом деле один из родителей лишается возможности работать, так как должен сидеть дома и присматривать за ребенком-инвалидом. В связи с этим, ухудшается внутреннее семейное взаимоотношение, которое и без того отрицательно влияет на нарушенное психофизическое состояние ребенка, что приводит к нарушению его психического состояния. Возникает необходимость сохранения и поддержания психического и психологического здоровья членов семьи ребенка-инвалида.

Поскольку семья является первичной средой развития ребенка, члены семьи, формирующие эту среду, должны стать первыми, кому оказывается психологическая помощь в случае рождения ребенка с ограниченными возможностями. Семья является главным очагом психического развития ребенка с ограниченными возможностями. Наиболее часто в семьях, где проживают дети с ограниченными возможностями, имеет место такой стиль воспитания, как опека, которая проявляется в чрезмерной заботе о больном ребенке, в преданности ему, что приводит к формированию у ребенка эгоцентрических установок, что отрицательно сказывается на проявлении

у него инициативы, чувства ответственности и долга. Контакт с окружающими нарушается, что сказывается на последующем приспособлении ребенка к социуму.

Таким образом, чрезмерная опека, оказываемая ребенку с ограниченными возможностями со стороны родителей и других членов семьи, значительно влияет на то, что ребенок не может самостоятельно умываться, одеваться, кушать и др. Во многих случаях родителям удобней самим все сделать вместо него, так как ребенок бросает, раскидывает, ломает и т.д. В связи с этим у ребенка возникают трудности в формировании навыков самостоятельного обслуживания себя, способностей к передвижению, ориентации, контролю над своим поведением, обучению, общению, трудовой деятельности в будущем. Таким образом, родители нуждаются в помощи центров коррекции и социальной адаптации, которые ведут свою деятельность в данной области (Кемтар балаларды элеуметтік және ... 2002).

Родителям необходимо создать благоприятные условия ребенку с ограниченными возможностями. Там, где родители помогают ребенку в таких делах, которые важны для него, поощряют и одобряют их, развивается самостоятельность ребенка. Если родители хотят понять ребенка и помочь ему, то они должны научиться осознавать, что, с одной стороны, они являются окружающей средой, в которой ребенок живет и растет, а, с другой, они оказываются главными участниками становления ребенка в борьбе с болезнью. При этом как родители, так и специалисты, работающие с детьми-инвалидами, должны опираться на те функции, которые у ребенка остаются сохранными. Таким образом, семья в жизни каждого человека играет очень важную роль. Именно в семье ребенок усваивает те или иные навыки поведения, представления о себе и других, о мире в целом. Поэтому правильное, адекватное отношение семьи к болезни ребенка, к его проблемам и трудностям – это важные факторы формирования растущей личности. В связи с этим, семья, в которой есть ребенок с ограниченными возможностями – это особый объект внимания всех специалистов.

На современном этапе, внедрение дистанционного образования открывает большие перспективы для детей с ограниченными возможностями. Современные информационные образовательные технологии позволяют учиться детям с нарушением зрения, слуха, речи, а также детям с другими отклонениями в развитии. Дистанционное обучение - интерактивное взаимодействие как между учителем и учащимися, так и между ними и интерактивным источником информационного ресурса, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), осуществляемое в условиях реализации ИКТ. Таким образом, индивидуальной образовательной траекторией является направление движения ребенка в образовательном процессе, выстроенное на основе индивидуальных особенностей учащегося и обеспечивающее условия для самовыражения личности при обязательном достижении поставленных целей обучения. Содержание индивидуальной образовательной траектории определяется не только содержанием образовательной программы, но и образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями ребенка с ограниченными возможностями (Ершов 1992).

Образовательная система в школах для детей с ограниченными возможностями с использованием информационных технологий осуществляется на основе следующих педагогических условий:

- доступность мировых образовательных ресурсов для участников учебного процесса;
- усовершенствование знаний учеников и пробуждение интереса посредством ИТ технологий;
- организация дополнительной самостоятельной работы на всех этапах обучения;
- обеспечение равных возможностей детям с ограниченными возможностями для получения качественного образования наряду со здоровыми детьми;
- проведение контроля траектории степени образованности в период дистанционного обучения;
- формирование беспрепятственных условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями;
- создание всех необходимых условий для детей с ограниченными возможностями как активных членов общества.

Основные принципы организации учебного процесса детей-инвалидов:

- обеспечение конституционных прав граждан путем соединения традиционного учебного процесса с технологиями дистанционного обучения и доступности качественного образования;
- обеспечение благоприятных условий на основе использования специальных педагогических методов и способов для коррекции отклонений в развитии детей-инвалидов;
- соответствие модели дистанционного обучения степени выраженности нарушений и индивидуальным особенностям развития детей-инвалидов;
- обеспечение благоприятных условий для здоровья детей-инвалидов в процессе обучения.

Таким образом, обучение с использованием дистанционных образовательных технологий значительно расширяет возможности получения детьми-инвалидами образования, позволяет во многих случаях обеспечить освоение обучающимися основной общеобразовательной программы общего среднего образования в полном объеме. Дистанционное обучение решает проблему детей с ограниченными возможностями в недостатке общения с другими людьми. У ребенка, обучающегося на дому, расширяются возможности пользования образовательными и информационными средствами. Дистанционная форма обучения как нельзя лучше подходит для получения ими качественного образования и в дальнейшем профессиональной занятости.

Не только технические условия для беспрепятственного доступа детей-инвалидов в общеобразовательные учреждения, но и весь учебно-воспитательный процесс должны учитывать психофизические возможности ребенка с ограниченными возможностями здоровья. В образовательном учреждении организовано качественное психолого-педагогическое сопровождение ребенка-инвалида, а также создан особый морально-психологический климат в педагогическом и ученическом коллективах, основанный на понимании проблем, нужд ребенка-инвалида и на желании ему помочь (Полат 2001; Кеңесбаев, Махметова 2014).

Английский ученый Л. Ярроу дал основополагающее определение депривации и трем ее видам, которые встречаются у детей, обучающихся на дому: депривация – это психическое состояние индивида, возникающее в результате длительного ограничения его возможностей в удовлетворении основных психических потребностей,

которое характеризуется выраженными отклонениями в эмоциональном развитии, нарушением социальных контактов.

Эмоциональная депривация – продолжительное более или менее полное лишение эмоциональных впечатлений из окружающей среды. Социальная депривация – является следствием по тем или иным причинам произошедшего нарушения контактов индивида с социумом.

Сенсорная депривация – невозможность удовлетворить важнейшую для любого индивида потребность во впечатлениях, в связи с ограничением зрительных, слуховых, осязательных, обонятельных и др. стимулов (Брежнева 2000; Имашева, Астафеват 2002; [bibliofond. Ru/view.aspx/?id=492917](http://bibliofond.ru/view.aspx/?id=492917)).

Активизация и усовершенствование мыслительной и познавательной деятельности учащихся является основополагающим для их развития как личности. В связи с этим, необходимо научить учащихся способам и приемам развития мыслительной деятельности в решении различных задач. Для успешного достижения этих задач, представляем следующие способы:

- использование различных конструкторов в предметной деятельности (уровень наглядно-действенного мышления);
- использование вышеназванных конструкторов в различных сюжетно-ролевых и режиссерских играх (уровень наглядно-образного мышления);
- использование таких упражнений, как «Четвертый лишний», «Дополнить рассказ», «Рассказать наоборот», «Хорошее и плохое» и другие (уровень словесно-логического мышления).

В зависимости от степени развития учащихся с помощью компьютерных технологий в учебный процесс необходимо внедрение муляжей, картинок, фотографий, чертежей, условных знаков, пиктограмм и т.д.

Учитель в работе с учащимися с ограниченными возможностями должен учитывать индивидуальные особенности каждого из них, а также должен помнить о том, что необязательно всю информацию вмещать только в один урок, так как нужно выбирать и предлагать ту информацию, которая соответствует их жизненным условиям и необходима для их социального приспособления и адаптации.

Информационные коммуникационные технологии (ИКТ) предоставляют для обучения значительно больше возможностей. Компьютер может использоваться на всех этапах обучения в работе с детьми с ограниченными возможностями: при объяснении нового материала, при контроле знаний, при закреплении, при обобщении и систематизации материала.

Для практического использования средств ИКТ в учебном процессе детей с ограниченными возможностями учителям должны быть присущи:

- общие педагогические навыки;
- навыки владения средствами информационных и ИТ технологий;
- навыки применения информационных и ИТ технологий в ходе обучения и воспитания школьников.

Применение ИТ-технологий позволяет сделать занятие привлекательным, современным, осуществлять индивидуализацию обучения. Так, к ИТ технологиям для обучения детей с ограниченными возможностями относятся:

- цифровые фотоаппараты и видеокамеры;
- цифровые и запрограммированные игрушки, конструкторы роботов (LEGO)



WeDo); цифровые микроскопы и телескопы, цифровые измерительные приборы температуры, расстояния, освещения;

- графические доски, интерактивные доски;
- имиджеры, цифровые фотоальбомы (в том числе разговорные)
- приборы, предназначенные для сетевого взаимоотношения и взаимодействия (телефоны);
- музыкальные клавишные доски, цифровые движущие и музыкальные приборы (Soundbeam);
- усилители и i-Pod-ы.

Компьютерные программные устройства:

- общие, предназначенные для разных направлений;
- специальные, предназначенные для использования в определенной сфере;
- для лиц с ограниченными возможностями;
- для профессионального развития;
- для проведения документирования, планирования, аттестации;
- для управленческой деятельности;
- сетевые программы;
- для использования вне здания, например беспроводные камеры;
- запрограммированные игрушки, управляемые на расстоянии;
- CD и MP3 плееры;
- микрофоны и звукозаписывающие устройства.

Также для усовершенствования учебного процесса детей с ограниченными возможностями используются и другие технологии, предназначенные для наблюдения и исследования, ролевые игры и техники взаимоотношений, рукописи, конструкторы, приборы и снаряжения (с применением роботов-конструкторов).

Для усовершенствования учебного процесса детей с ограниченными возможностями применяются такие ИТ технологии, как радиотелефоны Wild Planet Kid Quest, цифровые видеокамеры Polaroid Pixie SD, Discovery Kids, цифровые микроскопы QX5, TTS, скоростной сканер MIMIO для усовершенствования интерактивной доски, конструкторы роботов WeDo, цифровые измерительные приборы Fourier, рабочее место учеников KidSmart (производственное объединение IBM) и другие конструкторы и приборы, необходимые для образовательного процесса (Петрова 2013; Брыскина 2012).

Интерактивная доска – белая доска в классе, на которой можно писать маркерами, и одновременно на экране проецируются вырезки. Работа на интерактивной доске помогает проводить индивидуальные занятия, программы, предназначенные для специальных предметов, а также функциональны в работе с детьми дошкольного возраста и с детьми с ограниченными возможностями.

Так, например, интерактивной доской Elite Panaboard UB-T880 можно управлять как пальцем руки, так и электронным маркером. Благодаря использованию ёмкостной технологии, достаточно легкого касания, а не нажатия, что делает доску удобной даже для детей младшего возраста. Поверхность доски при этом устойчива к повреждениям.

Многофункциональные программы и встроенные стереодинамики позволяют выводить с компьютера звук хорошего качества. USB-хаб в корпусе доски упрощает подключение дополнительного оборудования, например, документ-камеры (тем

более, что в программном обеспечении интерактивной доски предусмотрена кнопка для быстрого открытия изображения с документ-камер), или флеш-памяти с материалами к уроку. Интерактивная доска Elite Panaboard UB-T880 является главным помощником учителей специальных школ и часто применяется в работе с умственно отсталыми детьми. Во-первых, работа функций и программ доски управляется не только специальным маркером, но и рукой, т.е. нажатием пальцем. Хотя дети привыкли рисовать в основном карандашом или фломастером, однако передвижение предметов руками проводится наиболее легко. Во-вторых, дети могут выполнять задания в группе или соревнуясь друг с другом. Например, детей можно заинтересовать следующим: в зависимости от задания, нажать картинку животного и услышать его название; на экране доски, передвигая рисунки, группировать и распределять времена года.

Таким образом, применение интерактивной доски в учебном процессе детей с ограниченными возможностями будет наиболее плодотворным, так как с ее применением у детей проявляется интерес. Доска может использоваться на всех предметах, так как имеет много функций и программ (Лушников 2008; Сокольников 2006).

В зарубежных специальных школах, организациях и центрах компьютер является неотъемлемой частью учебного процесса детей с ограниченными возможностями. Наиболее важным является то, что компьютер используется не как игровое индивидуальное образовательное устройство, а как универсальная многофункциональная информационная система для разных направлений и сфер учебного процесса, которая в корне изменяет, улучшает и совершенствует образовательную среду детей с ограниченными возможностями.

Ребенок не только усваивает учебные задачи, но и вместе с тем изучает непосредственно сам компьютер, его работу и функциональную систему. Управляя и прикасаясь к мышке компьютера, у детей с ограниченными возможностями развивается мелкая моторика, формируются такие психофизические процессы, как внимание, восприятие, воображение, осязание и т.д.

В инфраструктуре зарубежных дошкольных учреждений используются новые компьютерные планшеты. Так, например, Ipad Apple поднял обучение на высокий уровень, на сегодняшний день он владеет более современными функциями и программами, нежели другие компьютерные системы. Его мощные дополнительные программы и дополнительные функции App Store интерактивно помогают детям с ограниченными возможностями в работе с содержанием, предоставляют возможность вмиг найти информацию в библиотеке ресурсов.

Для Американского объединения умственно отсталых детей VTech создало электронное устройство, имитирующее планшетный компьютер InnoPad, которое является новой современной высокотехнологией электронного обучения. На нем можно запускать программы для творчества, обучающие игры и мультимедийные электронные книги. С учетом области применения устройство получило усиленный корпус. InnoPad оснащен 5-дюймовым диагональным жидкокристаллическим сенсорным дисплеем. Для управления программами, функциями и играми на планшете прилагаются дополнительные приборы, такие, как датчик, регистрирующий наклон корпуса, гироскоп, слот для карт памяти стандарта SD, USB порт, встроенный микрофон и разъем для наушников и т.д.

Для усовершенствования работы InnoPad-a предназначен картридж с разными дополнительными функциями и развивающими программами, который продается отдельно. На сегодняшний день, как сообщает Vtech, картридж многофункционален, так как оснащен электронными книгами, развивающими играми и другими интерактивными контентом. С помощью InnoPad-a можно слушать музыку и просматривать видеоролики.

Для обучения и развития ребенка, а также усовершенствования и поднятия уровня знания своего ребенка, родители могут использовать навигатор Lodge.

В специальных школах часто используются цифровые камеры. Так, дети с ограниченными возможностями при выполнении задания и своевременного усвоения знаний, полученных во время урока, могут сфотографировать и записать на видео, потом снимки своей работы они показывают родителям. Дети с энтузиазмом и с легкостью используют разные приборы для правильного написания эскизов (зарисовок) (Лушников 2008).

Большие возможности имеют цифровые и запрограммированные игрушки. Данное устройство помогает выполнять задания, овладевать различными геометрическими навыками, а также развивает универсальные учебные действия и помогает работать сплоченно в группе.

Звукозаписывающее устройство Talking Mirror «Говорящее зеркало» предназначено для записи сказанной информации с последующим прослушиванием того, что было сказано. Данное устройство предназначено для детей от трех лет и старше для использования в ролевых играх, оно развивает и активизирует разговорную деятельность и творческий потенциал детей, а также способствует формированию правильной разговорной речи детей дошкольного возраста. Сказочно красивый дизайн зеркала пробуждает у детей большой интерес к занятиям.

В соответствии с правилами и нормами использования компьютеров и других приборов ИКТ в дошкольных учреждениях предлагаем два варианта: первый – устройство устанавливается сбоку компьютера в общей аудитории; второй – устройство устанавливается в классном кабинете. Если ИКТ устанавливается в общей аудитории, то его использовать будет очень легко во всех учебных программах. Так, в некоторых специальных школах для каждого ребенка с ограниченными возможностями выделен индивидуальный мини MacBook компьютер, где используется Apple на учебных занятиях или используются компьютерные классы. Такой компьютер имеется и у педагогов тоже. В кабинете также имеется проектор. На занятиях по ИКТ каждую группу детей разделяют на подгруппы. Для индивидуальных занятий в логопедическом классе устанавливается специальный компьютер с техническими приборами и устройствами.

Для усовершенствования и организации учебной деятельности детей дошкольного возраста дополнительно используются программы PowerPoint, Garage Band для ознакомления, Quick Time, Movie Maker для обработки фильмотеки.

ИКТ помогают эффективно работать с компьютером детям с ограниченными возможностями в образовательном процессе. В связи с этим целью ИКТ является предоставление возможностей формирования умений и навыков (устно и письменно), установление взаимоотношений с окружающей средой детей с ограниченными возможностями. Их учебная деятельность осуществляется с помощью дополнительных устройств и пособий для чтения, правописания и рисования.

Компьютерные технологии дают широкие возможности для развития творческого потенциала школьника. Благодаря использованию информационных технологий у детей с ограниченными возможностями зрительное восприятие и слуховое внимание обостряются, что ведет к положительному результату их обучения и развития (Мишина: <http://robotic.ru/>, <http://russos.livejournal.com/817254.html>).

Внедрение информационных технологий в учебный процесс детей с ограниченными возможностями подчинено задаче максимально возможного развития ребенка, преодоления уже имеющихся и предупреждения новых отклонений в развитии. Использование ИКТ на учебных занятиях имеет большой потенциал для проведения коррекционной работы, направленной на концентрацию внимания, развитие мышления, воображения, мелкой моторики рук.

Для дальнейшего совершенствования и реализации учебной деятельности и других потребностей детей с нарушением зрения используются звуковые и тактильные аппараты, приборы и устройства. В связи с этим, необходимо учитывать особенности восприятия детей с нарушением зрения, т.е. четкость зрения (определение предмета), расстояние зрения (объем зрения), наблюдение глазами (восприятие и наблюдение движущегося объекта) и сканер глаз (определение нужного объекта среди нескольких объектов). Технологии для детей с нарушениями зрения позволяют учащимся пользоваться ресурсами электронных библиотек, увеличивать изображение, поступающее на экран компьютер. Это, в первую очередь, специальные устройства для сканирования и озвучивания текста, сопровождения демонстрируемого на экране изображения словесным комментарием.

Существует множество методов использования дополнительных техник, которые могут помочь в работе детям с нарушением слуха. Одна из них – лица с нарушением слуха могут вести общение с помощью взгляда или тактильных действий. Такие реакции ответа сопровождаются обычно словесной речью. Другая техника – создание аналога словесного общения текста, который показан на экране. Детям с нарушением слуха полезно подобрать такие виды деятельности и организовать их таким образом, чтобы учитывались их физическое состояние, потребности в познании окружающего мира и общении, чтобы они были интересны и полезны для их развития. Для детей с названным видом нарушения будут представлять интерес работа на компьютере, познавательные игры и т.д.

На современном этапе существуют многогранные возможности для совершенствования деятельности детей с нарушением речи. Основной проблемой детей с нарушением речи является ограниченность средств общения, выражения мыслей и потребностей. Специальные устройства и системы позволяют компенсировать подобные ограничения. Так, методика, ориентированная на прагматику дополнительного и альтернативного общения (augmentative and alternative communication – AAC) – это устройства для генерирования высказывания средствами компьютерных технологий, благодаря которым ребенок может общаться со сверстниками и учителями в процессе учебной деятельности, свободно выражать свои мысли, принимать активное участие в жизни общества; алфавитные пособия помогают использовать буквы алфавита. Используемые приборы основаны на кодах символов или эскизов. Таким образом, данные программные системы помогают индивидуальному общению, используя коды алфавита и символы.

Компьютерные технологии обучения помогают чётко выстраивать структуру урока, эстетически его оформлять. Ещё одним достоинством является эмоциональное воздействие на учащихся с ограниченными возможностями, особенно, если включены видеосюжеты и имеется звуковое сопровождение слайдов, что позволяет формировать у учащихся личностное отношение к увиденному и услышанному, повышает мотивацию учения.

В образовательных учреждениях для детей с ограниченными возможностями разработаны специализированные программы по профилактике нарушения внимания, зрения, слуха, речи и т.д., направленные на усовершенствование и развитие чтения, правописания и счета. Таким образом, детей с ограниченными возможностями необходимо не только обучать навыкам чтения и писания, но и помогать при работе за компьютерным столом.

Компьютер является главным помощником для усовершенствования знаний и пробуждения интереса к обучению детей с когнитивным нарушением. Компьютер помогает овладению базовых навыков учебного процесса и способствует формированию самооценки и развитию активности. С помощью компьютера дети с ограниченными возможностями могут преодолеть все трудности в усвоении знаний в учебном процессе (Сокольникова 2006).

### Литература

- Брежнева, А.Н. (2000). *Предупреждение депривации в образовательном процессе*. СПб: РГПУ им. А.И.Герцена.
- Брыскина, О.Ф. (2012). *Интерактивная доска в начальной школе. Учебное пособие*. Изд. Дрора.
- Государственная программа развития образования РК на 2011–2020 годы Астана (2010). «Қазақстан 2030» Білім туралы Заңы.
- Ершов, А. (1992). Компьютеризация школы и математическое образование. *Основные направления работ по программе «Информатизация образования», Инфо*, №5, 6.
- Имашева, Е.Г., Астафеват, О.П. (2002). *Коррекционная психология*. Шпаргалка.
- Қазақстан Республикасының Президенті – Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың 2012 жылғы 27 қаңтардағы «Әлеуметтік-экономикалық жаңғырту. Қазақстан дамуының басты бағыты» Қазақстан халқына Жолдауы.
- Кемтар балаларды әлеуметтік және медициналық педагогикалық түзету арқылы қолдау туралы. ҚР. 2002ж. №343 Заңы.
- Кеңесбаев, С.М., Махметова, А.А. (2014). Білім беру саласында компьютерлік технологияның дидактикалық мүмкіндіктері. Абай атындағы ҚазҰПУ. *Академик Т.Тәжібаев. Қазақстандағы психология және педагогика ғылымдарының негізін қалаушы*. атты Халықаралық ғылыми-практикалық конференцияғ, 21 қараша.
- Лушников, Б. (2008). *Рисунок. Портрет: Учебное пособие для студентов ВУЗов*. Изобразительное искусство.
- Мишина, О.С. *Программирование и конструирование школьникам при помощи работы LEGO WEDO*: <http://robotic.ru/>, <http://russos.livejournal.com/817254.html>.
- Особенности речевого развития детей дошкольного возраста, воспитывающегося в условиях сенсорной депривации*. Метод. Рекомендация. 7-лист. [bibliofond. Ru/view.aspx/?id=492917](http://bibliofond.ru/view.aspx/?id=492917).
- Петрова, С.Ю. (2013). *Интерактивная доска в образовательном процессе*. Мастер-класс. 21.09.2013.
- Полат, Е.С. (2001). *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. Учебное пособие для студентов пед.вузов и системы повыш.пед.кадров*. Москва: Издательский центр «Академия». 272с.

- Программное обеспечение версии 1-2. Учебное пособие для LEGO WEDO: WWW. Baby bziick.ru The LEGO Group. 2015.*
- Сокольникова, Н.М. (2006). *Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе: Рисунок, Живопись: Народное искусство и др. Учебное пособие для ВУЗов. 3-издание. Педагогические специальности.*

## THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGY (IT) IN THE EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

### *Summary*

The article discusses the basics of education for children with special educational needs with the use of information technologies such as: Wild Planet Kid Quest Walkie Talkies, Polaroid Pixie SD digital video cameras, Discovery Kids, QX5 digital microscopes, TTS, MI-MIO scanners to use with interactive whiteboards, WeDo robotics construction sets, Fourier digital instrumentation and KidSmart (IBM).

The article also discusses the potential of such information technologies as: digital video and photo cameras, programmed toys or cordless phones as well as various games for learning orientation in a room or in the street, which greatly affect the creative development and knowledge of the child with disabilities. Information and communication technologies for children with disabilities play a role in their assimilating knowledge and acquiring new skills. The main purpose of using the above mentioned technologies is to develop relationships between children with disabilities and nondisabled children.

**Key words:** IT, children with disabilities, computer technologies, interactive whiteboard

## OBRAZ OSOBY NIEPEŁNOSPRAWNEJ W PODRĘCZNIKU DLA KLASY I PT. NASZ ELEMENTARZ A JEGO FUNKCJA W KSZTAŁTOWANIU POSTAW WOBEC OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

### Wprowadzenie

Spoleczna percepcja osób z niepełnosprawnością uzależniona jest od wielu czynników. Do ważnych należą doświadczenia własne, przede wszystkim bezpośrednie, konstytuowane na kanwie interakcji z ludźmi niepełnosprawnymi. Duża grupa osób jest jednak pozbawiona takich doświadczeń. Wówczas ich obraz kreują przede wszystkim informacje zawarte w doniesieniach medialnych, opracowaniach fabularyzowanych i obiegowej wiedzy potocznej. Mimo ogromnego znaczenia tego typu wiedzy w procesie kształtowania racjonalnych nastawień do osób z niepełnosprawnością należy pamiętać, że stosunkowo trwałe i klarowny trzon postaw wobec otaczającego świata, a zarazem także określonych grup ludzi, kształtuje się znacznie wcześniej – w okresie rozwojowym. Dlatego tak ważne są komunikaty pozbawione stereotypów i negatywnych nastawień przekazywane dzieciom już w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W pierwszych latach rozwoju najważniejszym źródłem wiedzy o otaczającym świecie są dla dziecka informacje przekazywane przez rodziców oraz zawarte w bajkach. Wraz z wkroczeniem w wiek szkolny znaczenia nabierają wiadomości przekazywane przez rówieśników i nauczycieli oraz wiedza zawarta w podręcznikach. Zadaniem pedagogów jest więc dbałość o rzetelność informacji (dopasowanie do rzeczy komunikowanej) oraz ich przystępność (dopasowanie komunikatu do poziomu odbiorców) w książkach szkolnych.

Podstawowym celem opracowania jest jakościowa analiza komunikatów ukazujących osoby niepełnosprawne w przygotowanym podręczniku szkolnym kierowanym do uczniów klas pierwszych szkoły podstawowej. Zważywszy na założenie, że jest to książka szkolna dostępna nieodpłatnie i udostępniona całej populacji pierwszoklasistów, należy uznać ją za niezwykle ważne źródło wiedzy współkreującej postawy najmłodszych uczniów wobec otaczającej rzeczywistości, także osób z niepełnosprawnością.

Opracowanie składa się z kilku części. W pierwszej skrótowo funkcje podręcznika kontekstowo nawiązują do jego roli w kształtowaniu postaw społecznych. Meritum opracowania stanowi analiza treści czterech książek szkolnych składających się na podręcznik dla pierwszoklasisty. Całość zamykają konkluzje końcowe.

## Funkcje podręcznika a kształtowanie postaw wobec osób z niepełnosprawnością

Tradycyjna literatura z zakresu dydaktyki ogólnej obfituje w różne typologie funkcji podręcznika. Większość z nich koresponduje z propozycją opracowaną przez W. Okonia (1995, s. 296–298), który wyróżnia funkcję informacyjną, badawczą, transformacyjną, samokształceniową. Typologia ta jest punktem wyjścia wielu innych propozycji rozróżniania funkcji omawianego środka dydaktycznego, chociaż bywa uzupełniana lub modyfikowana przez innych autorów. W aspekcie prezentowanych badań na szczególne zainteresowanie zasługuje propozycja Cz. Kupisiewicza (2012, s. 201), który wymienia i omawia trzy podstawowe funkcje książki szkolnej: informacyjną, motywacyjną i ćwiczeniową. Wyróżnienie to pozwala odnieść poszczególne funkcje do problematyki postawy.

Pomijając szczegółową dyskusję nad pojęciem postawy, na potrzeby opracowania przyjmujemy, że oznacza ona w miarę spójny system przekonań, stanowiący punkt wyjścia dokonywanych ocen (Marody, 2000, s. 153–154). Zwykle ukazuje się jej strukturę jako związek trzech elementów, co łączy się z mechanizmami nabywania przekonań na temat własności obiektu, przeżycia emocjonalnego związane z obiektem oraz własnego zachowania kierowanego na ten obiekt (Wojciszke, 2002, s. 80). To zaś w konsekwencji prowadzi do wyróżniania trzech komponentów: poznawczego (wiedza na temat obiektu postawy), emocjonalnego (uczucia mające związek z przedmiotem postawy – sympatia, antypatia), behawioralnego (zachowanie wobec przedmiotu postawy) (Nowak, 1973, s. 25).

Z pierwszym komponentem koresponduje funkcja informacyjna podręcznika. Wprawdzie książka szkolna nie stanowi obecnie tak ważnego źródła informacji jak w przeszłości, mimo to ciągle jest jeszcze powszechnie wykorzystywana jako źródło usystematyzowanej wiedzy o świecie. Funkcja ta zwykle jest wymieniana w większości typologii jako pierwsza, a jej istotę oddaje nazwa, która utożsamiana jest ze źródłem wiedzy (informacji) o świecie, chociaż nie zawsze w postaci gotowej (Okoń, 1995, s. 296), to jednak przyjmującej postać możliwie uporządkowaną, oszczędną, przejrzystą i dokładną (Lech, 1964, s. 104). Przekazywanie informacji o niepełnosprawności i osobach nią obciążonych uczniom klasy pierwszej nie jest zadaniem niełatwym. Szczególne trudności następcza zestawienie dwóch podstawowych wymagań: dopasowania komunikatu do rzeczy komunikowanej oraz poziomu odbiorcy (Kojs, 1994, s. 58–59).

Kontaminacja spełniania obu warunków w praktyce edukacyjnej może sprawiać problemy, ponieważ w przypadku odbiorcy o stosunkowo małym doświadczeniu i rozwijającym się potencjale poznawczym (np. w związku z uproszczonym myśleniem abstrakcyjnym, nierozwiniętą jeszcze pamięcią logiczną) komunikaty powinny przyjmować postać możliwie prostą i przejrzystą, opartą na konkretach, ale dopasowaną do rzeczy komunikowanej. Nie mogą zatem przyjmować postaci zbyt uproszczonej, która nie odwzorowuje rzeczy komunikowanej w sposób zgodny z rzeczywistością. W tym kontekście pojawia się problem nie tylko uproszczeń, ale także konstytuowanych na nich stereotypów. Przykładem jest sprowadzanie niepełnosprawności do symbolu wózka (w związku z brakiem powszechnie kojarzonych symboli z niektórymi innymi



rodzajami niepełnosprawności), a barier – wyłącznie do braku windy i stromych schodów (w związku z trudniejszym ujęciem innych barier, np. mentalnych).

Zagadnienie ukazania zróżnicowanych niepełnosprawności (osób z niepełnosprawnościami) jest złożone szczególnie w przypadku podręczników kierowanych do uczniów klas niższych, gdzie ilustracje (podobnie jak cała struktura zewnętrzna treści) odgrywają znaczącą rolę. Znacznie łatwiej na ilustracji zaprezentować osobę niepełnosprawną ruchowo (choćby korzystając z symbolicznego wózka inwalidzkiego) niż niepełnosprawną intelektualnie. Problem ten nie odgrywa już tak istotnej roli w reprezentacjach urzeczywistnianych za pomocą tekstów. Dlatego rzeczywista funkcja informacyjna podręcznika (podobnie jak pozostałe) jest splotem jego treści i działań podejmowanych w związku z nimi przez nauczyciela. Omawiając ilustrację prezentującą ucznia z niepełnosprawnością ruchową, nauczyciel może przywołać inne osoby niepełnosprawne, odwołując się do doświadczenia uczniów (np. formułując pytanie) lub podać przykłady, przekazując wiedzę w formie podającej.

Przyjmując za Cz. Kupisiewiczem (2012, s. 201), że funkcja motywacyjna podręcznika polega na rozwijaniu sfery emocjonalno-motywacyjnej ucznia, a przede wszystkim jego zainteresowań i pozytywnego nastawienia do uczenia się, można założyć, że pozostaje w związku z emocjonalnym komponentem postawy (przypomnijmy – wyrażającym uczucia, które łączą się z przedmiotem postawy – sympatia, sentyment, antypatia, niechęć itp.). Naturalnie w tym przypadku trudno mówić o gotowym wzorze zakorzenionym w określonej strukturze podręcznika, który nauczyciel odtwórczo wykorzystuje w celu kształtowania emocjonalnego nastawienia do obiektu. Należy pamiętać, że podręcznik jest tylko narzędziem i jego faktyczne funkcje zależą od nauczyciela. Można zatem jedynie przyjąć, że treści zawarte na jego kartach stwarzają podstawę (sprzyjają) do kształtowania określonego nastawienia do osób z niepełnosprawnością. Inaczej ujmując, zostały zaprojektowane w funkcjach antycypowanych. Pierwszym warunkiem takiej zdatności omawianego środka dydaktycznego jest obecność w treściach problematyki niepełnosprawności. Drugim – sposób jej ukazania. Składają się na niego nie tylko właściwości osoby niepełnosprawnej, ale także kontekst jej ukazania. Na ilustracji prezentującej naszą klasę dziecko siedzące na wózku inwalidzkim może np. znajdować się w centrum grupy bawiących się rówieśników lub całkowicie z boku i podejmować inne czynności niż one. Ulokowanie w centrum może ukazywać relacje symetryczne, widoczne podczas nieskrępowanej zabawy, ale może przedstawiać też nadmierną koncentrację na uczniu niepełnosprawnym. Analogicznie tematyka ta może zostać przedstawiona w tekście opisującym pierwsze dni naszej klasy w szkole. Niemniej sama prezentacja (w formie struktury zewnętrznej czy wewnętrznej podręcznika) stanowi jedynie materiał do wykorzystania przez nauczyciela, który w różny sposób może pokierować recepcją uczniów i kształtować ich nastawienia. Choć obecnie trudno wyobrazić sobie treści jakiegokolwiek podręcznika jawnie dyskryminujące uczniów z niepełnosprawnościami, to już jednak znacznie łatwiej skonstruować realne przykłady ignorowania tej problematyki (mimo jej obecności na kartach wykorzystywanego podręcznika) na lekcji. To zaś sprzyja kreowaniu subtelnej dyskryminacji ukonstytuowanej na istniejących kontaktach interpersonalnych, które nie służą jednak symetrycznym relacjom i pełnej akceptacji (Krause i in., 2010, s. 57).

Komponent behawioralny (ujawniany w zachowaniach wobec przedmiotu postawy, w przyjętej koncepcji, nawiązuje do ćwiczeniowej funkcji omawianego środka kształcenia. Jej istotą jest kształtowanie pożądaných umiejętności i nawyków niezbędnych w procesie kształcenia. Funkcja ta powinna ułatwiać nie tylko zapamiętanie określonych treści, ale także sprzyjać ich zrozumieniu i posługiwaniu się nimi (Kupisiewicz, 2012, s. 201). Przenosząc założenia te w obszar kształtowania postaw wobec osób z niepełnosprawnościami, warto zwrócić uwagę na umiejętności związane z zachowaniami wobec tej grupy osób, szczególnie z wchodzeniem z nimi w relacje nie tylko osadzone na stereotypowo formułowanej potrzebie pomocy i braku odrzucenia. Także i w tym przypadku trudno oczekiwać, by gotowe algorytmy takich zachowań zostały zawarte na kartach podręcznika, szczególnie kierowanego do uczniów klas niższych. Analogicznie jak w odniesieniu do wcześniej omawianej funkcji, treści tego środka mogą zawierać wiadomości przydatne, ale to wiedza, umiejętności i inwencja nauczyciela prowadzi do ich wykorzystania lub zmarnowania.

Ocena struktury podręcznika w zakresie jego możliwych funkcji jest więc przede wszystkim określeniem jego potencjału, który w różny sposób może zostać zużytkowany przez nauczyciela i uczniów. Dlatego w przyjętej analizie skoncentrowaliśmy się w pierwszej kolejności na zaprezentowaniu informacji na temat niepełnosprawności i obrazie osób z niepełnosprawnością zawartym w książce szkolnej kierowanej do pierwszoklasistów. W drugiej zaś – na interpretacji tych informacji i zasygnalizowaniu możliwych dróg ich spożytkowania.

### **Informacje na temat niepełnosprawności i obraz osób niepełnosprawnych w podręczniku**

Szczegółowa analiza treści podręcznika (tabela) pozwoliła zebrać dane, które trudno uznać za zaskakujące. Problematyka niepełnosprawności pojawia się w kilkunastu podrozdziałach, co należy uznać za walor badanej książki, podobnie jak ulokowanie dziewczynki niepełnosprawnej ruchowo w gronie pierwszoklasistów – bohaterów podręcznika. Jej stosunkowo częsta obecność na kartach podręcznika niestety zwykle stanowi kontekstowe dopełnienie akcji prezentowanej na planie pierwszym. Chociaż są wyjątki, np. ilustracja wyjścia dzieci do lasu, gdzie znajduje się ona w pierwszym szeregu uczniów. Warto jednak podkreślić, że na ilustracjach zawsze przedstawiona jest w gronie rówieśników, zwykle z uśmiechem na twarzy. W dwóch rozdziałach pojawia się zagadnienie miejsca parkingowego dla osób z niepełnosprawnością. To cenne dopełnienie treści, wszak kwestia zajmowania miejsc parkingowych przeznaczonych dla osób z niepełnosprawnością przez ludzi pełnosprawnych należy do ważnych problemów społecznych, warto więc uwrażliwiać na nie już najmłodszych. W rozdziałach, pt. *Język migowy*, *alfabet Braille'a* i *Hipoterapia* zagadnienia związane z niepełnosprawnością stanowią meritum prezentowanych treści. To również warto podkreślić, ponieważ w wielu książkach szkolnych kierowanych do uczniów klas początkowych eksponowanie takich zagadnień w przeszłości nie zdarzało się (Gajdzica, Gajdzica, 2005).

**Tabela**  
 Obraz osób z niepełnosprawnością oraz informacje na ich temat zawarte w książce *Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 1, część 1-4 (2014)*

Części	Strony	Opis treści
1.	6-7	<p>W rozdziale: <i>Nasza klasa</i></p> <p>– ilustracja: uśmiechnięta dziewczynka na wózku inwalidzkim razem z pełnosprawną koleżanką ogląda książkę, ulokowana przy pierwszym stoliku tyłem do tablicy;</p>
1.	12-13	<p>W rozdziale: <i>Jak zachowujemy się w szkole</i></p> <p>– ilustracja: uśmiechnięty chłopiec na wózku inwalidzkim w towarzystwie nauczycielki, pchany przez koleżankę;</p>
1.	66	<p>W rozdziale: <i>Spotkanie z liczbą 3</i></p> <p>– ilustracja: dziewczynka na wózku inwalidzkim tańcząca z dwójką pełnosprawnych rówieśników;</p>
2.	4-5	<p>W rozdziale: <i>N jak nos</i></p> <p>– pytanie: W jaki sposób psy pomagają ludziom? (kontekstowo pytanie nawiązuje do dogoterapii);</p> <p>– polecenie: Dowiedz się, co to jest dogoterapia oraz hipoterapia;</p>
2.	14-15	<p>W rozdziale: <i>Język migowy, alfabet Braille'a</i></p> <p>– ilustracja: scena na ulicy, mężczyzna wita się ze znajomymi za pomocą języka migowego, w tle znak z zaznaczonym miejscem do parkowania z napisem: głusi;</p> <p>– ilustracja: prezentacja w języku migowym słowa „witamy”, a także liter tworzących słowo „serce” w języku migowym oraz w alfabecie Braille'a;</p> <p>– pytania i polecenia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Natalka z mamą były w klubie «Mówimy Sercem». Mama Natalki i jej znajomi są głusi. Porozumiewają się językiem migowym. Dowiedzcie się, co to jest język migowy.</li> <li>• Jola pokazuje słowo «witam», a Zuzanka – słowo «serce». Powiedzcie, co to znaczy «serdeczne powitanie». Co oznacza «serdeczny uścisk dłoni»?</li> <li>• Jak czytają osoby, które nie widzą? Dowiedzcie się, co to jest alfabet Braille'a”.</li> </ul>
2.	20	<p>W rozdziale: <i>Porównujemy długość</i></p> <p>– ilustracja: dziewczynka poruszająca się na wózku inwalidzkim z pomocą pełnosprawnej koleżanki mierzy obwód piłki;</p>

Tabela (cd.)

2.	54-55	<p>W rozdziale: <i>Planujemy wyprawę do lasu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ilustracja: mężczyzna prowadzi grupę uczniów do lasu, w gronie dzieci jako pierwsza znajduje się dziewczynka na wózku inwalidzkim, której pomaga jeden z nauczycieli;</li> </ul>
3.	20-21	<p>W rozdziale: <i>Hipoterapia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ilustracja: dzieci w stadninie koni w trakcie hipoterapii (o czym można wnioskować na podstawie opisu);</li> <li>- tekst: „W stadninie są zajęcia z hipoterapii dla osób niepełnosprawnych. Łucja uwielbia konie. Pan Jacek, który jest terapeutą, pokazuje jej, jak prowadzić konia. Mały Adaś siedzi na koniu i rzuca piłkę. To trudne ćwiczenie, ale chłopiec świetnie daje sobie radę”.</li> <li>- polecenie: Dowiedzcie się, czym różni się hipoterapia od jazdy konnej;</li> <li>- pytanie: Kto pomaga Łucji i Adasiowi? Dlaczego? (z kontekstu łatwo wywnioskować, że to dzieci z niepełnosprawnością);</li> </ul>
3.	38	<p>W rozdziale: <i>Liczymy w zakresie 15</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ilustracja: dziewczynka na wózku inwalidzkim siedzi przy stoliku z kolegą, koloruje kredkami, uczeń maluje farbami;</li> </ul>
3.	80-81	<p>W rozdziale: <i>DZ, jak dzwonek</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ilustracja przedstawiająca w tle dziewczynkę ze złamaną nogą;</li> <li>- polecenie: Porozmawiajcie o tym, jak należy pomagać chorym koleżankom i kolegom;</li> </ul>
4.	28-29	<p>W rozdziale: <i>Ćwiczymy dodawanie i odejmowanie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ilustracja: schemat parkingu, na którym zaznaczono miejsce dla osoby niepełnosprawnej;</li> </ul>
4.	31	<p>W rozdziale: <i>Polska w Europie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ilustracja: dzieci wykonują ćwiczenie siedząc na dywanie, z boku stoi pusty wózek inwalidzki;</li> </ul>
4.	76-77	<p>W rozdziale: <i>Wakacje</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ilustracja: na drugim planie dziewczynka na wózku inwalidzkim podczas wakacyjnego odpoczynku na plaży;</li> </ul>
4.	78-79	<p>W rozdziale: <i>Do zobaczenia w drugiej klasie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ilustracja: wszyscy bohaterowie podróżnika (w tym dziewczynka na wózku inwalidzkim) otrzymują świadectwa wraz z zaproszeniem do klasy drugiej.</li> </ul>

Treści analizowanego podręcznika stwarzają również okazję kontekstowego nawiązywania do problematyki niepełnosprawności, przykładem mogą być ilustracje uczniów noszących okulary. Z pewnością dla większości pierwszoklasistów okulary nie stanowią przyrzędu kojarzonego z niepełnosprawnością, ale może on zostać wykorzystany także w omawianiu problemów życia codziennego ludzi dotkniętych głębszą niedowzrocznością. Należy żałować, że w podręczniku zabrakło przynajmniej jednej ilustracji dziecka z aparatem słuchowym. Inny, aczkolwiek już bardziej dyskusyjny przykład stanowią polecenia: „Powiedźcie, co znajduje się w Waszej klasie. Używajcie słów: nad, pod, obok, na, w. Wymyślcie znaczki dla tych słów” (s. 6–7). Wprowadzanie i wykonywanie znaczków dla poszczególnych słów – traktowane tu jako prosta zabawa – może zostać wykorzystane do wprowadzenia informacji o komunikacji alternatywnej. Naturalnie niekoniecznie tak nazywanej, ale obrazującej sposoby porozumiewania się koleżanek i kolegów dotkniętych głębszą niepełnosprawnością. Szczegółowa analiza treści podręcznika dostarcza znacznie więcej takich przykładów i zarazem ukazuje jego potencjał w zakresie omawianych funkcji. Jednocześnie wpisuje się w problem pozostający na marginesie tego opracowania, jakim są wiedza i kompetencje nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z zakresu pedagogiki specjalnej. Wychowawca zorientowany w problematyce niepełnosprawności, wrażliwy i świadomy potrzeby kształtowania już od najmłodszych lat odpowiednich postaw wobec osób z niepełnosprawnością będzie potrafił i chciał informacje te wykorzystywać. Inny – nie będzie ich dostrzegał lub będzie je ignorował.

Można zatem stwierdzić, że w zakresie funkcji informacyjnej podręcznik dostarcza wprowadzającą wiedzę o niepełnosprawności i osobach niepełnosprawnych. Najczęściej w formie wizerunku (obrazu) uczennicy na wózku inwalidzkim. Jest to ważny przekaz kierowany do pierwszoklasistów, mówiący, że nawet jeżeli w „naszej pierwszej klasie” nie ma uczniów niepełnosprawnych, to są oni w innych klasach i że jest to sytuacja całkiem normalna. Podręcznik dostarcza także wiedzy o tym, że są osoby, które muszą komunikować się w inny sposób niż werbalny oraz czytać teksty inaczej drukowane. To zaś stanowi wstęp do podstawowych wiadomości o osobach z niepełnosprawnością słuchu i wzroku. Podobnie jak zaprezentowane przez autorki podręcznika animaloterapie: hipoterapia i dogoterapia. Wprawdzie przekazane w tym obszarze komunikaty są skromnym zbiorem informacji, ale mogą stanowić punkt wyjścia urzeczywistnienia innych funkcji podręcznika.

Zaprezentowane informacje stanowią zatem przyczynek (w niektórych rozdziałach wymuszany zadaniami dydaktycznymi) do urzeczywistnienia funkcji motywacyjnej i ćwiczeniowej. Przykładem są pytania dotyczące hipoterapii czy dogoterapii. Stwarzają one podstawę do działań nauczyciela ukierunkowanych na podejmowanie treści ukazujących trudności, jakie niesie ze sobą niepełnosprawność, np. w zakresie porozumiewania się czy czytania, a szczególnie przemieszczania się. To zaś może zostać wykorzystane w kształtowaniu określonych postaw wobec omawianej grupy osób i kreowaniu racjonalnych działań wobec niej już w życiu codziennym.

Problematyka hipoterapii (zwłaszcza ilustracja dzieci ujeżdżających konie) zapewne może zostać wykorzystana w przekazie wiadomości na temat innych

niepełnosprawności. Wydaje się, że ilustracja ta (choć niezbyt wyraźnie – dlatego została pominięta w tabeli) prezentuje dziecko z zespołem Downa. Dlatego w dalszej kolejności treści te mogą posłużyć także w procesie kształtowania odpowiednich relacji z uczniami niepełnosprawnymi intelektualnie – ukazują one osoby niepełnosprawne jako zaangażowane i aktywne, chociaż wymagające wsparcia.

## Podsumowanie

Prowadzone analizy treści podręczników szkolnych ukazują w różnych wymiarach ich braki treściowe (np. Wyczesany, 1986; Skrzypczak, 1996; Gajdzica, 2002). Problem polega na tym, że potrzeby społeczne w zakresie kształtowania kompetencji uczniów odzwierciedlone w treściach kształcenia i zakresione w programach nauczania wskazują szerokie pokłady istotnych informacji, które powinny zostać ulokowane w książkach szkolnych. Niestety pojemność ich struktury wyznaczana liczbą stron jest ograniczona. W efekcie podręczniki zawierają wiedzę podstawową, nierzadko uproszczoną, która powinna być odpowiednio rozszerzana i użytkowana przez nauczycieli. Analiza treści podręcznika kierowanego do pierwszoklasistów jest tego trafnym przykładem. Z jednej strony zakres informacji dotyczących niepełnosprawności i osób niepełnosprawnych – z punktu widzenia pedagoga specjalnego wrażliwego na kształtowanie postaw wobec osób z niepełnosprawnością – budzi niedosyt. Z drugiej – wskazuje wiele możliwości w tym zakresie. Pozostaje mieć nadzieję, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej będą potrafili i chcieli je wykorzystywać w procesie kształtowania racjonalnych postaw wobec osób z niepełnosprawnością.

## Bibliografia

- Gajdzica, A., Gajdzica, Z. (2005). Wiedza na temat niepełnosprawności i życia osób niepełnosprawnych w procesie kształcenia ogólnodostępnego. W: W. Pilecka, A. Ozga, P. Kurtek (red.), *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ekosystemie*. Kielce: Akademia Świętokrzyska.
- Gajdzica, Z. (2002). *Podręcznik w procesie kształcenia uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym*. Katowice: UŚ.
- Kojs, W. (1994). *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice: UŚ.
- Krause, A., Żyta, A., Nosarzewska, S. (2010). *Normalizacja środowiska społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Toruń: Akapit.
- Kupisiewicz, Cz. (2012). *Dydaktyka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Lech, K. (1964). *System nauczania*. Warszawa: PWN.
- Marody, M. (2000). Postawa. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 3. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Nasz elementarz. Podręcznik do szkoły podstawowej. Klasa 1, część 1–4*. (2014). M. Lorek, L. Wollman. Warszawa: MEN.
- Nowak, S. (1973). Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych. W: S. Nowak (red.), *Teorie postaw*. Warszawa: PWN.
- Okoń, W. (1995). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

- Skrzypczak, J. (1996). *Konstruowanie i ocena podręczników szkolnych*. Poznań–Radom: ITE.
- Wojciszke, B. (2002). Postawy i ich zmiana. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*. T. 3. Gdańsk: GWP.
- Wyczesany, J. (1986). Struktura i funkcje podręczników matematyki dla klas początkowych szkoły specjalnej. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny*, 100.

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

Z dniem 1 lipca 2015 r. weszły w życie przepisy, które w zasadniczy sposób zmieniły sposób prowadzenia postępowania karnego, w tym także obowiązki i uprawnienia stron, zarówno oskarżonego, jak i pokrzywdzonego. Warto przyrzeć się tym regulacjom, w szczególności pod kątem, czy wypełniają one w zakresie uprawnień pokrzywdzonego wymogi Dyrektywy unijnej 2012/29 z 25 października 2012 r. ustanawiającej normy minimalne w zakresie praw, wsparcia i ochrony ofiar przestępstw oraz zastępującą decyzję ramową Rady 2001/220/WSiSW (D. UE z 14 listopada 2012 r. wersja polska, L 315/57-73, dalej Dyrektywa), która powinna być wcielona do polskiego porządku prawnego najpóźniej do 16 listopada 2015 r.

**Standard ochrony pokrzywdzonego i jego uprawnień procesowych wynikających z Dyrektywy**

Zgodnie z Dyrektywą ofiary przestępstw powinny być traktowane z szacunkiem, w sposób taktowny i profesjonalny, bez dyskryminacji w jakiegokolwiek formie, w tym ze względu na niepełnosprawność czy stan zdrowia, i otrzymać należyty dostęp do wymiaru sprawiedliwości. Wszystkie służby prowadzące postępowania karne oraz udzielające wsparcia ofiarom przestępstw powinny podchodzić do każdego pokrzywdzonego w sposób zindywidualizowany, biorąc pod uwagę jego sytuację osobistą, najpilniejsze potrzeby, wiek, płeć, niepełnosprawność i poziom dojrzałości (art. 22).

Wszelkie działania tych służb mają się odbywać z pełnym poszanowaniem integralności fizycznej, psychicznej i moralnej pokrzywdzonego, by chronić go przed zastraszeniem czy odwetem ze strony sprawcy oraz przed wtórną i ponowną wiktyimizacją, czyli zarówno przed pokrzywdzeniem przez organy postępowania karnego i sam proces, jak i przed ponownym stanieniem się ofiarą kolejnych przestępstw popełnionych zarówno przez tego samego sprawcę, jak i zupełnie inną osobę. W celu ochrony przed sprawcą państwo ma udostępnić pokrzywdzonemu i jego rodzinie środki ochrony, np. ochronę policyjną (tzw. nakaz ochrony) czy zakazy zbliżania się sprawcy do pokrzywdzonego, zamieszkiwania z nim, przebywania w określonych



miejscach lub wykonywania określonych zawodów czy czynności (art. 18). Z kolei dla ochrony przed wiktylizacją podczas procesu należy dążyć do tego, by postępowanie było prowadzone w sposób taktowny i z szacunkiem, by ofiara mogła nabrać zaufania do organów prowadzących postępowanie. Powinno się unikać niepotrzebnych kontaktów organów prowadzących postępowanie z pokrzywdzonym, np. poprzez nagrywanie przesłuchań, które będą wykorzystywane później w sądzie w celu uniknięcia potrzeby kolejnego przesłuchiwania pokrzywdzonego. W przypadku konieczności jego udziału w rozprawie należy tak zaplanować czynności na rozprawie oraz tak zagospodarować budynek sądu i salę rozpraw, by zapobiegać stresowi pokrzywdzonego i jego rodziny w związku z kontaktem fizycznym czy nawet tylko wzrokowym z oskarżonym (art. 19, art. 20, art. 22 ust. 3). Należy podjąć także kroki zmierzające do ochrony prywatności pokrzywdzonego, a więc jego tożsamości i miejsca pobytu (art. 21).

Odnosząc się wprost do osób z niepełnosprawnościami Dyrektywa głosi, że państwo ma zapewnić, by pokrzywdzony z niepełnosprawnością był w stanie korzystać w pełni ze swoich praw w procesie karnym na równi z osobami sprawnymi, w tym ma obowiązek zapewnić dostęp do pomieszczeń, w których prowadzone są postępowania, oraz dostęp do informacji (art. 22). Jeśli chodzi o dostęp do informacji, to Dyrektywa wymaga, by wszystkie informacje i porady ze strony organów prowadzących postępowanie i służb wspierających były w możliwie największym stopniu zapewnione za pośrednictwem różnych sposobów komunikowania oraz w taki sposób, by pokrzywdzony mógł je zrozumieć, czyli powinny być przekazywane w prostym i przystępnym języku (art. 3 ust. 2). Należy więc wziąć pod uwagę podczas komunikowania się z pokrzywdzonym jego znajomość języka, wiek, dojrzałość, potencjał intelektualny i stan emocjonalny, umiejętność czytania i pisania oraz wszelkie formy niepełnosprawności intelektualnej, psychicznej i fizycznej. Dyrektywa wprost nakazuje zwracać szczególną uwagę na problemy ze zrozumieniem lub komunikacją, które mogą wynikać z niepełnosprawności mowy lub słuchu. Wszystkie ograniczenia pokrzywdzonego w zakresie komunikowania się organy prowadzące postępowanie mają obowiązek uwzględnić podczas postępowania karnego. W przypadku niewładania językiem organów prowadzących postępowanie pokrzywdzony ma prawo do darmowego korzystania z tłumacza, w tym także z języka migowego (art. 5 ust. 2, art. 7 ust. 1) oraz do otrzymywania pisemnych decyzji (przynajmniej tych, które może zaskarżyć) w tłumaczeniu na język, którym się posługuje (art. 7 ust. 3). Organy mają prawo weryfikować, czy pokrzywdzony faktycznie potrzebuje pomocy tłumacza, jednakże na decyzję o odmowie jego przyznania musi przysługiwać zażalenie (art. 7 ust. 7).

Przekazywane pokrzywdzonemu informacje mają być tak szczegółowe, by umożliwić mu podjęcie świadomej decyzji czy i w jakiej roli procesowej chce brać udział w postępowaniu karnym. W szczególności pokrzywdzony ma prawo uzyskiwać informacje o aktualnym stanie postępowania oraz zapoznać się z materiałami sprawy celem oceny zasadności zaskarżenia decyzji procesowych, a także mieć wiedzę o terminie i miejscu procesu, w tym także

rozprawy odwoławczej (art. 6). Dyrektywa sugeruje, by dopuszczalne było przekazywanie informacji pokrzywdzonemu zarówno ustnie, jak i pisemnie, w tym drogą elektroniczną. Wszelka korespondencja powinna być kierowana do pokrzywdzonego na ostatni znany jego adres korespondencyjny lub na podany przez niego adres elektroniczny.

Podstawowym prawem pokrzywdzonego jest prawo do bycia wysłuchanym, przy czym powinien mieć uprawnienie do złożenia swoich oświadczeń na piśmie (art. 3 ust. 1, art. 10). Jeśli nie jest to sprzeczne z interesem postępowania, Dyrektywa sugeruje, by przy pierwszym kontakcie z organami prowadzącymi postępowanie karne pokrzywdzonemu, który wymaga wsparcia w rozumieniu lub byciu rozumianym, mogła towarzyszyć jego zaufana osoba, pomagając mu w efektywnej komunikacji z tymi organami (art. 3 ust. 3).

Zgłaszający przestępstwo powinien otrzymać potwierdzenie takiego zgłoszenia w języku, którym się posługuje (art. 5 ust. 3), zaświadczenie to ma być respektowane jako dowód przez ubezpieczyciela (art. 5 ust. 1). Jeśli pokrzywdzony złoży taki wniosek, powinien być informowany o zwolnieniu z tymczasowego aresztowania oraz o ucieczce oskarżonego, o czym powinien być pouczony przy pierwszym przesłuchaniu (art. 6 ust. 5), przy czym ma być on uprawniony do zaskarżenia decyzji o zwolnieniu oskarżonego.

Dyrektywa wymaga również, by przy pierwszym kontakcie z organami prowadzącymi postępowanie przygotowawcze (policją, prokuraturą) pokrzywdzony otrzymywał pisemną informację o swoich uprawnieniach w języku dla niego zrozumiałym (art. 4, art. 6, art. 7 ust. 4), w tym o warunkach zwrotu kosztów (art. 14), gdyż pokrzywdzony nie powinien ponosić kosztów swojego udziału w procesie karnym. To do obowiązków państwa należy zapewnienie pokrzywdzonym dostępu do pomocy prawnej, chociaż Dyrektywa nie określa, że pomoc taka ma być gwarantowana za darmo (art. 13).

Kolejnym istotnym uprawnieniem jest prawo do zaskarżenia decyzji procesowych, w tym także policji i prokuratora (art. 11), w szczególności tych, które zykają drogę do osądzenia sprawy przez sąd.

Dyrektywa promuje usługi sprawiedliwości naprawczej, jeśli leżą one w interesie pokrzywdzonego i opierają się na jego świadomej i swobodnie wyrażonej zgodzie. Pokrzywdzony przed wyrażeniem takiej zgody – np. na mediację czy na umorzenie sprawy po naprawieniu jego szkody przez sprawcę (tzw. umorzenie kompensacyjne) – ma być w pełni i obiektywnie poinformowany na temat tych instytucji i skutków ich zastosowania, przy czym pokrzywdzony ma prawo na każdym etapie wycofać swoją zgodę na zastosowanie tych instytucji (art. 12). Ponadto pokrzywdzony ma prawo do natychmiastowego zwrotu swojego mienia, jeśli zostało ono w toku postępowania odzyskane (art. 15). Ma również uprawnienie do dochodzenia naprawienia szkody albo zadośćuczynienia od sprawcy, najlepiej w ramach postępowania karnego (art. 16).

Wszystkie ofiary przestępstw, niezależnie od procesu karnego ani nawet od tego, czy złożą zawiadomienie o przestępstwie, powinny otrzymać od państwa wsparcie ułatwiające odzyskanie równowagi, także w przypadku gdy nie ustalono sprawcy czynu. Pokrzywdzeni szczególnie bezbronni, narażeni na szczególne ryzyko lub powtarzające się akty przemocy powinni

uzyskać specjalistyczne wsparcie, opierające się na zintegrowanym i ukierunkowanym podejściu, uwzględniającym szczególne potrzeby pokrzywdzonego, powagę doznanej szkody, związek między ofiarą a sprawcą (szczególnie w sytuacjach przemocy w rodzinie), a także związek między ofiarą a szeroko pojętym środowiskiem. Celem tego wsparcia ma być pomoc w procesie rehabilitacji i przezwyciężania traumatycznych następstw przestępstwa, a także udzielanie informacji o uprawnieniach procesowych, by pokrzywdzeni mogli podejmować decyzje w życzliwym otoczeniu, w którym traktowani są godnie, z szacunkiem i taktownie. W razie potrzeby instytucje udzielające wsparcia powinny oferować także schronienie i bezpieczne zakwaterowanie, pilną pomoc medyczną, skierowanie na obdukcję lekarską, długo i krótkoterminowe doradztwo psychologiczne, opiekę pourazową, doradztwo prawne i dostęp do adwokata (art. 8, art. 9). Usługi wsparcia powinny być zorganizowane w sposób kompleksowy, by unikać odsyłania pokrzywdzonych z jednej instytucji do drugiej, a ponadto informacje o tym, gdzie takie wsparcie uzyskać, powinny być łatwo dostępne.

Pracownicy organów prowadzących postępowania karne (policji, prokuratur i sądów) powinni być szkoleni, jak taktownie i z szacunkiem traktować pokrzywdzonych, jak się z nimi skutecznie komunikować, a także jak ustalać w zindywidualizowany sposób ich potrzeby oraz określać niezbędne dla nich środki ochrony i wsparcia (art. 25).

### **Prawa pokrzywdzonego po nowelizacji polskiego kodeksu postępowania karnego**

W polskim procesie karnym przepisami, których przede wszystkim brakuje, by można było mówić o spełnieniu standardów Dyrektywy, są regulacje zobowiązujące organy ścigania i wymiaru sprawiedliwości do podchodzenia do pokrzywdzonego w sposób zindywidualizowany, adekwatny do jego potrzeb i umiejętności radzenia sobie w sytuacji pokrzywdzenia przestępstwem. Oczywiście w Kodeksie postępowania karnego (Dz. U. 1997, nr 89, poz. 555 z późn. zm., dalej k.p.k.) znajdujemy klauzulę ogólną mówiącą, iż postępowanie karne ma być ukształtowane tak, by zostały uwzględnione prawnie chronione interesy pokrzywdzonego przy jednoczesnym poszanowaniu jego godności (art. 2 § 1 pkt 3). Także w Wytycznych nr 1 Komendanta Głównego Policji z 24 lipca 2015 r. (Dz. U. KGP poz. 59, dalej wytyczne KGP) zawarta została zasada, że czynności należy przeprowadzać w sposób powodujący jak najmniejsze uciążliwości dla stron, z dbałością o zapewnienie ochrony ich interesów przy jednoczesnym poszanowaniu ich godności (§ 16 ust. 1). Jednakże mając na względzie prawie całkowity brak przepisów odnoszących się wprost do pokrzywdzonych z niepełnosprawnościami, dających im szczególne uprawnienia czy zobowiązujących organy do stosowania racjonalnych ułatwień, nawet przy dość szerokim katalogu praw pokrzywdzonego dochodzi często do dyskryminacji pośredniej osób z niepełnosprawnościami, w szczególności z niepełnosprawnością intelektualną oraz z niepełnosprawnością

wzroku, które właśnie z powodu tej niepełnosprawności nie będą w stanie skorzystać z przysługujących im uprawnień powszechnych z powodu nieadekwatności ich realizowania przez organy do indywidualnych potrzeb tej grupy pokrzywdzonych. Sama klauzula poszanowania godności może się okazać niewystarczająca, by wymóc w praktyce na organach ścigania i wymiaru sprawiedliwości zindywidualizowane podejście do pokrzywdzonego.

### *Prawo do bycia wysłuchanym*

Oczywiście nie ma wątpliwości, że każda osoba, która chce złożyć zawiadomienie o przestępstwie, niezależnie od tego, czy została osobiście pokrzywdzona, dysponuje o nim wiedzą jako świadek czy też pochodzącą z innego źródła, ma prawo zostać wysłuchana. Zgodnie z wytycznymi KGP od każdego, kto stawia się w dowolnej jednostce policji, należy przyjąć zawiadomienie o przestępstwie (§ 4 ust. 1). Analogicznie obowiązek przyjmowania zawiadomień od każdej osoby, która w tym celu stawia się w prokuraturze, spoczywa na prokuratorach. Jednakże wobec zmian przepisów od dnia 1 lipca 2015 r. warto pamiętać, że większość postępowań pozostaje obecnie w wyłącznej właściwości jednostek policji (chodzi o sprawy, w których prowadzi się postępowanie w formie dochodzenia dopóki nikomu w postępowaniu nie przedstawiono zarzutów) i nawet jeśli zawiadomienie zostanie złożone w prokuraturze, prokurator prześle je do policji. Dlatego też dla uniknięcia straty czasu warto od razu złożyć zawiadomienie na policji. Z tej samej przyczyny warto składać zawiadomienie w jednostce właściwej miejscowo – a więc tam, gdzie przestępstwo zostało popełnione – gdyż co prawda zawiadomienie przyjęte zostanie w miejscu, gdzie pokrzywdzony się zgłosi, ale następnie przesłane zostanie do jednostki właściwej do prowadzenia postępowania.

Wyjątkowo przyjęcie takiego zawiadomienia przez policję lub prokuraturę będzie mogło mieć charakter ograniczony wtedy, gdy k.p.k. przewiduje dla przesłuchania pokrzywdzonego wyłączoną kompetencję sądu. Tak jest w przypadku przesłuchania ofiar przestępstw seksualnych oraz dzieci poniżej 15. roku życia pokrzywdzonych przestępstwami z użyciem przemocy lub groźby bezprawnej oraz przestępstwami przeciwko wolności, rodzinie i seksualnymi. W przypadku przestępstw seksualnych wobec dorosłych policjant lub prokurator przyjmie zawiadomienie tylko odnośnie do najważniejszych faktów i dowodów, w tym pozwalających na identyfikację sprawcy, a następnie skieruje sprawę do sądu celem jak najszybszego przesłuchania pokrzywdzonego na posiedzeniu sądowym. Najczęściej takie posiedzenia odbywają się poza sądem, w tzw. przyjaznych pokojach, które w różnych częściach Polski znajdują się w komendach policji, prokuraturach, ośrodkach pomocy społecznej czy w siedzibach organizacji pozarządowych.

Warunkiem każdego przesłuchania dzieci poniżej 15. roku życia jest obecność przedstawiciela ustawowego lub opiekuna faktycznego. W przypadku zgłoszenia przestępstwa, odnośnie do którego sąd ma wyłączną kompetencję przesłuchania dziecka, dziecko nie będzie więc w ogóle przesłuchiwane przez policjanta czy prokuratora, który dla stwierdzenia zaistnienia podejrze-

nia przestępstwa i konieczności skierowania sprawy z wnioskiem o przesłuchanie do sądu przesłucha po prostu obecnego przy nim opiekuna na okoliczność informacji, jakie usłyszał od dziecka. Chodzi głównie o to, żeby dziecko było przesłuchiwane jedynie raz i to w najbardziej przyjaznych dla niego warunkach. W tym celu przesłuchania dzieci odbywają się w certyfikowanych pokojach przesłuchań, najczęściej w siedzibach organizacji pozarządowych działających na rzecz praw dziecka.

Przesłuchania dokonywane przez sąd są nagrywane, co umożliwi odtworzenie ich później na rozprawie bez konieczności ponownego przesłuchania pokrzywdzonego. Do takiego ponownego przesłuchania może dojść jednak na żądanie oskarżonego, gdyż ma on prawo do udziału w takim przesłuchaniu (oczywiście za lustrem weneckim) i zadawania pytań, natomiast jeśli przesłuchanie odbyło się na samym początku postępowania, to z reguły nikomu wtedy jeszcze nie przedstawiono zarzutów, a więc przyszły podejrzany nie miał wtedy jeszcze szansy na wzięcie udziału w tym przesłuchaniu i ma prawo żądać jego powtórzenia zarówno na etapie postępowania przygotowawczego, jak i przed sądem. Brak podstaw prawnych, by taki wniosek w przypadku jego złożenia przez oskarżonego oddalić, co w dużym stopniu osłabia wartość przesłuchania przez sąd jako metodę ochrony dzieci przed wielokrotnym kontaktem z wymiarem sprawiedliwości.

Ponadto zawsze w przesłuchaniu dzieci i ofiar przestępstw seksualnych bierze udział też psycholog, który weryfikuje wiarygodność składanych zeznań. Psycholog ma prawo zadawać podczas takiego przesłuchania pytania, a jeśli istnieje problem z komunikacją z pokrzywdzonym, np. małym dzieckiem, może wskazać sądowi metody alternatywne uzyskania informacji, m.in. w postaci rysunku czy pokazywania zdarzenia na lalkach anatomicznych. Nagrywanie przesłuchania pozwala bowiem na zarejestrowanie i późniejsze odtworzenie takiego przesłuchania niewerbalnego. Dla wydania opinii biegły może również wnioskować o przeprowadzenie dodatkowych badań z pokrzywdzonym, czemu pokrzywdzony nie może się sprzeciwić.

Wracając do przesłuchania przed policjantem czy prokuratorem, warto pamiętać, że podczas tej czynności może być obecna osoba wskazana przez pokrzywdzonego, jeżeli nie uniemożliwia to przeprowadzenia czynności albo nie utrudnia jej w istotny sposób (art. 299a k.p.k.). Osoba towarzysząca może być dowolnie wybrana przez pokrzywdzonego, np. członek rodziny, przyjaciel, przedstawiciel organizacji pozarządowej, a także adwokat lub radca prawny formalnie ustanowiony pełnomocnikiem. Ważne, by ta osoba nie miała być również przesłuchiwana w charakterze świadka w tej samej sprawie, gdyż wtedy z pewnością policjant lub prokurator odmówi dopuszczenia jej do czynności z pokrzywdzonym, jako że zasadą jest, iż świadkowie składają zeznania pod nieobecność innych świadków, by nie mieć wiedzy o ich zeznaniach i nie ulegać ich wpływowi. Wyjątkiem jest pokrzywdzony, który zarówno w postępowaniu przygotowawczym, jak i sądowym – na własny wniosek – może być obecny przy przesłuchaniach innych osób.

Co więcej, jeśli pokrzywdzony nie włada językiem polskim, musi być przesłuchany w obecności tłumacza, w tym tłumacza języka migowego, a na-

wet alternatywnej metody komunikacji, choć o tej ostatniej nie mówią wprost ani k.p.k., ani wytyczne KGP. Problem pojawia się w praktyce z dostępnością tłumaczy, szczególnie języków rzadkich i właśnie języka migowego lub alternatywnych metod komunikacji. Jeśli policjant albo prokurator nie może umówić tłumacza na ten sam dzień, w którym zgłosił się pokrzywdzony, robi notatkę z faktu stawienia się pokrzywdzonego z opisem danych, jakie udało się od niego uzyskać, a następnie umawia na przesłuchanie w dniu, w którym tłumacz będzie dostępny, o terminie informując pokrzywdzonego w sposób przez niego wskazany (listownie, telefonicznie lub mailowo, chyba że termin z tłumaczem został od razu ustalony, wtedy przekazuje go bezpośrednio pokrzywdzonemu w sposób przez niego zrozumiały – np. w innym języku, którym się posługuje lub na piśmie).

Zawsze natomiast policjant albo prokurator musi przyjąć od pokrzywdzonego zawiadomienie pisemne, jeśli ma je ze sobą, lub umożliwić mu sporządzenie takiego zawiadomienia na piśmie na terenie jednostki, udostępniając w tym celu środki biurowe. Nie ma też przeciwwskazań, by skorzystał jako z tłumacza z osoby, z którą pokrzywdzony przyszedł, pod warunkiem, że nie będzie ona świadkiem w tej sprawie. Wtedy przed przystąpieniem do przesłuchania tłumacz ad hoc powinien złożyć przyrzeczenie, że będzie tłumaczył z całą bezstronnością i starannością, co odnotowuje się w protokole.

Warto pamiętać, że żaden inny powód odmowy przesłuchania pokrzywdzonego poza niedostępnością tłumacza nie jest prawnie dopuszczalny. Policji ani prokuraturze nie wolno odsyłać pokrzywdzonych do innych instytucji, wskazując przykładowo, że nie są właściwi miejscowo lub rzeczowo. W przypadku zaistnienia takich sytuacji (które niestety wciąż dość często występują) należy złożyć skargę odpowiednio do właściwego komendanta albo prokuratora bezpośrednio przełożonego, czyli szefa danej jednostki prokuratury.

W wielu komisariatach i prokuraturach może się okazać, że przesłuchanie osoby z niepełnosprawnością ruchu nie jest faktycznie możliwe, bo budynek nie spełnia wymagań dostępności architektonicznej. W tym zakresie niestety polskie organy ścigania i wymiaru sprawiedliwości nie wypełniają norm wymaganych przez Dyrektywę i wciąż więcej jest budynków niedostępnych niż dostępnych dla osób poruszających się na wózkach. Osobiście proponuję, by osoby z niepełnosprawnością ruchu składały zawiadomienie pisemne, które można wysłać listem lub złożyć w biurze podawczym policji czy prokuratury – może je złożyć dowolna osoba, niekoniecznie sam pokrzywdzony. W zawiadomieniu warto zaznaczyć, że pokrzywdzony jest osobą poruszającą się na wózku, aby prowadzący postępowanie ocenił, gdzie można tę osobę w warunkach dostępnych przesłuchać i wezwał ją na tę czynność do budynku dostępnego, a w przypadku braku takiego budynku w rozsądnej odległości – by przesłuchał tę osobę w miejscu jej pobytu.

O tym ostatnim obowiązku organów prowadzących postępowanie, w tym także sądu, powinny pamiętać osoby niewychodzące z domu z powodu niepełnosprawności lub wieku i wskazywać tę okoliczność w kontaktach z tymi organami. Przesłuchanie takiej osoby (zarówno pokrzywdzonego, jak i podejrzanego/oskarżonego czy świadka) odbędzie się wtedy w jej miejscu pobytu.

tu. Warto jedynie mieć świadomość, że jeśli na przesłuchanie przyjdzie sam policjant, to w przypadku prokuratora będzie to prokurator i policjant służący najczęściej za protokolanta, a w przypadku sądu – sędzia i protokolant, którym mogą, choć nie muszą, towarzyszyć: prokurator, oskarżony albo pokrzywdzony (albo obaj – przy przesłuchaniu świadka), obrońcy oskarżonego (a może mieć ich nawet trzech) i pełnomocnik pokrzywdzonego. Wszystkie te osoby, jeśli się stawiają, muszą mieć możliwość fizycznego udziału w przesłuchaniu, czyli choćby szansę wejścia do pokoju. Ponadto przesłuchujący będzie z pewnością potrzebował dostępu do prądu, by podłączyć laptopa i drukarkę dla protokolanta. Niestety osobom mieszkającym w bardzo małych pomieszczeniach nie bardzo można wskazać alternatywę dla przesłuchania w obecności wszystkich tych osób. Co prawda k.p.k. przewiduje możliwość wideokonferencji, ale w praktyce odbywa się ona w przystosowanych pomieszczeniach prokuratury lub sądu, a więc wymaga przemieszczenia się do tej instytucji. Nie sądzę, by jakiś sąd w Polsce miał oprzyrządowanie przenośne do wideokonferencji, które informatyk sądowy mógłby przynieść do miejsca pobytu osoby przesłuchiwanej na odległość i zainstalować w jej pokoju, tak by przekaz odbywał się bezpośrednio do sali rozpraw, choć oczywiście to właśnie takie rozwiązanie należałoby promować. Najprostsza sugestia, by prokurator, policjant lub sąd przesłuchiwali daną osobę za pomocą komunikatora zainstalowanego na jej własnym komputerze, jest niedopuszczalna, gdyż w miejscu przesłuchania osoby musi być jakiś urzędnik potwierdzający jej tożsamość, a ponadto tego typu formy przekazu nie mają właściwych zabezpieczeń, co jest istotne w szczególności na etapie postępowania przygotowawczego, które z założenia nie jest jawne, a także podczas rozpraw sądowych toczących się z wyłączeniem jawności.

Oczywiście prawo do wysłuchania nie wygasa wraz z pierwszym przesłuchaniem i pokrzywdzony może zawsze żądać kolejnego przesłuchania, jeśli ma nowe fakty do dodania. Na takie dodatkowe przesłuchania warto się jednak umawiać, choćby telefonicznie, z prowadzącym postępowanie, wtedy tylko ma się gwarancję, że przesłuchującym będzie ta osoba, a więc policjant lub prokurator, który sprawę zna, co pozwoli uniknąć konieczności nakreślenia od nowa całego kontekstu. Organy powinny dbać o to, żeby nie mnożyć czynności z pokrzywdzonym czy świadkiem. Wytyczne KGP mówią wprost, że jeśli nie pojawią się nowe okoliczności, przesłuchanie powinno być jednorazowe (§ 17 ust. 2).

Pokrzywdzony zawsze może wnioskować o przerwanie przesłuchania ze względu na złe samopoczucie czy zmęczenie wynikające z niepełnosprawności, wieku czy np. ciąży. Organ w zasadzie powinien się do tego wniosku przychylić, choć znane są skandaliczne przykłady, gdy sąd odmawiał przerwania przesłuchania i słuchał świadka na stojąco aż do jego omdlenia. Można tylko mieć nadzieję, że takie zachowania sądu w świetle Dyrektywy odeszły już w przeszłość. Warto jednak pamiętać, że niestety polska sala rozpraw nie jest ze swojej natury dostosowana do potrzeb osób z niepełnosprawnością ruchu, gdyż zakłada, że świadkowie – w tym pokrzywdzony – zeznają na stojąco zza pulpitu sięgającego do klatki piersiowej średnio wysokiego doro-

słego człowieka (w prokuraturze, na policji i w pomieszczeniach przyjaznych na szczęście zeznaje się na siedząco). Ponadto sędziowie są przyzwyczajeni, iż wszyscy zwracają się do nich i zeznają na stojąco, dlatego warto wprost złożyć wniosek, jeśli pokrzywdzony lub świadek nie może wcale stać albo stać długo, żeby mógł zwracać się do sądu siedząc, a przynajmniej składać zeznania na siedząco. Taki wniosek warto złożyć jak najwcześniej – nawet na piśmie przed rozprawą, gdyż może się okazać konieczne, by protokolant przyniósł krzesło z innego pomieszczenia, gdyż w sali sądowej poza stołem sędziowskim krzesel po prostu nie ma (wszyscy siedzą na ławach).

Analogicznie warto powiadomić sąd, jeśli pokrzywdzony lub świadek zażywa jakieś leki o stałych godzinach, które np. wymagają spożycia posiłku (jak choćby przy cukrzycy) czy zaburzają funkcjonowanie i mogą mieć wpływ na zeznawania (jak leki psychotropowe). Można wtedy zasugerować sądowi, że przesłuchanie powinno odbyć się w konkretnych godzinach, tak by z jednej strony czynność procesowa nie kolidowała z zażywaniem leków, a z drugiej – by wpływ tych leków nie podważał wiarygodności danej czynności procesowej. Warto do takiego wniosku dołączyć zaświadczenie lekarskie, gdyż sąd i tak raczej takiego poświadczenia od lekarza będzie wymagał. Można się spodziewać, że sąd, mając informację o chorobie lub niepełnosprawności pokrzywdzonego lub świadka oraz o zażywaniu przez niego leków mogących mieć wpływ na procesy zapamiętywania faktów lub ich odtwarzania, powoła biegłego psychologa lub psychiatrę do udziału w przesłuchaniu. To jest prawo sądu i obowiązkiem pokrzywdzonego oraz każdego świadka jest wziąć udział w przesłuchaniu w obecności takiego biegłego, a także poddać się innym badaniom, których biegły zażąda.

Przesłuchującego, w tym sąd, warto również poinformować, przedkładając zaświadczenie lekarskie, że istnieją przeciwwskazania dotyczące np. długości trwania przesłuchania lub że stan zdrowia pokrzywdzonego lub świadka wymaga przesłuchania w specjalnych warunkach (np. otwartych okien, zaciemnionego pomieszczenia itp.). Jeśli przesłuchujący nie zgodzi się na stworzenie specjalnych warunków odpowiadających potrzebom pokrzywdzonego lub świadka z niepełnosprawnościami, co mogłoby zagrażać jego stanowi zdrowia, należy skierować skargę odpowiednio do prezesa sądu przy przesłuchaniu przez sąd, komendanta w przypadku przesłuchania przez policję albo prokuratora bezpośrednio przełożonego, czyli szefa danej prokuratury, przy przesłuchaniu przez prokuratora, powołując się na Dyrektywę, która po 16 listopada 2015 r. w tym zakresie będzie obowiązywała bezpośrednio, nawet jeśli nie zostaną do polskiego porządku prawnego wprowadzone żadne przepisy mówiące wprost o obowiązku indywidualnego podejścia do potrzeb pokrzywdzonego.

Idąc na przesłuchanie czy spontanicznie celem złożenia zawiadomienia o popełnieniu przestępstwa, czy tym bardziej na wezwanie organu, należy wziąć ze sobą dowód osobisty lub paszport, a w przypadku ich zagubienia lub kradzieży – zaświadczenie o utracie dokumentu. Do przesłuchania policjant i prokurator może przystąpić bowiem w zasadzie dopiero po sprawdzeniu tożsamości w takim dokumencie. Co więcej, do większości komisariatów,



prokuratur i sądów wejdziemy dopiero po okazaniu dowodu osobistego. Wyjątkowo, jeśli pokrzywdzony chce zgłosić kradzież dokumentów tożsamości, zawiadomienie zostanie przyjęte bez takiego dokumentu, co zostanie odnotowane w protokole.

Dyrektywa mówi wprost, że język komunikacji organów z pokrzywdzonym, a więc także język przesłuchania, powinien być dostosowany do umiejętności i potrzeb pokrzywdzonego. Niestety żadne przepisy prawa polskiego nie nakazują organom tak dostosować język, którym się posługują, by był w pełni zrozumiały dla osoby korzystającej z ich usług. Jedyne zapis, który znajdujemy w tym przedmiocie, dotyczy formy spisywania treści protokołu: przesłuchujący powinien przyjąć pierwszą osobę liczby pojedynczej czasu przeszłego i zamieszczać charakterystyczne określenia i zwroty użyte przez osobę przesłuchiwaną (§ 20 ust. 1 wytycznych KGP). Nie oznacza to wcale, że musi słowo w słowo pisać to, co osoba mówi. Podobnie jest w sądzie karnym, gdzie rozprawy nie są nagrywane ani stenopisywane, a z reguły sędzia dyktuje protokolantowi, co ma być ujęte w protokole – czyli własne rozumienie słów zeznającego.

W tym stanie faktycznym to do osoby przesłuchiwanej należy informowanie przesłuchującego, że nie rozumie słów, którymi się on posługuje, pytań, które zadaje, albo wręcz przeciwnie – że to przesłuchujący nie zrozumiał udzielonej mu odpowiedzi. Nie należy się wstydzić tego, że nie rozumie się języka, którym posługuje się policjant, prokurator czy sędzia, gdyż język prawniczy należy do bardzo skomplikowanych i pełen jest precyzyjnych, hermetycznych pojęć, niestosowanych w języku codziennym (albo mających w nim odmienne znaczenie). Zawsze lepiej się upewnić, czy zrozumiało się pytanie, zmuszać osobę przesłuchującą do wysiłku i przekładania własnych wypowiedzi na proste zwroty. Niestety pracownicy organów ścigania i wymiaru sprawiedliwości – wbrew zaleceniom Dyrektywy – nie są szkoleni w posługiwaniu się prostym językiem ani wrażliwości na bariery komunikacyjne innych osób, dlatego rzadko posiadają umiejętności w tym zakresie. Należy jednakże pamiętać, że ich obowiązkiem jest wspieranie pokrzywdzonego w składaniu zeznań, a nie obowiązkiem pokrzywdzonego dostosowywanie się do poziomu lingwistycznego przesłuchującego.

W tym celu warto też korzystać ze wsparcia osoby trzeciej, która może na żądanie pokrzywdzonego być obecna – jak już wcześniej wspomniano – przy każdej wykonywanej z nim czynności. Osoba ta może udzielać pokrzywdzonemu wsparcia nie tylko samą obecnością, ale tłumacząc mu wypowiedzi przesłuchującego, jeśli zajdzie taka potrzeba, wskazując przesłuchującemu konieczność uproszczenia swojej wypowiedzi, jeśli przesłuchiwana osoba z niepełnosprawnością, według wiedzy osoby wspierającej, nie będzie tej wypowiedzi rozumieć, a nie poinformuje o tym fakcie. Przy przesłuchaniu przez sąd należy złożyć formalny wniosek w tym zakresie – poprosić sąd, by osoba wspierająca mogła odgrywać rolę pomocnika w komunikowaniu się – gdyż inaczej sąd może uznać jakkolwiek jej ingerencję w wypowiedź pokrzywdzonego za niedopuszczalne wpływanie na zeznania, wręcz obrazę sądu, co może skutkować wyproszeniem osoby wspierającej z sali rozpraw, a nawet

ukaraniem jej karą porządkową. Taki wniosek zawsze warto złożyć, bo nawet jeśli sąd nie zgodzi się na udzielanie pomocy ze strony osoby wspierającej, to uświadomi mu on konieczność uproszczenia języka w zwracaniu się do pokrzywdzonego.

Według nowych przepisów postępowania karnego przesłuchanie przed sądem prowadzą strony – oskarżyciel (czyli prokurator, a także pokrzywdzony, jeśli taką rolę przyjmie, o czym w kolejnej części tekstu), oskarżony, obrońca i pełnomocnik pokrzywdzonego. Sąd zadaje pytania dopiero na końcu. Warto pamiętać, że jeśli pytanie zadane przez prokuratora, obrońcę czy oskarżonego jest dla osoby przesłuchiwanego niezrozumiałe, to zawsze może ona to powiedzieć i poprosić o wyjaśnienie, co pytający miał na myśli. Podobnie można poprosić o powtórzenie pytania, jeśli przesłuchiwany go nie dosłyszał. Jeśli pytanie będzie miało formę agresywną, obraźliwą lub sugerującą, można zwrócić się do sądu, mówiąc o tym i prosząc sąd, by zobligował pytającego do zadawania pytań w formie neutralnej. Jeśli przesłuchiwany potrzebuje czasu na udzielenie odpowiedzi, bo musi się zastanowić albo ma problemy z zebraniem myśli lub ich werbalizacją, warto powiedzieć o tym sądowi i poprosić, by pytania nie padały zbyt szybko oraz by pokrzywdzony lub świadek mógł odpowiadać w adekwatnym dla niego tempie. Żadne przesłuchanie nie może bowiem stać się atakiem na przesłuchiwanego i to do sądu należy pilnowanie, by strony nie naruszyły godności tej osoby.

Przesłuchanie w sądzie zaczyna się od swobodnej wypowiedzi przesłuchiwanego, który odpowiada na ogólne pytanie, co mu wiadomo o sprawie. Dopiero gdy nie ma już nic więcej do dodania, następują pytania ze strony oskarżenia, obrony i sądu. Jeśli przesłuchiwany nie pamięta danych faktów, należy to wprost powiedzieć, zostaną mu wtedy odczytane zeznania, które złożył wcześniej na policji lub w prokuraturze. Po odczytaniu zeznań przesłuchiwany będzie musiał się odnieść do ich treści: czy je pamięta, czy mówił prawdę, czy mu się jeszcze coś przypomniało i czy chciałby coś dodać. Poprzednie zeznania zostaną odczytane także, jeśli przy poprzednich przesłuchaniach dana osoba zeznawała odmiennie. Wtedy trzeba będzie wytłumaczyć te odmienności, wskazać, które zeznania są prawdziwe, kiedy się pamiętało lepiej i które z zeznań – poprzednie czy obecne – się potwierdza.

Należy pamiętać, że zeznając zarówno jako pokrzywdzony, jak i świadek zdarzenia, tak na etapie postępowania przygotowawczego, jak i w czasie rozprawy, czyni się to pod groźbą odpowiedzialności karnej, o której przesłuchujący na początku zawsze uprzedza. Przed sądem przesłuchanie może się zacząć od złożenia przysięgi mówienia prawdy (osoby z niepełnosprawnością mowy lub słuchu mogą być zobowiązane do podpisania takiego przyrzeczenia), choć nie jest to konieczne, jeśli strony o to nie wnoszą. Przyrzeczenie nie jest odbierane od dzieci poniżej 17. roku życia, osób karanych za fałszywe zeznania i gdy zachodzi uzasadnione podejrzenie, że świadek z powodu zaburzeń psychicznych nie zdaje sobie należytej sprawy ze znaczenia przyrzeczenia, co ocenia sąd. Niezłożenie przyrzeczenia nie oznacza jednak, że w przypadku świadomego kłamstwa lub zatajenia prawdy nie poniesie się odpowiedzialności karnej. Kłamanie przed policją, prokuratorem lub sądem jest bowiem prze-

stępstwem i wystarczy pouczenie o tym fakcie, by osoba składająca fałszywe zeznania na taką odpowiedzialność się naraziła. Oczywiście nie jest traktowane jako składanie fałszywych zeznań, jeśli świadek zeznał coś odmiennie, bo źle zapamiętał. Lepiej jednak przyznać się do niepamięci, niż próbować odtwarzać zatarte w pamięci wydarzenia, ryzykując, iż odtworzenie to będzie błędne.

Przesłuchanie w czasie rozprawy kończy się stwierdzeniem sądu, że nie ma już pytań do świadka i że jest on wolny. Nie są mu odczytywane jego zeznania i nie może on skorygować ich poprawności. Taką szansę ma jedynie pokrzywdzony, który ustanowił się oskarżycielem posiłkowym (o czym w kolejnej części tekstu). Kilka dni po zakończeniu rozprawy – gdy już zostanie sporządzony protokół – może on zażądać wglądu do niego, w tym także przesłania jego odpisu do domu lub zgody na wykonanie kserokopii (odpłatnie) czy zdjęcia. Po zweryfikowaniu jego treści, w przypadku niezgodności zapisu z tym, co zeznawał (a także co zeznawali inni świadkowie), może wnieść na piśmie o jego sprostowanie, wskazując, jakie elementy tekstu się nie zgadzają i jak należy je poprawić. Decyzję w tym zakresie podejmuje sąd. Jeśli sąd odmówi sprostowania, służy na taką decyzję zażalenie, z którego warto korzystać, w szczególności jeśli błędy są istotne.

Dużo łatwiej jest poprawić protokół z zeznań na etapie postępowania przygotowawczego. Każde przesłuchanie na tym etapie kończy się bowiem odczytaniem protokołu przez przesłuchiwanego i naniesieniem na niego poprawek lub uzupełnień zgodnie z jego wnioskami. Jeśli osoba przesłuchiwana ma problem z samodzielnym przeczytaniem protokołu, to protokół powinien być przeczytany przez przesłuchującego lub protokolanta. Wybór, czy protokół przesłuchiwany odczytuje sam czy ma być mu on odczytany, należy do przesłuchiwanego. Przesłuchujący musi nanieść wszystkie poprawki, które wskaże przesłuchiwany – może to być zrobione poprzez poprawienie wersji komputerowej tekstu, ale też poprzez skreślenia i nadpisania zarówno na tekście pisany ręcznie (gdyż takie protokołowanie w polskiej rzeczywistości wciąż występuje), jak i w tekście komputerowym. W protokole powinno być wtedy dopisane we właściwym miejscu, co skreślono, dopisano lub nadpisano, a przy każdej poprawce podpisują się przesłuchujący i przesłuchiwany.

Dopiero gdy przesłuchiwany stwierdzi zgodność całości protokołu ze swoimi zeznaniami, jest proszony o jego podpisanie. Oczywiście osoba, która nie może albo nie potrafi pisać, takiego podpisu nie złoży. Wtedy protokół powinien podpisać jedynie przesłuchujący, odnotowując na nim, dlaczego przesłuchiwany nie złożył swojego podpisu. Jeśli osobie z niepełnosprawnością intelektualną protokół został przeczytany, a potrafi się ona podpisać (nawet jeśli nie potrafi czytać), powinna taki protokół podpisać w sposób, w jaki się zazwyczaj podpisuje, bez obowiązku złożenia zapisu w rodzaju: „tekst zgodny z moimi zeznaniami”. To samo dotyczy osoby z niepełnosprawnością wzroku, która potrafi się podpisać. Jeśli w przesłuchaniu brała udział osoba wspierająca, jej dane zostaną w tym protokole umieszczone (dlatego ją też obowiązuje konieczność legitymowania się wobec policjanta albo prokuratora dowodem tożsamości) i zostanie ona poproszona o podpisanie protokołu, co będzie świadczyć o jej obecności podczas tej czynności.

Jak wynika z przedstawionego opracowania, już w odniesieniu do pojedynczego prawa do bycia wysłuchanym Polska ma wyraźne problemy z realizacją standardów Dyrektywy, choć obecnie jednoznacznie wskazane jest przynajmniej prawo do tłumacza, także języka migowego, oraz obecności osoby wspierającej. Zgodność polskiego postępowania karnego z wymogami Dyrektywy w zakresie pozostałych praw pokrzywdzonego z niepełnosprawnością intelektualną omówiona zostanie w kolejnej części tekstu, która będzie opublikowana w następnym numerze *Szkoły Specjalnej*.

# Z K R A J U I Z E Ś W I A T A

MARTA BIELAWSKA  
APS, Warszawa  
m.bielawska.tyflopedagog@gmail.com

**SPRAWOZDANIE  
Z MIĘDZYKRAJOWEJ  
KONFERENCJI *TEACHER IN EUROPE  
2015. EMPOWERING VALUES AND  
NORMS IN EUROPEAN EDUCATION  
(NAUCZYCIELE W EUROPIE 2015.  
UMACNIANIE WARTOŚCI I NORM  
W EDUKACJI EUROPEJSKIEJ).*  
ZWOLLE (HOLANDIA),  
15-17 KWIETNIA 2015**

Edukacja jako dziedzina kluczowa dla rozwoju społecznego podlega współcześnie pogłębionej analizie dotyczącej jej rozwoju w przyszłości. Równoległe w różnych krajach Unii Europejskiej toczą się dyskusje, w jakim kierunku powinno zmierzać kształcenie dzieci i młodzieży w dobie cyfryzacji, praktycznie nieograniczonego dostępu do informacji. Wszechobecność mediów w życiu człowieka sprawia, że znaczenie zyskuje umiejętne korzystanie ze źródeł informacji, swoiste zarządzanie nimi i właściwa ich krytyka. Drugą płaszczyzną, dotychczas mało uwzględnianą w procesie nauczania, jest potrzeba kształtowania umiejętności życia w społeczeństwie, czyli tworzenia relacji interpersonalnych. Coraz częściej zwraca się uwagę na powiązania między kształceniem formalnym i nieformalnym. Edukacja stoi w obliczu wyzwania, jakim jest sprostanie zmianom społeczno-ekonomicznym oraz stworzenie w tych warunkach sprawnie funkcjonujących systemów kształcenia. Organizatorzy konferencji poddali pod dyskusję normy i wartości, jakie mogą być tworzone w procesie nauczania.

Do udziału w konferencji zostali zaproszeni studenci kierunków pedagogicznych wielu europejskich uczelni, m.in. z Holandii, Grecji, Słowacji, Polski, Niemiec, Turcji, Szwecji, Czech, Estonii, Hiszpanii.

Celem trwających trzy dni wykładów i warsztatów było przygotowanie przyszłych beneficjentów programu Erasmus+ do opracowania wniosku o powołanie międzynarodowego projektu edukacyjnego.

Program Erasmus+ wszedł w życie 1 stycznia 2014 r. i zastąpił dotychczasowe programy, jak: *Uczenie się przez całe życie*, akcja Jean Monnet, program *Młodzież w działaniu* oraz pięć innych. Odpowiadając na wyzwania nakreślone przez dokumenty strategiczne polityki europejskiej (takie jak *Europa 2020*), program ma przyczynić się do rozwijania umiejętności jego uczestników oraz modernizacji systemów edukacji i szkoleń.

Realizacja programu Erasmus+ ma potrwać do roku 2020, skierowany jest on do studentów oraz wspierających ich partnerów, m.in. organizacji pozarządowych. Muszą oni, już na etapie przygotowania projektu, uwzględniać nie tylko standardowe cele w zakresie poszerzania wiedzy i umiejętności, ale również poszukiwanie i wdrażanie wspomnianych norm i wartości.

Konferencję otworzył dr Pieter Vos, wykładowca uczelni teologicznej w Amsterdamie, referatem *Wprowadzenie do edukacji moralnej*. W swoim wystąpieniu wielokrotnie podkreślał, że kształtowanie norm i wartości zależy od kontekstu kulturowego i religijnego danego kraju. Nigdy nie są to jednak pojęcia abstrakcyjne, ponieważ szkoła jest miejscem, gdzie kształtuje się charakter młodego człowieka i właśnie tam musi on nauczyć się obowiązujących norm społecznych. Zwrócił również uwagę, że normy są czymś innym niż wartości – to konkretne, odnoszące się do zachowania wskazówki mówiące, co jest dobre a co złe. Wartości natomiast nawiązują do cnót moralnych.

P. Vos odwołał się do tzw. poziomów rozwoju moralnego w życiu według Lawrence'a Kohlberga podkreślając, że w rozwoju poznawczym człowieka jest konkretny czas, kiedy musi nauczyć się odróżniać dobro od zła i ten czas musi być dobrze wykorzystany. Zadaniem szkoły jest pokazywać, co znaczy „zachowywać się godnie”,

ćwiczyć uczniów w rozwoju cnót moralnych, a nawet tworzyć wspólnie z dziećmi język cnót, na który zarówno nauczyciel, jak i uczeń może się powołać. W konsekwencji taka edukacja przygotowuje człowieka do bycia dobrym obywatelem.

Praktyczną realizacją tematu omawianego podczas pierwszego dnia konferencji była wymiana doświadczeń w grupach międzynarodowych i próba określenia, czym są wartości i normy dla poszczególnych społeczeństw. Miało to na celu podniesienie poziomu wiedzy uczestników na temat innych kultur. Zwrócono uwagę na kwestię otwarcia się na społeczność międzynarodową, różnorodność ośrodków nauczania.

Równocześnie rozpoczął się pierwszy etap przygotowania wzorcowego projektu w ramach programu Erasmus+ opracowywanego przez uczestników przez dwa kolejne dni.

Drugi dzień obrad poprowadziła Sissi Azvedo, wykładowca Uniwersytetu Minho w Portugalii. Tematem jej prelekcji było *Wprowadzenie norm i wartości w codzienne życie uczniów szkoły podstawowej*. S. Azvedo, jako praktyk, próbowała przybliżyć słuchaczom, w jaki sposób w zwykłych sytuacjach szkolnych można nauczyć uczniów norm społecznych. Pokazywała użyteczny wymiar poszczególnych aktywności, które przyczyniają się do budowania w człowieku poczucia sprawczości, współpracy, kształtują wyobraźnię, tolerancję, a w efekcie przyczyniają się do rozumienia demokracji.

Zaprezentowała strategię, które służą wprowadzaniu norm i wartości w procesie nauczania. Są nimi m.in.: tworzenie zróżnicowanych wiekowo grup uczniów; wykorzystanie nowoczesnych mediów; wykorzystanie różnorodnych materiałów i przestrzeni (nie zaś ograniczanie się do sali lekcyjnej); planowanie w czasie lekcji czasu, w którym uczniowie mogą dzielić się doświadczeniami, stawiać pytania, szukać odpowiedzi; planowanie uczniom tygodniowych zadań, które muszą sukcesywnie realizować każdego dnia.

Prelegentka przypominała, że nie tylko nauczyciel, ale także uczeń odgrywa istot-

ną rolę w procesie uczenia się, dlatego powinien być aktywnym współtwórcą procesu kształcenia. Gwarantuje mu to *Konwencja o prawach dziecka* przyjęta 20 listopada 1989 r. (art. 19), według której podczas nauki powinien on być ukierunkowany na „rozwijanie w jak najpełniejszym zakresie osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych”. Podążając tym tokiem rozumowania, S. Azvedo odniosła się do modelu „drabiny uczestnictwa” Rogera Harta<sup>1</sup>.

Model wskazuje osiem różnych stopni zaangażowania młodzieży w podejmowanie decyzji z dorosłymi od najniższego (manipulacja), poprzez pośrednie (konsultacja), po najwyższy stopień (wspólne podejmowanie decyzji). Najwyższy stopień, dając władzę uczniom, daje im dostęp do doświadczeń życiowych i wiedzy dorosłych. Jak wskazywała Azvedo, zbyt często zdarza się, że dzieci są traktowane przedmiotowo i należy przypominać, jakie one mają prawa a dorośli możliwości, np. włączenie młodzieży w działania, które pozwalają jej podejmować odważne, odpowiedzialne decyzje.

Trzecim zagadnieniem, jakie poruszyła S. Azvedo, były zmiany zachodzące w procesie edukacji oraz jej przyszłość za 15 lat. Ze względu na coraz łatwiejszy dostęp do informacji ich przekazywanie już wkrótce przestanie być priorytetem w procesie edukacji. Najważniejszymi umiejętnościami będą predyspozycje społeczne, tzw. know-how, oznaczające sprawność korzystania ze źródeł wiedzy, doświadczeń itp. Dopiero na trzecim miejscu będzie wiedza stricte akademicka. Jako źródło pozyskiwania informacji wymienia się na pierwszym miejscu media online i szkołę, na drugim relacje społeczne, a na trzecim zakład pracy. Nauczyciel ma być przede wszystkim mentorem i przewodnikiem ucznia, ograniczeniu ulega jego rola prze-

<sup>1</sup> Roger's Hart *Ladder of Participation, Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. UNICEF, Florencja, Włochy 1992.

kazywania i sprawdzania wiedzy. Ponieważ dostęp do wiedzy zaczyna być praktycznie nieograniczony, rolą nauczyciela ma być uczenie funkcjonowania w społeczeństwie. Takie podejście do edukacji kładzie nacisk na budowanie umiejętności osobowych, społecznych, kompetencji rozumianych nie jako wyuczona wiedza, lecz jako umiejętność radzenia sobie z informacją (np. selekcja). Dlatego właśnie doświadczanie, refleksja, selekcja stają się priorytetami w procesie edukacji.

Uczestnicy konferencji mogli sprawdzić swoje predyspozycje do czekających ich wyzwań podczas pracy nad modelowym projektem Erasmus+.

Odbývajúca się równolegle z prelekcjami część warsztatowa, czyli przygotowanie wniosku zgodnie ze wszystkimi przedstawionymi standardami, została na koniec oceniona przez uczestników i organizatorów. Fakt, że przez wszystkie dni prace trwały w międzynarodowych grupach, miał być sprawdzianem przyszłych działań w ramach projektu, także tych uwzględniających podobieństwa i różnice norm i wartości w różnych kręgach kulturowych.

JOANNA REIMANN

Specjalny Ośrodek

Szkolno-Wychowawczy nr 1

im. L. Braille'a w Bydgoszczy

jorem@wp.pl

**AKTUALNE PROBLEMY  
REHABILITACJI WZROKU  
W ŚWIETLE KONFERENCJI  
USPRAWNIANIE WIDZENIA  
U DZIECI Z DYSFUNKCJĄ  
WZROKU W ZABURZENIACH  
NEUROLOGICZNYCH. BYDGOSZCZ,  
20–21 LISTOPADA 2014**

Czym jest rehabilitacja wzroku? Rehabilitacja wzroku polega na jego ćwiczeniu, tj. rozwijaniu umiejętności posługiwania się nim. Jej celem jest zwiększanie skuteczności wykorzystywania widzenia

w codziennym funkcjonowaniu osoby słabowidzącej. Jest to jedna z subdyscyplin tyflopädagogiki, wymagająca wiedzy nie tylko pedagogicznej, psychologicznej, ale również z zakresu okulistyki, optyki oraz neurologii.

„Rehabilitacja wzroku, ćwiczenie wzroku, usprawnianie widzenia, rozwijanie umiejętności posługiwania się wzrokiem to terminy, które pojawiły się w rehabilitacji inwalidów wzroku w latach sześćdziesiątych. Jeszcze do niedawna uważano, że osłabiony wzrok należy oszczędzać, aby go dłużej zachować. Używanie utożsamiano ze zużywaniem” (Jakubowski, 2001, s. 35–36). Dopiero opublikowanie w latach 70. ubiegłego wieku w USA wyników badań Natalie Barragi spowodowało zmianę podejścia zwolenników oszczędzania wzroku. Dowiedziono, że systematyczne ćwiczenie osłabionego wzroku może doprowadzić do sprawniejszego posługiwania się nim. „Nauka i praktyka dostarczyły dowodów na to, że używanie wzroku nie tylko nie jest szkodliwe, ale wręcz sprzyja rozwojowi umiejętności patrzenia i dostrzegania obiektów w otoczeniu. Następuje nie tyle polepszenie wzroku, ile zwiększenie stopnia wykorzystania istniejących możliwości wzrokowych” (tamże).

Inni specjaliści podkreślają, że usprawnianie widzenia nie zmienia takich parametrów, jak zwiększenie ostrości czy poszerzenie pola widzenia, podnosi natomiast stopień wykorzystania informacji napływających drogą wzrokową (Utnik i in., 1995, s. 81).

W Polsce rehabilitacja wzroku zaczęła rozwijać się pod koniec lat 70. Prekursorem tej dziedziny jest u nas Antonina Adamowicz-Hummel, która w 1986 r. ukończyła studia w zakresie rehabilitacji wzroku w Pensylwanii w USA i wprowadziła jako pierwsza specjalność kształcenia akademickiego w tym zakresie. Wkrótce uruchomiono pierwsze Podyplomowe Studia Rehabilitacji Wzroku Słabowidzących w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, by w 1989 r. mogły powstać na terenie Polski pracownie rehabilitacji

wzroku, w tym także pracownia w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym (SOSW) im. L. Braille'a w Bydgoszczy, która funkcjonuje do chwili obecnej.

Problem rehabilitacji wzroku jest rzadko poruszany przez pedagogów (także specjalnych). Nieczęsto podejmuje się dyskusje na temat potrzeb i metod usprawniania widzenia osób słabowidzących. Stąd pomysł na podjęcie problematyki związanej z terapią widzenia na dwudniowej ogólnopolskiej konferencji. Organizatorem konferencji była dyrekcja SOSW im. L. Braille'a w Bydgoszczy przy współudziale rehabilitantów wzroku. Spotkanie odbyło się w zabytkowych murach ośrodka. Patronat honorowy nad konferencją objął marszałek województwa kujawsko-pomorskiego Piotr Całbecki. Uczestnikami spotkania byli głównie rehabilitanci wzroku z ośrodków specjalnych z terenu całej Polski kształcących dzieci słabowidzące.

Celem konferencji było wskazanie aktualnych problemów w rehabilitacji wzroku, podniesienie poziomu wiedzy z zakresu okulistyki i neurologii oraz rozszerzenie zagadnień związanych z tymi dziedzinami. Istotny aspekt stanowiła także wymiana doświadczeń na polu pracy rehabilitacyjnej z dzieckiem słabowidzącym obciążonym dodatkowo problemami neurologicznymi. Ważnymi celami było również podzielenie się wiedzą w zakresie prowadzenia i organizacji terapii widzenia dziecka słabowidzącego, wypracowanie spójnej terminologii związanej z funkcją rehabilitanta wzroku oraz nawiązanie współpracy między środowiskami medycznymi, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i rehabilitantami z tego typu ośrodków w całej Polsce.

W konferencji, która była głównie przeznaczona dla rehabilitantów wzroku, uczestniczyli również pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych (tyflopadaodzy i tyflopsycholodzy) mający wpływ na kształcenie dzieci z dysfunkcją wzroku oraz orzekający o potrzebie kształcenia specjalnego z powodu dysfunkcji wzroku. Konferencja cieszyła się dużym

zainteresowaniem (ok. 110 uczestników), co wskazuje na wielką wagę podjętego tematu. Wśród prelegentów znaleźli się czołowi reprezentanci środowiska rehabilitantów wzroku oraz środowiska medycznego, neuropsychologicznego i tyflopadaogicznego. Główną częścią konferencji były sesje wykładowe, które odbyły się w pierwszym dniu spotkania. W ramach sesji wykładowcy referowali wyniki badań oraz własnych doświadczeń posiłkując się prezentacjami multimedialnymi.

Pierwszą prelegentką, która wprowadziła uczestników konferencji w tematykę terapii widzenia słabowidzących, była dr A. Adamowicz-Hummel (nauczyciel akademicki, terapeuta widzenia). Na wstępie omówiła warunki prawidłowego widzenia, przypomniała, czym jest słabowzroczność i dysfunkcja wzroku, które często są mylone z wadą refrakcji. Podkreśliła, że korekcja okularowa u osób słabowidzących nie niweluje ich problemu słabowzroczności i mimo korekcji osoby te nadal mają trudności z wykonywaniem czynności wzrokowych. Mogą jednak poprawić zdolność wykonywania tych czynności poprzez wzrokowe metody kompensacyjne, pomoce ułatwiające widzenie, pomoce rehabilitacyjne oraz adaptację otoczenia. Umiejętność widzenia nie jest wrodzona, uczymy się jej w procesie rozwoju, a podczas terapii widzenia można pomóc słabowidzącemu w osiągnięciu kolejnych etapów rozwoju widzenia w drodze intensywnych ćwiczeń.

Prelegentka mówiła o potrzebie ujednolicenia terminologii tej dziedziny, gdyż termin rehabilitacja wzroku słabowidzących jest używany zamiennie z terminem terapia widzenia słabowidzących lub usprawnianie widzenia słabowidzących. Oprócz tego istnieje holistyczna terapia widzenia, ortoptyczna terapia widzenia, optometryczna terapia widzenia oraz somotoryczna terapia widzenia. Dr Adamowicz-Hummel poruszyła także kwestię wyzwań i pytań, jakie pojawiają się w pracy terapeuty widzenia. Są to m.in.: praca z osobami ze złożoną niepełnosprawno-



ścią, niewystarczająca współpraca z okulistami, zbyt mała ilość poradni rehabilitacji wzroku, a także dylemat, jak długo ćwiczyć funkcje wzrokowe przy braku konsekwentnych reakcji wzrokowych, jak to zakomunikować pacjentowi/uczniowi i jego rodzinie.

Drugim z oczekiwanych prelegentów była Edyta Migdalska – lekarz medycyny, specjalista okulista. Jej wykład nosił tytuł *Przyczyny okulistyczne zaburzeń widzenia u dzieci*. Autorka poruszyła w nim zagadnienia związane z anatomią, fizjologią i patologią układu wzrokowego. Na wstępie nawiązała do podstaw okulistyki, przedstawiając budowę układu wzrokowego, który składa się nie tylko z gałek ocznych, ale także z dróg wzrokowych i korowych ośrodków wzrokowych. Omówiła rolę wybranych struktur układu w widzeniu, współczesne metody badań okulistycznych i testy diagnostyczne, w tym: badanie funkcji widzenia, badania przedmiotowe oraz związane z układem optycznym oka i wadami refrakcji. Podkreśliła także rolę takich badań dodatkowych w diagnostyce, jak: różne rodzaje badań elektrofizjologicznych, np. elektroretinografia (ERG), elektrookulografia (EOG), wywołane potencjały wzrokowe (VEP) oraz badań ultrasonograficznych. Istotnym tematem poruszonym przez lekarza okulistę była charakterystyka najczęściej występujących u dzieci schorzeń układu wzrokowego. Możemy do nich zaliczyć wszelkie anomalie rozwojowe, takie jak: brak gałki ocznej i małocze, grupa chorób błony naczyniowej, wszelkie choroby soczewki, jaskra, choroby siatkówki, ciała szkliste, różne postaci zezów oraz oczopląsu, urazy oka, choroby nerwu wzrokowego, uszkodzenia drogi wzrokowej i skrzyżowania wzrokowego.

Kolejnym gościem była lekarz medycyny specjalista neurolog Milena Świtońska. W wystąpieniu zatytułowanym *Zaburzenia widzenia u dzieci na podłożu zmian mózgowych* skoncentrowała się na problematyce ściśle związanej z tytułem konferencji, czyli na dysfunkcjach wzroku w zaburzeniach neurologicznych. Wskazała te obszary

mózgu i dróg wzrokowych, które są odpowiedzialne za zdolność widzenia. Podkreśliła funkcję dwóch prawie odrębnie biegnących strumieni przetwarzania informacji wzrokowej (szlak drobnokomórkowy i szlak wielokomórkowy), które warunkują określony typ informacji docierających z otoczenia. Szlak drobnokomórkowy, zwany inaczej strumieniem projekcji brzusznej, odpowiada za rozpoznawanie przedmiotów i ich cech, natomiast szlak wielokomórkowy, zwany strumieniem grzbietowym, jest odpowiedzialny za lokalizację bodźców wzrokowych. Informacje te mają istotne znaczenie podczas stawiania diagnozy zarówno przez okulistę, jak i rehabilitanta wzroku.

Prelegentka omówiła także uszkodzenia określonych obszarów kory mózgowej, które powodują różnego rodzaju agnozje wzrokowe. Zaliczamy do nich szeroką kategorię obejmującą niezdolność rozpoznawania znanych przedmiotów bądź innych obiektów lub ich funkcji na podstawie samej obserwacji wzrokowej, gdzie możliwe jest rozpoznawanie ich za pomocą innych zmysłów. W zależności od obszaru i typu uszkodzeń mózgowych możemy wyróżnić np. agnozę wzrokową przedmiotów (niemożność opisanie przeznaczenia znanych sobie przedmiotów), mózgową achromatopsję (ślepotę barw), prozopagnozę (niezdolność do rozpoznawania twarzy), akinetopsję (ślepotę ruchu, która przejawia się niezdolnością do postrzegania obiektów w ruchu), agnozę topograficzną (niezdolność do orientacji w przestrzeni), aleksję – ślepotę słowną (niemożność czytania przy prawidłowej zdolności do literowania i pisania pod dyktando).

Różne rodzaje agnozji wzrokowych przedstawił w swoich książkach neurolog i psychiatra O. Sacks. Szczegółowo opisał m.in. przypadki osób z prozopagnozą: „osoby z prozopagnozą muszą się wykazywać pomysłowością oraz inicjatywą i wynajdywać sposoby umożliwiające obejście tych deficytów, na przykład poznawać kogoś po niezwyklej nosie albo brodzie” (Sacks, 2010, s. 109),

Lekarz neurolog M. Świtońska omówiła dwie grupy wad mogących mieć wpływ na zaburzenie widzenia u dzieci. Są to wady rozwojowe i nabyte uszkodzenia mózgu. Do pierwszej grupy zaliczamy: agenezję ciała modzelowatego, hydranencefalię, dziurowatość mózgu, wodogłowie wrodzone oraz przepuklinę mózgową. W drugiej grupie znalazły się: różne rodzaje encefalopatii, zakażenia opon mózgowo-rdzeniowych, choroby metaboliczne, wodogłowie.

Obecnie w grupie dzieci z dysfunkcją wzroku objętych terapią widzenia coraz częściej pojawiają się przypadki korowego uszkodzenia widzenia (CVD – *cortical visual dysfunction*). Autorka dokonała charakterystyki tego schorzenia. Opisała objawy CVD, które manifestują się zaburzeniami widzenia w takich obszarach, jak: rozpoznawanie twarzy, odwzorowywanie rysunku, orientacja w przestrzeni, czyli dotyczą zaburzenia procesu rozpoznawania, selekcjonowania i interpretacji obrazu. Podkreśliła także, że przyczynami CVD są uszkodzenia okołoporodowe, infekcje centralnego układu nerwowego (CUN), wady rozwojowe mózgu, urazy i udary. Wymieniła najbardziej charakterystyczne cechy występujące u dzieci z korowym uszkodzeniem widzenia. Zaliczamy do nich częstą zmienność widzenia, występowanie ubytków w polu widzenia, widzenie okresowo lepsze, gdy cel jest w ruchu, trudności z różnicowaniem figury i tła, zaburzone widzenie głębi i relacji między obiektami w przestrzeni. Wskazała także na potrzebę ćwiczeń usprawniających percepcję wzrokową, podkreślając, że CVD nie jest jednoznaczne z obniżeniem sprawności intelektualnej, a dzieci z tym schorzeniem należy traktować bardzo indywidualnie.

Temat zaburzeń wzroku na podłożu neurologicznym podjęła w swoim wystąpieniu także dr Małgorzata Walkiewicz-Krutak (nauczyciel akademicki, terapeuta widzenia). Temat jej wykładu to *Dysfunkcja wzroku i zaburzenia neurologiczne u małych dzieci*. Prelegentka zwróciła uwagę na dość

duży odsetek dzieci znajdujących się pod opieką Poradni Kompleksowej Diagnostyki, Wczesnej Edukacji, Terapii i Rehabilitacji Stowarzyszenia „Tęcza” w Warszawie, u których występują jednocześnie zaburzenia neurologiczne i dysfunkcje wzroku. Etiologia zaburzeń neurorozwojowych w badanej grupie jest zróżnicowana, można jednak wyróżnić cztery kategorie przyczyn: skrajne wcześniactwo, niedotlenienie i niedokrwienie w okresie okołoporodowym, zespoły genetyczne oraz uszkodzenie CUN o innej etiologii.

Dzieci z dysfunkcją wzroku oraz dzieci z jednoczesną dysfunkcją wzroku i zaburzeniami neurorozwojowymi nie manifestują w ciągu pierwszych miesięcy życia reakcji wzrokowych typowych dla wieku niemowlęcego lub ich rozwój widzenia jest poważnie zaburzony. Przyczyn braku rozwoju funkcji wzrokowych u dzieci z zaburzeniami neurologicznymi można szukać w zbyt późnym rozpoznaniu problemów z widzeniem. Skutkuje to tym, że dysfunkcja wzroku rozpoznawana jest dopiero po kilku tygodniach, a nawet kilku miesiącach od narodzin dziecka.

Fundamentalne znaczenie dla wczesnego rozpoznawania dysfunkcji wzroku może mieć znajomość poszczególnych etapów rozwoju widzenia, jaką powinni się wykazywać terapeuci, lekarze pediatrii oraz wszyscy specjaliści pracujący z małymi dziećmi. W przypadku rozpoznania dysfunkcji wzroku u małego dziecka wskazana jest jak najszybsza i systematyczna stymulacja widzenia, najlepiej kiedy jest ona wpleciona w codzienne czynności.

Następnie dr M. Walkiewicz-Krutak omówiła rodzaje trudności w funkcjonowaniu wzrokowym dzieci z dysfunkcją wzroku i zaburzeniami neurologicznymi. Wymieniła utrudnione możliwości lokalizowania bodźców wzrokowych, zaburzenia w zakresie funkcji okomotorycznych, zaburzenia akomodacji, niejednakowe funkcjonowanie w różnych obszarach pola widzenia, krótki zasięg widzenia, obniżoną ostrość wzroku, niską wrażli-

wość na kontrast, problemy z percepcją twarzy, trudności z utrzymaniem kontroli wzrokowej podczas sięgania po obiekty i podczas manipulacji przedmiotami oraz trudności z integrowaniem napływających informacji. Zapoznała także uczestników konferencji z wybranymi sugestiami dotyczącymi wstępnych etapów usprawniania widzenia dzieci z zaburzeniami neurologicznymi.

Spostrzeżeniami z zakresu diagnozy neuropsychologicznej u dzieci i młodzieży z dysfunkcją wzroku podzieliła się Agnieszka Półtorak-Terpiłowska, która jest psychologiem klinicznym i tyflopeda-gogiem; jej specjalność kliniczna to neuropsychologia i psychosomatyka. Opowiedziała, na czym polega badanie neuropsychologiczne, w jakich przypadkach się je przeprowadza oraz jaki jest cel takich badań.

Podczas diagnozy neuropsychologicznej bada się różne aspekty funkcjonowania poznawczego, jak np.: funkcje wzrokowo-przestrzenne, funkcjonowanie sensoryczne, uwagę i pamięć, lateralizację, funkcje językowe, wykonawcze, a także orientację o sobie, miejscu, czasie i przestrzeni. Przeprowadza się ją w sytuacjach, do których możemy zaliczyć potrzebę zróżnicowania uszkodzeń mózgu i innych czynników powodujących upośledzenie funkcji poznawczych, w ocenie niedoborów i zachowań funkcji poznawczych oraz efektów operacji neurochirurgicznych, w celu obserwacji zmian w psychofarmakologii, a także w przypadku problemów szkolnych i opóźnień rozwojowych u dzieci (np. w celu zróżnicowania między zaburzeniami umysłowymi a emocjonalnymi i specyficznymi problemami w zakresie uczenia się). Prelegentka omówiła testy do diagnozy poszczególnych funkcji poznawczych oraz zapoznała uczestników konferencji z wybranymi metodami terapii stosowanymi w zaburzeniach funkcji wzrokowo-przestrzennych.

Podczas konferencji zwrócono także uwagę na dobór pomocy optycznych, co wchodzi w zakres pracy rehabilitanta

wzroku. Wybrane rodzaje nowoczesnego sprzętu optycznego przedstawiła terapeutka widzenia z SOSW nr 1 w Bydgoszczy mgr Danuta Musiał na podstawie wizyty studyjnej w Specjalistycznym Centrum Edukacji Regionalnej (Überregionales Sonderpädagogisches Zentrum für Sehbehinderte Kinder) w Wiedniu. Poruszyła przede wszystkim problem dostępności do nowych technologii wspomagających rehabilitację wzroku słabowidzących oraz procedur związanych z utrzymaniem takiego sprzętu. Przeszkodą w uzyskaniu oprzyrządowania optycznego jest u nas zarówno bariera finansowa, jak i przepisy regulujące wyznaczenie osoby upoważnionej do wydania wniosku na zakup przyrządów optycznych. Najczęściej w polskich ośrodkach dla słabowidzących doбором sprzętu optycznego zajmuje się rehabilitant wzroku, potem dziecko kieruje się do lekarza okulisty (poza placówką) w celu otrzymania wniosku na zakup takiego sprzętu.

Wykładowa część pierwszego dnia konferencji zakończyła się wystąpieniem terapeutek widzenia z SOSW nr 1 im. L. Braille'a, które podzieliły się swoją wiedzą i doświadczeniem na polu rehabilitacji wzroku. Przedstawiły metody pracy, jakie stosują w usprawnianiu widzenia dzieci ze złożoną niepełnosprawnością na przykładzie dziecka głuchoniewidomego, dziecka z mózgowym porażeniem dziecięcym oraz z niepełnosprawnością intelektualną.

Drugi dzień konferencji poświęcony był prezentacji indywidualnej pracy rehabilitantów z poszczególnych ośrodków dla słabowidzących w Polsce. Przedstawiono najczęstsze schorzenia wzrokowe, z jakimi trafiają dzieci słabowidzące na terapię widzenia. Zaliczamy do nich: retinopatię wcześniaczą, zanik lub niedorozwój nerwów wzrokowych, wysoką krótkowzroczność, zespoły genetyczne, jaskrę, nowotwory, zwyrodnienie siatkówki, rozszczepienie struktur oka i inne.

Podzielono się informacjami na temat metod pracy stosowanych w terapii widzenia, innowacji, modyfikacji, zapre-

zentowano wyposażenie poszczególnych pracowni. Zwrócono także uwagę na trudności, jakie pojawiają się w pracy rehabilitantów zatrudnionych w ośrodkach dla słabowidzących. Możemy do nich zaliczyć przede wszystkim niewystarczającą współpracę z lekarzami okulistami (często brak okulisty w placówce). Istotną trudnością (wynikającą z przepisów zewnętrznych) jest też ułożenie harmonogramu zajęć dla ucznia w taki sposób, aby została zachowana higiena pracy. Z tego względu w większości ośrodków zajęcia terapii widzenia prowadzone są po godzinach lekcyjnych, kiedy uczniowie są już zmęczeni. Niektóre placówki regulują tę kwestię przepisami wewnętrznymi, wynikającymi z dobra dziecka. Wciąż aktualnym tematem pozostają także potrzeby w zakresie nowoczesnych pomocy optycznych i nieoptycznych niezbędnych w pracy terapeutycznej.

Dwudniowa konferencja przyczyniła się do poszerzenia wiedzy o usprawnianiu widzenia dziecka z dysfunkcją wzroku, w szczególności w zaburzeniach neurologicznych. Wszystkie prezentacje cieszyły się wielkim zainteresowaniem. Prelegenci przedstawili zarówno wyniki badań naukowych, metody diagnostyczne, jak i interesujące rozwiązania metodyczne w pracy terapeuty widzenia. Część nieoficjalna

konferencji sprzyjała wielu konstruktywnym dyskusjom oraz wymianie poglądów między przedstawicielami nauki a terapeutami widzenia. Przedstawione w toku spotkania prezentacje i rozmowy ukazały złożoność i wieloaspektowość omawianych zagadnień.

Praca rehabilitanta wzroku pozostaje ciągłym wyzwaniem. Poszukuje się nowych metod, dlatego ważne jest, aby tego typu konferencje odbywały się cyklicznie w celu wymiany doświadczeń.

Konferencja interesująca, poszerzająca horyzonty nie tylko terapeutów widzenia i tyflopédagogów, ale także przedstawicieli środowisk medycznych (okulistów, neurologów) oraz wszystkich tych, którzy mają możliwość pracy z dzieckiem słabowidzącym.

#### **Bibliografia**

- Jakubowski, S. (red.). (2001). *Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi*. Warszawa: MEN.
- Sacks, O. (2010). *Oko umysłu*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka,
- Utnik, W., Lisowska, A., Sękowska, E. (red.). (1995). *Jak pomóc dzieciom słabowidzącym?* Lublin: Poli ART Studio.

## R E C E N Z J E

**Małgorzata Anna Karczmarzyk: *Dziecko w wirtualnej galerii*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2013, ss. 147.**

Autorka książki to artystka i pedagog łącząca działalność artystyczną z naukowo-dydaktyczną. Pracując jako adiunkt w Zakładzie Badań nad Dzieciństwem i Szkołą na Uniwersytecie Gdańskim, zajmuje się problematyką związaną z edukacją artystyczną, komunikacją wizualno-werbalną, semiotyką rysunku dziecięcego i pedagogiką wczesnoszkolną.

W książce autorka przedstawia kontakt z internetową galerią sztuki odmienny od rzeczywistego. Wirtualna galeria, jako ciekawy rodzaj upowszechniania i promocji sztuki, ma zachęcić do odwiedzenia muzeum istniejącego w rzeczywistości i jednocześnie, poprzez komputer, daje większą szansę na spotkanie ze sztuką niż w realnej codzienności.

Publikacja składa się z siedmiu rozdziałów, z których pierwsze cztery to teoretyczne rozważania na podstawie wyczerpującej literatury polskiej i zagranicznej, a kolejne trzy to empiryczne analizy jakościowe na podstawie materiału badawczego wybranych stron galerii internetowych dla dzieci, takich jak: Muzeum Sztuki Współczesnej w Nowym Jorku, Narodowa Galeria Sztuki w Waszyngtonie, Tate dla dzieci w Londynie, Luwr dla dzieci w Paryżu, Narodowa Galeria Sztuki Zachęta w Warszawie i Narodowe Archiwum Cyfrowe w Warszawie. Książka jest wynikiem projektu zrealizowanego przez Małgorzatę Karczmarzyk i Natalię Pater-Ejgierd, sfinansowanego z grantu BW (badania własne Uniwersytetu Gdańskiego) w 2010 r. W trakcie jego realizacji powstało wiele artykułów w języku polskim i angielskim, które stanowiły podstawę do napisania książki kontynuującej poruszaną tematykę.

We wstępie autorka przedstawia tezę, że: „Dzieci w szkole nie są wprowadzane w świat sztuki, gdyż nie sprzyja temu zarówno oferta podręczników szkolnych, jak i osoba nauczyciela nieprzygotowane-

go i zniechęconego do działań plastycznych. Reprodukcje dzieł sztuki umieszczone w podręcznikach, jeżeli w ogóle występują, są zwykle słabej jakości, odbiegają kolorystyką od oryginału, zaś zintegrowana edukacja plastyczna cechuje się infantyлизmem treści, a także marginalizacją przykładów ze sztuki wielkich mistrzów malarstwa”. W związku z tym sugeruje, że Internet, wirtualne galerie, wiążące się ze skokiem cywilizacyjnym, stają się kluczowym zagadnieniem w edukacji artystycznej i odgrywają ważną rolę w procesie rozwoju małego dziecka.

W pierwszych czterech rozdziałach autorka zwraca uwagę, że poprzez Internet edukujemy dzieci i wychowujemy, jednak wszystko to zależy od doboru treści, które uznamy za ważne i wartościowe. W dzisiejszych czasach coraz częściej poruszany jest problem „społeczeństwa informacyjnego”, którego filozofia opiera się na szybkim tempie życia, mającym związek z kulturą konsumpcyjną czy typu instant, nastawioną na interaktywność i stymulację wieloma bodźcami. Dlatego nowe media coraz częściej stosowane są w edukacji plastycznej dziecka, określane jako przestrzeń kreowania nowej wirtualnej rzeczywistości. Obraz medialny w odbiorze najmłodszych często staje się wielogodzinną aktywną interakcją ze sztuką. Oglądanie wirtualnie dzieła sztuki wymaga „formalnej edukacji, dzięki której ludzie uczeni są, w jaki sposób można doceniać wielką sztukę”. Wobec tego celem alfabetyzacji wizualnej powinno być zdobycie umiejętności tworzenia własnych komunikatów wizualno-werbalnych i uczenie krytycznej analizy komunikatów wizualnych. W tym tak zwanym „zbiorowisku śmieci” należy się odnaleźć, dlatego że odpowiedni dobór stron internetowych, prześcigających się w dotarciu do jak największej liczby odbiorców, może posłużyć rozwojowi i edukacji przyszłych pokoleń. Jest to szczególnie ważne, ponieważ większość dzieci, zarówno z miasta, jak i ze wsi, spędza wolny czas przy komputerze, który stał

się narzędziem służącym zabawie w samotności, zastępując kontakty interpersonalne. Z tej przyczyny w procesie kształcenia powinno się równoważyć rozsądnie czas spędzony przy komputerze z zabawami na świeżym powietrzu, zajęciami muzycznymi i plastycznymi.

W kolejnych trzech rozdziałach autorka prezentuje swoje spostrzeżenia na temat stron dla dzieci w galeriach sztuki. Czas rozwoju technologicznego na nie spotykaną dotąd skalę to czas dużego oddziaływania Internetu w XXI w. W analizie stron internetowych wielkich galerii sztuki przygotowanych specjalnie z myślą o najmłodszych użytkownikach sieci autorka wykorzystuje swoją wiedzę o nowoczesnych technologiach i sztuce. Przedstawia metodologię postępowania badawczego, problematykę badawczą wraz ze studiami literaturowymi w zakresie badań dotyczących podobnej tematyki. Ponadto opisuje metody analizy stron galerii internetowych, które wykorzystana w badaniu opartym na analizie semiotycznej warstwy wizualnej i wizualno-werbalnej według Günthera Kressa oraz Theo van Leeuwena, wzbogacone o krytyczną analizę dyskursu według Anny Duszak i Normana Fairclougha. W końcowych rozdziałach empirycznych oprowadzani jesteśmy po internetowych galeriach sztuki dawnej i współczesnej. Podczas „wirtualnego spaceru” zapoznajemy się z analizą struktur i form prezentowanych na stronach galerii wraz z kontekstem wizualnym, w którym pojawiają się dzieła sztuki. Analiza utrzymana jest w paradygmacie krytycznym. Autorka stara się ukazać nie tylko potencjał edukacyjny, ale również ograniczenia wynikające ze zmedializowanego uczestnictwa w kulturze. Jest to niewątpliwie największy walor tej publikacji.

Ciekawe jest zakończenie książki. Mianowicie namawiani jesteśmy w nim do odwiedzania wirtualnych stron galerii internetowych, chociaż w Polsce dopiero zaczynają się one tworzyć. Autorka lansuje kilka dobrych przykładów powsta-

łych podczas projektu pt. *Wielka sztuka dla małych dzieci* w wykonaniu studentów Uniwersytetu Gdańskiego i Ateneum Szkoły Wyższej.

Niniejsza lektura poza wymienionymi pozytywnymi cechami ma również kilka negatywnych. Wypunktowane problemy badawcze zawarte w piątym rozdziale nie mają później jednoznacznie wskazanych rozwiązań/hipotez. Analiza w rozdziale szóstym ujęta w paradygmacie krytycznym za słabo uwzględnia fazy rozwoju dziecka. Całkowicie pominięte zostało odniesienie się przez autorkę do faz rozwoju twórczości plastycznej dziecka, co przyczyniłoby się do przedstawienia pełnej argumentacji krytycznej dotyczącej funkcjonowania i propozycji edukacyjnych dla dzieci z wybranych galerii wirtualnych. W związku z tym autorka nie porównuje badanych galerii wirtualnych między sobą i nie wyraża zdania, czy dana galeria jest warta czy nie odwiedzania przez dzieci. W rozdziale siódmym występuje brak przypisów do cytowanych treści, pojęcie dyskursu tłumaczone jest na podstawie Wikipedii, nie ma porównań dyskursów, nie pojawia się opinia autorki, które przytaczane przez nią dyskursy powinny obowiązywać przy konstruowaniu wirtualnych muzeów i galerii przeznaczonych dla najmłodszych. Ponadto czytając publikację można zauważyć powtarzanie się zdań, np. zawartych na s. 54 i 57: „wiele stron internetowych prześciga się, aby dotrzeć do jak największej liczby odbiorców lub do tego jedyne, konkretne. Takim właśnie konkretnym odbiorcą może być dziecko, które różniąc się cechami oraz kompetencjami psychologiczno-fizycznymi od osoby dorosłej, wymaga indywidualnego potraktowania” lub zawartych na s. 80 i 104: „Dlatego też nazwalimy ten rodzaj przedstawienia oferującym – oferuje on widzowi przedstawionych uczestników, jako obiekty informacyjne, bezosobowe przedmioty kontemplacji, jak gdyby były one wystawionymi egzemplarzami pokazowymi”.

Przedstawione uwagi nie powinny zniechęcać do korzystania z tej pozycji naukowej. Poruszana problematyka alfabetyzacji wizualnej za pośrednictwem stron galerii internetowych dla dzieci jest niezwykle potrzebna i ważna ze względu na aktualność tematyczną, potrzebę rozwoju dziecka przez sztukę. Książka nawiązuje do wpływu mediów informacyjnych na wychowanie dziecka, ma wymiar pedagogiczny i społeczny, a także wpisuje się w zagadnienia antropologiczne. Autorka udowadnia, że dobrze przeprowadzona alfabetyzacja medialna dzieci w konsekwencji zbliży je w dorosłym życiu do elity społeczeństwa kształtującej gust i wpływającej na zmianę rzeczywistości społeczno-kulturowej. Szansą na pozytywny rozwój społeczeństwa jest korzystanie z mediów, co może być twórcze i oparte na krytycznym rozumieniu.

Książkę polecam wszystkim osobom pracującym z dziećmi i z twórczą pasją podejmującym się edukacji przez sztukę.

Julia Gąszczak-Wilde  
julia-gaszczak@wp.pl

**Angela Scarpa, Susan Williams White, Tony Attwood: *CBT for Children and Adolescents with High-Functioning Autism Spectrum Disorders*. The Guildford Press, New York, NY 2014, ss. 329.**

Od momentu sklasyfikowania zespołu Aspergera (ZA) jako odrębnej jednostki chorobowej specjaliści (praktycy i teoretycy) prezentują coraz skuteczniejsze metody pracy z osobami przejawiającymi cechy autystyczne. Przez 20 lat próbuje się różnych metod terapeutycznych mających na celu poprawę jakości życia osób z ZA. Wielu rodziców i specjalistów próbuje metod niesprawdzonych, eksperymentalnych, czasem ryzykownych, aby pomóc swojemu dziecku. Jeśli można zrozumieć postawę rodziców próbujących wesprzeć rozwój swojego dziecka za wszelką cenę, to nie można usprawiedli-

wiać specjalistów proponujących metody pracy pozbawione jakichkolwiek podstaw naukowych. Pomimo wielu przykrych doświadczeń związanych ze stosowaniem metod nieskutecznych nadal wiele z nich jest stosowanych.

Wśród specjalistów sprzeciwiających się stosowaniu niesprawdzonych oddziaływań terapeutycznych jest Tony Attwood, światowej sławy autorytet w tej dziedzinie. Wraz ze swoimi współpracownikami w najnowszej książce szczegółowo przedstawia skuteczność technik psychoterapii poznawczo-behawioralnej w leczeniu dzieci i młodzieży dobrze funkcjonujących z autyzmem (zamiennie: zespołem Aspergera). Książka ta jest wyjątkowa ze względu na poruszaną tematykę. Obecnie zarówno na rynku księgarskim zagranicznym, jak i polskim można znaleźć wiele biografii osób z zespołem Aspergera oraz szczegółowych opisów przypadków prowadzonych przez terapeutów wybranych szkół. Wiele wydawnictw proponuje także poradniki dla rodziców oraz pozycje stricte skierowane do specjalistów zajmujących się diagnozą dzieci z ZA. Książka Attwooda natomiast zawiera szeroki i dokładny opis nie tylko kolejnych narzędzi terapeutycznych wykorzystywanych przez autora w praktyce, ale także wyników badań naukowych prowadzonych przez badaczy z całego świata. Poruszono w niej takie kwestie, jak np.: stosowanie psychoterapii poznawczo-behawioralnej wobec dzieci i młodzieży – kontekst historyczny, diagnoza jako wstępna kwalifikacja do leczenia metodami poznawczo-behawioralnymi, praktyczne zastosowanie poszczególnych technik psychoterapii poznawczo-behawioralnej wobec dzieci i młodzieży ze stwierdzonym zespołem Aspergera oraz zaburzeniami współwystępującymi (lęk i depresja), rola rodziców w procesie terapeutycznym, wady i zalety prowadzenia terapii indywidualnej i grupowej.

W książce można wyróżnić poszczególne części. W części I autorzy przedstawiają zarys historyczny psychoterapii poznawczo-behawioralnej oraz podsta-

wy teoretyczne tej szkoły terapeutycznej. Oprócz opisywanego obszaru historyczno-teoretycznego autorzy prezentują pierwsze próby stosowania technik poznawczo-behawioralnych wobec osób dobrze funkcjonujących z autyzmem oraz klasyczne wyniki badań pokazujące wyraźną przewagę metod silnie strukturalizowanych, jakimi niewątpliwie są techniki poznawczo-behawioralne, nad metodami mniej dyrektywnymi, nastawionymi na podążanie za klientem/pacjentem.

W części II nacisk jest położony na istotę procesu diagnostycznego poprzedzającego stosowanie psychoterapii poznawczo-behawioralnej. Autorzy szczególnie uwagę zwracają na kompleksowość diagnozy, którą rozumieją jako połączenie sił współczesnej psychiatrii, psychologii i pedagogiki specjalnej. Według nich tylko wieloaspektowa, interdyscyplinarna diagnostyka pozwala ująć problemy pacjenta całościowo. Autorzy krytycznie odnoszą się do obserwowanej tendencji diagnozowania zerojedynkowego. W zamian proponują diagnozę opisową, która nie wyklucza występowania innych zaburzeń klinicznych oprócz zespołu Aspergera. Opisywaną tendencję obserwuje się także w warunkach polskich. Skłonność specjalistów do ignorowania zaburzeń współwystępujących uniemożliwia często podjęcie skutecznych oddziaływań terapeutycznych, a tym samym powoduje dodatkowe cierpienie osoby z ZA, gdyż nie wszystkie problemy wynikają wprost z posiadanych przez daną osobę cech autystycznych.

Akcentując zaburzenia współwystępujące u osób z ZA, autorzy w III części prezentują poszczególne techniki poznawczo-behawioralne pod względem teoretycznym, praktycznym oraz naukowym. Dodatkowym atutem są opisy przypadków zróżnicowane wiekiem oraz specyfiką funkcjonowania. Wśród licznych opisów pacjentów odnajdujemy dzieci z zespołem Aspergera oraz lękiem uogólnionym, fobią specyficzną, depresją.

Autorzy krok po kroku pokazują konkretne oddziaływania terapeutyczne, które dzięki swojej uniwersalności z powodzeniem można stosować we własnej praktyce zawodowej. Wspomniana uniwersalność i neutralność kulturowa jest udowodniona badaniami naukowymi przytaczanymi przez autorów książki. Oprócz szczegółowych opisów technik skierowanych bezpośrednio do pacjenta lub kształtujących relację terapeutyczną, autorzy zwracają uwagę na rolę rodziców w procesie leczniczym. Wielu specjalistów pracujących na co dzień z dziećmi o zaburzonem rozwoju zgodzi się, że zdecydowanie lepsze wyniki osiąga się we współpracy z rodzicami. Nierzadko jednak, widząc korzystną zmianę w zachowaniu się dziecka, rodzice stawiają opór, którego przyczyną może być lęk przed tym, co nowe i nieznanne. T. Attwood wraz ze współpracownikami podejmuje próbę odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób przygotować i włączyć rodziców w proces terapeutyczny, by zminimalizować u nich uczucie lęku przed zmianą. Ponadto przedstawiane metody pracy mają charakter psychoedukacyjny, w związku z czym mogą być stosowane zarówno w kontakcie indywidualnym, jak i podczas warsztatów grupowych. Czytelnik znajdzie szerokie spektrum argumentów naukowych pokazujących skuteczność wybranych technik konwersacji z rodzicami dzieci dobrze funkcjonujących z autyzmem. Co więcej, przytaczane wyniki badań pokazują istotne zmniejszenie się uczucia lęku w grupie rodziców, wobec których stosowano warsztat włączający w proces terapeutyczny ich dzieci. W grupie z zaangażowanymi rodzicami stwierdzono lepsze efekty leczenia dzieci.

W ostatniej, IV części książki autorzy podejmują temat trudności społecznych występujących u osób z ZA. Nie ulega wątpliwości, że najskuteczniejszą formą pomocy jest uczestnictwo w grupie terapeutycznej. Obecnie w literaturze przedmiotu można znaleźć wiele opisów różnych metod pracy, m.in. opis przebiegu



Treningu Umiejętności Społecznych wg Goldsteina, Trening Zastępowania Agresji, zajęcia o charakterze socjoterapeutycznym, warsztaty psychodramy. Autorzy książki przytaczają poszczególne formy pracy mające u podstaw techniki poznawczo-behawioralne, jednakże nie proponują żadnych udoskonaleń, a przecieć w pracy terapeutycznej, a szczególnie o charakterze grupowym, wymagana jest elastyczność i otwartość na zmiany protokołu terapeutycznego ze względu na zróżnicowanie uczestników grupy. Autorzy książki nie podejmują tej kwestii, konsekwentnie przytaczając znane także polskiemu czytelnikowi techniki pracy, takie jak: system motywacyjny, modelowanie akceptowanych społecznie zachowań, gradacja stanów emocjonalnych za pomocą wizualizacji, psychoedukacja.

Tyle o treści książki. Warto także poruszyć aspekt formalno-językowy, gdyż ze względu na niedostępność tej pozycji w języku polskim, dla czytelników krajowych może stanowić ważną informację. W porównaniu do innych książek o charakterze naukowym książka T. Attwooda i jego współpracowników jest napisana przystępnym językiem dla osób zaznajomionych ze słownictwem psychologicznym. W książce jest wiele odwołań do innych zaburzeń psychicznych, co dla polskich czytelników stanowi okazję do poszerzenia swoich umiejętności językowych. Niezwykle ciekawym językiem są opisywane studia przypadków, w których można odnaleźć wiele kolokwializmów i cytowań młodych pacjentów używających mowy potocznej i slangu. Godna uwagi jest także organizacja treści, która bardzo ułatwia przyswajanie wiedzy zawartej w książce. Książka oprócz wspomnianego podziału na części główne jest także podzielona na tematyczne artykuły, do których jest przytaczana osobna bibliografia anglojęzyczna, co dla naukowców stanowi cenne źródło informacji.

Reasumując rozważania związane z książką światowej sławy autorytetu

w dziedzinie diagnozy i terapii dzieci i młodzieży dobrze funkcjonujących z autyzmem, pragnę zwrócić uwagę na rażący brak odwołań do innych sprawdzonych naukowo metod terapeutycznych, które z powodzeniem mogą być stosowane w połączeniu z nurtem poznawczo-behawioralnym. W książce zabrakło np. porównania technik poznawczo-behawioralnych z metodami wykorzystywanymi przez terapeutów systemowych, takich jak pytania cyrkularne, ustawienia grupowe w ujęciu Virginii Satir, genogram. Wspomniane techniki terapeutów systemowych mogą być włączane w proces terapeutyczny nastawiony na współpracę z rodzicami oraz w trakcie prowadzenia terapii indywidualnej i grupowej. Wydaje się, że autorzy świadomie ignorują dorobek terapeutów innych szkół, prezentując jednostronny i według nich jedyny słuszny wymiar terapii. Nie ujmując efektywności przedstawianych metod pracy, zasady etyki nakazują jednak prezentowanie własnych krytycznych uwag wobec dorobku innych uznanych szkół. Czytelnik może odnieść wrażenie, że autor, ignorując inne formy terapii, jak to jest w tej książce, ma bardzo specjalistyczną wiedzę w zakresie prowadzenia terapii poznawczo-behawioralnej wobec populacji pacjentów z ZA, ale owa wiedza jest bardzo selektywna, w związku z tym trudno wymagać od niego obiektywizmu.

Na zakończenie pragnę podkreślić, że książka jest skierowana do bardzo szerokiego grona odbiorców. Sądzę, że może ona zainteresować rodziców, psychologów, pedagogów, a przede wszystkim psychoterapeutów (nie tylko pracujących w nurcie poznawczo-behawioralnym) chcących rozwijać swój warsztat pracy. Może ona także stanowić cenne źródło wiedzy dla osób z diagnozą zespołu Aspergera, jednak nie może być traktowana jako swoisty podręcznik samopomocy. Trudno także zgodzić się z postawioną przez autorów tezą, że techniki poznawczo-behawioralne są skuteczną odpowiedzią na wszystkie trudności, z jakimi

borykają się osoby z ZA. Praktyka zawodowa pokazuje nieograniczone spektrum trudności osób dobrze funkcjonujących z autyzmem, co powinno stale motywować i zachęcać praktyków i naukowców do kreowania rzeczywistości nastawionej na wieloaspektową pomoc.

Kamila Kuprowska-Stępień  
kamilakuprowska@gmail.com

**Ludwik Malinowski, *Wychowanie państwowe w Drugiej Rzeczypospolitej. Wydawnictwo APS, Warszawa 2015, ss. 196.***

Recenzje wydawnicze tej książki sporządzili wybitni pedagodzy i historycy – profesorowie Henryk Samsonowicz i Karol Poznański, którzy, jak podkreśla L. Malinowski we wstępie, przyczynili się do ostatecznego kształtu rozprawy, m.in. w części konstrukcyjnej i metodologicznej.

Książka poza wstępem, partią zatytułowaną *Krótkie uwagi końcowe* oraz zestawieniem bibliograficznym, składa się z sześciu rozdziałów: I – *Wychowanie – terminologia i interpretacja*, II – *Dylematy wychowawcze w Drugiej Rzeczypospolitej*, III – *Istota wychowania państwowego*, IV – *Rola państwa w wychowaniu*, V – *Realizacja wychowania państwowego*, VI – *Wychowanie państwowe a współczesność*. Taki układ treści, sygnowanych w rozprawie prof. Malinowskiego, cechuje przejrzystość, komplementarność oraz zasadność metodologiczna i merytoryczna.

Ludwik Malinowski we wstępie zwraca uwagę na kilka elementów stanowiących o istocie prowadzonych przez siebie badań. Po pierwsze, odnosi się do terminologii oraz pojęć w gruncie rzeczy dotyczących istoty wychowania narodowego i państwowego w czasach Drugiej Rzeczypospolitej. Po drugie, zaznacza, że aczkolwiek idea wychowania państwowego pojawiła się i rozwinęła zasadniczo po przewrocie majowym (1926), to jej korzeni należałoby doszukiwać się znacznie wcześniej. Stwierdzenie to, zupełnie słuszne,

stanowi zapowiedź szerokiego kontekstu badawczego i zachęca do dalszej lektury książki. Po trzecie, niejako w celu uzasadnienia problemu badawczego, pisze, że „Współcześnie, gdy tak często zapominamy o tym i bardzo niewiele wiemy o wychowaniu państwowym, to jednak odczuwamy, jak głęboko utkwilo ono w polskich sercach. Warto i należy do tego powracać, zwłaszcza dla dobra polskiego młodego pokolenia. Dziś nie zawsze zdajemy sobie z tego sprawę, że wychowanie państwowe legło u podstaw polskich systemów wychowawczych, chociaż tak rzadko używamy tego zwrotu” (s. 10).

Autor skłania się do refleksji, że jakkolwiek potoczna wiedza na temat wychowania państwowego i utożsamiania go z sanacją jest uzasadniona i naukowo dowiedziona, jednak formuła tego, co stanowiło o istocie wychowania w II RP w końcu lat 20. i 30. zasługuje na przypomnienie. Twierdzi, że model wychowania państwowego – in plus – torował drogę do nowoczesności polskiej szkoły w okresie, w którym państwo zmagало się z rozlicznymi problemami społeczno-gospodarczymi, kiedy otoczone przez państwa totalitarne (Niemcy, Związek Sowiecki) poszukiwało własnej tożsamości, a co równie istotne – wymagało perspektywicznych działań na rzecz kształcenia i wychowania młodego pokolenia w społeczeństwie liczącym około 30% mniejszości narodowych, zróżnicowanym kulturowo, językowo, ekonomicznie itp.

Rozdział I poświęcono rozważaniom terminologicznym odnoszącym się do pojęć wychowanie – edukacja – pedagogika oraz wyjaśnieniu konotacji między ideologią a wychowaniem. Autor nawiązuje do osiągnięć historyków i teoretyków wychowania (m.in. K. Sośnickiego, B. Nawroczyńskiego, B. Suchodolskiego, W. Okonia, Cz. Kupisiewicza, B. Śliwerskiego, T. Lewowickiego, Z. Kwiecińskiego). W poszukiwaniu historycznych korzeni wychowania nawiązuje do Sokratesa, Platona, Arystotelesa, a także do Herbarta i Kanta.

W podrozdziale *Ideologia a wychowanie* powraca do ustaleń naukowych i prac J. Deweya, G. Kerschensteinera, F.W. Forsterera. Zasadne – w kontekście ideałów wychowawczych – wydaje się przywołanie ideologów nazizmu (E. Kriecka), komunizmu (M. Kalinina) czy włoskiego faszystów. Rozważania na temat komunizmu i socjalizmu w Polsce oparto m.in. na pracach L. Chmaja, S. Mauersberga, H. Muszyńskiego, B. Śliwerskiego.

Rozdział II obejmuje przemyślenia autora na temat dylematów wychowawczych. W podrozdziale pt. *Wychowanie narodowe przed państwowym* zwrócono uwagę na trudności w ustaleniu zarówno genezy, jak i terminologii będącej składową wychowania państwowego. Słuszne wydaje się nawiązanie autora do patriotyczno-obywatelskiego modelu kształcenia z czasów Komisji Edukacji Narodowej, odniesienia do XIX-wiecznych pedagogów (B. Trentowskiego), działaczy politycznych i teoretyków państwowości – Balickiego i Dmowskiego. Malinowski dowodzi, że „Wielu autorów, zarówno historyków, jak i pedagogów, zauważa, że w kontekście wychowania narodowego i obywatelskiego najczęściej używano nazwy wychowanie patriotyczne” (s. 29). Wynikało to z sytuacji geopolitycznej pod zaborami, z przyczyn i skutków powstań narodowych, ideałów pozytywizmu i innych. Umocnieniu pojęcia naród sprzyjały także dokonania i założenia programowe narodowej demokracji (endecji), wykrystalizowane na przełomie XIX i XX w., obecne m.in. w wychowaniu narodowym w II RP. Długoletni okres zaborów z jednej strony uzasadniał, z drugiej zaś gloryfikował mesjanistyczną rolę narodu pozbawionego własnego państwa. Sytuacja zmieniła się po 1918 r., gdy zaszła potrzeba redefinicji pojęć do warunków bytu politycznego państwa. M. Ziemnowicz, jeden z ideologów sanacji, rzecznik wychowania państwowego, pisał: „A zatem naród i państwo są różnymi pojęciami, nie sprzecznymi, lecz pozostającymi w ścisłej korelacji wzajemnej. Naród może istnieć

jedynie przez organizację państwową” (s. 34). Gorącym orędownikiem takiego modelu kształcenia był minister S. Czerwiński, a potem J. Jędrzejewicz, A. Skwarczyński, a także pedagodzy K. Sośnicki, Z. Mysłakowski.

L. Malinowski, powołując się m.in. na ustalenia naukowe S. Mauersberga, K. Bartnickiej, J. Miąso, zauważa, że w okresie II RP nie naród, lecz państwo stawało się podmiotem w zakresie wychowania. Niejednoznaczność celów wychowania powodowała, że przebudowa „psychiki Polaków” (s. 37) napotykała różnorodne trudności, opór wielu środowisk, w tym nauczycieli obawiających się upolitycznienia szkoły.

Podrozdział *Druza Rzeczypospolita – krótka charakterystyka państwa* dobrze wpisuje się w konstrukcję pracy. Scharakteryzowano w nim funkcjonowanie państwa w różnych jego obszarach (społecznym, ustrojowym, ekonomicznym, politycznym). Malinowski, uznany badacz Polski międzywojennej, bardzo obrazowo, analitycznie i sugestywnie ocenia sukcesy i obnaża niedomagania II RP. Mimo to stwierdza, iż: „[...] w okresie 21 lat (7599 dni) niepodległości, w warunkach własnego państwa nastąpiła konsolidacja narodu, podniósł się poziom oświaty i kultury ludzi pracy” (s. 54).

W podrozdziale *Ideaty wychowawcze sanacji* odnajdujemy stwierdzenie autora, że „Sanacyjny ideał wychowawczy wynikał z przekonania, że po odzyskaniu niepodległości państwo stanowi podstawę i jedyną postać, w której może przetrwać naród” (s. 56). Platformą rozważań na temat wychowania stał się kwartalnik „Zręb”, na łamach którego publikowali m.in. H. Pohoska, B. Nawroczyński, A. Skwarczyński, J. Jędrzejewicz. Wychowanie państwowe zmierzało do kształtowania postaw lojalności i szacunku wobec państwa, symboli narodowych i władz. Malinowski obszerniej odnosi się, co wydaje się zrozumiałe, do przemyśleń Jędrzejewicza na ten temat, pełniącego funkcję ministra oświaty i twórcy ustawy

szkolnej z 1932 r. W rozdziale przedstawiono ponadto głosy krytyki kierowanej do sanacyjnych ideologów przez pedagogów (W. Spasowski), środowiska kościelne, partyjne i nauczycielskie.

Rozdział III poświęcony istocie wychowania państwowego zawiera trzy podrozdziały: *Geneza i uwarunkowania*, *Przesłanki teoretyczne* oraz *Cele*. Jak pisze autor: „naczelną tezą ideową, która legła u podstaw wychowania państwowego, było państwo i jego jedność. Było to nie tylko wskazówką, lecz także nakazem. W tym właśnie tkwiła istota wychowania państwowego, które tak na dobrą sprawę negowało wszystkie inne formy wychowania, jak chociażby wspomniane narodowe, internacjonalistyczne, nie mówiąc o socjalistycznym” (s. 67). Poszukując teoretycznego uzasadnienia tej tezy, przytacza poglądy m.in. Ziemiowicza i Skwarczyńskiego, nawiązuje do wypowiedzi, roli i etosu Piłsudskiego. W tekście odnajdujemy szereg uzasadnionych merytorycznie i źródłowo wskazań związanych z kreowaniem „obywatela-państwowca” przez władze sanacyjne.

Analiza celów i przesłanek teoretycznych wychowania państwowego oparta została na pracach K. Sońnickiego, S. Czerwińskiego, Z. Mysłakowskiego, A. Skwarczyńskiego, B. Nawroczyńskiego, M. Jędrzejewiczowej i J. Jędrzejewicza, H. Pohoskiej. Problem tego, co stanowiło składową wychowania państwowego, rozpatrzono wieloaspektowo. Poza przesłankami teoretycznymi ukazano rolę i znaczenie organizacji młodzieżowych (LOP, harcerstwa), politycznych (BBWR, OZN) oraz związkowych (ZNP). Narracja prowadzona przez autora jest przejrzysta, wzbogacona argumentacją opartą na dobrze dobranym materiale źródłowym. W tekście odnajdujemy także szereg osobistych opinii i refleksji autora. Pisze on m.in.: „Wychowanie państwowe, różne od wychowania moralnego, religijnego czy grupowego zawsze zakładało i dążyło do czynnego, jasnego i przejrzystego formułowania swoich zasad, w myśl któ-

rych najważniejsze zawsze było państwo. Dużą uwagę przywiązywano do «państwowej natury człowieka» i jego «państwowego sumienia», określano to też często «usposobieniem państwowym», chociaż nigdy nie zdołano tych pojęć dokładnie zdefiniować” (s. 86). Twierdzi również, że „Cele wychowania zawsze zakładały konieczność kultu państwowego, jego symboli, w tym również konieczności powszechnego szacunku dla przedstawicieli państwa na wszystkich szczeblach. [...] Publicznie odżegnywano się od polskiej lekkomyślności i typowego przysłowia, że jakoś to będzie” (s. 107).

Autor książki zwraca uwagę na wiele istotnych elementów towarzyszących idei wychowania państwowego, takich jak etos pracy, budzenie radości życia, wytworzenie poczucia narodowej godności i odpowiedzialności za państwo, dumy z osiągnięć gospodarczych 2. połowy lat 30. (port w Gdyni, COP i in.).

W rozdziale IV rozważania autora ogniskują się wokół ustawodawstwa szkolnego oraz następstw wprowadzenia Konstytucji RP z 1935 r. W tej części rozprawy szeroko zaprezentowano okoliczności przygotowania i wprowadzenia ustawy szkolnej z 11 marca 1932 r. oraz jej znaczenie. Malinowski konstatuje, że: „Pomimo trudnej sytuacji gospodarczej i niezależnie od historycznych i współczesnych ocen, reforma jędrzejewiczowska zaczęła zmieniać nie tylko obraz polskiego szkolnictwa, lecz także całego społeczeństwa. [...] Ówczesna szkoła starała się identyfikować z państwem, a jej wychowankowie, realizując wpojone im ideały, zapisali jedną z najpiękniejszych kart w najnowszych dziejach Polski. [...] Nie można jednoznacznie uznać, że jej zasadniczym celem jest obniżenie idei narodu na rzecz państwa” (s. 121).

W rozdziale zamieszczono wiele interesujących zestawień statystycznych związanych z działalnością poszczególnych typów szkół, treściami programowymi i ideałami wychowawczymi. Przedstawiono zarówno pochwały, jak i krytyczne

głosy dotyczące reformy oświatowej z lat 30. w Polsce. Autor, w kwestii zmian ustrojowych, jakie przyniosła zmiana konstytucji (z 23 IV 1935), odwołuje się do prac uznanych historyków, w tym A. Czubińskiego, A. Garlickiego, A. Ajnenkiela, S. Cata Mackiewicz i in.

W rozdziale V przedstawiono realizację wychowania państwowego, zawartą w podrozdziałach pt. *Priorytety* oraz *Przyroda – człowiek – wychowanie seksualne*. Ta część pracy doskonale koresponduje z wcześniejszymi uwagami na temat istoty wychowania państwowego. Autor, prócz analiz związanych z programami nauczania, przybliży konkretne uroczystości szkolne i pozaszkolne, które stanowiły ogniwo kształtowania postaw propaństwowych i patriotycznych wśród dzieci i młodzieży. Ich fundamentem była pamięć historyczna oraz szacunek wobec osoby i dokonań marszałka Piłsudskiego czy sukcesów gospodarczych państwa w latach 30.

Ważną rolę odgrywały w wychowaniu państwowym różnorodne formy ceremonializmu. Naukowym uzasadnieniem ceremoniału zajmował się Ziemiowicz i Sośnicki, analizujący istotę powitań, formuł pochwalnych, aktów ślubowania, pieśni, hymnów, symboliki itp. Bardzo interesująco i jakże współcześnie brzmi zdanie wyrażone przez Ziemiowicza w sprawie czci okazywanej w Stanach Zjednoczonych sztandarowi: „Wzmianka o tym jest może nie od rzeczy, choć przecie wierzymy, że Amerykanie są od nas trzeźwiejsi, praktyczniejsi więc może przekonamy się, że kult dla symboli państwa jest ważnym czynnikiem wychowawczym” (s. 165). Malinowski dowodzi, że w wychowaniu państwowym i urzędowych uroczystościach szczególną rolę przypisywano nauczycielstwu. Miały to potwierdzać choćby słowa wspomnianego Ziemiowicza, gdy w imieniu apologetów wychowania państwowego argumentował: „Wierzymy w nauczyciela polskiego, bo wierzymy w przyszłość państwa polskiego” (s. 167). Nauczyciel stawał się urzędnikiem państwowym, któremu

przypadło szczytne zadanie kształcenia i wychowania młodego pokolenia.

Z książki dowiadujemy się, że niektóre elementy wychowania państwowego realizowano na lekcjach przyrody. Szacunek do krajowej flory i fauny przekładał się na konkretne działania szkół i samorządów, tym bardziej że wydano osobną ustawę o ochronie przyrody. Szczególną rolę w tym zakresie odegrała Liga Ochrony Przyrody (LOP), powołana w 1928 r. Społecznym uznaniem cieszyła się także Liga Morska i Kolonialna. Należałoby podkreślić, że działania na rzecz ochrony przyrody przyniosły wiele wymiernych korzyści. Powstały liczne zabytki i pomniki przyrody, zabezpieczano lasy państwowe, a ochrona roślin i zwierząt zyskała status prawny. Przekonujące wydaje się stwierdzenie, że jednym z celów edukacji było kształtowanie odpowiednich postaw dzieci i młodzieży w duchu budzenia wrażliwości i szacunku wobec rodzimej ziemi i jej wytworów.

Jak dowodzi autor, równie istotnym, choć wyraźniej obecnym dopiero w 2. połowie lat 30., elementem wychowania państwowego była higiena, edukacja prozdrowotna i seksualna. Malinowski stwierdza, że „W latach 30. zaczęto szerzej propagować wychowanie płciowe. Związane to było z umacnianiem się ideologii sanacji i wychowaniem państwowym. Miało to służyć wychowaniu młodego, zdrowego, pracowitego człowieka, oddanego państwu i zawsze gotowego do jego obrony” (s. 175).

W ostatnim rozdziale autor próbuje, w nawiązaniu do ideałów edukacyjnych Drugiej Rzeczypospolitej, odnaleźć wskazania dla współczesności. Stwierdza, iż „W pojęciu historycznym wychowanie państwowe realizowane było w stosunkowo krótkim czasie istnienia państwa polskiego. Ale państwo to pozostawiło po sobie następnym pokoleniom duży dorobek w wielu dziedzinach życia [...]. Wcale nie tak dawno Druga Rzeczypospolita była bardzo ostro krytykowana, dodajmy nie zawsze słusznie i zasadnie” (s. 176).

Odrzucając emocje, historyczne animozje można zauważyć, że współcześnie, tak jak niegdyś, wielkie znaczenie w edukacji przywiązuje się do popularyzacji higieny, zdrowego odżywiania i sportu (niegdyś ćwiczeń cielesnych). Młode pokolenie, jak kiedyś, interesuje się i coraz częściej uczestniczy w obchodach różnych rocznic, koncertach, przedstawieniach o charakterze patriotycznym. Idea walki i ofiary, która stała się udziałem pokolenia Kolumbów, dziś stanowi istotny element edukacji historycznej i polonistycznej w szkołach, a także znajduje odzwierciedlenie w harcerstwie i innych organizacjach młodzieżowych.

Należałoby zgodzić się z tezą prof. Malinowskiego o szczególnym znaczeniu – także współcześnie – ceremonializmu szkolnego i środowiskowego, tak mocno obecnego w Drugiej Rzeczypospolitej. Potwierdzają to choćby ostatnie uroczyste obchody Święta Wojska Polskiego, przypadające 15 sierpnia.

Książka Ludwika Malinowskiego zasługuje bezsprzecznie na lekturę z wielu powodów. Napisana jest przez historyka, znawcę okresu międzywojennego, który problematykę wychowania państwowego omawia z różnych perspektyw. Praca ma duże walory poznawcze, szczególnie cenne dla pedagogów i historyków. Dobrej jakości materiał źródłowy i opracowań wykorzystanych w pracy świadczy o zaangażowaniu badawczym. Swoją książką Ludwik Malinowski włącza się do grona

badaczy oświatowych, którzy zajmowali się problematyką nauczania i wychowania w Drugiej Rzeczypospolitej (jak m.in. F. Araszkiewicz, K. Trzebiatowski, W. Garbowska, K. Bartnicka, S. Mauersberg, K. Poznański, J. Sadowska, J. Sobczak, Z. Osiński).

Zasadne wydają się uwagi L. Malinowskiego, że: „Pomimo podziałów partyjno-politycznych państwo pozostaje wciąż wielką wartością, szkoda tylko, że tak niewiele o tym mówimy i piszemy. Tymczasem warto to robić nawet wówczas, gdy niekoniecznie mamy na myśli zagrożenie wewnętrzne, ale również to wewnętrzne. Wynika to chociażby z tego, że u nas, we własnym kraju, tak szybko wiele autorytetów zostało zrzucanych z cokołu, a nowych pojawiło się tak niewiele. Nierzadko też pytamy, gdzie jest państwo wszystkich Polaków, państwo oparte nie tylko na wychowaniu państwowym” (s. 183). „Wychowanie to nie jest jakiś jednorazowy akt czy wydarzenie, co zostało raz osiągnięte, jest dane i ma wciąż istnieć. Jest to proces ciągle wzbogacany, na który nakłada się praca społeczno-wychowawcza wielu pokoleń. Tak współcześnie należy rozumieć wychowanie państwowe realizowane w Drugiej Rzeczypospolitej, które jest niewątpliwym wkładem w historię naszego państwa i zarazem współczesność wychowania w Polsce” (s. 191).

Jacek Kulbaka  
jkulbaka@aps.edu.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](http://www.prenumerata.ruch.com.pl)**

Ewentualne pytania prosimy kierować na adres e-mail: **[prenumerata@ruch.com.pl](mailto: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](http://www.dp.kolporter.com.pl)**

