

16895 *nafe2*

8

PROPOZYCJE I MATERIAŁY

DZIECKO NIEPEŁNOSPRAWNE W BIBLIOTECE

WYDAWNICTWO
SBP



8

**DZIECKO
NIEPEŁNOSPRAWNE
W BIBLIOTECE**

POLISH LIBRARIANS ASSOCIATION

CONTRIBUTIONS AND MATERIALS

THE DISABLED CHILD IN THE LIBRARY

The proceedings of the Seminars in Gdańsk (14-15 XI 1994)
and in Krynica Morska (7-8 XII 1995)

WYDAWNICTWO
SBP



WARSAW 1996

STOWARZYSZENIE BIBLIOTEKARZY POLSKICH

PROPOZYCJE I MATERIAŁY

DZIECKO NIEPEŁNOSPRAWNE W BIBLIOTECE

Materiały z Seminarium w Gdańsku (14-15 XI 1994)
oraz Krynicy Morskiej (7-8 XII 1995)

WYDAWNICTWO
SBP



WARSZAWA 1996

Komitet Redakcyjny serii wydawniczej
<< PROPOZYCJE I MATERIAŁY >>

Stanisław CZAJKA (przewodniczący), Lucjan BILIŃSKI,
Jan BURAKOWSKI, Marcin DRZEWIECKI,
Janina JAGIELSKA, Janusz NOWICKI (sekretarz),
Ewa STACHOWSKA-MUSIAŁ, Maria WASIK-ŚWIDERSKA,
Elżbieta Barbara ZYBERT

Projekt graficzny okładki i strony tytułowej
Wydawnictwo SBP

Redaktorzy
Janusz NOWICKI
Mieczysław SZYSZKO

Redakcja techniczna i korekta
Anna LIS

© Copyright by Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich

ISBN 83-85778-65-9

Książka wydana dzięki pomocy finansowej PFRON

CIP - Biblioteka Narodowa

Dziecko niepełnosprawne w bibliotece : materiały z seminarium w Gdańsku (14-15. XI. 1994)
oraz Krynicy Morskiej (7-8. XII. 1995) / [red. t. Janusz Nowicki, Mieczysław Szyszko].
- Warszawa : Wydaw. SBP, 1996. - (Propozycje i Materiały / Stowarzyszenie Bibliotekarzy
Polskich ; 8)

Wydawnictwo SBP. Warszawa 1996. Wydanie I.

Ark. wyd. 5,00 Ark. druk. 5,25

Skład i łamanie **AKLAND** s.c. Druk i oprawa: Warszawska Drukarnia Naukowa,
ul. Śniadeckich 8, 00-656 Warszawa, tel. 628-87-77

97.03.21 dp: SBP, 8.00



OD REDAKCJI

W dniach 14-15 listopada 1994 r. odbyło się w Gdańsku Ogólnopolskie Seminarium dla Instruktorów ds. Czytelnictwa Chorych i Niepełnosprawnych. Organizatorami seminarium byli: Zarząd Główny Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich przy współudziale finansowym Ministerstwa Kultury i Sztuki oraz Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Gdańsku.

W seminarium uczestniczyło ogółem 56 osób, 37 instruktorów bibliotek wojewódzkich i 11 pracowników zajmujących się czytelnictwem niepełnosprawnych oraz 8 zaproszonych gości.

Głównym celem zorganizowanego seminarium było poszerzenie wiedzy o dzieciach specjalnej troski, a także wykorzystanie książki i biblioteki w rewali-dacji niepełnosprawnych.

Uczestnicy seminarium w Ośrodkach Czytelnictwa Niepełnosprawnych w Gdańsku-Pomorze, byli obserwatorami zajęć z dziećmi niedowidzącymi i niewidomymi. Zajęcia prowadziła grupa studentów IV roku Pedagogiki UG. Ponadto uczestniczyli w zajęciach z dziećmi upośledzonymi w stopniu umiarkowanym i znacznym. Zajęcia odbyły się w filii WBP na Zaspie w pięknej „prawdziwej” Dolinie Muminków. Przeprowadzone zajęcia były praktycznym potwierdzeniem tezy, że z książką można pracować efektywnie nawet z dziećmi głębiej upośledzonymi.

Materiały z konferencji w Gdańsku wzbogacaono o dwa referaty (E. B. Zybert i B. Szczupał) wygłoszone na konferencji w Krynicy Morskiej w grudniu 1995 r. oraz interesujące materiały (z ośrodka krakowskiego) opublikowane pierwotnie w Biuletynie Informacyjno-Instrukcyjnym Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej w Krakowie. Żywnym nadzieję, że publikacja ta pomoże bibliotekarzom w pracy. W wielu bibliotekach narasta zrozumienie potrzeby pracy z niepełnosprawnymi ale często brakuje wiedzy. Ta książka — miejmy nadzieję — wypełni ją skutecznie oraz zachęci do twórczych przemyśleń i nowych inicjatyw.

Redaktorzy tomu

DYSLEKSJA ROZWOJOWA CZYLI SPECYFICZNE TRUDNOŚCI W CZYTANIU I PISANIU U DZIECI, ICH PRZYCZYNY I MOŻLIWOŚCI ELIMINOWANIA

1. Z HISTORII BADAŃ NAD DYSLEKSJĄ ROZWOJOWĄ W POLSCE

Dysleksję rozwojową opisano po raz pierwszy sto lat temu. Angielski okulista W. Pringle Morgan opisał w 1896 roku przypadek inteligentnego 14-letniego chłopca, który nie potrafił opanować czytania. Pierwsze opracowania na temat specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu pojawiły się w Polsce w okresie międzywojennym. W latach 1924-37 publikowali na ten temat prace A. Kłęsk, W. Sterling, G. Bychowski i R. Uzdańska. Badania w tym zakresie zostały wznowione w latach pięćdziesiątych w Zakładzie Higieny Psychicznej i Psychiatrii Polskiej Akademii Nauk w Warszawie, kierowanym przez dr Annę Drath. W 1959 roku przedstawiła ona w czasopiśmie „Szkoła Specjalna” artykuł pod tytułem *Dysleksja*, co spowodowało, iż termin ten zaistniał w naszej literaturze naukowej. W zespole tym Jadwiga Markiewicz zajmowała się problemem terapii psychomotorycznej, zaś dr Barbara Zakrzewska terapią psychodydaktyczną dzieci dyslektycznych.

Równolegle prowadzone były badania w Uniwersytecie Warszawskim, pod kierunkiem prof. Haliny Sponek. Koncentrowały się one na zaburzeniach rozwoju psychoruchowego i ich konsekwencjach. Od 1953 roku prowadziła ona badania nad rozwojem orientacji w schemacie ciała i przestrzeni, następnie po odbyciu stażu naukowego we Francji rozszerzyła ich zakres wykorzystując zaadaptowane narzędzia badawcze. H. Sponek przystosowała zestaw metod diagnostycznych, wypracowanych przez zespół prof. Rene Zazzo w Paryżu i spopularyzowała je w praktyce poradniczej w Polsce. Będąc kierownikiem Zakładu Kliniczno-Wychowawczej Psychologii Dziecka sprawowała opiekę merytoryczną nad wieloma pracami naukowymi, które stały się podstawą wydanych przez nią dwóch monografii na temat trudności w uczeniu się i trudności wychowawczych, uwarunkowanych zaburzeniami rozwoju psychoruchowego (1965 i 1973). W badaniu każdego dziecka dokonywano szczegółowej analizy kliniczno-ontogenetycznej, metodą studium przypadku, stąd połączenie klinicznej wnikliwości z wszechstronnością całościowego ujęcia problemu zaburzeń rozwoju dziecka.

Od 1966 roku prowadzi badania JJ nad problemem specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci, początkowo z Poradni Nerwic dla Dzieci i Młodzieży w Gdańsku, (zespół specjalistów: z prof. dr hab. Hanna Jaklewicz — psychiatra dziecięcy, dr W. Loebel — pedagog) — następnie w Instytucie Psychologii Uni-

wersytetu Gdańskiego. Badania te dotyczyły patomechanizmu dysleksji rozwojowej (Bogdanowicz 1976, 1978), częstości występowania trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci w szkołach miejskich i w środowisku wiejskim (Jaklewicz, Bogdanowicz, Męcik 1975, Bogdanowicz 1985), rozwoju dzieci ze stwierdzoną dysleksją rozwojową — badania katamnesticzne (Jaklewicz, Bogdanowicz 1982, Lewandowska, Bogdanowicz 1982, Bogdanowicz 1991, Bogdanowicz, Wszeborowska 1992), integracji percepcyjno-motorycznej (Bogdanowicz 1987, 1990) i leworęczności (Bogdanowicz 1985). Badania nad psychicznymi skutkami niepowodzeń szkolnych dla rozwoju emocjonalnego i osobowości oraz kariery szkolnej prowadziła H. Jaklewicz (1980). Badania nad rozwojem, karierą szkolną i zawodową młodzieży dyslektycznej prowadzi Bożena Wszeborowska-Lipińska.

Od lat osiemdziesiątych podejmowane są w Polsce badania nad rozwojem mowy i języka, świadomością fonologiczną dzieci dyslektycznych przez takich autorów jak Barbara Kołtuszka (1988), Aneta Borkowska i Zbigniew Tarkowski (1990), Grażyna Krasowicz (1991, 1992 1993), Alicja Maurer (1993, 1994). W latach 1990-92 kierowałam seminarium studentów Podyplomowego Studium Logopedycznego Uniwersytetu Gdańskiego, co zaowocowało wieloma pracami nad problemami językowymi dzieci dyslektycznych. Prace te nawiązywały również do próby wycucia językowego Z. Żłaba.

Obecnie najbardziej intensywne badania nad dysleksją rozwojową prowadzone są w Uniwersytecie Gdańskim (M. Bogdanowicz, H. Jaklewicz, B. Wszeborowska-Lipińska), Uniwersytecie Lubelskim (G. Krasowicz, A. Borkowska) i w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie (A. Maurer).

2. CZĘSTOŚĆ WYSTĘPOWANIA DYSLEKSJI ROZWOJOWEJ

Roczniki statystyczne w Polsce nie podają informacji ilu w naszym kraju jest tzw. analfabetów funkcjonalnych, ponieważ w poprzedniej dobie był to jeden z tematów „tabu” (z problemem analfabetyzmu „uporaliśmy się” w latach pięćdziesiątych).

Niewątpliwie istnieje wiele takich osób, co wykazują np. badania poborowych. Wśród nich znajdują się osoby z dysleksją rozwojową, którym w okresie nauki szkolnej nie udzielono specjalistycznej pomocy, jaka pomogłaby skutecznie przewyciężyć ich trudności w czytaniu i pisaniu i zapobiec niechęci do posługiwania się tymi słabo opanowanymi umiejętnościami. Trudno byłoby podać jak wielki odsetek osób niepiśmiennych stanowią dyslektycy.

Nieproste jest też określenie częstości występowania dysleksji rozwojowej w normalnej populacji. Ustalenie tych danych jest jednak ważne ponieważ społeczną rangę danego problemu, zwłaszcza zjawisk patologicznych, określamy zazwyczaj przez podanie częstości występowania zjawiska w badanej populacji.

W Polsce nie dysponujemy danymi statystycznymi z badań całej populacji dzieci szkolnych. H. Spionek (1965) podaje szacunkowo, że około 10-15% uczniów szkół podstawowych napotyka trudności w opanowaniu czytania i pisania, co odpowiada statystykom europejskim. Z przeprowadzonych przez tę autorkę badań wynika, że 70-90% uczniów z poważniejszymi niepowodzeniami szkolnymi to dzieci z fragmentarycznymi deficytami rozwoju psychoruchowego.

Jedynie badania nad częstością występowania dysleksji rozwojowej wśród polskich dzieci przeprowadzono w Gdańsku w latach 1968-1982. Brałam w nich udział jako psycholog zespołu specjalistów Poradni Nerwic w Gdańsku, pod kierunkiem prof. dr hab. Hanny Jaklewicz. Prowadziłam je w ramach seminarium magisterskiego w Instytucie Psychologii UG. Badaniami objęto uczniów w okresie nauczania początkowego, w środowisku miejskim i wiejskim. Badania przeprowadzono w grupach reprezentatywnych dla populacji uczniów szkół miejskich w Gdańsku (klasy „0” i klas IV) oraz szkół wiejskich województwa gdańskiego (klasy IV b. powiatu Malbork).

W roku szkolnym 1968/69 przebadano 390 dzieci z 6 wylosowanych szkół (grupa reprezentatywna dla 9000 uczniów klas IV w Gdańsku). Wielospecjalistyczne badania diagnostyczne pozwoliły ustalić, że dysleksja występowała u 9,2%, zaś dysortografia u 13,1% badanych (Bogdanowicz 1976, 1985).

W roku szkolnym 1974/75 ten sam zespół, poszerzony o pedagoga (M. Kulig) przebadał wszystkich uczniów klas IV — 275 dzieci uczęszczające do zbiorczych szkół gminnych b. powiatu Malbork. U 10,9% badanych stwierdzono dysleksję, zaś u 16,7% dysortografię.

W roku szkolnym 1981/82 przebadano 392 uczniów z wylosowanych 16 klas — próbkę reprezentatywną dla 7538 uczniów klas „0” w Gdańsku. Badania psychologiczne wykazywały, że odsetek dzieci dyslektycznych wynosi 10% (Bogdanowicz 1987).

Porównanie uzyskanych wyników wskazuje, że u uczniów w okresie nauczania początkowego częściej występują trudności w opanowaniu poprawnej pisowni (dysortografia) — u 13,1 -16,7% niż trudności w czytaniu — u 9,2 - 10%. Okazało się też, że najczęściej występują skojarzone trudności w czytaniu i pisaniu: 70 -72% przypadków uczniów klas czwartych z dysortografią wykazywało jednocześnie objawy dysleksji, a 29,4% objawy dysortografii i dysgrafii. Współwystępowanie dysleksji, dysortografii i dysgrafii miało miejsce u 23% dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. W podsumowaniu wyników badań, wśród uczniów zaczynających i kończących etap tzw. nauczania początkowego w mieście i na wsi, należy stwierdzić, że zaznacza się nie tylko ich zbieżność i względna stałość, lecz także odpowiadają one danym najczęściej, wymienianym w światowej literaturze przedmiotu (Bogdanowicz 1983, 1985).

Porównując uzyskane dane z wynikami podawanymi w literaturze światowej należy zastrzec, że są one zbieżne z oceną występowania tych trudności w umiarkowanym nasileniu (poniżej średniej dla badanej populacji) — 8-15%. Nie jesteśmy w stanie w sposób precyzyjny wydzielić z tej grupy dzieci o głębszych zaburzeniach czytania (poniżej 2 odchyłeń standardowych od średniej w testach czytania), które stanowią 2-4% badanej populacji ze względu na brak testu czytania.

3. SYMPTOMATOLOGIA, TERMINOLOGIA I DEFINICJA DYSLEKSJI ROZWOJOWEJ

Wśród uczniów z trudnościami szkolnymi wyróżnia się grupę dzieci, które mają specyficzne trudności w uczeniu się nie wynikające z obniżenia sprawności intelektualnej. Specyficzne trudności w uczeniu się (*Specific Learning Difficulties* — SLD) mogą dotyczyć różnych dziedzin wiedzy i umiejętności szkolnych albo pewnych ich zakresów np. czytania i pisania, języków obcych, matematyki,

muzyki itp. Określenie „specyficzne” wskazuje na ograniczony, wąski zakres trudności w uczeniu się i na prawidłowy rozwój umysłowy dzieci, które mają te trudności. To odróżnia je od uogólnionych trudności w uczeniu się dzieci o obniżonej sprawności intelektualnej (upośledzenie umysłowe i inteligencja niższa niż przeciętna).

Specyficzne trudności w czytaniu W. Pringle Morgan nazwał w 1986 roku terminem „wrodzona ślepotą słowną”. Tworząc ten termin miał na celu odróżnienie trudności, trwających od początku nauki szkolnej od zaburzeń nabytych, powstałych w ciągu życia wskutek urazu mózgu („ślepotą słowną” lub „dysleksja nabyta”).

Termin „dysleksja wrodzona” inaczej „rozwojowa” zastosowany został przez J. Hinshelwooda w 1900 roku, w pierwszej monografii poświęconej tym zagadnieniom. W 1959 roku termin ten pojawił się w Polsce w artykule A. Drath. H. Spionek posługiwała się określeniami opisowymi i niekiedy sformułowaniem tzw. dysleksja i dysgrafia. W moich pracach używam od 1966 roku trzech terminów, zgodnych z etymologią i obrazem klinicznym specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu:

dysleksja — na określenie trudności w czytaniu,

dysortografia — na oznaczenie trudności w opanowaniu poprawnej pisowni (występowanie wszelkiego typu odstępstw od prawidłowego zapisu, nie tylko tzw. błędów ortograficznych),

dysgrafia — niski poziom graficzny pisma tzw. brzydkie pismo.

Trudności te występują w izolowanej postaci lub jednocześnie.

Specyfika tych trudności polega na tym, że występują one pomimo normalnej, a nawet wyższej niż przeciętna inteligencji, braku uszkodzenia narządów zmysłu i ruchu, zaniedbania dydaktycznego i środowiskowego. Dodajmy, iż trudności te występują w sytuacji stosowania rutynowych metod uczenia, w czasie wyznaczonym programem szkolnym.

Wymienione trudności w nauce czytania i pisania mają swoje miejsce i symbole w międzynarodowych klasyfikacjach chorób.

Dysleksja czyli trudności w czytaniu występują w ICD — 10 (*International Classification of Diseases* — 10, Genewa 1992, WHO) pod nazwą „specyficzne opóźnienie w nabywaniu czytania” (specific reading retardation) — F81 (w poprzednim wydaniu tej klasyfikacji ICD-9 używano jeszcze terminu „developmental dyslexia” czyli „dysleksja rozwojowa”). W klasyfikacji DSM IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Waszyngton 1994, American Psychiatric Association) trudności te umieszczono w kategorii „zaburzenia uczenia się” i są określone nazwą „zaburzenia czytania” (*reading disorder*).

Dysortografia czyli trudności w opanowaniu poprawnej pisowni oznaczane są w klasyfikacji ICD — 10 jako „specyficzne zaburzenia poprawnej pisowni” (*specific spelling disorder*) — F81.2, zaś w DSM IV „zaburzenia czynności pisania” (*disorder of written expression*).

Dysgrafia czyli trudności w nabywaniu techniki pisania na skutek obniżonej sprawności motoryki rąk, charakteryzujące się niskim poziomem graficznym pisma występuje w ICD — 10 jako objaw „zaburzeń rozwojowych funkcji motorycznych” — F82, zaś w DSM jako „rozwojowe zaburzenia koordynacji ruchów” (*developmental coordination disorder*). Tak więc obie klasyfikacje wskazują na

tendencje do opisowego określania omawianych zaburzeń. Niemniej termin „dysleksja rozwojowa” nadal jest obecny w literaturze i stosowany w praktyce.

Definicja „dysleksji”, ustalona przez Światową Federację Neurologów w 1968 roku w Dallas (USA) określa, że są to zaburzenia manifestujące się trudnościami w nauce czytania, mimo stosowania obowiązujących metod nauczania, normalnej inteligencji, braku wad zmysłu i schorzeń neurologicznych, przy czym zespół tych zjawisk występuje w normalnych warunkach społeczno-kulturowych. Dysleksja jest zatem spowodowana zaburzeniami niektórych funkcji poznawczych, co często uwarunkowane jest konstytucjonalnie (struktura c.u.n.).

Najnowsza definicja ustalona w 1994 roku w Stanach Zjednoczonych przez Komitet Badań Naukowych Towarzystwa Dysleksji im. Ortona, zwana „definicją operacyjną”, w niewielkim stopniu różni się od poprzedniej. Zalicza dysleksję do zaburzeń w uczeniu się i dotyczy przypadków, w których poziom czytania jest nieadekwatny do wieku i poziomu intelektualnego, lecz nie jest spowodowany wadami zmysłu. W definicji podkreśla się związek z zaburzeniami mowy (kompetencji językowych — fonologicznych). Podkreśla się w niej, iż manifestuje się podczas nabywania różnych form mowy, a więc również pisania poprawnego (*spelling*) i techniki pisania.

Najnowsza definicja dysleksji, podobnie jak poprzednia wskazuje na konstytucjonalne tło tych zaburzeń, a więc na związek ze zmianami w strukturze mózgu i zaburzeniami funkcjonalnymi. Mogą być one wrodzone (genetyczne i organiczne — nabyte w okresie prenatalnym) lub nabyte w pierwszych miesiącach życia dziecka. Zaburzenia te mogą być trwale lub nietrwale.

4. TERAPIA DYSLEKSJI ROZWOJOWEJ

Całość oddziaływań stosowanych wobec dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu określa się nazwą terapii pedagogicznej. Oddziaływania te są poprzedzone diagnozą zespołu specjalistów poradni psychologiczno-pedagogicznych. Mają one charakter korekcyjno-kompensacyjny co oznacza, że ukierunkowane są na usprawnianie zaburzonych funkcji (korekcja) i na wspomaganie funkcji dobrze rozwijających się (kompensacja), aby stały się wsparciem dla funkcji zaburzonych albo też mogły zastąpić je w razie potrzeby.

System pomocy terapeutycznej w Polsce jest w swych zamierzeniach trafny i spójny, jednak nie funkcjonuje dobrze z powodu braku form pomocy, które się nań składają. Jest to system pięciopoziomowy, odpowiadający potrzebom dzieci o różnym stopniu nasilenia trudności w czytaniu i pisaniu.

Pierwszy poziom:

— pomoc rodziców pod kierunkiem nauczyciela. Dzieciom o stosunkowo niewielkich trudnościach w nauce wystarcza pomoc nauczyciela szkolnego. Nauczyciel, posiadając opinię oraz wskazania dotyczące terapii i postępowania z dzieckiem, od psychologa i pedagoga z poradni wychowawczo-zawodowej, proponuje dodatkowe ćwiczenia w szkole i w domu. Pomoc w ustaleniu programu pracy z uczniem stanowią liczne podręczniki z zakresu terapii pedagogicznej, z których pierwszy, autorstwa B. Zakrzewskiej został wydany już w 1976 roku. W wypadku trudności nauczyciel zasięga rady metodyka w Wojewódzkim Ośrodku Metodycznym.

Realizując postulat indywidualizacji nauczania nauczyciel może zapewnić dyslektycznemu dziecku indywidualny program wymagań oraz dodatkowe ćwiczenia korekcyjno-kompensacyjne, wykonywane w szkole: podczas lekcji i w domu, pod opieką rodziców, z którymi pozostaje w ścisłej współpracy.

Drugi poziom:

— zespół korekcyjno-kompensacyjny. W przypadku bardziej nasilonych trudności proponuje się dzieciom dyslektycznym udział w zajęciach w zespole korekcyjno-kompensacyjnym w szkole. Zajęcia te prowadzone powinny być w gabinecie terapii pedagogicznej przez nauczyciela terapeutę, o specjalistycznym przygotowaniu na podyplomowym studium lub kursie terapii pedagogicznej.

Trzeci poziom:

— terapia indywidualna. Dzieci, które wymagają indywidualnej i jeszcze bardziej pogłębionej pomocy terapeutycznej uczęszczają na terapię do poradni wychowawczo-zawodowej.

Czwarty poziom:

— klasy terapeutyczne. Klasy te funkcjonują w normalnych szkołach np. w Krakowie i Łodzi. Realizowane są w nich autorskie programy dydaktycznego oddziaływania o charakterze terapii pedagogicznej. W Toruniu, Warszawie i Lublinie funkcjonują one w ramach podstawowych szkół terapeutycznych (państwowych lub społecznych).

Placówką taką jest Ogólnokształcące Liceum Programów Indywidualnych w Gdańsku, umożliwiające młodzieży o nieharmonijnym rozwoju i jednostronnych uzdolnieniach, naukę według indywidualnego programu, uwzględniającego ich zainteresowania, „mocne strony” oraz słabości.

Piąty poziom:

— stacjonarne oddziały terapeutyczne. Dzieci potrzebujące intensywnej i długotrwałej terapii przebywają w nich w okresie od kilku miesięcy do roku (weekendy dzieci spędzają w domu). Jeden z oddziałów funkcjonował do niedawna w Sanatorium Dziecięcym w Głuchowie koło Torunia, drugi w Helenowie pod Warszawą.

Uzupełniające formy pomocy to kolonie letnie i turnusy terapeutyczne dla dzieci dyslektycznych, organizowane przez poradnie wychowawczo-zawodowe i Polskie Towarzystwo Dysleksji.

Przedstawiony system pomocy terapeutycznej obejmuje opiekę dzieci z klas I-III. Powstaje zatem problem pomocy uczniom starszym. Na to zapotrzebowanie odpowiedziała Poradnia Diagnostyczno-Terapeutyczna Polskiego Towarzystwa Dysleksji w Gdańsku, gdzie prowadzona jest terapia indywidualna i grupowa nie tylko uczniów nauczania początkowego, ale również uczniów klas starszych, szkół ponadpodstawowych, a nawet studentów.

Nadal otwartym problemem jest pomoc uczniom klas „0”, gdzie uczy się czytania. Jest to sprawa poważna, gdyż dzieci, które nie otrzymują specjalistycznej pomocy, już w wieku przedszkolnym mogą przeżywać niepowodzenia szkolne.

5. PROFILAKTYKA DYSLEKSJI ROZWOJOWEJ

Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu (dysleksja, dysortografia i dysgrafia) występują dopiero w szkole, a pewności w tym względzie nabieramy po wstępnym okresie nauczania, gdy okazują się one uporczywe i nie znikają pod

wplywem zwykłych zabiegów pedagogicznych, takich jak dodatkowa pomoc w nauce. Dzieci te jednak można wcześniej dostrzec, ponieważ już w okresie poniemowlęcym i przedszkolnym wykazują wiele opóźnień rozwojowych np. w zakresie mowy i trudności np. w wykonywaniu czynności ruchowych, samoobsługowych i w zabawach manipulacyjnych i dydaktycznych. Nauczycielowi, który zna te problemy, nietrudno na podstawie charakterystycznych symptomów stwierdzić, w których przypadkach można przewidywać wystąpienie dysleksji rozwojowej. Dzieci z nieprawidłowej ciąży i porodu, rozwijające się nieharmonijnie to dzieci tzw. ryzyka dysleksji. Im wcześniej zostaną objęte opieką, tym większe szanse aby zapobiec ich trudnościom szkolnym. Aby upowszechnić ten problem opracowałam Skalę Ryzyka Dysleksji (SRD), która ukierunkowuje obserwację prowadzoną przez rodziców i nauczycieli. Pozwala ona na podstawie objawów zorientować się, które dzieci mogą mieć w przyszłości trudności w nauce czytania i pisania.

Objawy cechujące dzieci „ryzyka dysleksji” w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym to: opóźniony rozwój mowy, słaby rozwój funkcji językowych (trudności z zapamiętywaniem i wypowiedzianiem złożonych wyrazów, nazw, budowaniem wypowiedzi); opóźniony rozwój ruchowy, mała sprawność ruchowa i koordynacja ruchów podczas czynności samoobsługowych, rysowania, zabaw ruchowych.

W klasie „0” u dzieci „ryzyka dysleksji” obserwujemy uporczywe trudności w nauce czytania i towarzyszące im specyficzne symptomy jak: utrzymująca się wadliwa wymowa, błędy gramatyczne; trudności z zapamiętaniem wierszyków i piosenek; trudności z różnicowaniem głosek podobnych fonetycznie (zaburzenia słuchu fonemowego) oraz trudności z wydzieleniem sylab, głosek z wyrazów i ich syntetyzowaniem (zaburzenia analizy i syntezy sylabowej i głoskowo-fonemowej); niechęć do rysowania, trudności z odtwarzaniem wzorów graficznych, szlaczków; niechęć i trudności z wykonywaniem układanek; oburęczność; mylenie prawej i lewej ręki, trudności z używaniem określeń: prawo-lewo, nad-pod, przed-za itp.

Jeżeli dziecko „ryzyka dysleksji” obejmie opieką możliwie jak najwcześniej, zapewniając mu fachową pomoc pedagogiczną i logopedyczną, ukierunkowaną na stymulowanie rozwoju nieprawidłowo rozwijających się funkcji, w wielu wypadkach możemy spowodować całkowite zlikwidowanie tych opóźnień i uniknięcie trudności szkolnych. W innych przypadkach możemy istotnie zmniejszyć nasilenie trudności szkolnych. Wiek przedszkolny — jak dowodziła w swoich publikacjach H. Nartowska (1980) — jest szczególnie ważnym okresem, w którym można wszechstronnie i skutecznie pomóc dzieciom w eliminowaniu dysharmonii rozwojowych i osiągnięciu gotowości do podjęcia nauki czytania i pisania. Potrzebna jest tu wielospecjalistyczna pomoc psychologa, pedagoga, logopedy we współdziałaniu z rodzicami dziecka. Jedną z bardzo skutecznych metod profilaktyki dysleksji jest metoda dobrego startu (Bogdanowicz 1985).

Bardzo ważny jest sam program nauczania czytania i pisania. B. Ročlawski (1986) zaproponował konsekwentny system działań na rzecz przygotowań dzieci do nauki czytania i pisania, poprzedzony oddziaływaniem profilaktycznym w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym oraz program wczesnego nauczania czytania i pisania — już w wieku przedszkolnym. Program ten zakłada obcowanie dziecka podczas zabawy z materiałem literowym wszystkich liter polskiego alfabetu, rozwijanie mowy, świadomości językowej, słuchu fonemowego, ćwiczenie zdolności dokonywania analizy i syntezy wyrazowej, sylabowej, fonemowej i lo-

gotomowej, jednocześnie nauczanie czytania i pisania. W związku z powyższymi założeniami następuje wydłużenie okresu przygotowawczego zaś skrócenie okresu nauczania czytania i pisania. Taki program dydaktyczny sprzyja dzieciom „rzyka dysleksji”, ponieważ pomaga wyrównywać opóźnienia rozwojowe i tym samym pozwala eliminować lub zmniejszać trudności w uczeniu się czytania i pisania.

Problem niedostatecznej pomocy dzieciom w wieku przedszkolnym jest aktualny nie tylko w Polsce. Z tego powodu rok 1993 został ogłoszony przez Europejskie Towarzystwo Dysleksji (EDA) „Międzynarodowym Rokiem Wczesnego Wykrywania i Profilaktyki Dysleksji”. Nasz kraj również uczestniczył w tej kampanii, ponieważ z mojej inicjatywy powstałe w 1990 roku, Polskie Towarzystwo Dysleksji jest członkiem tej międzynarodowej organizacji. Towarzystwo jest aktywne na terenie całego kraju i obecnie posiada dwadzieścia jeden oddziałów wojewódzkich, obejmując działaniem szeroki zakres problemów związanych z diagnozą, terapią i profilaktyką dysleksji.

Polskie Towarzystwo Dysleksji ma charakter ruchu społecznego, w którym uczestniczą zarówno teoretycy-naukowcy, praktycy-profesjoniści, nauczyciele różnych poziomów edukacji, jak i rodzice dzieci dyslektycznych, a to zgodnie z zasadą: jeśli nie ty, to kto?

6. PROFILAKTYKA I POMOC UCZNIOM DYSLEKTYCZNYM W KONTAKCIE Z BIBLIOTEKĄ

Jednym z aspektów profilaktyki dysleksji jest budzenie motywacji do czytania i przezwyciężania trudności w czytaniu przez wczesny i interesujący kontakt z książką. Pierwszymi osobami, które mogą rozbudzić ciekawość dziecka i chęć sięgania po książkę są rodzice. Pierwsza książka dziecka to ceratowa książeczka z obrazkami, którą rodzice powinni ofiarować niemowlęciu. „Czytanie” takiej książki to początek drogi do tego, aby zostać „dojrzałym czytelnikiem”.

W wypadku trudności w czytaniu dzieci zniechęcają się do pokonywania ich szybko i tu również konieczne jest wsparcie rodziców, jak również najnowszej technoterapii. Obecnie dla starszych uczniów dyslektycznych w krajach Europy Zachodniej, produkuje się kasety magnetofonowe z nagranyimi tekstami książek. Są to nagrania dwojakiego rodzaju: czytane w normalnym tempie — do przesłuchiwania oraz w zwolnionym tempie — do słuchania z jednoczesnym śledzeniem tekstu. W naszym kraju brakuje tego typu wydawnictw, istnieją jednak nagrania osób niewidomych. Dlatego też proponujemy starszym uczniom i młodzieży dyslektycznej, którzy mają w programie szkolnym przeczytać wiele obszernych lektur, aby wypożyczać „książki mówione”. Sposób pracy z taką książką to: czytanie głośne tekstu, następnie czytanie dłuższego fragmentu „po cichu”, a dalej wysłuchiwanie tekstu z taśmy magnetofonowej (np. do końca rozdziału). Ta forma pracy z książką jest znacznie korzystniejsza niż zapoznawanie się z lekturą wyłącznie poprzez opracowania literackie, a co gorsza wysłuchiwanie „streszczeń” w wykonaniu kolegów, przed lekcją języka polskiego. Polskie Towarzystwo Dysleksji pozostaje w kontakcie z bibliotekami, dysponującymi „książkami mówionymi”, kierując do nich rodziców uczniów dyslektycznych.

BIBLIOGRAFIA:

1. Bogdanowicz M.: *Trudności w pisaniu u dzieci*. Gdańsk 1983. Uniwersytet Gdański.
2. Bogdanowicz M.: *Badania nad częstością występowania dysleksji, dysortografii i dysgrafii wśród polskich dzieci. Na przykładzie województwa gdańskiego*. Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego UG „Psychologia”. Gdańsk 1985, nr 7, s. 143-156.
3. Bogdanowicz M.: *O dysleksji czyli specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu — odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*. Lublin 1994. Wyd. Linea.
4. Leong C.K.: *Children with Specific Reading Disabilities*. Amsterdam 1987. Swets & Zeitlinger.
5. Matějček Z.: *Dyslexie — specifick, poruchy čtení*. Praha 1993. Vyd. H&H.
6. Lind A., Johnston A.: *Adult Literacy in The Third World*. Stockholm 1990. SIDA.

ROLA KSIĄŻKI W ŻYCIU I PROCESIE REWALIDACJI DZIECI I MŁODZIEŻY UPOŚLEDZONEJ UMYSŁOWO W STOPNIU LEKKIM

Czytanie i pisanie zalicza się do podstawowych umiejętności współczesnego człowieka, które mają zastosowanie w każdej niemal dziedzinie życia (A. Maurer 1987, s. 193).

Opanowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem należy do podstawowych, a zarazem najtrudniejszych zadań dziecka w młodszym wieku szkolnym. Czytanie daje dziecku możliwość korzystania z tekstu pisanego. Treść czytanych tekstów wpływa na zasób wiedzy, kształtowanie się poglądów i postaw czytelnika oraz na poziom jego sprawności językowych (J. Bałachowicz, 1988, s. 145). Nic więc dziwnego, że czytanie jest istotną umiejętnością, która umożliwi uczenie się, a nawet warunkuje karierę szkolną dziecka. Wielu autorów omawiających przyczyny niepowodzeń szkolnych, wskazuje na niski poziom umiejętności czytania jako na jedną z ważniejszych przyczyn.

Zdaniem J. Bałachowicza braki powstałe w pierwszych latach nauki w zakresie czytania ograniczają sprawność uczenia się w klasach wyższych nie tylko języka polskiego, ale także matematyki, historii, biologii i innych przedmiotów.

Stwierdza się, że dzieci, którym czytanie sprawia trudności, rzadko sięgają po książki z zakresu literatury pięknej, a zatem pozbawione są zawartych w literaturze wartości.

Należy jeszcze dodać, że poznawanie czytanego tekstu jest procesem złożonym, wieloetapowym, doprowadzającym czytelnika do zrozumienia poszczególnych warstw tekstu.

Wskazanie na wartości wynikające z opanowania umiejętności czytania oraz wypuklenia trudności, które towarzyszą temu procesowi dotyczyło dzieci będących w normie intelektualnej. Gdy chodzi o dziecko upośledzone umysłowo w stopniu lekkim, to rzecz jasna ze względu na specyfikę procesów poznawczych i psychicznych uwarunkowane oligofrenią — opanowanie umiejętności czytania przez dzieci i młodzież upośledzoną umysłowo jest znacznie utrudnione. Natomiast rola książki w procesie ich rewalidacji bardzo duża.

Zdaniem W. Loebl zagadnienie trudności w czytaniu, na które napotykają uczniowie upośledzeni umysłowo, nie zostało dotychczas dostatecznie przez naukę opisane i wyjaśnione (1990, s. 220). Zdaniem autorki potocznie uważa się, że trudności dzieci upośledzonych umysłowo są zjawiskiem naturalnym, wynikającym z globalnego zaburzenia intelektu.

W oparciu o materiał empiryczny zebrany w kl. II, III i IV szkoły podstawowej specjalnej dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim stwierdzono, że około

50% uczniów w klasie ma trudności w czytaniu (W. Loebel, 1990, s. 221). Poziom czytania dzieci upośledzonych umysłowo jest niski, a wyższe formy czytania płynnego z odpowiednią interpretacją występują bardzo rzadko.

Dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim napotykać znaczne trudności w rozumieniu czytanych tekstów. Ujawniono, że najczęściej sens tekstów jest rozumiany przez nie tylko częściowo, fragmentarycznie lub wcale (W. Loebel, s. 228). Zdaniem A. Maurer (1987, s. 193) dominuje u nich dosłowne rozumienie czytanych tekstów wyrażające się w odtwarzaniu ich treści przede wszystkim przy użyciu słów autora, w braku ujmowania treści domyślnej, w trudnościach dotyczących samodzielnego wyciągania wniosków, rozważań o przyczynach i skutkach. Należy jeszcze dodać, że utrzymują się też przeważnie trudności w samodzielnym wypowiedzianiu się na piśmie. Są one związane ze słabym przyswajaniem gramatycznych struktur językowych, zasad stylistyki i ortografii.

A. Maurer (tamże, s. 201) jest zdania, że zróżnicowanie poziomu opanowania umiejętności czytania i pisania związane jest u dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim z poziomem rozwoju elementarnych funkcji percepcyjno-motorycznych, w szczególności: percepcji wzrokowej, precyzji ruchów oraz słuchowego zróżnicowania głosek.

W kontakcie z książką biorą udział różne procesy rozwojowe jak: orientacyjno-poznawcze, myślowe i emocjonalne.

Specyficzne cechy wymienionych procesów uwarunkowane oligofrenią, są bardzo często przyczyną trudności w czytaniu dzieci upośledzonych umysłowo oraz ich niechęci do czytania i kontaktu z książką.

W upośledzeniu umysłowym występuje niedorozwój wszystkich czynności orientacyjno-poznawczych. Nawet w lekkim upośledzeniu umysłowym odbieranie wrażeń jest nieadekwatne, a postrzeganie utrudnione i dlatego nie odbija w pełni otaczającej rzeczywistości. Zasięg postrzegania jest wąski, a tempo zwolnione. U jednostek upośledzonych umysłowo słabo rozwinięta jest pamięć. Przejawia się to w trudnościach w zapamiętywaniu i odtwarzaniu różnych treści. Dodać należy, że zubożona jest głównie pamięć logiczna, mniej zaś pamięć mechaniczna, która w pewnych przypadkach u jednostek upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, jest dość dobrze rozwinięta. W upośledzeniu umysłowym zaburzona jest też uwaga, głównie jej podzielność.

Gdy chodzi o myślenie jednostek upośledzonych, to pozostaje ono w fazie myślenia konkretno-obrazowego. Najbardziej upośledzony jest rozwój myślenia abstrakcyjnego. W ogóle brak jest u nich wyższych form myślenia. Dlatego też tak upośledzeni nie są w stanie oderwać się od konkretności i wykroczyć poza ramy stałych wyobrażeń. Inną ich cechą jest niski poziom myślenia logicznego, co nie pozwala im na uchwycenie sensu np. opowiadania, jak też jego odpowiednią interpretację.

Z przedstawionej tu charakterystyki procesów poznawczych i psychicznych jednostki upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim wynika, że można ją umieścić w ramach, które określają jej możliwości rewalidacyjne. W procesie rewalidacji chodzi o przygotowanie do aktywnego — na miarę jej indywidualnych możliwości psychofizycznych — działania w życiu: gospodarczym, społecznym i kulturalnym. Zawężenie więc działalności rewalidacyjnej jednostek upośledzonych umysłowo tylko do wyuczenia ich jakiegoś zawodu, jest niedostrzeganiem innych obszarów ich działalności. Tym bardziej, że jednostka upośledzona

umysłowo, jak każda inna, tj. pełnosprawna ma takie same prawa — w tym też do korzystania z kultury, do której zalicza się książkę.

Dążąc do wypracowania modelu rewalidacji jednostek upośledzonych umysłowo, który najlepiej służyłby ich rozwojowi i stwarzał szanse do możliwie najpełniejszego uczestniczenia w życiu społecznym — musimy zadbać o stworzenie właściwych warunków do kształtowania możliwości i umiejętności wykorzystania książki w rewalidacji. Książce w pedagogice specjalnej w tym i oligofrenopedagogice tzn. pedagogice zajmującej się kształceniem i wychowaniem jednostek upośledzonych umysłowo — przypisuje się dużą rolę.

Według Heleny Burno-Nowakowej i Ireny Polkowskiej (1976) książka ma do spełnienia w stosunku do jednostek upośledzonych umysłowo następujące zadania:

- wyrównać różnice w starcie kulturalnym — zwłaszcza w czasie szybkich przemian kulturalnych i społecznych;
- wytwarzać i umacniać więź społeczną;
- przyczynić się do powstawania i rozwoju procesów poznawczych;
- dostarczyć przeżyć estetycznych i kształtować postawy moralne;
- wypełniać wolny czas wrażliwymi formami pod względem treści.

Zdaniem autorkę, największy kontakt z książką przypada na okres nauki szkolnej. Jeżeli u dzieci upośledzonych umysłowo nie wyrobimy w tym czasie nawyku czytania i nie rozbudzimy zainteresowań książką, to absolwenci szkół specjalnych mogą stać się wtórnymi analfabetami. Ewa Tomasik mówi nawet o potrzebie traktowania czytelnictwa jako jednej z metod pedagogiki specjalnej zaznaczając, że w takim wyłącznym znaczeniu może wystąpić dopiero jako metoda samokształcenia (1982).

Zdaniem autorki czytelnictwo jako metoda pedagogiki specjalnej rozpatrywana może być w trzech aspektach, a mianowicie:

- 1) kompensacji,
- 2) terapii,
- 3) profilaktyki.

Oddziaływanie książki na dzieci i młodzież upośledzoną umysłowo w stopniu lekkim jest wielostronne. Czytelnictwo może być i dla tej kategorii jednostek, jedną z dróg do rozszerzania kultury i wiedzy. Książka ma ogromne znaczenie w życiu każdego człowieka — a więc i w życiu jednostki upośledzonej umysłowo. Może ona bowiem stanowić czynnik samokształcenia i społecznego wychowania. Książka może ukazać dzieciom przykłady właściwego współżycia z innymi, postępowania zgodnie z przyjętymi normami społecznymi i roztaczania opieki nad słabszymi. Należy uświadomić sobie, że książka odpowiednio dobrana wywiera też duży wpływ na rozwój życia emocjonalnego dziecka. Wzbogaca jego wyobraźnię, kształci mowę i uczy myślenia, oddziałuje również na osobowość dzieci i młodzieży. Kontakt z książką sprzyja poznawaniu świata, rozszerzaniu kręgu doświadczeń, jak również rozwijaniu uczuć wyższych. Kontakt z książką może też kształtować u jednostek upośledzonych umysłowo system wartości, postawy moralno-społeczne oraz wrażliwość estetyczną i zarazem wypełniać pożytecznie wolny czas.

Aby książka mogła spełnić wszystkie swoje funkcje, konieczne jest przygotowanie młodych ludzi do czytelnictwa pojmowanego jako uczestnictwo w kulturze symbolicznej, stanowiącej jedną z dróg stymulowania rozwoju osobowości.

Rozbudzenie u osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim zamiłowania do książki nie jest rzeczą łatwą, nawet jeśli przyjmuje się, że i w tej pracy realizowana będzie zasada indywidualizacji.

Jak już wspomniano kontakt z książką jest utrudniony na skutek różnych zaburzeń procesów poznawczych i psychicznych uwarunkowanych oligofrenią oraz słabo opanowaną techniką czytania jaką stwierdza się u dzieci upośledzonych umysłowo. Badania nad opanowaniem techniki czytania przez dzieci tej kategorii wskazują, że w zakresie opanowania czytania dochodzą one przeważnie do wstępnego etapu tej umiejętności. A zatem działalność biblioteki, która zdoła zachęcić dziecko, by korzystało z książki w dużej mierze może się przyczynić do doskonalenia techniki czytania. Stwierdza się bowiem pewną specyficzną zależność między poziomem opanowania techniki czytania, a częstością korzystania z biblioteki. Można tu mówić o pewnym sprzężeniu zwrotnym.

Mając na uwadze wartości, które daje kontakt z książką, tzn. rolę jaką może ona odegrać w życiu jednostki upośledzonej i jej rewalidacji, należy przede wszystkim doskonalic działalność bibliotek szkolnych. Przyczynić się to może do podniesienia efektów procesu dydaktycznego i wychowawczego. By uczynić pracę biblioteki bardziej efektywną prowadzi się odpowiednie badania empiryczne.

W wyniku analizy materiału empirycznego zebranego podczas badań w zasadniczych szkołach zawodowych specjalnych i podstawowych dla lekko upośledzonych ustalono co następuje:

1) Uczniowie szkół podstawowych, jak i zawodowych korzystają przede wszystkim z bibliotek szkolnych. Jednakże część uczniów szkół zawodowych jest zdania, że biblioteki szkolne nie zawsze zaspokajają ich zainteresowania czytelnicze. Osoby te wyrażały chęć korzystania z innych typów bibliotek. Niestety, z rozmów z nauczycielami i bibliotekarzami szkolnymi wynikało, iż nie widzą oni specjalnej konieczności wprowadzania upośledzonych umysłowo w środowisko innych bibliotek niż biblioteka szkoły specjalnej. Postawa taka uwarunkowana była kilkoma czynnikami. Wśród nich dominowała opinia na temat słabszej zdolności czytania i rozumienia tekstu przez osoby upośledzone umysłowo w stopniu lekkim. Niektórzy z wypowiadających się nauczycieli twierdzili nawet, że dzieci upośledzone nie są mile widziane w bibliotekach publicznych, gdyż należą do tzw. trudnych czytelników są mało samodzielne, niezdecydowane oraz zmienne w swoich zainteresowaniach.

Z punktu widzenia założeń procesu rewalidacji jednostek niepełnosprawnych takie stanowisko jest błędne. Nie docenia się tu bowiem możliwości rewalidacji jednostek upośledzonych w integracji z jednostkami pełnosprawnymi. Tymczasem integracja taka mogłaby zaistnieć, gdyby osoby niepełnosprawne korzystały właśnie z bibliotek publicznych.

2) W oparciu o analizę kart czytelniczych wysunięto wniosek, że uczniowie podstawowych szkół specjalnych mało czytają, a niektórzy odczuwają nawet wstręt do książki. Przyczyną tej niechęci, jak wykazują badania, jest najczęściej „słabo opanowana technika czytania oraz ogromne trudności w zrozumieniu tekstu.

Przykładowo w jednej z VIII klas szkoły specjalnej przez cały rok szkolny 15 uczniów wypożyczyło 97 książek, czyli średnio na jednego ucznia wypada 6 książek. Nie oznacza to bynajmniej, że każdy uczeń wypożyczył 6 książek. Wśród badanych byli tacy, którzy w ogóle nie wypożyczyli ani jednej. Oczywiście

ilość wypożyczanych książek nie musi koniecznie oznaczać ich lektury. Wśród dzieci upośledzonych umysłowo są bowiem i takie, które wypożyczają książki, lecz ich nie czytają. Wypożyczają, bo nie chcą być gorsze od innych uczniów w klasie, a nierzadko też i od swego pełnosprawnego rodzeństwa.

Badania wykazały, że uczniowie szkół podstawowych specjalnych wypożyczają najczęściej (szczególnie dzieci z klas młodszych) książki cienkie i bogato ilustrowane o tematyce baśniowej, nierzadko wierszowane. Nie cieszą się wzięciem książki grubsze i bez ilustracji.

Biorąc pod uwagę, że czytelnictwo może mieć wpływ na doskonalenie techniki czytania, wpływającej na podniesienie efektów pracy dydaktycznej głównie w nauczaniu języka polskiego, ale nie tylko — biblioteki szkół specjalnych często intencjonalnie intensyfikują swą działalność. Potwierdzeniem tego mogą być wyniki wspomnianej klasy VIII szkoły podstawowej specjalnej, w której średnio na jednego ucznia przypadło 6 wypożyczonych książek. Ich średnia z języka polskiego pod koniec roku szkolnego wynosiła 3,7.

Po rocznej intencjonalnie zintensyfikowanej działalności biblioteki szkolnej poziom czytelnictwa i ocena z języka polskiego znacznie wzrosły. Świadczy o tym średnia wypożyczonych przez jednego ucznia — 20 książek oraz średnia oceny z języka polskiego — 3,9.

Analizując bardziej szczegółowo ilość wypożyczonych książek w kontekście ocen z języka polskiego stwierdzono, że przed rozpoczęciem intencjonalnie prowadzonej intensyfikacji działalności biblioteki nad rozwojem czytelnictwa, uczniowie z oceną dostateczną wypożyczyli średnio po 6 książek, z oceną dobrą po 10, a bardzo dobrą 11. Natomiast po całorocznej działalności biblioteki uczniowie „dostateczni” wypożyczyli średnio 18 książek, z oceną dobrą 22, a bardzo dobrą 24.

Dane te pozwalają wnioskować, że ocena jaką uczeń uzyskuje z języka polskiego może mieć wpływ na liczbę wypożyczonych książek. Może być też i odwrotna sytuacja. Mianowicie, że to właśnie liczba wypożyczonych książek (zakładając, że były one czytane) wpływa na lepszą ocenę z języka polskiego. Stwierdzono również, że wzrost ilości wypożyczonych książek mających wpływ na ocenę z języka polskiego nie jest bez wpływu na ich dobór. Okazało się, że uczniowie starszych klas szkoły podstawowej specjalnej chętnie czytają książki przyrodnicze, podróbnicze, historyczne i społeczno-obyczajowe.

Gdy chodzi o czytelnictwo uczniów szkół specjalnych zawodowych, to jak wykazały badania, cieszy się ono wśród tej grupy młodzieży dość dużą popularnością. Na liście form zagospodarowania czasu wolnego, znajduje się na trzecim miejscu — po TV i radiu.

Badani uczniowie twierdzili, że czytanie książek jest dla nich interesującą i kształcącą formą spędzania czasu wolnego. Ich zdaniem z książek można się wiele nauczyć. Z wypowiedzi dziewcząt wynikało, że czytają one chętnie różne kolorowe czasopisma, ponieważ tam znajdują (w porównaniu z książką, która jest gruba i bez ilustracji) artykuły o bardzo zróżnicowanej tematyce.

Uczniowie traktują książkę jako swego przyjaciela. Ich zdaniem z książki można się dużo dowiedzieć, a nawet nauczyć jak żyć uczciwie. Uważają też, że książka jest im potrzebna w rozwiązywaniu życiowych problemów, z którymi mogą się w przyszłości spotkać.

Świadomy dobór lektury bardzo ściśle wiąże się z informacją o książce. Badania przeprowadzone wśród młodzieży szkół zawodowych specjalnych wykazały, że podejmują oni próby zdobywania informacji o książce, którą chcieliby przeczytać. Źródłem informacji są tu w kolejności: rówieśnicy, znajomi, telewizja, nauczyciel, bibliotekarz, rodzina oraz wystawy książkowe.

Z rozmów (szczególnie z dziewczętami) wynikało, że prowadzą one chętnie rozmowy na temat przeczytanych książek lub o tych, które chciałyby przeczytać. Należy jednak wspomnieć i o tym, że wśród badanej młodzieży byli również tacy, którzy twierdzili, że nie warto czytać książek.

Gdy chodzi o czytelnictwo obowiązkowych lektur szkolnych, to — jak wynikało z zebranego materiału empirycznego — tolerują oni tylko lekturę o małej objętości. Lektury szkolne traktowane są często przez młodzież szkoły zawodowej za mało interesujące, sięga się po nie niejako z obowiązku, gdyż jak twierdzą są one „na siłę wpychane”.

Wspomniano już, że jednostki upośledzone umysłowo ograniczają się do wypożyczenia książek z bibliotek szkolnych. Wśród badanej młodzieży szkoły zawodowej część z nich jednak chętnie pożycza książki od rówieśników. Dodać należy, że niektórzy z badanych (choć nie było ich dużo) kompletowało książki tworząc własną bibliotekę. Fakt ten sugeruje, że szkoła specjalna nie spełnia w pełni potrzeb upośledzonej młodzieży. Stwierdzenie to stawia przed tym typem szkolnictwa szczególne zadania, dotyczące przygotowania dzieci i młodzieży do samodzielnego korzystania z takich wartościowych środków jak słowo drukowane.

Zdaniem Anny Przeclawskiej z punktu widzenia pedagogiki czytelnictwa ważny jest problem własnego gromadzenia książek. Świadczy to o zainteresowaniach dzieci i młodzieży oraz ich realizacji. Obcowanie na co dzień z książkami, które się samemu skompletowało i troska o nie rozwijają nie tylko uczuciowe przywiązanie do własnej biblioteki, ale także utrwalają nawyk częstego korzystania z niej. Niestety posiadanie własnej biblioteczki wśród dzieci upośledzonych umysłowo nie jest częste (szczególnie gdy chodzi o dzieci ze szkoły podstawowej).

Wyniki badań nad czytelnictwem uczniów zawodowych szkół specjalnych przekonują o konieczności bardziej efektywnego przygotowania uczniów do pracy z książką oraz do zrozumienia bardziej zróżnicowanych treści. Chodzi o to, by szkoła specjalna, dzięki działalności różnego rodzaju bibliotek, mogła realizować zadania wszechstronnego rozwoju osobowości każdej jednostki.

Z analizy literatury, jak również wyników badań empirycznych dotyczących czytelnictwa jednostek upośledzonych umysłowo, wynika szereg wniosków i postulatów, a mianowicie:

- 1) Książka, która odpowiada kryteriom spostrzeżeniowym dziecka, jego stopniom rozwoju, nie jest przez dziecko rozumiana.
- 2) Książka nieodpowiadająca rozwojowi umysłowemu dziecka będzie przez nie percepowana w granicach spostrzeżeń jemu właściwych.
- 3) Książki, które odpowiadają kategoriom spostrzeżeniowym dziecka zgodnie z jego stopniem rozwoju, odpowiadają jego zainteresowaniom.
- 4) Dostrzega się korelację zainteresowań czytelniczych z fazami rozwoju psychicznego młodego czytelnika.

5) Dobierając dla dziecka książki powinno się zwracać uwagę na ich wartości: poznawcze, wychowawcze i artystyczne, gdyż dziecko samo nie potrafi ocenić jeszcze tych wartości.

6) Stwierdzono, że o poziomie artystycznym książki decyduje również szata graficzna, poziom ilustracji i ich przystosowanie do poziomu umysłowego dziecka.

Należy dodać, że dzieci upośledzone odnoszą dwie korzyści z oglądania obrazków zgodnych z rzeczywistością, ujmujących treści w sposób realistyczny (adekwatny). Dla takiego dziecka słowo zawarte w książce jest abstrakcją i nie może wywołać gry wyobraźni i myśli.

7) Dzieci upośledzone umysłowo wolą książki z ilustracjami, tłumaczącymi słowa tekstu na język bardziej dla nich zrozumiały, konkretny, poglądowy. Ilustracje — to język kształtów i barw, które dla nich są zrozumiałe. Ilustracje budzą większe zainteresowanie i zaciekawienie tekstem, rozwijają wyobraźnię, przyczyniają się do tworzenia nowych pojęć, trwałej pamięci obrazów i do powstawania przyjemnych i szlachetnych uczuć.

8) Badania przeprowadzone w Holandii wykazały, że czytelnikom upośledzonym umysłowo powinno się udostępniać lekturę konkretną, książki napisane prosto, krótkimi zdaniami, łatwe w odbiorze (L. Ippold 1989).

9) Stwierdzono, że zainteresowania czytelnicze u jednostek upośledzonych umysłowo różnią się nie tylko w zależności od wieku, płci — ale także od środowiska oraz, że w ich rozwoju u dzieci, a następnie młodzieży nie ma przeskoków. Są natomiast rozwijające się ewolucyjne zainteresowania.

BIBLIOGRAFIA

1. Bałachowicz J.: *Czytanie ze zrozumieniem (w:) Z badań nad osiągnięciami szkolnymi uczniów młodszycy o różnym poziomie inteligencji.* (red.) K. Kuli-gowska, Warszawa 1988, WSPS.
2. Burno-Nowakowa H., Polkowska I.: *Zajęcia pozalekcyjne z dziećmi upośle-dzonymi umysłowo.* Warszawa 1976, WSiP.
3. Ippold I.: *Praca z dzieckiem upośledzonym umysłowo (w:) „Poradnik Bi-bliotekarza” 1989/10.*
4. Loebel W.: *Próba porównania trudności w czytaniu głośnym występujących u uczniów o prawidłowym rozwoju oraz upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim (w:) Roczniki Pedagogiki Specjalnej (red.) J. Pańczyk, Warszawa 1990, WSPS.*
5. Maurer A.: *Zależność poziomu opanowania umiejętności czytania i pisania przez uczniów szkół podstawowych dla upośledzonych umysłowo od po-ziomu rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych (w:) Wyniki kształcenia specjalnego upośledzonych umysłowo,* Warszawa 1987, WSPS.
6. Tomasiak E.: *O potrzebie traktowania czytelnictwa jako jednej z metod peda-gogiki specjalnej.* „Szkoła Specjalna” 1982/1.

ZASTOSOWANIE BIBLIOTERAPII W PRACY Z DZIEĆMI NIEPEŁNOSPRAWNYMI

Wśród różnych metod terapii biblioterapia pojawiła się stosunkowo niedawno. Prace z tej dziedziny zaczęto upowszechniać w Polsce w latach 70.

Oficjalna definicja biblioterapii przyjęta przez Amerykańskie Stowarzyszenie Bibliotekarzy w 1966 r. informuje:

„BIBLIOTERAPIA — użycie wyselekcjonowanych materiałów czytelniczych jako pomocy terapeutycznej w medycynie i psychiatrii; także poradnictwo w rozwiązywaniu problemów osobistych przez ukierunkowane czytanie”.

Biblioterapia jako metoda leczenia ma jednak dłuższą historię. Już w starożytności na słynnej bibliotece w Aleksandrii widniały słowa: „Lekarstwo na umysł”. W XII w. (1272 r.) w jednym z kairskich szpitali stosowano czytanie Koranu jako metodę leczenia. W Europie od XVIII w. włączono czytanie pobożnych tekstów do programu leczenia psychicznie chorych.

Współcześnie najbardziej rozpowszechnione są prace grupy specjalistów amerykańskich. Ich zdaniem istnieją liczne powiązania między przeżyciem estetycznym a psychoterapią. W procesie terapeutycznym istotną rolę bowiem odgrywa identyfikacja z postaciami literackimi. Czytelnik (pacjent) może mówić o swoich uczuciach, problemach myśląc o bohaterze książkowym. Prowadzi to do rozpoznawania podobieństw wśród ludzi, a to z kolei podnosi próg tolerancji na frustrację; ułatwia przystosowanie społeczne, co w wielu wypadkach przygotowuje, wyprzedza przeżycia rzeczywiste. Biblioterapia jest zatem ważna zarówno dla psychiatrów jak i pedagogów, ponieważ dotyczy ekspresji, twórczości i rozumienia innych, a także kładzie nacisk na sprawy przystosowania, samopoznania, osiągania dojrzałości emocjonalnej.

W procesie biblioterapii wyróżnia się 3 etapy:

1. IDENTYFIKACJA — czytelnik (słuchacz) identyfikuje się z bohaterami książki.

2. KATHARSIS — etap doznania ulgi, odreagowanie napięć psychicznych (w grupie — ekspresja własnych problemów wobec innych).

3. WGLĄD — poprzez rozpracowanie problemu czytelnik uzyskuje nowe spojrzenie na dany problem (w grupie wzajemna pomoc, przełamanie poczucia izolacji, a w rezultacie prezentowanie nowych myśli, nowych postaw).

Przygotowując zajęcia należy zwrócić szczególną uwagę na bardzo staranny dobór lektury zależnie od możliwości i potrzeb czytelników, jak również na konieczność łączenia biblioterapii z innymi metodami. Dotyczy to zwłaszcza dzieci w młodszym wieku, dla których stosowanie jednej metody może okazać się nużące.

W procesie biblioterapii czytelnik przechodzi od stwierdzenia: Czy on jest taki jak ja? do wniosków: Ja się czuję tak jak on, mogę postąpić tak samo jak on, mogę to też zrobić, potrafię zrobić inaczej, lepiej niż dotychczas.

Jest zrozumiałe, że efekty procesu biblioterapii nie są natychmiastowe. Trwa on krócej lub dłużej w zależności od osoby (grupy) poddanej terapii, jak również od rodzaju rozwiązywanych problemów.

Oto niektóre praktyczne ilustracje.

I. W grupie młodszych uczniów (10-latk) wykorzystano tekst książki J. Korczaka *Bankructwo małego Dżeka*, nazwanej przez autora powieścią finansową (nieoczekiwanie książka stała się b. aktualna z uwagi na poruszane problemy. Przewijają się tam stale pojęcia: dług, podatek, procent, bank, bankructwo itp.).

II. W grupie starszych dziewcząt wykorzystano zbiór opowiadań K. Siesickiej *Obok mnie*, poruszających problemy typowe dla dorastających dziewcząt. W swej konstrukcji utwory te są jakby niedokończone, pozostawiające swobodę własnej interpretacji, co ułatwia a nawet prowokuje dyskusję wśród słuchaczy. Do tego rodzaju zajęć świetnie nadają się również książki: *Dzieci z Bullerbyn* A. Lindgren i *Maja S.* Kowalskiego.

W grupie młodszej, w oparciu o fragmenty książki Korczaka przygotowano cykl zajęć, które metodą biblioterapii wzbogacono o inscenizację i zajęcia plastyczne. Główny bohater jest wymarzoną postacią tego typu zajęć. Nie ma pisarza, znającego tak jak Korczak psychikę dziecka. Mały Dżek przeżywa typowe dla swego wieku radości, rozterki, budzi różnorodne i przeważnie pozytywne uczucia: sympatię, współczucie, podziw, aprobatę. Z książki wybrano fragmenty przedstawiające sytuacje związane z domem rodzinnym i szkołą, stosunek bohatera do rodziców, nauczycieli, kolegów, jego miejsce w rodzinie i wśród rówieśników. Dzięki tym wątkom dziecięcy czytelnik bardzo łatwo utożsamia się z bohaterem, sam przeżywa jego rozterki i niepokoje.

W przeprowadzonym cyklu zajęć znalazły się m. in. tematy:

1. Spotkania z bohaterem — czytanie fragmentów utworu, rozmowa, własne spostrzeżenia i porównania.

2. Przygotowanie inscenizacji na podstawie książki — dekoracje, rekwizyty.

3. Przedstawienie z wykorzystaniem własnych doświadczeń, przeżyć.

4. Zajęcia oparte o propozycje dzieci (jedno lub więcej).

W kolejnych zajęciach zmniejszono ilość przykładowych książkowych na rzecz przeżyć własnych dzieci: anologicznych lub podobnych.

Zajęcia dla starszych dziewcząt prowadzono w mniejszych, 2-3 osobowych grupach. Część dziewcząt samodzielnie czytała opowiadania, część uczestniczyła jako słuchaczki. Rozmowy prowadzone były również w małych grupkach, czasem indywidualnie. Poruszono problemy typowe dla wieku dorastania:

— stosunek do rodzeństwa, kontakty i porozumienie z rodzicami,

— przyjaźnie i pierwsze uczucia,

— problemy lojalności w stosunku do rówieśników i nauczycieli,

— poczucie odpowiedzialności wobec siebie oraz innych.

Starsze dziewczęta z większym dystansem odniosły się do bohaterów książkowych. Trudniej im było utożsamiać się z nimi, odkrywać swoje odczucia. Wstydziły się przyznać do swojej niewiedzy na jakiś temat, miały z tego powodu poczucie winy, braku własnej wartości. Dlatego zajęcia z nimi trwały o wiele dłużej, niż w młodszej grupie, często prowadzone były indywidualnie.

Przeprowadzone w obu grupach zajęcia biblioterapii pozwalają tylko na częściowe, fragmentaryczne wnioski. Pełne podsumowanie wymagałoby dłuższego czasu oddziaływania, większego zasobu doświadczeń, istnienia grupy porównaw-

czej itp. Jednak już na podstawie przeprowadzonych zajęć można stwierdzić, że tak w I jak i II grupie utożsamienie z bohaterami książek jest bardzo silne. W młodszej grupie po przeprowadzeniu zaplanowanego cyklu padło wiele propozycji jego kontynuacji. Problemy były b. różnorodne, choć w większości związane z bohaterem książki. W grupie starszej dziewczęta częściej i chętniej zwracały się ze swoimi problemami, niekoniecznie związanymi z lekturą. W obu wypadkach pozytywne rezultaty działań były wyraźnie widoczne.

Wynika z tego, że metoda biblioterapii ma tę zaletę, iż nie wymaga rozbudowanego warsztatu pracy. Można ją stosować w różnych sytuacjach i różnych warunkach (np. na lekcjach, w zajęciach świetlicowych, w bibliotece, w indywidualnych kontaktach). Metoda ta wymaga przede wszystkim dobrej znajomości literatury dziecięcej i młodzieżowej, umiejętności stwarzania nastroju, wyzwiania emocji, dobrego kontaktu z dziećmi. Wskazane byłoby jednak stworzenie specjalnego przewodnika, lub wykazu lektur z krótką ich charakterystyką służącą przygotowaniu tego rodzaju zajęć.

INNE FORMY (POMOCE DYDAKTYCZNE) PRACY BIBLIOTEKI Z DZIEĆMI UPOŚLEDZONYMI UMYSŁOWO W STOPNIU LEKKIM

1. Katalog obrazkowy przeznaczony dla dzieci klas II-IV,V. Karta katalogu obrazkowego zawiera podstawowe informacje o książce: nazwisko autora, tytuł, element sygnatury oraz ilustrację. Wprowadza się je na lekcjach bibliotecznych w klasie II, III jako informacje o lekturach klasowych. Potem stopniowo zwiększa się elementy słowne ograniczając ilustrację do wybranych fragmentów, symboli. Od kl. VI wprowadza się stopniowo korzystanie z katalogu alfabetycznego, następnie rzeczowego.

2. Słownik wyrazów trudnych — wg wstępu do słownika.

3. Bibliografie. Początkowo powstał zbiór życiorysów sławnych Polaków. Potem wystąpiła konieczność stworzenia na tej samej zasadzie słownika „Autorzy naszych lektur”. Zawarte w nich informacje są zróżnicowane pod względem treści i formy. Np. życiorys M. Konopnickiej jest bardzo uproszczony, zbeletryzowany. Życiorysy Sienkiewicza czy Reymonta zawierają więcej faktów, pisane są w stylu zbliżonym do języka słowników oficjalnych. Uzasadnienie ich powstania jest podobne jak w przypadku *Słownika wyrazów trudnych*.

4. Konkursy biblioteczne odgrywają dużą rolę w propagowaniu czytelnictwa. Co roku proponuje się inne formy, choć przeważają prace plastyczne. Oferowane nagrody oraz osiągnięta popularność w społeczności szkolnej są dużymi bodźcami do angażowania się dzieci.

5. Teczki tematyczne stanowiące pomoc w pracy lekcyjnej. Zawierają materiały z różnych źródeł, na różne tematy. Kompletowane są wg bloków tematycznych, humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych. Zawartość tych teczek stale się zwiększa.

Przedstawione wyżej zajęcia biblioterapii przeprowadzono z dziećmi upośledzonymi umysłowo w stopniu lekkim. Ze względu jednak na swoje wielorakie funkcje i wartości stosuje się ją zarówno dla dzieci w tzw. normie intelektualnej, jak również dla dzieci z innymi odchyleniami od normy, tj. niewidomych,

niestyszających, niedostosowanych społecznie, a szczególnie dla dzieci kalekich i przewlekle chorych.

Metody pracy są zróżnicowane pod względem rozwiązań organizacyjnych i merytorycznych, w każdym przypadku dostosowane do możliwości i potrzeb psychofizycznych dzieci.

Pełnią one różnorakie funkcje, jednak generalnie:

- są źródłem informacji, wiedzy o otaczającej rzeczywistości,
- pełnią role kompensacyjne, profilaktyczne, terapeutyczne,
- służą wychowaniu i kształceniu postaw moralnych,
- poprawiają samopoczucie, samoakceptację,
- aktywizują i umożliwiają włączenie się w życie społeczne.

Praca czytelnicza z dziećmi głębiej upośledzonymi (w stopniu umiarkowanym i znacznym) jest bardziej skomplikowana. Dzieci te przeważnie nie są w stanie nauczyć się czytania, nie są w stanie zrozumieć słyszany tekst. Czytanie ma dla nich inne, specyficzne znaczenie. Sprawia im przyjemność sama melodia i rytmika mowy osoby czytającej, szczególnie jeśli jest to ktoś z rodziców. Ważne jest dla nich wspólne przebywanie, kontakt z bliskim człowiekiem. Ponadto dziecko czerpie dodatkowe korzyści w postaci ciągłego „bombardowania” słowami, co stanowi określoną stymulację rozwoju mowy i myślenia dziecka.

Wprawdzie tempo rozwoju mowy dziecka jest bardzo wolne, tym niemniej warto podejmować próby stymulowania. Powoduje to coraz lepszą adaptację dziecka do świata. Poza wszystkim czytanie daje możliwość „zabudowania” dziecku wolnego czasu i tym samym zapobiega niewłaściwemu, nie zorganizowanemu zachowaniu.

Zgola inaczej przebiega proces terapii książką u dziecka niesłyszącego, dla którego tekst literacki może stać się wzorem poprawnej mowy nie zniekształconej na skutek zaburzonej percepcji słuchowej. Należy zdawać sobie sprawę, że próg trudności na etapie nauki czytania jest u niesłyszących bardzo wysoki. Uszkodzenie słuchu często wiąże się z innymi zaburzeniami. Główną przeszkodą w percepcji treści jest fakt, że większość książek zawiera wiele niezrozumiałych słów i zwrotów, co staje się źródłem niechęci dzieci do książek i słowa drukowanego w ogóle. W tej sytuacji należałoby podjąć się adaptacji wartościowych pozycji literackich do możliwości dzieci dysponujących niewielkim zasobem słownikowym i pojęciowym (dotyczy to zresztą nie tylko dzieci głuchych). Ostatnio coraz częściej podejmuje się takie próby, ale są one niewystarczające, aby stworzyć odpowiedni księgozbiór, odpowiedni system pracy, jaki w tej chwili stosuje się już np. we Francji.

Inny problem, to czytelnicтво jako terapia niewidomych. Dzieci niewidome przeważnie osiągają normę intelektualną. Nie wymagają więc uproszczeń językowych w tekstach literackich. Główną przeszkodę stanowi tu technika odbioru słowa pisanego. Niezbędna jest więc zmiana formy przekazu: z zapisu literowego na zapis sześciopunktowy alfabetu Braille'a, bądź z formy graficznej na akustyczną (taśmy magnetofonowe, tzw. książki mówione), a dla dzieci niedowidzących — na pismo ze zwiększoną czcionką. Tak więc u dzieci niewidomych można również w szerokim zakresie stosować metodę biblioterapii, tym bardziej, że w tej metodzie nie jest ważny sposób przekazywania treści, a właściwy dobór lektury, zależnie od potrzeb psychicznych i możliwości intelektualnych odbiorców.

Biblioterapia może być także cenną pomocą w procesie resocjalizacji dzieci i młodzieży niedostosowanej. Wśród tej kategorii młodzieży poważną przeszkodą jest niechęć do szkoły, nauki i co się z tym wiąże — niechęć do samej funkcji czytania i do książki jako symbolu nauki szkolnej. Poza tym jej pochodzenie społeczne (przeważnie ze środowisk zaniedbanych) determinuje brak jakichkolwiek tradycji czytelniczych wyniesionych z domu rodzinnego. Znamienny jest jednak fakt, że młodzież ta w momencie stworzenia odpowiednich warunków chętnie sięga po baśnie lub naiwne opowiadki (mimo tzw. dorosłości życiowej), aby w pewnym sensie od nowa przeżyć swoje niezrealizowane dzieciństwo. To zainteresowanie można umiejętnie wykorzystać podsuwając odpowiednie pozycje dla korygowania lub tworzenia pojęć moralnych z reguły wypaczonych lub nie istniejących u tej kategorii młodzieży.

Pozwala to równocześnie na częściowe wypełnienie czasu wolnego grupy, w której niewłaściwe formy spędzania tego czasu stały się w głównej mierze przyczyną niedostosowania społecznego.

Książka ma najistotniejszą rolę do spełnienia w życiu dziecka kalekiego lub przewlekle chorego (jak wiemy z historii biblioterapia początkowo wykorzystywana była wyłącznie w szpitalach i różnego typu zakładach leczniczych). Osobom ograniczonym unieruchomieniem, książka musi zastąpić bezpośredni kontakt z otoczeniem, powinna poprzez swoje treści uspokajać, odrywać myśli o chorobie, zapierać wyobraźnię przyjemnymi, optymistycznymi obrazami. W stanach lżejszych książka winna pełnić rolę informatora, dostarczać wiedzę o otaczającym świecie, rozwijać umysł, kompensować naukę szkolną. Ważny jest przy tym dobór takich lektur, które będą aktywizować, mobilizować dziecko poprzez ukazywanie, bohaterów uodpornionych na niepowodzenia, wskazywać na podstawy samoakceptacji w sytuacjach trudnych, zmieniających wskutek choroby lub kalectwa.

Widzimy więc, że książka w stosunku do dziecka niepełnosprawnego realizuje inne, o wiele szersze zadania i ma o wiele większe znaczenie niż u jego pełnosprawnego rówieśnika. Przez czytelnictwo, terapię lekturą ułatwia się każdemu dziecku, bez względu na rodzaj upośledzenia, rozwijanie pojęć i zasobu słownictwa, kształtowanie wyobraźni, a przede wszystkim umożliwia samopoznanie, samoakceptację, co prowadzi do osiągnięcia dojrzałości emocjonalnej, a tym samym znalezienia swojego miejsca w społeczności.

Biblioterapia jako forma pracy z dziećmi niepełnosprawnymi jest metodą o szerokich możliwościach stosowania. Nie wymaga specjalnych pomieszczeń, skomplikowanego warsztatu pracy, ścisłego rozplanowania w czasie, a z uwagi na swoje wartości winna być wykorzystywana możliwie często, niemal w każdej sytuacji.

KSIĄŻKA W PROCESIE REHABILITACJI DZIECKA AUTYSTYCZNEGO

„Możemy powiedzieć, że są podróżnikami do łądów, których istnienia nie podejrzewalibyśmy. Gdyby nie oni, nic byśmy o tych łądach nie wiedzieli”

(Oliver Sacks, *Mężczyzna, który pomylił żonę z kapeluszem*)

Z autyzmem zetknęłam się dziesięć lat temu i jest to moje osobiste doświadczenie: jestem matką autystycznego, dwunastoletniego chłopca. Przez wiele lat nie umiano zdiagnozować jego dziwnych zachowań. Gdy miał 6 lat, jako przyczynę wskazano autyzm, nikt jednak nie umiał udzielić mi wskazówek, jak z dzieckiem postępować. Z konieczności studiowałam ten temat, stałam się jedną z animatorek ruchu na rzecz pomocy osobom autystycznym w Gdańsku. Od trzech lat przygotowuję i wydaję w ramach naszego Stowarzyszenia Pomocy Osobom Autystycznym w Gdańsku „Biuletyn” — dwumiesięcznik będący poradnikiem i informatorem dla rodziców i profesjonalistów pracujących z autystami.

W naszym kraju autyzm jest ciągle jednym z najmniej znanych zaburzeń. Statystyki pokazują, że ponad 50% dzieci autystycznych zdiagnozowano, gdy miały 4-6 lat, a 20% nawet później, przy czym w ponad 70% przypadków rodzice dostrzegli symptomy choroby przed 18 miesiącem życia dziecka. Dla porównania — 90% dzieci z zespołem Downa zostało prawidłowo zdiagnozowanych w 1 roku życia. Rozpoznanie autyzmu często utrudnia naturalny wygląd dziecka, „anielska twarz” i harmonijna budowa ciała.

Autyzm nie jest nową chorobą. Można przypuszczać, że istniał zawsze. W 1799 r. francuski lekarz Jean Marc Itard opisał „dzikiego chłopca” — Wiktora z Aveyron. Zachowania chłopca wskazywały, że cierpiał on na autyzm, choć wtedy jeszcze nie posługiwano się tą nazwą. Termin „autyzm” pochodzi od greckiego słowa „autos” — sam. Autyzm został wyodrębniony jako jednostka chorobowa w 1943 r. przez amerykańskiego psychiatrę Leo Kanner. Dla opisu zespołu chorobowego pierwszych 11 pacjentów użył on określenia „wczesny autyzm dziecięcy”, przy czym, jak sam później stwierdził, dość niefortunnie zapożyczył nazwę od szwajcarskiego lekarza Eugeniusza Blaulera, który mianem „autyzm” określił stan wycofania psychicznego dorosłych schizofreników.

Autyzm jest poważnym zaburzeniem w rozwoju intelektualnym i emocjonalnym i objawia się przed trzecim rokiem życia dziecka. Spowodowany jest najprawdopodobniej uszkodzeniem mózdzka, czasami sprzężonym z innymi nieprawidłowościami w obrębie mózgu i układu nerwowego. Patologiczne zmiany mogły na-

stąpić albo w okresie płodowym dziecka, w czasie okołopłodowym lub we wczesnym niemowlęctwie. Czasami przyczyna może leżeć w uszkodzeniu genetycznym (np. kruche X). Przyjmuje się, że na 10 tys. dzieci 5 jest autystycznych, przy czym 4 z nich to chłopcy. Około 18% osób autystycznych jest w różnym stopniu upośledzonych umysłowo, a 60% dodatkowo cierpi na epilepsję.

Według kryterium diagnostycznego amerykańskich lekarzy psychiatrów z 1987 r. — DSM-III-R, autyzm charakteryzuje się:

A. Uszkodzeniem wzajemnych relacji społecznych, przejawiającym się m.in. tym, że:

— dziecko nie uczy się przez naśladowanie, co powoduje trudności w opanowaniu prostych czynności samoobsługowych;

— dziecko nie przytula się i nie pozwala na inne bliskie kontakty fizyczne (np. szyćwieje, gdy jest brane na ręce),

— dziecko nie włącza się w zajęcia i zabawy grupowe, izoluje się,

— dziecko nie jest świadome uczuć innych osób (np. nie dostrzega złego samopoczucia innych, nie zdaje sobie sprawy z potrzeby prywatności innych osób).

B. Zaburzenia komunikacji werbalnej, niewerbalnej oraz wyobraźni:

— dziecko nie mówi, często nie rozumie mowy (np. nie reaguje na swoje imię), nie posługuje się ekspresją twarzy, gestem,

— dziecko, które mówi, posługuje się mową swoiście kształtowaną, z wyraźnymi anomaliami treści, formy i intonacji. Pojawia się echolalia (mechaniczne powtarzanie zasłyszanych zwrotów, nie zawsze adekwatne do sytuacji),

— dziecko nie nawiązuje kontaktu wzrokowego,

— brak zabaw opartych na wyobraźni, takich jak np. odgrywanie ról dorosłych albo zwierząt.

C. Znacznym ograniczeniem różnorodności zachowań i zainteresowań. Wyraża się to m.in.:

— stereotypami ruchowymi, takimi jak np. machanie rękoma, kręcenie się w kółko lub kiwanie się,

— potrzebę identyczności otoczenia i codziennych czynności (np. domagania się spacerów zawsze tą samą drogą),

— ograniczeniem zainteresowań często do jednej wąskiej dziedziny.

W autyzmie zdarzają się zaburzenia sensoryczne. Autyści w mniejszym stopniu poznają świat patrząc i słuchając. Często, żeby rozpoznać coś muszą to dotknąć, opukać, posmakować, powąchać. Wielu z nich ma nadwrażliwy słuch i wzrok i aby stłumić napływający napór bodźców zatyka rękami uszy, zasłania palcami oczy, izoluje przed chaosem otoczenia, ucieka w własny świat. Niektórzy mają podwyższony próg bólu, ale jednocześnie mogą przesadnie reagować na zimno czy gorąco.

Poczucie lęku, znamienne dla stanu osób autystycznych, którym zakłócono ustalony rytuał codziennych czynności, niektórzy porównują do niepokoju, jaki odczuwa przybysz z obcego kraju, gdy znajdzie się w nowym miejscu i nie zna miejscowego języka. Jeżeli w takiej sytuacji zostanie zaczepiony przez gadatliwego krajowca, którego słowa i intencje są mu niezrozumiałe, to z jego lęku może łatwo zrodzić się panika i agresja.

Temple Grandin, profesor Uniwersytetu w Kolorado W USA, która była dzieckiem autystycznym, zwraca uwagę na inną cechę umysłowości autystów:

„Całe moje myślenie jest obrazowe, nie potrafię w ogóle myśleć słowami. Kiedy myślę o pojęciach abstrakcyjnych, takich jak stosunki międzyludzkie, używam wyobrażeń wizualnych, takich jak szklane drzwi. Kontakty muszą być niezwykle układne, ponieważ ostra wymiana zdań może rozbić te drzwi. (...) Używanie obrazowych symboli, takich jak te drzwi, żeby rozumieć pojęcia abstrakcyjne, jest także opisana przez Parka i Jonderian 'a (1974). Myślenie obrazami umożliwia mi zrozumienie Modlitwy Pańskiej. Moc i chwała są wieżami elektrycznymi pod wysokim napięciem i ognistym tęczowym słońcem.”¹

Każda osoba autystyczna jest indywidualnością, każda jest inna. W codziennym kontakcie zwraca się najczęściej uwagę na następujące cechy (patrz pikto-gram):

10% osób autystycznych przejawia genialne zdolności w pewnych wąskich dziedzinach, najczęściej w muzyce, mechanice, matematyce, w sztukach pięknych. Są niezrównani jeśli chodzi o obliczenia pamięciowe i kalkulowanie. Jednym z takich autystycznych geniuszy był Raymond, bohater filmu „Rain Man”, w którego rolę wcielił się Dustin Hoffman. Wzorcem dla scenarzysty i odtwórcy głównej roli był „Peter”. Uznano go za absolutnego rekordzistę w zapamiętywaniu informacji statystycznych. Pamiętał m.in. wyniki różnych dyscyplin sportowych, rozpoznawał flagi i kontury wszystkich państw na świecie, znał ich stolice i prezydentów. Gdy miał 2 lata umiał już narysować kontury 48 stanów USA i oznaczać ich stolice. Jego codzienną lekturę stanowią almanachy, encyklopedie i słowniki.

Złożoność zaburzeń autystycznych stawia przed rodzicami i nauczycielami tych dzieci szczególne problemy. Pierwsze zadanie książki w procesie rehabilitacji dziecka autystycznego, to, jakie staje przed ich opiekunami: czytanie i pogłębianie wiedzy na temat autyzmu, doskonalenie swoich umiejętności terapeutycznych, czerpanie pomysłów z bogactwa doświadczeń innych, uczenie się nowych technik ułatwiających kontakt i edukację dziecka.

W języku polskim wydano do tej pory zaledwie 16 książek poświęconych temu zagadnieniu. Pozwolę sobie je wymienić w aneksie do niniejszego artykułu. Cenne informacje można znaleźć w wydawanym przez PTWK w Warszawie w latach 1986-1988 kwartalniku „Dziecko Autystyczne”, w polskiej edycji „Autism Research Review International” wydawanym przez Fundację Synapsis (02-784 Warszawa, ul. Pięciolunii 3/13, tel. 643-81-41) oraz w „Biuletynie” Stowarzyszenia Pomocy Osobom Autystycznym w Gdańsku (80-379 Gdańsk, ul. Śląska 37, tel. 53-40-32).

Nie sposób nie docenić roli czytania w procesie usprawniania dziecka autystycznego.

Niektórzy pedagodzy pracujący z dziećmi głębiej upośledzonymi czy autystycznymi przyjmują, że czytanie nie jest w ogóle potrzebne. Ważne jest, żeby wyciszyć emocje dziecka, nauczyć czynności niezbędnych w codziennym życiu. Zakładają oni, że dzieci te nie będą nigdy zdolne nauczyć się czytać.

Inaczej myśli się w USA, gdzie wg założeń systemu edukacyjnego TEACCH ponad 90% osób autystycznych opanowuje tę złożoną czynność. Po co? — To zrozumiałe, odpowiadają. Czytanie bardzo rozwija umysł.

¹ Temple Grandin, *Needs of High Functioning Teenagers and Adults with Autism*, w: Focus on Autistic Behavior, April 1990, Nr 1, s. 5.

Czytanie — przyswajanie języka w formie pisanej — jest czynnością mózgu, tak samo jak rozumienie mowy. Jest zdolnością czuciową, jak słyszenie, gdy mówienie, podobnie jak pisanie jest czynnością ruchową. Uczenie czytania przyspiesza rozwój mowy i poszerza słownictwo.

Nauczenie dziecka autystycznego czytania stanowi poważne wyzwanie dla pracującego z nim nauczyciela. Wynika to z trudności i ograniczeń, z którymi boryka się dziecko, a o których wspominałam wcześniej.

Podobnie jak w przypadku zdrowych dzieci, naukę czytania ucznia z autyzmem powinny wspomagać układanki obrazkowe, wyrazowe i alfabetyczne, obrazki, klocki i proste książeczki. Pomocne mogą być niektóre techniki edukacyjne. Postaram się je pokrótce przedstawić:

1. Metoda „dobrego startu”.

W Polsce propagatorką tej metody jest prof. Marta Bogdanowicz, która m.in. z powodzeniem stosowała ją jako ćwiczenie wdrażające do nauki czytania i pisanania dzieci autystycznych w Ośrodku Pomocy Terapeutycznej dla Osób Autystycznych w Gdańsku. Zajęcia z dziećmi łączą elementy słuchowe (piosenka), wzrokowe (rysowanie wzorów graficznych) i ruchowe (wykonywanie ruchów zharmonizowanych z rytmem piosenki). Starannie dobrane ćwiczenia poprawiają analizę i syntezę wzrokową, kształcą zdolność rozumienia i posługiwania się symbolami. Uczą zachowań społecznych, ponieważ prowadzi się je w kilku-osobowych grupach.

2. Metoda Glenna Domana — nauka czytania całych wyrazów.

Twórca — amerykański fizjoterapeuta — wyszedł z założenia, że całe słowa są łatwiejsze do czytania niż litery, ponieważ jednostkami języka są właśnie słowa:

„Czytanie liter jest bardzo trudne, ponieważ nikt nie zjadł „b” ani nie złapał „b”, nie nosił „b” i nie otworzył „b”. Można zjeść banana, złapać balon, puszczać bąka lub otworzyć bramę. O ile litery, które składają się na słowo balon są abstrakcyjne, to sam „balon” nie jest abstrakcją i dlatego łatwiej nauczyć się słowa „balon” niż litery „B”. Ponadto słowo „balon” bardziej różni się od słowa „nos”, niż litera „b” od „n”. Te dwa fakty czynią słowa znacznie łatwiejszymi do czytania niż litery².

Pracując tą metodą nauczyciel przygotowuje dla dziecka tzw. bity². Na kartonowych planszach o ustalonej wielkości 100 × 60 cm wypisuje słowa, które mają być przedmiotem nauczania. Zaczyna się od nauki czytania imienia dziecka, imion członków rodziny i nazw znanych przedmiotów. Trening prowadzi się kilka razy dziennie, demonstrując dziecku na zmianę 5 zestawów wyrazów. Następnym etapem jest łączenie słów w dwu i trzywyrazowe zwroty, wreszcie — w zdania. Ważnym momentem jest czytanie z dzieckiem pierwszej książeczki. Powinna ona zawierać nie więcej niż 100 słów. Zaleca się, aby litery nie były mniejsze niż 2 cm. Każde zdanie należy wydrukować lub zapisać na osobnej stronie. Oddzielne strony zajmują ilustracje do tekstu. Nasz rynek księgarski, choć jest tak bogaty w różnego rodzaju wydawnictwa, niewiele oferuje rodzicom chcącym uczyć dziecko tą metodą. Jedyłą pomoc stanowią zestawy napisów wydane przez Fundację Synapsis, a zawierające ponad 700 słów języka polskiego. Najczęściej jednak rodzice przygotowują wszystko samodzielnie. Pokazując dziecku wyrazy, pożytecznie i ciekawie spędzają z nim czas, nawiązują kontakt. Nie sprawdzają, nie

² Doman G., *Jak nauczyć małe dziecko czytać*, Bydgoszcz 1992, Excalibur. s. 139.

zmuszają do nauczenia się. Uczą po to, by dać mu szansę, nie po to, by się domagać rezultatu.

3. Obrazkowa metoda Millera.

Zapamiętywanie ułatwia kształt graficzny liter, które są zapisywane jakby były w akcji. Np. wyraz „przewrót” ma litery przewracające się, a „biec” — biegnące. Skojarzenia wzrokowe ułatwiają także naukę wymowy, np. obrazek przedstawiający kota odpowiada głosce „k”.

4. Klasyczna metoda nauki czytania może być wspomagana przez pomoce w postaci wypukłych liter z papieru ściernego. Nauka integruje wtedy wiele zmysłów: dziecku pokazuje się literę (angażuje wzrok), prowadzi po jej kształcie (dotyk), wymawia jej nazwę (słuch). Wielu wyżej funkcjonującym autystycznym osobom wystarczają tradycyjne metody edukacyjne. Tak pisze o tym cytowana wcześniej Temple Grandin: „Wyrazy są dla mnie zbyt abstrakcyjne, żeby je zapamiętać. Ja nigdy nie nauczyłam się czytać metodą wymagającą zapamiętywania setek słów. Do nauki czytania przygotowała mnie staromodna fonetyka. Po żmudnej nauce artykułowania wszystkich głosek byłam zdolna wymawiać słowa. Uczenie się kilkudziesięciu głosek jest łatwiejsze niż zmuszanie się do zapamiętywania tysięcy niezrozumiałych grup symboli. Pani Dawid W. Eastham w Kanadzie przybliżyła synowi czytanie w podobny sposób”³.

Czytający autyści rzadko sięgają po literaturę piękną. Ciekawa jest relacja Piotra W. z Gdyni, który przełamał swoje głębokie autystyczne zaburzenia i zmierzył się ze światem. Obecnie, po ukończeniu liceum ogólnokształcącego (w trybie indywidualnym) podjął naukę w pomaturalnej szkole informatycznej. — „Czytałem z przymusem — stwierdza. — Najgorszym dla mnie przedmiotem był język polski.” Wszystkie obowiązkowe lektury Piotr poznał z matką, a gdy istniała taka możliwość — oglądał ich wersje filmowe na wideo. Dzisiaj nie czyta nic, poza książkami związanymi ze swoim hobby — z modelarstwem kolejowym — gdzie z łatwością zapamiętuje skomplikowane szczegóły techniczne. Taki obraz jest dość często spotykany w autyzmie. Rain Man, jak pamiętamy z filmu, z dużym zainteresowaniem czytał książkę telefoniczną. Uszeregowane, statystyczne wiadomości czy dane encyklopedyczne zaspokajają głód wiedzy osób autystycznych, nie wprowadzają natomiast zamętu, jaki może powstać w sytuacji, gdy trzeba samodzielnie interpretować słowa autora.

Niektóre osoby autystyczne nigdy nie nauczą się czytać. Wszyscy jednak mogą oglądać obrazki. Wybierając książkę do oglądania dla takiego dziecka należy zwrócić uwagę, by kartki były trwałe (najlepiej kartonowe), a ilustracje wyraźne i realistyczne. Ważne też, by nie zawierały zbędnych szczegółów, które mogą odwracać uwagę dziecka. Może się zdarzyć, że np. zamiast kury, którą chcemy by wskazało na obrazku, dostrzeże narysowane w tle narzędzia ogrodnicze.

Potrzeba identyczności wrażeń i wąskie zainteresowania osób z autyzmem sprawiają, że kontakt z książką w równym stopniu uspokaja, co edukuje i rozwija intelektualnie. 12-letni Mateusz, w wielu sferach funkcjonujący na poziomie dziecka 2-3-letniego, z wielką biegłością rozróżnia wszystkie słynne budowle świata. Na polecenie bezbłędnie odnajduje wśród wielu podobnych obiektów, o którego wskazanie jest proszony. Nie zdarza się, by np. pomylił sylwetkę parlamentu w Londynie z parlamentem w Bu-

³ Grandin Temple, op. cit. s. 7.

dapeszcie. Rozpoznaje dzieła swoich ulubionych malarzy (głównie impresjonistów), nawet takie, których mu wcześniej nie pokazywano, o ile zachowują podobieństwo stylu do wcześniej oglądanych. Dla niego i podobnych mu dzieci autystycznych książka jest największą życiową fascynacją. Wykorzystują to pracujący z nimi terapeuci, zachowując ulubione książki do wzmacniania pozytywnych zachowań, jako nagrodę za dobrze wykonane ćwiczenia.

Przypuszcza się, że niektóre z dzieci autystycznych nie tylko przeglądają obrazki. Bierger Sellin, autystyczny 20-letni berlińczyk, który kontaktuje się z otoczeniem za pomocą komputera, prawdopodobnie umiał czytać od 5 roku życia. Setki książek, które wertował niby bezmyślnie, w rzeczywistości czytał. Fotograficzna pamięć Biergera, którą dysponuje wielu dotkniętych autyzmem, umożliwiła mu błyskawiczne czytanie. Zamknięty w sobie chłopiec miał czas na gromadzenie informacji i przetwarzanie ich (Der Spiegel 35/1993).

Trudno na koniec nie wspomnieć o jeszcze jednej funkcji, jaką książka może spełnić w życiu osoby z autyzmem. W USA, gdzie dopracowano się metod włączających dorosłe osoby autystyczne w normalne życie, mogą one pracować. Uniwersytet Północnej Karoliny przygotował film, gdzie pokazano, jak wspaniałym miejscem pracy dla autystycznej kobiety stała się biblioteka uniwersytecka. Mogła ona, dzięki świetnej pamięci wzrokowej, z łatwością orientować się w katalogach, szybko i precyzyjnie odnajdować na regałach zamówione książki, czy odkładać na właściwe im miejsce — zwroty. "Ona jest dobrym pracownikiem. Cieszymy się, że jest z nami" — stwierdziła dyrektorka biblioteki.

Podsumowując — raz jeszcze pragnę podkreślić, że książka pełni znaczącą rolę w rehabilitacji dziecka autystycznego. Ważne jest, aby zostały wykorzystane wszystkie możliwe sposoby, prowadzące do nauczenia dziecka czytania. Książka jest czynnikiem wspomagającym rozwój umysłu, stymulującym rozumienie mowy i mówienie, poszerzającym wiedzę, czyniąc z dziecka, w niektórych przypadkach, eksperta w wybranej dziedzinie. Czasami może być elementem wzmacniającego w procesie edukacji. Kontakt z książką wzbogaca dziecko autystyczne, tak jak wzbogaca każdego innego człowieka.

BIBLIOGRAFIA:

1. *Klasyfikacja dziecięcych i młodzieżowych chorób psychicznych wg DSM-III-R*, Warszawa 1992, Fundacja Synapsis.
2. Doman Glenn, Doman Janet, *Jak nauczyć małe dziecko czytać. Cicha rewolucja*, Bydgoszcz 1992, Excalibur.
3. Grandin Temple, *Needs of High Functioning Teenagers and Adults with Autism* (Tips From a Recovered Autistic), w: Focus on Autistic Behavior, April 1990, Nr 1.
4. Blake Alison, *Real „Rain Man”: the mystery of the savant*, w: Autism Research Review International, 1989, Nr 1.
5. Rimland Bernard, *Rain Man and the savants' secrets*, w: Autism Research Review International, 1989, Nr 1.

OBJAWY AUTYZMU:



*nadmierna aktywność fizyczna
lub skrajna bierność*

brak reakcji na dźwięki



*brak kontaktu fizycznego
(nie przytula się)*

brak kontaktu wzrokowego



*opieranie się typowym
metodom nauczania*



*trudności w wyrażaniu potrzeb
używania gestów*

*powtarzanie słów
i dźwięków (echolalia)*



zachowanie z rezerwą



*trudności w obcowaniu
z innymi dziećmi*



*opieranie się zmianom
w porządku dnia*



*chorobliwe przywiązanie
do wybranych przedmiotów*

schematyczne długotrwałe zabawy



obracanie przedmiotów

nieświadomość niebezpieczeństwa



niewrażliwość na ból



*napady gniewu, wściekłości
lub zamartwianie bez powodu*



niestosowny śmiech lub chichot



*czasami duża sprawność w wykonywaniu
pewnych czynności nie wymagających
znajomości zachowań społecznych*



Osoby autystyczne wykazują zwykle co najmniej połowę ww. cech. Ponadto ich nietypowe zachowanie występuje nieadekwatnie do sytuacji i jest niestosowne do ich wieku

TWÓRCZOŚĆ LITERACKA LUDZI NIEPEŁNOSPRAWNYCH JAKO PRZYKŁAD ODBIORU RZECZYWISTOŚCI, JAKO SZKOŁA ŻYCIA DLA LUDZI PEŁNOSPRAWNYCH

Nie jestem osobą związaną profesjonalnie ze środowiskiem ludzi niepełnosprawnych ani nie mam nikogo takiego w swojej rodzinie. Jestem polonistką, z zawodu redaktorką wydawniczą. Przez większą część życia zajmowałam się redakcją prac naukowych dotyczących okrętownictwa. Można powiedzieć, że jestem kimś, kto zareagował na publiczne ujawnienie tej grupy ludzi przed paru laty. Bezpośrednim impulsem była informacja o utworzeniu Polskiego Towarzystwa Dysleksji. Ogromne wrażenie zrobiła na mnie energia i odwaga prof. Marty Bogdanowicz i mgr Marii Pietniun, które tak frontalnie wystąpiły przed społeczeństwem, z pomocą dzieciom dyslektycznym. Zrozumiałam to jako obronę człowieka słabszego przed degradacją społeczną, słabszego nie tyle w swojej istocie, ale w zetknięciu z wymaganiami ogółu.

Apel prof. Bogdanowicz: „Przyłącz się do nas — jeśli nie ty, to kto?” potraktowałam serio, jednak nie w stosunku do dyslektyków, tym bardziej, że pani profesor pokierowała mnie ku Arturowi Betholdiemu, pierwszemu człowiekowi na wózku inwalidzkim, jakiego miałam poznać.

Od tego czasu poznałam wiele osób niepełnosprawnych ruchowo i z upośledzeniem umysłowym i wiele osób wspomagających tę grupę ludzi. Przeprowadziłam dziesiątki rozmów z nimi, napisałam dziesiątki artykułów skierowanych do nauczycieli, rodziców dzieci niepełnosprawnych i w ogóle do wszystkich, by podzielić się moim odkryciem piękna i dobra tam, gdzie spodziewaliśmy się jedynie rozpacz. Zetknęłam się też ze sztuką uprawianą przez ludzi niepełnosprawnych, w tym z twórczością literacką.

Zajmijmy się więc twórczością literacką ludzi niepełnosprawnych fizycznie, mających doskonałą orientację co do swojego stanu i ograniczeń jakie niesie z sobą ułomność. Mają sprawny intelekt. Ich poezja, bo ten rodzaj literacki jest tu Państwu prezentowany, jeśli przepelniona jest smutkiem, to wypływa on z jakości ludzkich kontaktów i z braków w wyobraźni ludzi zdrowych co do możliwości ludzi z ułomnością. Wyraża się to prawdą o błędnym poglądzie eliminującym ludzi słabszych z powodu jakiegokolwiek kalectwa, choroby, potraktowaniu ich jako nie przystających, niedostosowanych do warunków zorganizowanego życia społecznego. „A my nie jesteśmy inni, inaczej tylko żyjemy” — powie w swoim wierszu Andrzej Michalczak.

Dezintegrujemy siebie jako ludzkość. Myślę, że jest to spowodowane przede wszystkim lękiem przed utratą własnej sprawności, przed utratą samodzielności. Nie dopuszczamy do siebie myśli, że trzeba będzie często prosić kogoś drugiego o pomoc, zdać się na jego niepewne zaangażowanie, że zabraknie w normalnym świecie miejsca dla człowieka niepełnosprawnego, wreszcie, że trzeba będzie znosić ludzką litość. Po wtóre, ludzie zdrowi, w pędzie ku własnym celom życiowym, nie mają czasu ani ochoty zatrzymać się przy trudnych problemach innych. Zdrowie i sprawność, w umyśle przeciętnego obywatela, są niekwestionowaną wartością.

Kiedy czytamy wiersze niepełnosprawnych zauważamy jak natrętnie pojawiają się w nich zwykle niedostrzegane fragmenty: jak ściany, które ograniczają przestrzeń, drzwi, za którymi jawi się wolność, klamki, których nie ma po co dotykać, bo zaraz potem czają się następne przeszkody — schody, krawężniki, nierówne nawierzchnie. Przecież te bariery architektoniczne nie pojawiają się dopiero wtedy, gdy trudno je pokonać. One powstają przez brak wyważań, przez odmawianie sobie samym możliwości działania w innej formule istnienia. „Jestem człowiekiem, który jeszcze coś potrafi!” — zawoła poeta Józef Rychlicki.

Są tacy niepełnosprawni, którzy potrafią zdziałać nieprawdopodobnie dużo, więcej niż, wtedy gdy byli sprawni. Pełna sprawność powoduje, że albo nie próbuje się wychodzić poza minimum swoich możliwości, albo trwoni się je na sprawy nieistotne. Dopiero niepełnosprawność „pozwala” dostrzec nowe wartości różnych życiowych zdarzeń, wydobywa nowe znaczenie fizycznych i psychicznych stanów człowieka.

Twórczość niepełnosprawnych bywa bardzo dramatyczna, jej ekspresja bierze się z chęci jak największej intensywności przeżycia. Wyobraźnią zastępowane są sytuacje kompensujące niemożności. Samo życie, istnienie, potwierdza się w nasyconym opisie szczegółów. Wszystko jest ważne i bardzo zauważalne, i własne ciało, i własne odczucia, i podporządkowana temu przyroda. Wszystko to jak w filmowym zbliżeniu jest rażąco wyraźne, zatrzymane w kadrze, jak oglądany ostatni raz obrazek.

Takie są wiersze Haliny Poświatowskiej, żyjącej, jak wiemy, przez lata w ciągłym zagrożeniu śmiercią z powodu wady serca. Bardzo chciała żyć pełnym życiem i tak żyła, nie zamykając się przed żadną szansą. Nienasycona życiem rozwija przed nami jego obraz w całej urodzie, ale i ludzkiej drapieżności i zachłanności doświadczania go, w zmysłowości ciała, które — jak pisze — „dostarcza radości i bólu, bólu i radości”.

W pewnym sensie należałaby do tej kategorii ekspresji twórczość, w której pozornie pominięte są problemy związane z niepełnosprawnością. Poznałam niedawno najpierw poetę, człowieka mającego problemy ze wzrokiem, potem poznałam jego wiersze. Mówię tu o Janie Piotrze Grabowskim i jego bardzo interesujących wierszach religijnych i metafizycznych. Czytam je, bardzo mi się podobają w swoim podstawowym przesłaniu i ze zdziwieniem rejestruję ich przepelnienie światłem, intensywnymi barwami. Nawet ptaki, które się w nich pojawiają to kolibry — maleńkie i bardzo kolorowe. „Przepraszam, ale jaka jest Pańska niepełnosprawność” — pytam go. „Proszę pani, to pani nie zna wierszy osoby zupełnie ociemniałej”.

Przypomniałam sobie w tym momencie wystawę malarstwa ludzi niedowidzących i ociemniałych, widziałam już w jaki sposób osoba niewidząca zapeł-

nia kartkę rysunkiem i Wojciecha Owczarczyka, który przez trzy lata był całkowicie niewidomy, potem zaś przejrzał i ten okres ciemności określił „łaską niewidzenia”.

W tym zestawieniu znalazły się też wiersze młodego poety Marka Sarnowskiego, narkomana. Poznałam go, kiedy przemieszczał w korytarzu jednego z gdyńskich kościołów oczekując jakoby na miejsce w Ośrodku Terapeutycznym. Kiedy tam został w pewnym momencie dowieziony, uciekł z niego po kilku dniach. Przyznam, że więzną słowa w gardle, kiedy spotyka się człowieka uzależnionego. Tym, co charakteryzuje jego postępowanie jest życzeniowe prezentowanie chęci wyrwania się z nałogu, przy faktycznym braku wiary w sens podejmowania próby terapii.

Te przejmujące wiersze spisywałam z jego zeszytów, sama je weryfiko- wałam. Nie były to fantasmagorie w stanie narkotycznego zamroczenia. To była rzeczywistość człowieka poranionego, ale nie pozbawionego nadziei. Jak wiem, naukę zakończył na szkole podstawowej, nie ma, i wcześniej przestał mieć oparcie w rodzinie. W redakcji „Pomostu”, gdzie wydrukowano wiersze, nadano im wspólny tytuł — *Takie życie*. Myślę, że jest to właściwy tytuł, jeśli przyjąć, że są na świecie ludzie, którym jest, z różnych, często niezawinionych przez nich powodów, trudno odnaleźć się w rzeczywistości. Właściwe jest chyba, by nie dobi- jać ich w swojej ocenie dodatkowym ładunkiem degradacji.

Zanim przedstawię znaną mi twórczość literacką ludzi z upośledzeniem umysłowym, chciałabym powiedzieć parę zdań o teatrze z Domu Pomocy Społecznej w Mielrzynie, prowadzonym przez ss. dominikanki. Gościliśmy niedawno ten teatr w Gdańsku, przybył na zaproszenie Galerii Biura Wystaw Artystycznych, która to Galeria prezentuje różne interesujące przejawy sztuki. Była to grupa dziewcząt w wieku od 6 do 28 lat z widocznym upośledzeniem.

Dlaczego ten teatr, skąd pomysł i jakie motywy, i wrażenia? — pytałam, bardzo ciekawa odpowiedzi pracowników Galerii. Była nader prosta: Przeczytali- śmy o nim parę miesięcy temu w „Gazecie Wyborczej”, wydał nam się po prostu ciekawy. Osoba organizująca ten występ w Gdańsku, pierwszy raz zetknęła się z ludźmi z upośledzeniem umysłowym. „Nie ma powodu — mówiła ona — by trak- tować je jak biedne istotki, dla których nie można zrobić nic ponad smutną pielęgnacją, ani też nie spodziewać niczego po nich”. Pani ta po raz pierwszy rozmawiała z takimi ludźmi i przyjęła to za fakt normalny; „niesłuszna jest obawa przed kontaktami z ludźmi niepełnosprawnymi intelektualnie”.

Dlaczego było możliwe wypowiedzenie takiej opinii? Ci ludzie po prostu wyszli na zewnątrz. Tu możemy powiedzieć, że ich opiekunowie, rodzice nabrali odwagi, by dać społeczeństwu możliwość poznania ludzi dotychczas, nierzadko ze wstydu, ukrytych. Teatr z Mielrzyna przedstawił dwie inscenizacje fragmentów Ewangelii: Błogosławieni — tekst z Kazania na Górze, i przypowieść o Łazarzu. Ci, którzy oglądali spektakl mieli okazję przekonać się, że ludzie z upośledzeniem umysłowym rozumieją tekst, wyczuwają akcję, pamiętają, potrafią odegrać inną postać. „Choć trudno im pojąć sztukę życia, bardzo szybko pojmują sztukę iluzji” — tak to określiła siostra zakonna, inscenizatorka i reżyser tego zespołu.

Do Gdańska przyjechała tylko część dziewcząt z DPS — te sprawniejsze. Związane to było z trudami podróży, ale na ogół w przedstawieniach bierze udział po 30 osób.

W zestawieniu z wrażeniami jakie odebrali zaskoczeni poziomem prezentacji artyści profesjonalni na I Ogólnopolskich Spotkaniach ze Światem Twórczym Ludzi z Upośledzeniem Umysłowym — sztuka jawi się jako integralna część ludzkiej osobowości. Każdy rodzi się artystą, po drodze jednak większość gubi tę wrażliwość przenosząc nad nią agresywne i nie dające rezultatu ulepszenie życia.

Grą dziewcząt z Mielrzyna bardzo był poruszony Stanisław Michalski, znany aktor teatru „Wybrzeże”. Pełen współczucia dla ich ułomności, tym bardziej docenił ich aktorskie zaangażowanie i reakcje — treść, ogromną radość uczestniczenia w grze, radość z braw i wręczanych kwiatów, z uśmiechów. Myślę, że takie zdarzenia czynią świat bezpieczniejszy.

Chcę powiedzieć, że teatr może być bardziej uaktywniającą i atrakcyjną formą kontaktu ludzi niepełnosprawnych z literaturą, choć trudne będzie dla nich przyswojenie umiejętności czytania.

Ciekawym zjawiskiem są wiersze Beaty Gajewskiej, matki dziecka z upośledzeniem umysłowym. Nie dlatego, że niepełnosprawnością jest tu doświadczona cała rodzina, ale przede wszystkim ze względu na miłość, jaką odnajduje w sobie matka. Mary Craig, matka czworga dzieci, w tym dwojga z upośledzeniem umysłowym, w swojej książce o znamienym tytule *Błogosławieństwa*, właśnie w wyzwoleniu miłości, która jest nie tylko uczuciem, ale przynaglającą mobilizacją do czynu, zobaczyła główną wartość tego, co się jej przydarzyło. „Człowiek zwykły robi rzeczy niezwykle” — powiedziała.

Niedawno zmarł młody człowiek z upośledzeniem umysłowym. Rodzice napisali w nekrologu, że „budził wiarę i miłość”.

Z twórczością ludzi z upośledzeniem umysłowym zetknęłam się po raz pierwszy na wspomnianych wyżej spotkaniach. Zaskoczeniem była dla mnie ich twórczość literacka, mimo defektu intelektualnego. Byłam zaskoczona jej poziomem artystycznym — upewniałam się czy autorzy prezentowanych utworów są rzeczywiście niepełnosprawni intelektualnie.

Wspaniałe bajki surrealistyczne Aliny Domnicz, Listy miłosne do Pana Boga, Mruczanki Śledziejowickie Karola Nahlika, wiersze Haliny Gadaszewskiej przedstawiali znani aktorzy teatru „Wybrzeże”; Wanda Neymann i Wiesław Nowicki. Karol Nowakowski recytował swoje wiersze. Wszyscy autorzy wywodzą się ze „Wspólnoty Wiara-Światło”.

Alina Domnicz pomieściła w swoich bajkach rzeczywistość przetransponowaną w dowcipny schemat ludzkich zachowań. Występują tam, nie nazwane z imienia, baby i dziady, od pierwszego utworu pojawiają się po dwoje, troje, potem mnożą się w większe społeczności przyjmując do siebie różne zwierzęta i bajkowe stwory. Wszyscy są dobrzy lub dobrzy się stają, mają dla siebie duże zrozumienie i łatwo sobie wybaczą liczne ekscesy. Nie mają imion, a zachowana jest rozbijająca identyfikacja postaci. Akcja jest fantazyjna, sytuacje zmieniają się jak w kalejdoskopie, choć zdarza im się właściwie wciąż to samo.

Aktorzy przedstawiający te utwory mieli obawy co do reakcji widowni, była tam przecież przewaga ludzi z upośledzeniem umysłowym. Np., czy okłaski będą w odpowiednim momencie. Okazało się, że ci, o których się martwili reagowali świetnie, i klaskali i śmiali się w odpowiedniej chwili; siedzący zaś na sali studenci, jak się potem zwierali, nie byli pewni czy wypada się śmiać. „Poddani wewnętrznej cenzurze, w pierwszym odruchu chcemy traktować tych ludzi z użyciem taryfy ulgowej” — powiedział W. Nowicki. Swoje wrażenia podsumował tak: „My normal-

ni myślimy, że tak szalenie dużo im dajemy. A przecież dużo więcej dał nam Nikifor czy p. Domnicz niż my im”.

Listy miłosne do Pana Boga. Mrużanki Śledziejowickie — to filozoficzne rozważania o Bogu i ludziach, czasem ostre oceny wspólnotowego życia. Pisze je od lat 42-letni człowiek z zespołem Downa. Ma ogromną wiedzę historyczną, geograficzną, dogłębną znajomość Biblii. Pochodzi z profesorskiej rodziny historyków i filozofów. Gdyby Karola potraktować jako biednego upośledzonego, mogłoby się nigdy nie okazać, że ma tak bogate zainteresowania i potrafi przekazać tyle interesujących myśli. Z jego dziennika tchnie spokój i poddanie Bogu, zaś cała rzeczywistość jest osadzona w zdarzeniach Ewangelicznych. Karol ma duże wyczucie tych powinowactw oraz ludzkich słabości i rozumienia ludzkiej kondycji wobec Pana Boga. W oryginale każda notatka zaczyna się od, z pietyzmem religijnego historyka uczynionego, zapisu intencji jaką żyje Kościół każdego dnia. Również wiersze Karola Nowakowskiego, 43-letniego człowieka z zespołem Downa, mają charakter modlitewny. Nowakowski zwraca się w nich do Pana Boga z uwielbieniem. Są to westchnienia do Pana Boga uczynione z zaufaniem i pokojem w sercu. Ludzie z upośledzeniem umysłowym często mają mocne poczucie obecności Boga.

Zastanawiałam się czy nie zrezygnować, w przygotowanym dla Państwa tekście, z fragmentów ostro oceniających wspólnotę. Po konsultacji i namyśle zostawiłam wszystko. Nie znalazłam powodu, dla którego miałabym wprowadzać cenzurę w cudzym tekście, po drugie, niech to da pogląd na styl życia we Wspólnocie. Jak się przekonałam, jest on bardzo naturalny. Każdy jest sobą, jak w rodzinie, ale w dobrej rodzinie, gdzie ma się prawo do zdenerwowania i wyłożenia swoich racji i emocji, a zatem przestrzega się jednak pewnych kanonów.

Bardziej refleksyjna, odniesiona konkretnie do własnej rzeczywistości jest poezja Haliny Gadaszewskiej. Myśl zawarta w jej twórczości jest zamknięta w dopracowaną całość, niektóre są rymowane. To są dobre wiersze.

Czytając te wszystkie utwory nie dostrzegamy w nich sygmatu niedorozwoju intelektualnego. Te defekty pojawiają się raczej w sferze umiejętności ujawnienia zdolności i przebicia się z nimi do świata.

Odbieram bardzo dobre wrażenie z kontaktów z ludźmi niepełnosprawnymi, z ludźmi z upośledzeniem umysłowym, z ich rodzicami. Owszem, czuję się bardziej sobą, jakbym zdejmowała maskę, mogę też szczerze okazać zainteresowanie. Wydaje się, że łatwiejsze są dobre rozmowy, proste kontakty, cieszy już samo ich rozwiązanie. Wiem, że nie jest to tylko moje wrażenie.

W ostatnich latach coraz częściej mamy okazję do poznawania ludzi niepełnosprawnych. Widzimy ich stałą i aktywną obecność w społeczeństwie. Zrodziło się wiele mitów o wartościach, jakim się powszechnie hołduje i ograniczeniach, jeśli tych wartości zabraknie. Mity pozornie ułatwiają życie zasłaniając to, co niewygodne bądź trudne do zrozumienia. Jak wynika z doświadczeń moich kilku ostatnich lat życia, prawda o człowieku jest jednak bardziej optymistyczna niż przypuszczamy i dlatego śmieiej możemy podejmować wszystkie problemy jakie niesie ludzkie istnienie.

DZIAŁALNOŚĆ BIBLIOTEK PUBLICZNYCH NA RZECZ SPECJALNYCH KATEGORII UŻYTKOWNIKÓW¹

Statutowym obowiązkiem każdej biblioteki publicznej jest kształtowanie gustów i zaspokajanie potrzeb czytelniczych wszelkich grup użytkowników. Poprzez dostarczanie książek, organizowanie różnorodnych działań kulturalno-oświatowych biblioteki te odgrywają istotną rolę w powszechnej edukacji i ukulturalnianiu społeczeństwa oraz zapewniają stosunkowo tanią i łatwą w odbiorze formę rekreacji. Znaczenie bibliotek i książek, duże w stosunku do osób nie wymagających specjalnych potrzeb, jest jeszcze większe i istotniejsze w odniesieniu do tych użytkowników, dla których spektrum możliwości w dostępie do rozrywki i oświaty jest bardziej ograniczone. Tę grupę stanowią osoby z zaburzeniami sensomotorycznymi, upośledzone umysłowo i psychicznie, starsze, odizolowane od codziennego życia w wyniku choroby czy odbywania kary pozbawienia wolności. Często książka i biblioteka są dla nich jedynym kontaktem z nieosiągalnym światem, a bibliotekarz bezinteresownym rozmówcą, powiernikiem czy doradcą.

Na temat roli książki, jej funkcji wychowawczych i terapeutycznych, zwłaszcza w stosunku do specjalnych czytelników, powstało szereg prac, a działalność biblioterapeutyczna stała się w wielu bibliotekach powszechnie stosowaną formą pracy.

Biblioteki publiczne nie tylko przygotowują się do spotkania specjalnych użytkowników na miejscu w swojej placówce. W myśl dotychczasowych i nowo opracowywanych bibliotecznych aktów prawnych biblioteki te zakładają filie i punkty biblioteczne w tych domach opieki społecznej, szpitalach, sanatoriach, zakładach karnych, które nie mają własnych bibliotek. Organizują także instruktaż i pomoc metodyczną dla istniejących bibliotek szpitalnych, domów opieki społecznej czy więziennych. Do zakładania bibliotek i zapewnienia obsługi bibliotecznej pacjentom, pensjonariuszom oraz osadzonym w zakładach karnych i aresztach władze tych placówek są zobowiązane na mocy zarządzeń ministra Zdrowia i Opieki Społecznej, ministra Kultury i Sztuki z 4.01.1974 r oraz zarządzenia nr 12 Dyrektora Centralnego Zarządu Zakładów Karnych wraz z Instrukcją z 25.05.1977 roku.

W ciągu ostatnich kilku lat coraz częściej zauważaną przez biblioteki publiczne specjalną kategorią użytkowników są przedstawiciele mniejszości narodowych. Dostrzeganie tej grupy użytkowników i profilowanie księgozbiorów pod

¹ Artykuł został napisany na podstawie analiz opisowych działalności bibliotek publicznych w roku 1994, przygotowanych dla Departamentu Upowszechniania Kultury MKiS przez 49 Wojewódzkich Bibliotek Publicznych.

kątem ich potrzeb stanowi w bibliotekach polskich stosunkowo nową płaszczyznę działania, choć biblioteki wielu krajów na świecie aktywnie uczestniczą w pielęgnowaniu i rozwijaniu dziedzictwa kulturowego grup etnicznych zamieszkujących na ich terenie. Nierzadko biblioteki publiczne rozwijają działalność biblioterapeutyczną dla potrzeb mniejszości narodowych jako jedną z form akulturacji społeczeństwa.

Analiza danych zawartych w sprawozdaniach Wojewódzkich Bibliotek Publicznych za rok 1994 pozwoliła na dokonanie oceny działań realizowanych dla specjalnych użytkowników przez sieć bibliotek publicznych oraz bibliotek podlegających dyrekcji placówek opieki zdrowotnej i domów opieki społecznej. Widoczne jest iż biblioteki publiczne, zarówno wojewódzkie, ich filie, jak również samorządowe, w coraz większym stopniu dostrzegają niepełnosprawnych czytelników, choć w zróżnicowanym wymiarze uwzględniają ich w swoich pracach. Zdecydowanie odmiennie przedstawia się stan bibliotek pracujących na potrzeby tej grupy czytelników, a podlegających dyrekcji placówek opieki zdrowotnej czy społecznej. Ogólnie niezadowalający stan bibliotekarstwa polskiego w przypadku tych bibliotek widoczny jest ze zwiększoną ostrością. Brak lokali, środków finansowych, kadry przygotowanej zawodowo i predestynowanej do pracy ze specjalnymi grupami czytelników, a przede wszystkim brak zrozumienia u decydentów i administratorów tych placówek odnośnie przydatności biblioteki i książki powoduje, iż placówki te nie pełnią przypisywanej im roli. Częstokroć nagromadzenie tych czynników jest tak duże, że w konsekwencji biblioteki te ulegają likwidacji.

Na podstawie danych pochodzących ze sprawozdań oraz „Rocznika Statystycznego” wynika, iż w roku 1994 działało w Polsce 5308 bibliotek publicznych, 6371 ich filii i 4830 punktów bibliotecznych. W szpitalach, sanatoriach i w domach opieki społecznej (wraz z domami rencistów) było łącznie 628 bibliotek -odpowiednio: 432, 32 i 131². Istniało również 177 punktów bibliotecznych, które podlegały bibliotekom publicznym lub placówkom opieki zdrowotnej i społecznej. W zakładach karnych były 154 biblioteki podporządkowane Ministerstwu Sprawiedliwości. W analizowanym roku funkcjonowały w Polsce 782³ szpitale, 62 sanatoria (w tym pól-sanatoria i prewentoria), 765 domów opieki społecznej i 154⁴ zakłady karne. Z powyższych danych wynika, że w każdym zakładzie karnym działała biblioteka a w 1609 placówkach szpitalnych, sanatoryjnych i w domach opieki społecznej istniało 628 bibliotek i 177 punktów bibliotecznych, a więc w 50% tych instytucji pensjonariuszom nawet formalnie nie zapewniono dostępu do biblioteki.

Respondenci z Wojewódzkich Bibliotek Publicznych mieli przedstawić m.in.: działalność bibliotek publicznych w odniesieniu do osób niepełnosprawnych, a także określić sytuację bibliotek szpitalnych, sanatoryjnych i w domach opieki społecznej oraz księgozbiory obcojęzyczne w bibliotekach. Celem tego ostatniego punktu było ustalenie, w jakim stopniu biblioteki publiczne są w stanie zaspokoić potrzeby czytelnicze mniejszości etnicznych w Polsce.

² Dane nie sumują się, gdyż w kilku przypadkach w sprawozdaniach podano łącznie liczbę bibliotek sanatoryjnych, szpitalnych i w domach opieki społecznej.

³ W tym: 698 szpitali ogólnych, 48 szpitali psychiatrycznych, 28 ośrodków rehabilitacyjnych narkomanów, 8 ośrodków leczenia odwykowego.

⁴ W tym 70 aresztów śledczych.

Problemy, które najczęściej zgłaszały biblioteki dotyczyły barier architektonicznych, uniemożliwiających niepełnosprawnym korzystanie ze zbiorów i działalności bibliotecznej. Dlatego też w wielu bibliotekach (m.in. w większości bibliotek rejonowych w Łodzi) upowszechniana jest informacja o adresach instytucji kulturalnych dostępnych dla osób poruszających się na wózkach inwalidzkich. Niektóre z bibliotek po modernizacji swoich budynków były w stanie rozszerzyć zakres świadczonych przez siebie usług.

Brak personelu powodował ograniczenie prac do czysto stacjonarnych, bez prowadzenia penetracji środowiska i próby rozpoznania jego potrzeb, a opieką otaczane były te osoby niepełnosprawne, które same zgłaszały się do biblioteki, ewentualnie kontaktowały się z nią za pośrednictwem rodziny, sąsiadów lub nauczycieli. Znacznie gorzej przedstawiała się sytuacja w bibliotekach szpitalnych, sanatoryjnych czy domów opieki społecznej. W większości przypadków prowadzenie biblioteki należało do dodatkowych obowiązków pracowników administracyjnych, czy średniego personelu medycznego: osób w większości nie przygotowanych zawodowo, a co gorsza nie zawsze rozumiejących terapeutyczne funkcje książki i biblioteki.

Równie często biblioteki wymieniały trudności finansowe jako czynnik determinujący ich działalność i możliwość skutecznego wpływu na środowisko. Brak pieniędzy, odczuwany w każdej bibliotece, w przypadku bibliotek szpitalnych czy domów opieki społecznej był tym, który powodował ograniczanie czy wręcz zawieszanie ich pracy. Zbiory w tych bibliotekach były często zdezaktualizowane, zacytane i nie było możliwości zakupu jakiegokolwiek książki. Wielokrotnie podstawą gromadzenia zbiorów były donacje osób prywatnych. Była to jednak działalność sporadyczna i nieplanowa. Powodowało to, iż zgromadzony księgozbiór był nieciekawym i brakowało chętnych do korzystania z niego, co z kolei było argumentem przeciwko potrzebie funkcjonowania biblioteki.

Zdarzało się, że biblioteki potrafiły dla swoich prac pozyskać sponsorów — także zagranicznych. MBP w Kraśniku (woj. lubelskie) dzięki austriackiej fundacji „Kulturkontakt” wzbogaciła zbiory audiowizualne i realizowała szereg imprez kulturalnych na rzecz osób niepełnosprawnych i Kraśnickiej Wioski Dziecięcej.

Coraz częściej biblioteki publiczne gromadziły zbiory książek mówionych i, rzadziej, książek alternatywnych. We wszystkich prawie wojewódzkich bibliotekach publicznych w ramach Działu Zbiorów Specjalnych kupowano książki mówione, udostępniane bezpośrednio zainteresowanym osobom lub wypożyczane do filii i punktów bibliotecznych. Dla czytelników dużym udogodnieniem przy dokonywaniu wyboru książek mówionych był katalog tych materiałów zarejestrowany w komputerze wyposażonym w kartę dźwiękową. Niestety, jak wynika ze sprawozdań, w 1994 r. posiadała go zaledwie jedna biblioteka (WiMBP w Zielonej Górze).

Księgozbiory w bibliotekach szpitalnych, sanatoryjnych czy w domach opieki społecznej są zazwyczaj niewielkie. Nie zawsze możliwe jest podanie ich wielkości, gdyż w niektórych spośród nich, m.in. z powodu braku kadry i czasu, nie była prowadzona jakakolwiek dokumentacja, stąd w sprawozdaniach brakuje informacji na temat wielkości zbiorów, czy liczby czytelników. Z reguły są to informacje typu: „biblioteki małe, nie przekraczają 1000 woluminów”.

Użytkownikami bibliotek szpitalnych, w większości oświatowych (choć w kilku przypadkach pojawiały się informacje o fachowych bibliotekach szpitalnych)

byli nie tylko pacjenci tych zakładów, ale w większości pracownicy danej placówki służby zdrowia. Natomiast w bibliotekach publicznych szczególnie akcentowana była działalność na potrzeby niewidomych, niedowidzących, dzieci upośledzonych (zwłaszcza przebywających w szkołach specjalnych), osób dyslektycznych i starszych mających kłopoty z poruszaniem się. Zauważono iż coraz częściej osoby, głuche i głuchonieme poszukiwały kontaktu z książką i biblioteką. Niestety wielokrotnie biblioteki nie były przygotowane do obsługi tych użytkowników i miały im niewiele do zaoferowania. W licznych przypadkach wielkość grupy czytelników niepełnosprawnych określano podając liczbę osób zarejestrowanych w wypożyczalni książki mówionej.

Biorąc pod uwagę nieprecyzyjność określenia „czytelnik niepełnosprawny” (dla jednych jest to osoba chora, upośledzona, dla innych z zaburzeniami sensomotorycznymi, czy po prostu starsza) można powiedzieć, że **każda biblioteka prowadziła prace na rzecz tych czytelników**. Oczywiście zakres i formy prac różniły się w poszczególnych placówkach. W mniejszych bibliotekach działalność ta sprowadzała się do udostępniania książek, natomiast większe biblioteki samorządowe organizowały regularne prace kulturalno-oświatowe dla czytelników niepełnosprawnych.

Bardzo ożywioną działalność skierowaną do użytkowników niepełnosprawnych prowadziły zwłaszcza te biblioteki, przy których istniały Ośrodki Czytelnictwa Chorych i Niepełnosprawnych. W 1994 roku funkcjonowały 3 takie ośrodki w Elblągu, Gdańsku i Toruniu. Ponadto w WBP w Ostrołęce wydzielono Oddział dla Czytelników Niewidomych i Niepełnosprawnych, a od 1994 r. w WIMBP w Zielonej Górze Oddział Obsługi Czytelników Niepełnosprawnych. Ośrodki te są nie tylko bibliotekami, ale instytucjami organizującymi niepełnosprawnym dostęp do różnorodnych form kultury i potrzebnej im informacji. Pełnią one jednocześnie funkcje doradcze, instruktażowe i animatorskie w stosunku do bibliotek działających na terenie województwa.

Wiele bibliotek nawiązało współpracę z różnymi organizacjami i towarzystwami zrzeszającymi lub działającymi na potrzeby osób niepełnosprawnych, chorych czy uzależnionych, np. z Towarzystwem Walki z Kalectwem, Klubem AA, Polskim Związkiem Niewidomych, Towarzystwem Przyjaciół Dzieci Specjalnej Troski, organizacją „Przyjaciel” zajmującą się rehabilitacją dzieci chorych (GBP w Mosinie woj. poznańskie), Domem Małego Dziecka, z domami pomocy społecznej, szkołami integracyjnymi, szkołami specjalnymi, ośrodkami szkolno-wychowawczymi, Klubami Seniora, domami rencisty, siostrami środowiskowymi oraz duszpasterstwem niewidomych. Wspólnie uczestniczyły przy organizowaniu imprez dla specjalnych adresatów.

Kooperacja bibliotek z wyspecjalizowanymi organizacjami pozwoliła im dotrzeć do osób potrzebujących wsparcia i pomocy oraz skuteczniej realizować program terapeutycznego oddziaływania książki. W analizowanym okresie Rejonowa Biblioteka Publiczna Łódź-Sródmieście realizowała program pomocy młodzieży uzależnionej przy współpracy z Miejskim Ośrodkiem Profilaktyczno-Terapeutycznym, Poradnią Rodzinną i Poradnią „Powrót z U”. Organizowała spotkania z młodzieżą m.in. na temat: „Czy narkomania jest sposobem na życie”, które także odbywały się w szkołach. Na terenie biblioteki miały miejsce spotkania warsztatowe nt. „Zachowań dziecka uzależnionego i wychodzącego z nałogu”, w których uczestniczyły dzieci i ich rodzice skupieni w Poradni „Powrót z U”.

Ponadto biblioteka gromadzi literaturę nt. narkomanii, jej rozpoznania i leczenia. Prowadzona była również aktualna kartoteka wszystkich ośrodków leczenia narkomanów w Polsce. WBP we Wrocławiu i Przemysłu odbywały zajęcia tematyczne z podopiecznymi Schronisk Brata Alberta i Braci Albertynów.

Nie wszędzie (jak np. w WiMBP w Zielonej Górze) biblioteki były zorientowane, iż działania organizowane dla czytelników specjalnej troski znajdowały podstawy prawne w „Rządowym programie na rzecz osób niepełnosprawnych i ich integracji ze społeczeństwem”.

Wśród najpowszechniejszych prac przeznaczonych specjalnie dla osób niepełnosprawnych biblioteki wymieniały najczęściej wypożyczanie książek mówionych, dostarczanie publikacji do domów (poprzez księgonoszy) i realizowanie zamówień telefonicznych.

Popularne były cykliczne imprezy (np. czwartkowe spotkania w bibliotece) o charakterze muzycznym lub literackim, wspólne koledowania, spotkania teatralne, inscenizacje bajek czy projekcje filmów z wideokaset. Prowadzone były zabawy andrzejkowe, konkursy na malowanie pisanek, robienie ozdób choinkowych i stroików świątecznych. Z myślą o czytelnikach niewidomych urządzano konkursy czytania w Braille'u oraz pisania na maszynie czarnodrukowej.

Bibliotekarze organizowali zbiorowe wyjścia do kina, teatru czy muzeum. W celu jak najłatwiejszego korzystania z bibliotek i ich zbiorów bibliotekarze prowadzili dla dzieci specjalnej troski lekcje biblioteczne i przygotowywali tzw bity — pomoce dydaktyczne w postaci plansz zawierających ilustracje, ułatwiające zrozumienie tekstu, pomocne w pracy, zwłaszcza z dziećmi z porażeniem mózgowym.

W wielu placówkach obsługą biblioteczną objęto dzieci ze szkół specjalnych, świetlic terapeutycznych, z rodzin ubogich, bezrobotnych i patologicznych. W bibliotekach stworzono dla nich warunki do spokojnego odrabiania lekcji i do zabawy. Bibliotekarze pomagali pokonywać trudności w nauce poprzez organizowanie głośnego czytania, pisania i opowiadania przeczytanych lektur.

W filii nr 6 WBP w Gdańsku urządzono Dolinę Muminków, która jest wykorzystywana także przez dzieci niepełnosprawne. Podczas ogólnopolskiego seminarium dla instruktorów ds. czytelnictwa chorych i niepełnosprawnych odbywającego się w Gdańsku w dn.14-15 listopada 1994 r. zaprezentowano zajęcia z dziećmi ze Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego, w których wykorzystano książkę Tove Jansson. W tej wspaniałej scenerii Doliny Muminków dzieci łatwiej odbierały przekazywane im informacje. W WBP w Bielsku Białej zorganizowano konkurs z cyklu „Tworzymy Własne Wydawnictwo” pt. „Moja książka”, który objął zasięgiem całe województwo, a w RBP w Inowrocławiu turniej „Mini Koło Fortuny” - „Inowrocław wczoraj i dziś”.

Dla dorosłych czytelników biblioteki prowadziły głośne czytanie artykułów, nagrywały na kasetę dźwiękową „Przegląd Prasy Lokalnej”, „Magazyn Dźwiękowy”, wydawały „Gazetę Wyborczą” w wersji mówionej.

W bibliotekach odbywały się także spotkania mające na celu przybliżenie ogółowi społeczeństwa problemu osób niepełnosprawnych i ułatwienie im integracji ze środowiskiem. Wyrazem tego było m.in. zorganizowanie Integracyjnego Studium Aktywizacji Artystycznej (MBP w Bochni), w ramach którego dzieci upośledzone umysłowo spotykały się ze zdrowymi kolegami aby posłuchać muzyki, „pomuzycować”, porysować, czy wspólnie obejrzyć występy aktorów. Na terenie

bibliotek organizowane były konkursy i wystawy prac plastycznych twórców niepełnosprawnych, a także aukcje prac wykonywanych w domach kultury, z których dochód przeznaczano na potrzeby osób specjalnej troski. Przy Oddziale dla Dzieci MBP w Brzezinach (woj. skierniewickie) rozpoczęła działalność grupa młodzieży pod nazwą „Patrz sercem”, której celem było niesienie pomocy dzieciom niesprawnym ruchowo.

Biblioteki były miejscem regularnych spotkań pracowników służby zdrowia z rodzicami dzieci specjalnej troski, a bibliotekarze przygotowywali dla nich prezentacje książek i wystawy dotyczące niepełnosprawności, np. „Kształtowanie właściwych postaw rodziców wobec dzieci niepełnosprawnych” (GBP w Czudcu, woj. rzeszowskie). Prowadzone były szkolenia dla pracowników filii poświęcone upowszechnianiu czytelnictwa wśród dzieci niepełnosprawnych (np. w WiMBP w Słupsku „Charakterystyka dziecka niepełnosprawnego psychicznie”, „Biblioteka przyjacielem dziecka niepełnosprawnego”).

Do prac bibliotekarskich włączali się rodzice dzieci niepełnosprawnych, widząc w tym szansę dla wspomnienia rozwoju własnego (i nie tylko) dziecka. Taka sytuacja miała miejsce m.in. w Kamionce (woj. lubelskie) gdzie rodzice dziecka specjalnej troski prowadzili punkt biblioteczny. Wypożyczając książki zapewniali dziecku kontakt z rówieśnikami i otoczeniem.

Zdarzało się jednak, iż mimo starań bibliotekarzy opiekunowie dzieci niepełnosprawnych byli niechętni do nawiązania współpracy z biblioteką.

W większości bibliotek znajdował się księgozbiór obcojęzyczny. Przy niektórych bibliotekach wojewódzkich działały oddzielne wypożyczalnie i czytelnie obcojęzyczne (działy literatury zagranicznej) zorganizowane głównie z myślą o zaspokajaniu potrzeb osób uczących się języków obcych: angielskiego, francuskiego czy niemieckiego.

Natomiast niewiele bibliotek dostrzegało potrzeby mniejszości etnicznych zamieszkujących na terenie oddziaływania danej biblioteki i nie profilowało księgozbiorów pod kątem ich zainteresowań. Biblioteki, z powodu wspomnianych wcześniej kłopotów kadrowych, nie miały możliwości penetracji środowiska, z drugiej zaś strony przedstawiciele grup narodowościowych nie próbowali nawiązać kontaktów z bibliotekami, nie sygnalizowali im swoich oczekiwań i nie włączali się do prac. Prężne stowarzyszenia mniejszościowe organizowały własne biblioteki i samodzielnie zaspokajały potrzeby swoich członków. Spośród 49 sprawozdań nadesłanych przez biblioteki wojewódzkie 18 wymieniło, iż na ich terenie działają mniejszości narodowe. Fakt, iż biblioteki podały informacje o istnieniu na ich terenie mniejszości etnicznych nie oznacza, że została z nimi nawiązana współpraca.

Najczęściej wymienianą i najprężniejszą grupą etniczną byli Niemcy. Dostrzegały ją biblioteki w 9 województwach (bydgoskie, częstochowskie, gdańskie, katowickie, olsztyńskie, opolskie, suwalskie, szczecińskie i wrocławskie). Stowarzyszenia Niemieckie nie tylko organizowały własne biblioteki, ale nawiązywały kontakty z bibliotekami wojewódzkimi i ich filiami oraz z bibliotekami samorządowymi. Współuczestniczyły także przy organizowaniu Czytelni Instytutu Goethogo. Dotychczas zostały zorganizowane 2 takie czytelnie: w WiMBP we Wrocławiu i w Książnicy Pomorskiej w Szczecinie, które obsługiwały wszystkich czytelników zainteresowanych źródłami informacji w języku niemieckim. Czytelnia na Śląsku (WiMBP we Wrocławiu) była najlepiej wyposażoną w źródła niemieckie agendą na Dolnym

Śląsku. Placówki te organizowały wspólnie z Niemiecko-Polskim Towarzystwem Społeczno-Kulturalnym wieczory literackie poświęcone twórcom niemieckim.

Stosunkowo dużą i bardzo rozproszoną grupę stanowi mniejszość ukraińska, która występuje głównie w województwach: białostockim, elbląskim (gmina Lelkowo), krośnieńskim, przemyskim, słupeckim, suwalskim, szczecińskim i zielonogórskim. Filia biblioteczna w przygranicznej gminie województwa przemyskiego prowadziła współpracę z działającym w Polsce „Objednaniem Ukraińskim”. Organizowała występy dzieci uczących się języka ukraińskiego oraz działającego na Ukrainie zespołu „Wiśnianka”.

Inne grupy etniczne, które w większym czy mniejszym stopniu nawiązały współpracę z bibliotekami to Litwini (suwalskie), Białorusini (białostockie), Czesi, Słowacy (katowickie i nowosądeckie), Żydzi (katowickie) oraz Romowie (nowosądeckie). Biblioteki samorządowe z terenu Kaszub gromadziły literaturę w języku kaszubskim wykorzystywaną w szkole, a biblioteki nowosądeckie współuczestniczyły w zachowaniu dziedzictwa Łemków. Biblioteka Publiczna w Krynicy na co dzień współpracowała z łemkowskim poetą Władysławem Grabanem, który także wydawał własnym sumptem czasopismo „Zahoroda”, a jego egzemplarz przekazywał do biblioteki. Biblioteka w Uściu Gorlickim prowadziła informację dotyczącą kultury i zwyczajów Łemków. Czynnikiem też włączyła się w organizację corocznej imprezy Święta Kultury Łemków „Watra”.

Biblioteki włączały się także do wymiany kulturalnej między gminami polskimi i francuskimi i gromadziły książki dla potrzeb odwiedzających się gości np. w GBP w Pakosławiu (woj. łeszczyńskie), Kolbuszowej (rzeszowskie) czy Kazimierzu Dolnym (lubelskie).

Sprawozdania nadesłane do Departamentu Upowszechniania Kultury Ministerstwa Kultury i Sztuki zawierają bogaty materiał informacyjny. Analiza danych i upowszechnienie prowadzonych przez poszczególne biblioteki form działalności może stać się inspiracją dla innych i jednocześnie stanowić istotny czynnik w uwrażliwieniu środowiska bibliotekarskiego na potrzeby nietypowych użytkowników bibliotek.

DOBÓR MATERIAŁÓW DO ZAJĘĆ BIBLIOTERAPEUTYCZNYCH Z DZIEĆMI NIEPEŁNOSPRAWNYMI

Proces chorobowy dziecka zaburza lub uniemożliwia formy aktywności typowe dla zdrowych rówieśników. U dziecka zmniejszenie aktywności jest czynnikiem, który zaburza lub opóźnia jego rozwój. Zachowanie dziecka w chorobie uwarunkowane jest przede wszystkim rodzajem oddziaływań środowiska. B. Arusztowicz (1992), R. Janeczko (1970) i inni podkreślają, że dziecko wytwarza sobie obraz przejawianej choroby głównie na podstawie stosunku dorosłych i rówieśników do niego.

Choroba, niepełnosprawność i pobyt w zakładzie leczniczym stwarzają sytuacje utrudniające pełne zaspokojenie potrzeb psychicznych. Niektóre z tych potrzeb nasilają się lub zostają przez dziecko uświadomione właśnie w okresie choroby. Dominującą w chorobie jest silnie odczuwana potrzeba pomocy i opieki. Nasila się również potrzeba bezpieczeństwa. Lęk o życie, rozłąka z rodziną, lęk przed bolesnymi zabiegami lekarskimi i pielęgniarzkimi to tylko niektóre przyczyny frustracji. Długotrwałe przebywanie w zakładzie leczniczym eliminuje potrzebę uczestnictwa, co może prowadzić do apatii, zubożenia, demobilizacji sił fizycznych i psychicznych. Częste pobyty w szpitalach i sanatoriach sprawiają, że dzieci niepełnosprawne znajdują się pod wpływem sprzecznych wymagań i oczekiwań osób odpowiedzialnych za ich wychowanie.

Istotnym czynnikiem w przywracaniu zdrowia i prawidłowego funkcjonowania w zakładzie leczniczo-wychowawczym są oddziaływania ze strony wychowawców i nauczycieli. Oddziaływania te powinny zmierzać do budowania pozytywnego obrazu samego siebie u dzieci chorych oraz uwalniania ich od negatywnych napięć, emocji i uczuć. Jednym z takich oddziaływań jest biblioterapia.

Książka ma odwracać uwagę dzieci niepełnosprawnych od dominanty bólowej, ma dostarczać na to miejsce przeżyć pozytywnych, ma stymulować intelekt i emocje w warunkach monotonii i dezaktywacji szpitalnej, ma wreszcie kompensować całe sfery zahamowań (np. ruchowych czy poznawczych).

Zadania, jakie może spełniać książka w procesie leczenia, są różnorodne, w zależności od potrzeb, struktury psychicznej i sytuacji dziecka niepełnosprawnego, jak też umiejętności, wiedzy i kompetencji osoby prowadzącej biblioterapię.

W. Szulc (1990, 1991) możliwość biblioterapii sprowadza do sześciu punktów:

- pokazuje, że czytelnik nie jest pierwszym, ani jedynym człowiekiem, który ma problem;
- pozwala czytelnikowi dostrzec, że istnieje więcej niż jedno rozwiązanie jego problemu;

- pomagają zrozumieć motywy postępowania ludzi, nie wyłączając jego samego, uwikłanych w szczególne sytuacje;
- pomagają dostrzec wartość zawartą w ludzkim doświadczeniu;
- pokazuje czytelnikowi, co jest niezbędne dla rozwiązania jego problemu.

Wobec osób pozbawionych wskutek choroby lub niepełnosprawności pełni życiowej aktywności, lektura może poprzez identyfikację z aktywnym bohaterem zastępczo zaspokajać potrzebę działania. W podobny sposób literatura biograficzna pomaga w radzeniu sobie z utratą stanowiska i zagrożeniem dalszych planów życiowych, które często wiążą się z chorobą.

W. Szulc (1991) zwraca uwagę, że przed przystąpieniem do biblioterapii dzieci niepełnosprawnych przebywających w zakładzie leczniczo-wychowawczym należy rozważyć różne warianty sytuacji, w jakiej znajduje się dziecko. Autorka ta stwierdza, że dziecko chore często rozmyśla o swych dolegliwościach. Takie napięcie niekorzystnie wpływa na przebieg leczenia i rekonwalescencję. Zachodzi wówczas potrzeba zmiany kierunku jego myśli, zainteresowania go innymi sprawami. Odpowiednia książka może odmienić kierunek myślenia, przywrócić równowagę wewnętrzną chorego. Bywają dzieci, które wyolbrzymiają swoje dolegliwości chorobowe. Książki o właściwie dobranej problematyce mogą sprowadzić te wyobrażenia do prawidłowych rozmiarów, obudzić poczucie optymizmu, rozszerzyć horyzonty myślowe. Dla wielu dzieci hospitalizacja jest silnym przeżyciem. Dlatego też książka o treści mobilizującej może pomóc w zaakceptowaniu nowego środowiska i nowych warunków życia, uaktywniając równocześnie wolę zdrowienia. Muszą to być jednak książki umacniające optymizm, kończące się, po różnych trudnościach bohaterów, szczęśliwie. W zakładach leczniczych zdarzają się dzieci, odczuwające lęk przed lekarzami i ewentualnymi zabiegami lekarskimi. Taki lęk można również wyeliminować przez czytanie. Mogą to być książki o bohaterach możliwych do naśladowania, a uwikłanych w różne konflikty życiowe, niekiedy chorych, ale dążących do realizacji swoich celów życiowych. Pacjenci zakładów leczniczych chcą nieraz uciec od rzeczywistości, zapomnieć – jak mówią – o wszystkim. Ważna jest tutaj również odpowiednio dobrana książka. Program dnia dziecka hospitalizowanego jest zazwyczaj monotony, a przez to męczący i wywołujący frustrację. Książki w tej sytuacji są nie tylko rozrywką przerywającą samotność, zmniejszającą izolację wobec otoczenia, lecz także czynnikiem kształtującym kulturę wewnętrzną. Mogą to być książki historyczne, biograficzne, podróżnicze, powieści fantastyczne, których treści są atrakcyjne ze względu na zmianę środowiska i jego egzotykę.

W. Szulc (1990, 1991) omawiając planowanie biblioterapii osób przebywających w zakładzie leczniczym uwzględnia jeszcze inne czynniki, jak np. postawę wobec choroby, poziom lęku, stopień deprywacji potrzeb, dominujące potrzeby psychiczne, typ osobowości.

Książki przeznaczone do biblioterapii dzielą się na kilka kategorii:

1. Poradniki, broszury lub podręczniki zawierające wskazówki, jak odczytać niewłaściwych zachowań zdrowotnych lub jak walczyć z nałogami.
2. Literatura faktu. Teksty pisane przez osoby, które osobiście przeżyły ciężką lub przewlekłą chorobę i dzielą się z czytelnikiem swoim doświadczeniem.
3. Beletrystyka, fikcje literackie w formie poezji, powieści, opowiadań i esejów. Jej wartość polega na tym, że nie tylko opisuje ludzkie doświadczenia, lecz także odwołuje się do emocji i jest wieloznaczna.

Nie wszystkie książki nadają się do wykorzystania w ramach biblioterapii. Są to książki podważające zaufanie do medycyny, np. o nieudanych operacjach, opisujące szczegółowe przypadki chorobowe, przedstawiające pesymistycznie chorobę, jakiej uległ czytelnik, np. *Czarodziejska góra* Tomasza Manna, *Kochankowie z Werony* Jarosława Iwaszkiewicza, *Wyrok* Hildegardy Knoff, *Gdy życie traci sens* Erwina Ringera. Osoba znajdująca się w złym stanie psychicznym nie powinna czytać książki, której bohater, przeżywający podobne problemy, popełnia samobójstwo. Chory nieuleczalnie nie powinien mieć dostępu do książek rozważających problem eutanazji, jak np. *Jest później niż myślisz* G. Cesbrona. Wpływ tych książek, może przynieść niewłaściwe skutki wychowawcze, lub zaszkodzić czytelnikowi niepełnosprawnemu, powodując lęk i depresję.

E. Tomasik (1992) podkreśla, że materiały biblioterapeutyczne dla osób niepełnosprawnych nie powinny sprowadzać się tylko do pozycji, których bohaterami są niepełnosprawni. Biblioterapeuci słusznie polecają książki pogodne, lekkie, odrywające osobę niepełnosprawną od trudnej rzeczywistości. Zdaniem większości teoretyków biblioterapii chorzy nie powinni mieć dostępu do książek medycznych, z wyjątkiem poradników z oświaty zdrowotnej.

Na osobną uwagę zasługuje dokumentarna książka Catalina Bursaciego *Pierwsza książka, ostatnia książka*, wydana pośmiertnie przez jego matkę. Pozycja ta nie nadaje się do celów biblioterapeutycznych. Autorem książki jest siedemnastoletni Rumun. Książka składa się z dwóch części. Pierwszą stanowią notatki, listy, wiersze, próby powieściowe i szkice scenariuszy filmowych, drugą – dziennik chorobowy. Daje to wstrząsający kontrast: pelen fantazji, marzeń, pomysłów dorastający chłopiec i wyniszczony psychicznie i fizycznie przez raka „emeryt” (tak siebie nazywa), który stwierdza: „Oddaliłem się od moich kolegów. Dużo wycierpiałem i przewyższam ich znacznie (...), a jak żałowałem, że stracę rok, że stracę kolegów (...) teraz zdaję sobie sprawę, jak byli małostkowi, jakimi głupstwami się zajmowali. Ale to dlatego, że są zdrowi. Ja wówczas byłem taki sam (...)” (s. 225). Ten przedwcześnie dojrzały chłopiec przekazuje ojcu zdobytą w cierpieniu wiedzę: „Proszę cię, abys był szczęśliwy, abys starał się kochać każdą mijającą chwilę, gdyż taka, jak ci się wydaje, użyteczna czy nieużyteczna, ma niewypowiedzianą wartość, ale jest całkiem niepewna” (s. 217).

Wybieganie marzeniami w przyszłość daje Catalinowi możliwość przeżycia tego, co się stanie, daje możliwość odsunięcia śmierci. Nie ma w nim ani przez chwilę akceptacji choroby – uważa ją za niesprawiedliwość, osobistą zemstę Boga („starca”), a jednak nieuchronność śmierci jawi się mu coraz częściej. Wreszcie rezygnuje z walki: „Nie opuszczam rąk, po prostu nie gram dłużej. Wychodzę z gry! Nie chcę już wyzdrowieć. Wtedy chciałem, ale już nie mogę (...)” (s. 288). To ból każe mu „złożyć broń” i poddać się śmierci.

E. Tomasik (1992) podkreśla, że jest to książka wstrząsająca i przygnębiająca. Nie powinna ona trafić do rąk człowieka chorego. Przybliży jednak pedagogowi specjalnemu świat dziecka umierającego, pozwala zrozumieć jego reakcje.

Biblioterapeuci (W. Kozakiewicz, D. Gostyńska, przyt. za E. Tomasik, 1988) często polecają literaturę lekką, rozrywkową, pogodną, nie związaną tematycznie z chorobą i szpitalem. Chcą w ten sposób odwrócić uwagę chorego od aktualnej sytuacji. Jednak dziecko chore, znacznie częściej niż dziecko zdrowe, sięga spontanicznie po literaturę z motywem choroby i kalectwa. Sama lekturowa ucieczka od choroby, choć daje potrzebne wytchnienie i relaks, nie wystarcza,

może być omijaniem prawdy. Dlatego też dziecko w pewnym momencie zaczyna myśleć także o sobie, o swojej chorobie, zastanawia się nad swoją przyszłością, boi się konsekwencji choroby. Literatura relaksująca ma spowodować, by dziecko myślało nie tylko o swojej chorobie. Człowiek sam musi się uporać z lękiem, bólem, które są stałymi elementami chorowania (przyt. za E. Tomasik, 1988). Ta sama autorka podkreśla, że literatura o chorych ma przygotować pacjenta do akceptacji jego sytuacji, ma mu ułatwić identyfikację i rozstrzygnięcie własnych problemów, ma go wreszcie doprowadzić do *katharsis i wglądu*.

Duże znaczenie w procesie biblioterapeutycznym odgrywa literatura faktu napisana przez osoby niepełnosprawne. Jednakże piszą ją na ogół ludzie z dłuższej perspektywy czasowej odwołując się do swych wspomnień z okresu dzieciństwa, co może ją zabarwiać emocjonalnie. Literatura tego typu jest materiałem do identyfikacji i przezwyciężania konkretnych, rzeczywistych problemów życiowych. Elementy przeżyty z najwcześniejszego okresu życia spotykamy w takich pozycjach, jak Denise Legrix *Taka się urodziłam*, Heleny Keller *Historia mojego życia*, Krystyny Kowalczyk *Poza granicą skargi*, Haliny Poświatowskiej *Opowieść dla przyjaciela*, Józefa Bieńka *Życie jest piękne*, Elżbiety Łubińskiej *Salamandra*, Marii Dzięgielewskiej *Losowi na przekór*, Krystyny Sołomowicz i Kazimierza Kuleszy *Przeciw rozpacz*.

Szczególną uwagę w wymienionych pozycjach należy zwrócić na postawy samych niepełnosprawnych, i to zarówno pod względem otoczenia społecznego, jak i względem siebie. Francuska malarka i działaczka społeczna z wrodzonym brakiem rąk i nóg, Denise Legrix w swojej książce *Taka się urodziłam* (1976) pisze: „Nigdy nie zdołam dosyć dziękować rodzicom za to, że pozwolili mi żyć! Że życie jest pasjonującą przygodą. Pokonywanie trudności sprawia mi wielką radość. Chciałabym, aby wszyscy upośledzeni mogli przejść przez te same doświadczenia i doznawać tych samych radości” (s. 269). Jednakże droga do takiej postawy, w której człowiek nie tylko akceptuje siebie w warunkach najtrudniejszych, ale także chce służyć innym, nie jest łatwa. W literaturze faktu spotykamy wiele różnych dróg wiodących do tego samego celu. W warunkach bardzo trudnych ludzie decydują się na wiele rzeczy, zdobywają wykształcenie, tworzą sztukę, dokonują wyczynów sportowych. Np. Josiane Criscuolo, jako 24-letnia studentka przechodzi chorobę Heine Medina: choroba poraża prawie wszystkie mięśnie. Dziewczyna nie może żyć poza skomplikowaną elektryczną maszyną sztucznych płuc. W tych warunkach kończy studia, robi doktorat, pracuje społecznie na rzecz niepełnosprawnych. Jej autobiograficzna książka *Słońce świeci dla wszystkich* (1977) jest wartościową pozycją biblioterapeutyczną, wysoko cenioną przez czytelników niepełnosprawnych ze względu na swój optymizm. „Szczęście – pisze – to po prostu sam fakt, że człowiek żyje” (s. 88). Róża Elżbieta Czacka, niewidoma założycielka Lasek, Denise Legrix, laureatka nagrody Alberta Schweitzera, kawalera Francuskiej Legii Honorowej za pracę na rzecz niepełnosprawnych, Henry Viscardi, z wrodzonym brakiem nóg, dyrektor firmy elektronicznej zatrudniającej wyłącznie inwalidów – to przykład osiągnięć i wartości tych ludzi, którzy – zapominając o własnym kalectwie – służyli innym. „Pamiętaj – pisze Viscardi w *Listach do Jima* (1973), że będą Cię kochać i przyjmą Cię (...) za to, co dasz oprócz własnego kalectwa, a nie z powodu niego” (s. 35).

Nieco inne podejście prezentują autorzy literatury faktu, którzy sami nie są niepełnosprawni, ale przez więzy rodzinne dzielą z nim swój los. Najczęściej są

to rodzice, jak matka głuchego chłopca, Anna Domańska, autorka książki *Los w twoich rękach*. Tego typu literatura przedstawia chorobę dzieci z nieco innego punktu widzenia. Przynosi ona wiele praktycznych informacji na temat różnych form pomocy (rewalidacji, resocjalizacji, rehabilitacji). Książka Marie Killilea *Karen* (1978) i *Z pozdrowieniem od Karen* (1980) traktowane są przez specjalistów zajmujących się mózgowym porażeniem dziecięcym jako pozycje instruktażowe dla rodziców i osób niepełnosprawnych. Karen, dziewczynka urodzona z mózgowym porażeniem dziecięcym, zawdzięcza matce, Marie Killilea, normalne dziś funkcjonowanie. Matka nie zważała na słowa lekarzy, którzy zalecali umieszczenie dziecka w zakładzie specjalnym. Wywalczyła normalne życie dla swojej córki, ale i dla setek dzieci, które rodzą się z mózgowym porażeniem dziecięcym. Zachęcała rodziców do stowarzyszenia się w celu pomocy i rehabilitacji dzieci. Miłość rodziców jest podstawą, na której budujemy pomyślną rewalidację. Ona dynamizuje chore dziecko, daje mu siły do walki z chorobą, pozwala wracać do radości i poczucia szczęścia w chwilach depresji.

W książce Sue Rydner *Jutro należy do nich* (1978) można znaleźć opisy różnych ośrodków fundowanych przez autorkę i jej męża na całym świecie, w tym także w Polsce. Reporterskie relacje ze znanych ośrodków, jak Świebodzin, Busko Zdrój, Łaski, Studzieniec i in. pozwalają osobom niepełnosprawnym zobaczyć z pewnej perspektywy ich tzw. blaski i cienie, co z pewnością ułatwi adaptację do tych instytucji w przyszłości. Nie brak w tych relacjach także przykładów wspaniałych lekarzy, rehabilitantów, nauczycieli, itp. co może stanowić wzorzec do naśladowania dla innych.

Odrębną kategorię stanowi literatura beletrystyczna, która działa na zmysł estetyczny, pozwala na łatwiejsze wypunktowanie tezy, prowadząc do przeżyć kataraktycznych. Literatura tego typu jest bardzo obszerna. Literatura beletrystyczna, której bohaterem jest dziecko chore, często bywa adresowana do młodzieży. Można tu wymienić książki J. Korczakowskiej *Spotkanie nad morzem* (1970), S. Kowalewskiego *Dzikie ptaki lecą najdalej* (1970), I. Krzywickiej *Wichura i trzciny* (1967), J. Ruth-Charlewskiej *Dziewczynka spoza szyby* (1970), Baastad Friis Babbis *Nie zabierajcie Misia* (1971), Eleanor Porter *Pollyanna* (1982), *Pollyanna dorasta* (1982), Francis Hodgson Burnett *Tajemniczy ogród* (1972). W prezentowanej literaturze można spotkać wiele relacji o roli przyjaźni w powrocie dzieci do normalnego życia. W książce *Tajemniczy ogród* Burnett przedstawia jak roszczeniowa postawa hipochondrycznego Colina zmienia się pod wpływem przyjaźni z Mary, która także dopiero niedawno „poznała, co to znaczy żałować”.

Kompensacyjna rola twórczości jest powszechnie znana w pedagogice specjalnej. Już z samego istnienia literatury beletrystycznej, poezji czy literatury faktu widać, jak wiele dla osób niepełnosprawnych znaczy „podzielenie się sobą” ze światem. Obecnie jest w Polsce wielu profesjonalnych pisarzy i poetów niepełnosprawnych, np. N. Mitraszewski, J. Stańczakowa, J. Szczygieł, S. Podlaski i in.

Odrębnego potraktowania wymaga wypowiedź poetycka. W poezji ze względu na jej osobisty ton, intymność i liryzm wypowiedzi mogą tkwić wielkie walory terapeutyczne. Wskażę tu jedynie na kilka przykładów, jak debiut poetycki niewidomej poetki Jadwigi Stańczakowej „*Niewidoma*” (1979), jej kolejny tomik *Magia niewidzenia* (1984), opracowany przez Kazimierza Cisa wybór wierszy

niesłyszących *Wyjście z ciszy* (1975) czy wreszcie debiut niepełnosprawnego ruchowo poety, Mirosława Szczepaniaka *Przerwane wiersze*, który to debiut krytyka literacka potraktowała jako najciekawszy w roku 1981. Wydaje się, że twórczość poetów niepełnosprawnych zasługuje na całościowe wnikliwe opracowanie i wykorzystanie do celów biblioterapii.

Znacznie jednak szersza i bardziej znana od uprzednio przedstawianej jest literatura piękna, której bohaterami są osoby niepełnosprawne, pisana przez autorów pełnosprawnych (lub o których się nie wie, że są niepełnosprawni). W kategorii tej można wymienić bardzo wiele pozycji, zarówno klasycznych, jak i współczesnych, przeznaczonych dla różnych grup wiekowych, nie wyłączając literatury dla dzieci. Wiele z tych książek opiera się na autentycznych wydarzeniach, ich autorzy mieli nieraz bliskie kontakty ze środowiskiem osób niepełnosprawnych. Jeżeli jest to w dodatku literatura o dużych walorach artystycznych, może mieć wielką siłę przekonywania i kształtowania postaw względem osób niepełnosprawnych. Bardzo rozpowszechniona w różnych typach biblioterapii jest tutaj znana książka Borysa Polewoja *Opowieść o prawdziwym człowieku* (1967), której bohaterem jest pilot z amputowanymi nogami.

Opowiadania Leszka Proroka *Widzę świat* (1983) wyrosły z bliskich kontaktów, jakie utrzymywał autor ze środowiskiem niewidomych. Obok tej serdecznej życzliwości względem osób niewidomych znaleźć tu można wiele konkretnych informacji na temat rewalidacji.

Najważniejszym jednak – z punktu widzenia biblioterapii – motywem przedstawianych pozycji jest problem biernej lub czynnej akceptacji choroby, wykorzystanie jej dla dobra swego i innych. Dziewięcioletnia Helena Keller w swoim liście do matki pisze: „To takie szczęście uszczęśliwiać innych” (126). Już jako mała dziewczynka za pośrednictwem prasy zbierała datki i oszczędzała własne kieszonkowe na to, aby głucho-niewidomy Tom Stringer mógł dostać się do specjalistycznego przedszkola. Projektując działania biblioterapeutyczne należy zwracać uwagę na powiązane ze sobą sprawy akceptacji siebie w warunkach choroby i kalectwa oraz życia dla innych.

BIBLIOGRAFIA

1. Anyszko R., Kott T.: *Wychowanie dzieci w zakładzie leczniczym*. Warszawa 1988, WSiP,
2. Arusztowicz B.: *Adaptacja dziecka z dysfunkcją narządu ruchu do życia w zakładzie leczniczym*. „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne” 1985, nr 1
3. Arusztowicz B., Bąkowski W.: *Dziecko kalekie jakiego nie znamy*. Warszawa 1989, WSiP,
4. Arusztowicz B.: *W trosce o uśmiech dziecka chorego*. Warszawa 1992, WSiP
5. Baastad Friis Babbis: *Nie zabierajcie Misia!* Warszawa 1971, Nasza Księgarnia
6. Bieniek J.: *Życie jest piękne*. Warszawa 1972, Iskry
7. Burnett Francis Hodgson: *Tajemniczy ogród*. Warszawa 1972, Nasza Księgarnia
8. Bursaci Catalin: *Pierwsza książka, ostatnia książka*. Warszawa 1982, Nasza Księgarnia

9. Cesbron Gilbert: *Ale ja was kochałem*. Warszawa 1981, PAX
10. Cesbron Gilbert: *Jest później niż myślisz*. Warszawa 1959, PAX
11. Cis K.: *Wyjście z ciszy*. Warszawa 1975, Czytelnik
12. Criscuolo Josiane: *Stońce świeci dla wszystkich*. Wrocław 1977, Ossolineum
13. Domańska A.: *Los w twoich rękach*. Warszawa 1975, PAX
14. Dziegielewska M.: *Losowi na przekór*. Warszawa 1972, Książka i Wiedza
15. Janeczko R.: *Struktura społeczna grup nieformalnych w sali szpitalnej przeznaczonych dla dzieci leczonych na choroby reumatyczne*. „Szkoła Specjalna” 1970 nr 4.
16. Iwaszkiewicz J.: *Kochankowie z Werony*. Warszawa 1978, Czytelnik
17. Keller H.: *Historia mojego życia*. Warszawa 1978, Czytelnik
18. Killilea M.: *Karen*. Warszawa 1978, PAX
19. Killilea M.: *Z pozdrowieniem od Karen*. Warszawa 1980, PAX
20. Konoff H.: *Wyrok*. Kraków – Wrocław 1983, Wydawnictwo Literackie
21. Kowalczyk I.: *Poza granicą skargi*. Kraków 1974, Wydawnictwo Literackie
22. Kowalewski St.: *Dzikie ptaki lecą najdalej*. Warszawa 1970, Biuro Wydawnicze Ruch
23. Korczakowska J.: *Spotkanie nad morzem*. Warszawa 1970, Nasza Księgarnia
24. Krzywicka I.: *Wichura i trzciny*. Warszawa 1967, Nasza Księgarnia
25. Legrix Denise: *Taka się urodziłam*. Warszawa 1976, PZWL
26. Łubińska E.: *Salamandra*. Kraków 1986, Wydawnictwo Literackie
27. Mann T.: *Czarodziejska Góra*. Warszawa 1956, Czytelnik
28. Polewoj B.: *Opowieść o prawdziwym człowieku*. Warszawa 1967, Iskry
29. Porter E.: *Pollyanna*. Warszawa 1982, Nasza Księgarnia
30. Porter E.: *Pollyanna dorasta*. Warszawa 1982, Nasza Księgarnia
31. Poświatowska H.: *Opowieść dla przyjaciela*. Kraków 1966, Wydawnictwo Literackie
32. Prorok L.: *Widzę świat*. Warszawa 1983, Nasza Księgarnia
33. Ringel E.: *Gdy życie traci sens*. Szczecin 1987, Wyd. Glob
34. Ruth-Charlewska J.: *Dziewczynka spoza szyby*. Kraków 1970, Wydawnictwo Literackie
35. Sołonowicz K., Kulesza K.: *Przeciw rozpaczy*. Kraków 1985, Wydawnictwo Literackie
36. Ryder Sue: *Jutro należy do nich*. Warszawa 1978, PAX
37. Stańczakowa J.: *Przejścia*. Warszawa 1986, PiW
38. Szulc W.: *Biblioterapia. Stan badań*. 1991 nr 345, Biuletyn GBL
39. Szulc W.: *Logoterapia i arterapia w rehabilitacji chorych z dysfunkcją narządu ruchu. Arterapia (II)*. Wrocław 1990, Zesz. Nauk. Akad. Muz. nr 52
40. Tomasiak E.: *Dziecko chore w literaturze pięknej polskiej i zagranicznej*. Bibliotekarz Zachodnio-Pomorski 1988 nr 3-4
41. Tomasiak E.: *Człowiek niepełnosprawny w literaturze*. w: A. Hulek (red.): *Środki masowego przekazu a człowiek niepełnosprawny*. Warszawa 1991, PTWK
42. Tomasiak E.: *Zagadnienia pedagogiki specjalnej w literaturze*. Wydawnictwo Warszawa 1992, WSPS
43. Viscardi H.: *Listy od Jima*. Warszawa 1973, PAX

CZYTANIE W ŻYCIU OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH Wybór publikacji książkowych

Ułatwienie osobom niepełnosprawnym korzystania z bibliotek i możliwie trafne dostosowanie lekturowej oferty, wymaga poszerzonej wiedzy o potrzebach tych osób i warunkach ich funkcjonowania. W tym przeświadczeniu przygotowaliśmy poniższy WYBÓR PUBLIKACJI KSIĄŻKOWYCH — dobierając teksty możliwie aktualne, użyteczne i poważne. Publikacje szczególnie trudne zostały oznaczone gwiazdką*.

Oprócz wydawnictw ogólnozakresowych, wyodrębniliśmy problematykę: upośledzenia umysłowe — autyzmu — inwalidztwa wzroku, słuchu i ruchu.

ZAGADNIENIA OGÓLNE

- ABC rehabilitacji dzieci. T. 2: Mózgowe porażenie dziecięce!* aut. J. Bogucka. Warszawa: „Pelikan”, 1989.
- Bogdanowicz M., Kisiel B., Przasnyska M.: *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, 1994.
- Borecka I.: *Metodyka pracy z czytelnikiem chorym i niepełnosprawnym*. Olsztyn Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1991.
- Borzyszkowska H.: *Rola rodziny i jej zadania w kształtowaniu jednostki upośledzonej*. Warszawa: Polska Akademia Nauk, 1979.
- Czapów C., Jedlewski S.: *Pedagogika resocjalizacyjna*. Warszawa: Państwowe Wyd. Naukowe, 1971*.
- Czapów C.: *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*. Warszawa: Państwowe Wyd. Naukowe, 1978.
- Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie*. Warszawa: Państwowy Zakład Wyd. Lekarskich, 1986.
- Gałkowski T.: *Dzieci specjalnej troski*. Warszawa: Państwowe Wyd. Naukowe, 1988.
- Garret J. F., Levine E. S.: *Praktyka psychologiczna w rehabilitacji inwalidów*. Warszawa: Państwowe Wyd. Naukowe, 1972*.
- Geriatrya*. Warszawa: Państwowy Zakład Wyd. Lekarskich, 1970*.
- Koła samopomocy rodzin z dziećmi niepełnosprawnymi*: szkice monograficzne. Warszawa: Ośrodek Badań Społecznych, 1992.
- Larkowa H.: *Postawy otoczenia wobec inwalidów*. Warszawa: Państwowy Zakład Wyd. Lekarskich, 1970.

- Metody pedagogiki specjalnej*. Warszawa: Państwowe Wyd. Naukowe, 1981.
- Michałowicz R.: *Mózgowe porażenie dziecięce*. Warszawa: Państwowy Zakład Wyd. Lekarskich, 1986.
- Pedagogika rewalidacyjna*. Warszawa: Państwowe Wyd. Naukowe, 1980*.
- Pichalski R.: *Cele i aspiracje młodych ludzi niepełnosprawnych*. Warszawa: Wyd. Spółdzielcze, 1983.
- Pilecka W., Pilecki J.: *Rewalidacja dzieci przewlekle chorych i kalekich; wybrane zagadnienia*. Kraków: Wyd. Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1989.
- Pospiszyl K., Żabczyński E.: *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*. Warszawa: Państwowe Wyd. Naukowe, 1981.
- Problemy psychologiczne rehabilitacji inwalidów*. Warszawa: Państwowy Zakład Wyd. Lekarskich, 1974.
- Rewalidacja dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w rodzinie*. Warszawa: Państwowe Wyd. Naukowe, 1984.
- Rewalidacja indywidualna dziecka niepełnosprawnego: zagadnienia wybrane*. Kraków: Wyd. Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego, 1992.
- Sękowski A. R.: *Osobowościowe uwarunkowania postaw wobec ludzi niepełnosprawnych*. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski, 1991.
- Spionek H.: *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: Państwowe Wyd. Naukowe, 1973.
- Stasiek K., Zięcina-Banek M.: *O poradnictwie zawodowym dla osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej, 1991.
- Studia z socjologii niepełnej sprawności*. Wrocław: Ossolineum, 1983.
- Ślenzak J.: *Uczeń z odchyleniami w stanie zdrowia i rozwoju*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, 1984.
- Turlej S.: *Młodzież społecznie niedostosowana*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, 1982.
- Uczymy się żyć razem: niepełnosprawne dzieci w przedszkolu*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, 1993.
- Witkowski T.: *Rozumieć problemy osób niepełnosprawnych*. Warszawa: Małe Dziecko Bożej Opatrzności, 1993.
- Wojciechowski F.: *Dziecko niepełnosprawne w środowisku wiejskim*. Rzeszów: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1993.
- Współczesne problemy pedagogiki specjalnej: materiały z konferencji*. Warszawa: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej, 1991*.

UPOŚLEDZENIE UMYSŁOWE

- Badania efektywności kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*. Warszawa: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej, 1992.
- Burno-Nowakowa H., Polkowska I.: *Zajęcia pozalekcyjne z dziećmi upośledzonymi umysłowo*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, 1976.
- Giryński A.: *Funkcjonowanie młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim w rolach społecznych*. Warszawa: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej, 1989.

- Giryński A.: *Zachowania prospołeczne młodzieży lekko upośledzonej umysłowo: przejawy, uwarunkowania, kształtowanie*. Warszawa: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej, 1989.
- Kosakowski C.: *Społeczne przystosowanie dziecka lekko upośledzonego umysłowo*. Toruń: Wyd. Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika, 1980.
- Kostrzewski J.: *Z zagadnień psychologii dziecka upośledzonego umysłowo*. Warszawa: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej, 1976.
- Kościelska M.: *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*. Warszawa: Państwowe Wyd. Naukowe, 1984.
- Kowalik S.: *Rehabilitacja upośledzonych umysłowo*. Warszawa: Państwowe Wyd. Naukowe, 1984.
- Łaś H.: *Proces społecznej rewalidacji uczniów szkół specjalnych dla upośledzonych umysłowo*. Szczecin: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1977.
- Maurer A.: *Terapia trudności w nauce czytania i pisania u dzieci upośledzonych umysłowo*. Kraków: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1988.
- Pańczyk J.: *Kształcenie zawodowe młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim*. Warszawa: Państwowe Wyd. Naukowe, 1987.
- Pospiszyl K.: *Psychopatia*. Warszawa: Państwowe Wyd. Naukowe, 1985*.
- Rewalidacja dzieci upośledzonych umysłowo*. Kraków: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1980.
- Serożyńska H.: *Nauka czytania i pisania a jej zadania rewalidacyjne w szkole specjalnej dla dzieci lekko upośledzonych umysłowo*. Warszawa: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej, 1980.
- Spock B., Lerriego M.: *Wychowanie upośledzonego umysłowo dziecka w warunkach domowych*. Warszawa: Państwowy Zakład Wyd. Lekarskich, 1969.
- Z zagadnień psychologii dzieci umysłowo upośledzonych*. Warszawa: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej, 1976.
- Zeigarnik B. W.: *Patologia myślenia*. Warszawa: Państwowe Wyd. Naukowe, 1969.*

AUTYZM

- Dziecko autystyczne i jego rodzice: poradnik wychowawczy*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Walki z Kalectwem, 1984.
- Dziecko autystyczne: XIV Ogólnokrajowy Dzień Rehabilitacji Dziecka*. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, 1991.
- Grodzka M.: *Dziecko autystyczne: dziennik terapeuty*. Warszawa: Państwowe Wyd. Naukowe, 1984.
- Kaufman B. N.: *Terapia dzieci autystycznych*. Warszawa: Fundacja „Synapis”, t. 1 — 1990, t. 2 — 1991.
- Pisula E.: *Autyzm — fakty, wątpliwości, opinie*. Warszawa: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej, 1992.

INWALIDZTWO WZROKU

- Cardinaux V., Cardinaux H., Löwe A.: *Przygamij mnie: wychowanie dzieci głuchoniewidomych*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN, 1993.
- Jurewicz-Tuz G., Klimasiński K.: *Wybrane problemy tyflopsychologii*. Warszawa: Polski Związek Niewidomych, 1971*.
- Majewski T.: *Psychologia niewidomych i niedowidzących*. Warszawa: Państwowe Wyd. Naukowe, 1983*.
- Majewski T.: *Zagadnienia rehabilitacyjne głuchoniewidomych*. Warszawa: Państwowy Zakład Wyd. Lekarskich, 1979*.
- Ossowski R.: *Zachowanie się inwalidów wzrokowych w sytuacjach trudnych*. Warszawa: Państwowe Wyd. Naukowe, 1979.
- Sękowska Z.: *Kształcenie dzieci niewidomych*. Warszawa: Państwowe Wyd. Naukowe, 1974.
- Sękowska Z.: *Przystosowanie społeczne młodzieży niewidomej*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, 1991.

INWALIDZTWO SŁUCHU

- Baran J., Ritzke L., Stawowy-Wojnarowska J.: *Wychowanie i nauczanie dzieci głuchych w internacie*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, 1987.
- Cardinaux V., Cardinaux H., Löwe A.: *Przygamij mnie: wychowanie dzieci głuchoniewidomych*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN, 1993.
- Dziecko z wadą słuchu w szkole podstawowej*. Kraków: „Sponsor”, 1992.
- Eckert U.: *Przygotowanie dziecka z wadą słuchu do nauki szkolnej*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, 1986.
- Galkowski T., Smoleńska J., Kunicka-Kaiser I.: *Psychologia dziecka głuchego*. Warszawa: Państwowe Wyd. Naukowe, 1978.
- Góralówna M.: *Dziecko z trwałą kalectwem słuchu: zagadnienia diagnostyki i postępowania leczniczo-rehabilitacyjnego*. Warszawa: Państwowy Zakład Wyd. Lekarskich, 1970.
- Góralówna M., Holyńska B.: *Rehabilitacja małych dzieci z wadą słuchu*. Warszawa: Państwowy Zakład Wyd. Lekarskich, 1984.
- Höffman B.: *Rewalidacja niesłyszących: podstawy postępowania pedagogicznego*. Warszawa: Państwowe Wyd. Naukowe, 1979.
- Majewski T.: *Zagadnienia rehabilitacyjne głuchoniewidomych*. Warszawa: Państwowy Zakład Wyd. Lekarskich, 1979*.
- Panasiuk M.: *Rozwój myślenia dzieci głuchych*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, 1990.
- Périer O.: *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu: aspekty medyczne, wychowawcze, socjologiczne i psychologiczne*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, 1992.

SCHORZENIA NARZĄDU RUCHU

- ABC rehabilitacji dzieci*. T. 1: *Najczęstsze schorzenia narządu ruchu!* Aut. M. Borkowska i in. Wwa: „Pelikan”, 1989.
- Brzeziński W., Jedruch E.: *Rewalidacja dzieci i młodzieży kalekiej*. Szczecin: Wyd. Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 1991.
- Gorczycka E.: *Przystosowanie młodzieży ze schorzeniami narządu ruchu do życia społecznego*. Warszawa: Państwowy Zakład Wyd. Lekarskich, 1981.
- Jaranowska K.: *Pomoce techniczne dla osób z niesprawnościami*. Cz. 1: Elementy wykończenia i wyposażenia pomieszczeń dostępnych dla osób z dysfunkcją narządu. Warszawa: Centralny Ośrodek Informacji Budownictwa, 1992.
- Milanowska K., Kowalewska J., Naciuk A.: *Jak usprawniać i wychowywać dziecko z opóźnionym rozwojem psychoruchowym*. Warszawa: Państwowy Zakład Wyd. Lekarskich, 1981.
- Wright B.: *Psychologiczne aspekty fizycznego inwalidztwa*. Warszawa: Państwowe Wyd. Naukowe, 1965*.

ANEKS

Temat: Autyzm wczesnodziecięcy

Bibliografia książek wydanych w języku polskim

1. Tadeusz Gałkowski, *Usprawnianie dziecka autystycznego w rodzinie*, Warszawa 1980, TWK.
2. Tadeusz Gałkowski (red.), *Dziecko autystyczne i jego rodzice*, Warszawa 1984, TWK.
3. *Psychologiczne problemy wczesnego autyzmu dziecięcego*, Praca zbiorowa pod red. E. Czownickiej, Warszawa 1983, WSPS.
4. Magdalena Grodzka, *Dziecko autystyczne. Dziennik terapeuty*, Warszawa 1984, PWN.
5. Hartmut Gagelmann, *Kraj znów się śmieje*, Warszawa 1988, Iskry.
6. Alfred i Françoise Braunerowie, *Dziecko zagubione w rzeczywistości*, Warszawa 1988, WSiP.
7. Barry Neil Kaufman, *Przebudzenie syna. Terapia dzieci autystycznych*, t. I, Warszawa 1990, Synapsis.
8. Barry Neil Kaufman, *Uwierzyć w cud. Terapia dzieci autystycznych*, t. II, Warszawa 1991, Elektrim.
9. *Dziecko Autystyczne*. XIV Ogólnokrajowy Dzień Rehabilitacji Dziecka 26.10.1990, Wrocław 1991, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
10. M. Mary Konstantareas, Edward B. Blackstock, Christopher D. Webster, *Autyzm*, Warszawa 1992, KTA.
11. Hanna Jaklewicz, *Autyzm wczesnodziecięcy, Diagnoza, przebieg, leczenie*, Gdańsk 1993, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
12. O. Ivar Lovaas, *Nauczanie dzieci niepełnosprawnych umysłowo. Mój elementarz*, Warszawa 1993, WSiP.
13. Ewa Pisula, *Autyzm. Fakty, wątpliwości, opinie*, Warszawa 1993, WSPS.

14. *Z problematyki autyzmu*, Praca zbiorowa pod red. Joanny Kruk-Lasockiej, Wrocław 1994, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
15. Eric Schopler, Margaret Lansing, Leslie Waters, *Ćwiczenia edukacyjne dla dzieci autystycznych*, Gdańsk 1994, Stowarzyszenie Pomocy Osobom Autystycznym.
16. Temple Graudin, Margaret Scariano, *Byłam dzieckiem autystycznym*, Warszawa-Wrocław 1995, PWN.

O POTRZEBIE UTWORZENIA PODSYSTEMU DYSTRYBUCJI ZBIORÓW DLA CZYTELNIKÓW NIEPEŁNOSPRAWNYCH

Pośród wielu możliwych podejść do problemu niepełnosprawności człowieka jest i nasze, bibliotekarskie. Polega ono na tym, że przez uświadamianie sobie problematyki niepełnosprawności, i my weryfikujemy społeczną sprawność biblioteki, bowiem w miarę pogłębiania wiedzy o rodzajach i poziomach niepełnosprawności i my mamy możliwość poznać własną bibliotekarską niepełnosprawność wobec tego zjawiska — w konsekwencji zaś stwierdzić potrzebę ulepszeń.

Biblioteka jest jak wiadomo „automatem” do ułatwiania kontaktu czytelnika (społeczeństwa) z piśmiennictwem oraz innymi artefaktami. Mechanizmy tego automatu pomyślane są tak, aby efekty cząstkowe ich funkcjonowania przeobrażały się płynnie w satysfakcjonujący społecznie kontakt aktualnej potrzeby czytelnika z dziełem. W przypadku czytelników niepełnosprawnych ów kontakt napotyka szereg przeszkód „formalnych”: najczęściej jest to niedostępność treści dzieł w tradycyjnej postaci drukowanej — ze względu na ograniczenia w widzeniu, albo utrudniony dostęp do książki — z powodu rozmaitych ograniczeń w samodzielnym przemieszczaniu się. W przypadku zaś wszystkich kategorii czytelników, w tym również czytelników niepełnosprawnych, przeszkodą zasadniczą w ich dotarciu do odpowiedniej lektury jest brak systemowej więzi między bibliotekami, która to więź umożliwiałaby szybką identyfikację i lokalizację poszukiwanych pozycji.

W tym szkicu pragniemy ustalić punkty „gotowości”, w których system biblioteczny trzeba zreorganizować, by ulepszyć sprawność przyjmowania czytelnika szczególnej troski. Chcemy nadto podkreślić, że ulepszenie obsługi czytelników niepełnosprawnych to zadanie dla wielu podmiotów. Pojedyncza, szczególnie mała filia biblioteczna niewiele tu osiągnie.

Pierwszy punkt gotowości to chęć sprostania każdej potrzebie czytelniczej — również potrzebie czytelnika specjalnej troski.

Drugi punkt gotowości to wiedza bibliotekarza:

— o tym, że potrzeby czytelnicze osób niepełnosprawnych zasadniczo nie różnią się od potrzeb innych ludzi, więc ich zaspokojenie zależy nie od merytorycznej wartości zasobów bibliotecznych, ale od ich cech formalnych i możliwości dostępu do nich;

- o liczbie osób niepełnosprawnych w obszarze działania;
- o rodzaju i stopniu niesprawności;
- o deklarowanych potrzebach;
- o sposobach zorganizowania dostępu do biblioteki i zbiorów.

Trzeci punkt gotowości to podsystem dystrybucji zbiorów dla czytelników niepełnosprawnych, który trzeba utworzyć w celu wspomagania bibliotek filialnych w ich pracy z czytelnikiem niepełnosprawnym (postulat utworzenia takiego podsystemu przedstawiamy poniżej).

Czwarty punkt gotowości zależy od poprzedniego: polega na wyposażeniu każdej biblioteki w katalogi zbiorów specjalnych dla czytelników niepełnosprawnych — dostępnych w określonych punktach sieci bibliotecznej — oraz na stopniowym wprowadzaniu do naszych bibliotek technicznych udogodnień dla nich (podjazdy, poręcze, urządzenia sanitarne, telefony, komputery).

Tak zarysowana gotowość przyjęcia czytelnika szczególnej troski w bibliotece jest z pewnością pragnieniem każdego odpowiedzialnego bibliotekarza, lecz w niewielu punktach jest to gotowość rzeczywista. Tym bardziej powinniśmy budować profesjonalny program reagowania bibliotek na zjawisko niepełnosprawności, następnie zaś przekonać o jego słuszności szereg innych podmiotów społecznych, z władzami samorządowymi na czele!

Biblioteki, niezależnie od sposobu ich dotowania, powinny w coraz większym stopniu stawać się zintegrowanym systemem, którego potencjał usługowy i sprawność zależą właśnie od integracji wokół różnorodnych programów reagowania. W tym sensie czytelnikami specjalnej troski staną się wkrótce również i przedsiębiorcy, turyści krajowi i zagraniczni, obrońcy przyrody, działacze polityczni, grupy mniejszości narodowych. W obecnej sytuacji bowiem żadna pojedyncza biblioteka, żaden bibliotekarz — nawet ten przepelniony dobrą wolą i zycliwością dla swych gości — nie może zapewnić profesjonalnej, wyczerpującej i systematycznej obsługi przedstawicieli tych środowisk. Zintegrowane działanie wobec poszczególnych grup wymaga tworzenia podsystemów dystrybucji zasobów, jakie są w dyspozycji całego systemu bibliotecznego; bez systemowego wsparcia trudno deklarować gotowość pojedynczych placówek do przyjęcia czytelnika (rozmaicie) niepełnosprawnego.

Przedkładamy przeto postulat ustanowienia takiego podsystemu. Byłaby to być może międzybiblioteczna agenda zaopatrzenia niepełnosprawnych — wspomagająca biblioteki filialne w pracy z czytelnikami specjalnej troski. Tu można będzie dokończyć potrzebne materiały i ich komplety. Tu można będzie znaleźć informacje o pozycjach rozproszonych w sieci bibliotek. Taka agenda — przez stały kontakt z siecią szkół, placówek oświatowych i opieki zdrowotnej — może przygotować materiały umożliwiające orientację w potrzebach środowiska czytelników specjalnej troski i ogarnięcia go opieką. Może ona między innymi informować czytelników niepełnosprawnych o lokalizacji najbardziej dogodnej placówki, godzinach jej otwarcia, zakresie usług, warunkach dotarcia do niej i powrotu (utrudnienia i ułatwienia lokomocyjne, sanitarne, kontakt telefoniczny, księgonosze itp.), warunkach korzystania (regulaminy), procedurze zapisu (trudności w mówieniu, pisaniu, słyszeniu czy widzeniu). Istnieje możliwość zainicjowania samopomocy czytelników w tym względzie. Tu wreszcie może być kolektor wszelkich informacji dotyczących niepełnosprawności i stąd mogą płynąć do bibliotek wskazania metodyczne.

Termin „dystrybucja” nie jest terminem zupełnie nowym na terenie bibliotekarskim (por. „selektywna dystrybucja informacji”). W nowym złożeniu, jakim jest „podsystem dystrybucji zbiorów”, oznacza on nie tyle formę udostępniania zbiorów, co sposób koordynacji szeregu rutynowych działań bibliotekarskich

(gromadzenie, opracowanie, udostępnianie i informacja o zbiorach) oraz administracyjnych w skali miasta czy województwa dla skutecznego reagowania na każdą potrzebę czytelnicy w każdej bibliotece.

Problem czytelnictwa ludzi niepełnosprawnych potraktujemy z należytą odpowiedzialnością i skrupulatnością dopiero wówczas, gdy wspólnie przygotujemy się do tego, aby każdemu z nich dać szansę kontaktu z dobrami kultury zgromadzonymi w naszych bibliotekach.

OBSŁUGA LUDZI NIEPEŁNOSPRAWNYCH W MBP W TARNOWIE

Przeznaczeniem bibliotek publicznych jest służba całemu społeczeństwu — oferowanie możliwości korzystania ze swych księgozbiorów i różnorodnych działań kulturalnych. MBP w Tarnowie, mieście liczącym ponad 122 tys. mieszkańców, odnotowuje wzrastającą rokrocznie liczbę czytelników. W 1993 r. zarejestrowano niemal 30 000 osób, które wypożyczały do domu materiały biblioteczne. Statystycznie co czwarty mieszkaniec jest czytelnikiem Miejskiej Biblioteki. W tej liczbie mieści się ponad 1200 osób niepełnosprawnych.

Dostęp do informacji, do prasy, książek jest dla nich konieczny, by móc efektywnie funkcjonować w społeczeństwie. Człowiek upośledzony przez los nie może i nie powinien stać poza obrębem społeczeństwa. Powinien i może decydować o żywotnych sprawach swego środowiska i brać udział w życiu całej zbiorowości.

Dużą rolę w rehabilitacji osób niepełnosprawnych odgrywają biblioteki publiczne, zaspokajające potrzeby informacyjne i edukacyjne oraz umożliwiające udział w spotkaniach i zajęciach czytelniczych. Dzięki tym działaniom ludzie ci nie odczuwają tak bardzo swej „inności”, nie czują się wyobcowani ze środowiska. Biblioteka stara się w sposób wszechstronny i sprawny obsługiwać te osoby poszkodowane przez los, które same do niej dotrą, a także tak popularyzować swe usługi informacyjno-biblioteczne, by zainteresować nimi coraz większe kręgi tej społeczności. Współpraca z organizacjami, szkołami specjalnymi, związkami, domami opieki pozwala na lepsze i dokładniejsze poznanie faktycznych potrzeb i zainteresowań ludzi o różnych formach upośledzenia sprawności fizycznej czy umysłowej.

Według danych szacunkowych, ok. 10% populacji Polaków to niepełnosprawni (prawie 4 miliony osób). Są to ludzie o niepełnej sprawności fizycznej (niewidomi, niedowidzący, głusi, niedosłyszący czy niemi), lub umysłowej (opóźnione w rozwoju dzieci i dorośli). Dużą grupę stanowią też ludzie starzy, niedoźni, czy wskutek kalectwa unieruchomieni w domu. W Tarnowie i w woj. tarnowskim Polski Związek Niewidomych zrzesza ok. 1100 osób dorosłych oraz 60 dzieci. Tarnowski oddział Polskiego Związku Głuchych rejestruje zaś ok. 1500 członków dorosłych oraz 300 dzieci w wieku szkolnym i przedszkolnym. Natomiast oddział miejski Polskiego Związku Emerytów, Rencistów i Inwalidów liczy ok. 2000 członków. Jest to w sumie znaczący procent mieszkańców Tarnowa i województwa.

Niejako „przejściową” grupę niepełnosprawnych tworzą pacjenci w szpitalach, do których biblioteka też wychodzi z ofertą swych usług. Jednak ten problem nie będzie tematem tego artykułu. Nadmienię tylko, że Filia nr 16 MBP,

działająca na terenie Szpitala Wojewódzkiego, obsłużyła w 1993 r. 860 pacjentów, wypożyczając im prawie 14 tysięcy książek i 720 czasopism.

Każda z kilkunastu filii w mieście posiada wśród swoich czytelników osoby starsze i niedołążne, czy unieruchomione w domu. Do nich wychodzi się z książką „na zewnątrz” i dostarcza bezpośrednio do domów. Działalność ta jest systematycznie poszerzana.

Rozwijamy też w coraz większym stopniu kontakty z domami pomocy społecznej — przede wszystkim prowadzi je Filia nr 15 (kasety książki mówionej) oraz Filia nr 1. Prowadząca tę ostatnią, Joanna Kraińska, przygotowuje zestaw odpowiednich książek dla wychowanków Domu Pomocy Społecznej Dziennego i Okresowego Pobytu dla Osób Niepełnosprawnych (ul. Nowodąbrowska), a także współpracuje z opiekunkami tam zatrudnionymi. W maju 1994 r. z grupą ponad 20 wychowanków (młodzieży i dorosłych) z tego ośrodka, upośledzonych umysłowo, bibliotekarka zorganizowała wycieczkę do MBP. Byli to bardzo wdzięczni i na swój sposób zainteresowani wszystkim czytelnicy.

Miejska Biblioteka Publiczna posiada w swej strukturze organizacyjnej specjalistyczną filię — tyflogiczną. Adresatem jej usług są inwalidzi wzroku. Placówka mieści się przy głównej ulicy miasta (ul. Krakowska 4) w lokalu na parterze i dysponuje telefonem (21-65-24). Dogodne warunki lokalizacji i możliwość składania zamówień telefonicznie oraz odpowiednie godziny otwarcia (10.00-17.00) stwarzają możliwość korzystania z jej usług niepełnosprawnym z Tarnowa i całego województwa. Placówka ta działa już osiemnaście lat, a powstała w 1976 r. jako piętynasta z kolei filia w mieście. Jej księgozbiór stanowią kasety z nagraniami książki mówionej.

Historia tworzenia tzw. materiałów alternatywnych w stosunku do książki drukowanej ma już ponad 100 lat. Jeszcze w 1868 r. w Bostońskiej Bibliotece Publicznej w USA utworzono dział książek tłoczonych, a w 1882 r. w Wielkiej Brytanii założono pierwsze wypożyczalnię tego typu dla niewidomych. Rozpoczęto następnie gromadzenie i wypożyczanie książek drukowanych wypukłym pismem punktowym Braille'a. Największą jednak popularność zdobyły formy słuchowe, czyli książki nagrywane najpierw na płyty gramofonowe, a później na kasety magnetofonowe.

Filia nr 15 posiada ok. 2500 tytułów (niemal 29 000 kaset). Są to utwory beletrystyki polskiej i obcej, klasyków i pisarzy współczesnych, pamiętniki, reportaże, poezje oraz pozycje z literatury popularnonaukowej. Są też lektury szkolne, bajki dla najmłodszych oraz pełne kursy języka angielskiego i niemieckiego. Do tych ostatnich istnieją też materiały pomocnicze w piśmie Braille'a (w sumie ponad 70 zeszytów). Kursy w dźwiękowej wersji cieszą się dużą popularnością, ale z pomocy w piśmie punktowym korzysta jedna lub dwie osoby rocznie. Nie ma też zapotrzebowania na książki w brajlu. Widocznie tarnowscy niewidomi nie lubią czytać „przez dotyk”, w większości bowiem po prostu nie znają tego pisma. Filia gromadzi więc głównie księgozbiór kasetowy, korzystając z oferty Zakładu Wydawnictw i Nagrań PZN z Warszawy.

W 1993 r. zarejestrowano 300 czytelników, którzy odwiedzili placówkę prawie 2000 razy, wypożyczając blisko 73 000 kaset (5266 tytułów). Średnia dzienna wypożyczeń wynosiła 14 tytułów a odwiedzin 12 osób. Czas obsługi jednego czytelnika trwa ok. 20 minut (sprawdzenie stanu technicznego i kolejności

ułożenia kaset, często trzeba podać herbatę, lub umożliwić przybyłemu z innej miejscowości krótki odpoczynek itp.).

Filia nr 15 zaopatruje w księgozbiór swoje punkty w: Brzesku (istnieje od 1985 r.), Dębicy (istnieje od 1980 r.) i Zaborowie (założony we wrześniu 1993 r.). Przez 14 lat istniał też punkt w Filii nr 1 MBP w Bochni; ze względu na powstałą tam filię książek mówionych, punkt zakończył współpracę w czerwcu 1994 roku.

W 1992 r. istniał punkt w Państwowym Domu Pomocy Społecznej w Tarnowie, gdzie poprzez radiowęzeł emitowano polską klaskę. Ze względu na trudności kadrowe w tamtej placówce, punkt „upadł”. Ogółem w 1993 r. w punktach zarejestrowano 450 czytelników, którzy wypożyczyli prawie 6 i pół tysiąca kaset.

Filię nr 15, od wielu lat prowadzi mgr Maria Jabłońska-Pierzchała znajdująca bardzo dobrze swych czytelników, ich problemy osobiste, zainteresowania i potrzeby. Od jej cierpliwości, taktu, pomocy i porady w dużej mierze zależy, czy czytelnik chętnie tu będzie powracał. Z usług biblioteki korzystają bezpośrednio zwłaszcza osoby niedowidzące. Dla nich też przeznaczone jest pismo „Pochodnia”, czarno drukowane o dużej czcionce. Większość wypożyczeń odbywa się za pośrednictwem osób innych: członków rodziny, sąsiadów lub opiekunek społecznych. Filia ściśle współpracuje z tarnowskim oddziałem Polskiego Związku Niewidomych. Tradycją już jest wspólne prowadzenie konkursów literackich i wspólne fundowanie nagród. W ciągu ostatnich lat prowadzono konkursy dotyczące znajomości twórczości polskich klasyków, wizerunku postaci kobiety w literaturze polskiej i obcej itp.

Wspólnie z PZN utworzono też „Klub Książki Mówionej”. Spotkania odbywają się co miesiąc, począwszy od kwietnia 1994 r. W kameralnych warunkach (świetlica PZN przy ul. Bernardyńskiej), przy herbatce inwalidzi wzroku mogą podyskutować o swoich potrzebach, poznanej literaturze, lub wysłuchać prelekcji dotyczących znanych postaci związanych z Tarnowem. O spotkaniach tych informuje prasa, a lokalna telewizja kablowa przeprowadziła obszernie relacje. Chcąc urozmaicić ofertę swych usług, filia tyflogiczna proponuje wycieczki w celu obejrzenia wspólnie wystaw. W czerwcu 1994 r. bibliotekarka z grupą niedowidzących zwiedziła ekspozycję w jednym z domów pomocy społecznej pt. „W każdej twarzy widzimy człowieka”, gdzie zgromadzono prace plastyczne i wytwory rękodzieła wykonane przez pensjonariuszy domów opieki z terenu miasta i województwa.

Chcąc zrekompensować niemożność korzystania z codziennej prasy biblioteka udostępnia dźwiękową wersję „Gazety Wyborczej”. Czytane tam są artykuły zasługujące na uwagę, ale kasyety te mimo rytmicznych dostaw nie cieszą się popularnością wśród czytelników. Choć książka mówiona kojarzy się od dawna jedynie z odbiorcami niewidomymi, także coraz chętniej sięgają po nią pełnosprawni. Są to zazwyczaj osoby starsze, bądź unieruchomione w domu. Filia obsługuje także i tych czytelników. Warto zauważyć, że odpowiednio dobrana literatura nagrana na kasyety, w dużej mierze wspiera proces leczenia i rehabilitacji, wpływa pozytywnie na psychikę chorego, odpręża i uspokaja, pobudza do działania.

Inną grupą niepełnosprawnych — inwalidami słuchu, zajmuje się Filia nr 13. Prowadzi ona punkt biblioteczny (od 1988 r.) w świetlicy Domu Kultury Polskiego Związku Głuchych przy ul. Brodzińskiego. Księgozbiór, kilka razy w roku tam dostarczany i wymieniany, ma tradycyjny charakter — książki drukowanej.

Z punktu korzystają głównie ludzie młodzi w wieku 18-35 lat. Inwalidzi słuchu wykazują skłonności do „zamykania się” w sobie, stąd pewna trudność w nawiązywaniu z nimi kontaktu. Niemniej z punktu korzysta rocznie ok. 20 osób, wypożyczając 200-250 książek. Dzięki kierującej Filią nr 13 Ewie Sroczyńskiej, współpraca z tarnowskim oddziałem Polskiego Związku Głuchych systematycznie się rozwija.

Nawiązano też współpracę ze szkołą specjalną dla dzieci niedostyszących i upośledzonych umysłowo. Biorą one udział w konkursach plastycznych organizowanych przez Miejską Bibliotekę i zdobywają wyróżnienia.

Tarnowska biblioteka próbuje również zaspokoić potrzebę informacji i porady dla rodziców dzieci niepełnosprawnych. Gromadzi, udostępnia i propaguje literaturę i materiały pomocnicze, broszury dotyczące rehabilitacji tych dzieci.

W miarę swoich możliwości finansowych i lokalowych Miejska Biblioteka Publiczna w Tarnowie zapewnia wszystkim czytelnikom dostęp do książki i informacji. Czytelników niepełnosprawnych traktujemy szczególnie i nadal będziemy poszerzać oferowane im usługi biblioteczne.

IMPREZY DLA DZIECI CHORYCH I NIEPEŁNOSPRAWNYCH

Układ sieci bibliotek Śródmiejskiej Biblioteki Publicznej SBP w Krakowie sprawia, że od lat może być realizowana współpraca nie tylko z bibliotekami szkolnymi, ale także z placówkami służby zdrowia, zwłaszcza szpitalami, a ostatnio ze specjalistycznymi przychodniami dla dzieci. W Klinice Laryngologii Collegium Medicum UJ działa, cieszący się dużym zainteresowaniem pacjentów, nasz punkt biblioteczny.

Podjęte w roku 1993 przez Urząd Miasta inicjatywy kulturalne, finansowane poza środkami z zasadniczego budżetu, dają placówkom upowszechniania kultury w Krakowie możliwość organizowania szeregu ciekawych imprez kulturalnych w bezpośrednim środowisku oddziaływania. Korzystając z tych środków ŚBP podjęła się organizacji imprez z okazji Dnia Dziecka przeznaczonych dla małych pacjentów w szpitalach oraz w Krakowskim Ośrodku Rehabilitacji Wieku Rozwojowego.

Do przygotowania scenariusza imprez oraz do pomocy przy ich realizacji zaangażowano przede wszystkim tych pracowników filii bibliotecznych Śródmieścia, którzy prowadzą oddziały dziecięce, a także Ośrodek Upowszechniania Kultury „Krakowiaczy” i Monikę Rasiewicz, aktorkę, pedagoga krakowskiej Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej.

Krakowski Ośrodek Rehabilitacji Wieku Rozwojowego mieści się w uroczym, odrestaurowanym przez miasto dworku przy ul. Prochowej 12, otoczonym zadbanym parkiem. Pod kierunkiem wybitnego lekarza dr Marii Drewniakowej stosowane są tu metody funkcjonalnej diagnostyki wieku rozwojowego. Poza diagnozowaniem, terapią i specjalistycznym poradnictwem psychologów i pedagogów w Ośrodku prowadzi się także przedszkole integracyjne dla dzieci z uszkodzeniami neurologicznymi (włącznie z klasą zerową), a planuje się otwarcie szkoły. Rocznie Ośrodek przyjmuje ponad 5000 dzieci z całej Polski.

Na imprezę przygotowaną przez naszą bibliotekę zostały zaproszone przede wszystkim dzieci uczęszczające do przedszkola integracyjnego prowadzonego metodą monachijską Montessori, a także pacjenci którzy zjechali tego dnia do Ośrodka nieraz z bardzo odległych zakątków kraju. Ponieważ odbywała się ona 26 maja, czyli w Dniu Matki, a tuż przed Dniem Dziecka, poświęcono ją także matkom, których zaangażowanie stanowi połowę sukcesu w leczeniu dzieci ze schorzeniami neurologicznymi i ruchowymi.

Celem naszego spotkania było przybliżenie dzieciom poezji, legend krakowskich poprzez artystyczną deklamację, śpiew, ruch, taniec oraz przygotowanie dzieci do odbioru dostosowanej do ich poziomu intelektualnego i możliwości fizycznych (nieraz całkowity brak chwytności kończyn górnych) specjalnej książki. W scenariuszu przewidziano więc występ dzieci z zespołu tanecznego

„Kracowiacy”. Grupa ta przedstawiała bajecznie kolorową, żywą z doskonałą oprawą muzyczną, ilustrację krakowskich legend oraz popularne tańce i przysięwki krakowskie.

Początkowo przestraszone obecnością obcych, muzyką dzieci szybko włączyły się do wspólnej zabawy, urzeczone bajecznymi kolorami strojów małych krakowiaków, zgromadzonymi rekwizytami. Dlatego też jeszcze długo po występie nie chciały z sali wypuścić Koziołeczka (tego od „babuleńki z rodu bogatego”), czy Lajkonika.

Monika Rasiewicz wybrała do prezentacji najbardziej znane wiersze Juliana Tuwima, jak: „Lokomotywa”, „Rzepka”, „Zosia Samosia” i „Pan Tralaliński”. W pełnym uroku występie, aktorka wyeksponowała efekty dźwiękonaśladowcze, ruchowe, mimiczne, uzupełniając swoje deklamacje śpiewem. Reakcje dzieci na ten rodzaj prezentacji powszechnie znanych autorów to temat do osobnego artykułu i rozważań o proporcji w oddziaływaniu słowa i obrazu na umysł dziecka nie tylko niepełnosprawnego.

Po części artystycznej nastąpiło przekazanie na ręce dr Drewniakowej kilkudziesięciu egzemplarzy książek wybranych i zakupionych przez panie z oddziałów dziecięcych ŚBP. Przedstawiciele biblioteki mają zamiar podtrzymywać kontakty z wychowawcami z Ośrodka i śledzić metody pracy z książką, zwłaszcza z tzw. książką sytuacyjną, dzieląc się swoimi doświadczeniami, jak i wzbogacając własne doświadczenia o najnowsze tendencje, związane chociażby z metodą Montessori.

Drugą imprezę z okazji Dnia Dziecka zorganizowaliśmy w Klinice Laryngologii, gdzie na Oddziale Dziecięcym przebywa każdorazowo kilkanaścioro małych pacjentów, do których na co dzień z książką dociera Ewa Jentys prowadząca tam od lat punkt biblioteczny. Biblioteka współpracuje także z nauczycielami zatrudnionymi w Klinice. Dzięki tej współpracy możliwe było wcześniejsze zainaugurowanie imprezy dziecięcej ogłoszeniem konkursu rysunkowego i przygotowaniem wystawy prac. Tematem konkursu było zilustrowanie z wyobraźni odczytanego uprzednio przez nauczycielkę opowiadania. W czasie właściwej imprezy oceniono zarówno jakość artystyczną prac, jak też inwencję twórczą ich autorów, zwłaszcza jeśli chodzi o hipotetyczne zakończenie opowiadania.

Konkursy i zabawy przeprowadzono uwzględniając wiek i poziom rozwojowy dzieci. Towarzyszyły im przygotowane przez prowadzącą kolorowe plansze, kartoniki i różne niespodzianki. Każdorazowy udział dziecka w konkursie nagradzany był książką lub słodką niespodzianką (książki zakupiliśmy bardzo tanio w wydawnictwach, którym robiliśmy promocję, a słodycze i soki w hurtowniach). W pomysłowo skonstruowanych zabawach konkursowych poszukiwano bohaterów ulubionych książek, łączono autorów z tytułami oraz ze słynnymi powiedzeniami, przypomniano znane wątki fabularne. Wystawom i quizom towarzyszyła wystawka książek zatytułowana „Książki z latem w tytule”. Wykorzystano inwencję twórczą młodych czytelników nie tylko w wymyślaniu zakończenia opowiadania, ale i w zbiorowym układaniu historyjki dnia.

Imprezom przy ul. Prochowej i Kopernika towarzyszył słodki wiosenny poczęstunek, w którym brali udział mali pacjenci, mali aktorzy oraz rodzice dzieci i współorganizatorzy. Bezpośrednio po imprezie otrzymaliśmy szereg serdecznych podziękowań od personelu medycznego, przedstawicieli rodziców,

fundacji „Promyk Słońca”, oraz zaproszenia do dalszej współpracy. Przygotowane na te dwie imprezy scenariusze wykorzystaliśmy w naszych małych imprezach i konkursach organizowanych dla dzieci w filiach, podczas których szczególną opieką otoczono małych niepełnosprawnych czytelników.

Przyjemnie jest też otrzymywać w wiele dni po imprezie miłe listy, jak ten podpisany przez dr Marię Drewniakową i jej współpracowników, w których dziękuje się nam serdecznie „za spontaniczny dar serca”. Świadczy to o tym, że w epoce komputerów i wideo potrzebna jest działalność upowszechniająca książkę i w ogóle kulturę przeznaczoną dla ściśle określonych odbiorców, którzy cenią sobie bezpośredni kontakt oraz serce, wiedzę i zaangażowanie osób działających na ich rzecz.

WYCIECZKA DO DOLINY MUMINKÓW

Pod tym tytułem odbyły się pokazowe zajęcia z dziećmi upośledzonymi dla uczestników Ogólnopolskiego Seminarium Instruktorów ds. Czytelnictwa Chorych i Niepełnosprawnych. Zajęcia przeprowadzono w dniu 15.XI.1994 w Filii WBP nr 6 w Gdańsku z dziećmi ze Szkoły Społecznej dla upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym przy Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Gdańsku-Nowym Porcie. Uczestnicy zajęć to uczniowie klasy VII w wieku 14-18 lat nie posiadający umiejętności płynnego czytania ze zrozumieniem. Tylko niektórzy z nich potrafią czytać pojedyncze słowa, lub proste zdania. Mają ograniczony zakres pojęć. W związku z tym, jak również z trudnościami artykułowania dźwięków, nie mają swobody wypowiedzania się.

Przed pokazowymi zajęciami, które przygotowała i prowadziła nauczycielka mgr Teresa Paszek, uczniowie w ciągu 3 tygodni zapoznawali się z treścią, bohaterami oraz sylwetką autorki *W Dolinie Muminków*. Nauczycielka wprowadziła dzieci w tematykę poprzez opowiadanie przygód Muminków obrazując je własnoręcznie wykonanymi ilustracjami oraz maskotkami Muminków. Następnie czytała wybrane fragmenty wyjaśniając jednocześnie niezrozumiałe pojęcia i wyrazy. Szczegółowo omawiała sylwetki poszczególnych bohaterów, starając się zarazem oddać klimat i nastrój Doliny Muminków.

Dzieci polubiły Muminków i ich przygody. Chętnie rysowały ich postacie i opowiadały o charakteryzujących je cechach. Często domagały się, by czytać znane już fragmenty z życia Muminków, by ciągle uważnie ich słuchać.

Zajęcia odbyły się w wydzielonej części biblioteki, w „prawdziwej” Dolinie Muminków. Przepiękną scenografię przygotowali pracownicy biblioteki przy współpracy scenografów z Teatru Wybrzeże. Na tle malowniczej ściany lasu stała drewniana weranda, płynęła rzeczka, na której „zawieszony” mostek urzekał autentycznością. Obok skalista grotta, w której siedziały Muminki-maskotki.

Przebieg zajęć

Uczniowie zostali wprowadzeni do „Doliny”, która ich zachwycała. Po przywitaniu i przedstawieniu się obejrżeli piękne dekoracje, na które mogli wchodzić, dotykać je, zgadując ich nazwy.

- domek Muminków,
- weranda,
- mostek,
- rzeczka,
- grotta.

Po zaspokojeniu ciekawości dzieci usiadły wraz z nauczycielką na „zielonej murawie”

- N. — Co przypomina Wam ta sceneria?
- U. — Dolinę Muminków.
- N. — Gdzie jest opisane to, co widzicie?

U. — W książce tej, którą Pani trzyma w ręku.

N. — A skąd wiemy, że to właśnie w tej książce jest to opisane?

O. — Wiemy to z tytułu tej książki *W Dolinie Muminków*.

Nauczycielka zwróciła uwagę na plastyczną stronę okładki książki.

N. — Teraz przypominamy sobie, kto napisał tę książkę.

U. — Tę książkę napisała pani Jansson.

N. — Tak. Osoby, które piszą książki nazywamy pisarzami.

Tę książkę napisała pani Jansson, która też jest pisarką. Czy ona mieszka w Polsce?

U. — Nie, nie mieszka w Polsce.

N. — Pani Jansson mieszka w Finlandii.

Ona także wykonała ilustracje do tej książki, czyli narysowała wszystkie obrazki Muminków. W szkole na zajęciach poznaliśmy treść tej książki. Teraz przypominamy sobie, kto w niej występuje, czyli bohaterów opowiadań. Kogo pamiętacie?

U. — Mama Muminka, Tata Muminka, Muminek, Ryjek, Włóczykij, Migotka, Migotek, Paszczak.

Uczniowie wymieniając bohaterów jednocześnie wybierają odpowiednie ilustracje z narysowanymi i podpisanymi drukiem postaciami. Nauczycielka zawiesza je kolejno na słupkach werandy.

N. — Teraz policzymy ilu wymieniliście bohaterów.

Uczniowie zgłaszają się i indywidualnie, liczą ilustracje, a następnie wspólnie liczą do ośmiu.

N. — Teraz przypominamy sobie co Muminki robiły zimą?

U. — Muminki zimą spały.

N. — Jaka pora roku następuje po zimie?

U. — Wiosna.

N. — Co wiosną robią Muminki?

U. — Wiosną Muminki budzą się z zimowego snu.

N. — W książce tej autorka opisała jeszcze dużo innych przygód Muminków. Opowiemy sobie niektóre z nich.

Nauczycielka pokazuje kolejno barwne ilustracje, które po omówieniu dzieci stawiają przy ścianie lasu. Ilustracje przedstawiały:

I — Muminka i Włóczykija siedzących na mostku,

II — górę, na której Włóczykij, Muminek i Ryjek znajdują czarodziejski kapelusz,

III — Tatę Muminka przymierzającego przed lustrem kapelusz,

IV — Muminka i Migotkę płynących na obłokach za maszerującym Paszczakiem,

V — Tatę Muminka piszącego pamiętniki,

VI — Topcię i Topika pocieszających Muminka,

VII — Topcię i Topika pokazujących Muminkowi rubin.

Uczniowie opowiadali przedstawione scenki, zwracając uwagę na ubiór postaci, kolorystykę obrazków. Łączyli fakty przedstawionych zdarzeń oraz nastroj bohaterów, a także oceniali ich postępowanie i umiejętności.

N. — Której z poznanych przygód nie omawialiśmy jeszcze? Przypomnijcie sobie przygody, które bardzo się wam podobały.

U. — Podobało się nam jak Muminki pojechały na wycieczkę.

N. — Czym Muminki wyprawiły się na wycieczkę?

U. — Łódką.

Nauczycielka pokazała ilustrację obrazującą przeprawę Muminków łódką na samotną wyspę. Uczniowie z pomocą nauczycielki opowiadali o wycieczce; skąd Muminki miały łódź, kto ją znalazł, jak wyglądała, kto ją nazywał i jak, co robiły po przyplłynięciu na wyspę, dlaczego musiały przenoćować. Rankiem Tata Muminka zaproponował, aby wszyscy rozeszli się po wyspie i znaleźli na brzegu to, co wyrzuciły fale po burzy.

N. — Jaki był efekt poszukiwań? Co kto znalazł?

Uczniowie z trudem przypominali sobie szczegóły. Nauczycielka poprzez małe barwne obrazki pomaga im skojarzyć znalezione przedmioty z osobami, które je znalazły, dopinając je do zawieszonych przedtem sylwetek bohaterów opowiadania. I tak:

1. Tata Muminka znalazł deski,
2. Migotka — grudki złota,
3. Ryjek — pas z korka,
— matę (dywanik),
— stary but (trzewiki),
— dziurawy garnek,
4. Muminek — kolorową boję,
— szklaną kulę,
5. Migotka — drewnianą postać królowej,
6. Paszczak — roślinkę,
7. Włóczykij — nic nie znalazł, bo w tym czasie bawił się z falami,
8. Mama — nic nie znalazła ponieważ zmęczona zasnęła.

Uczniowie utrwalają sobie nazwy znalezionych przedmiotów podchodząc do ilustracji mówią: Tata znalazł deski; Migotek znalazł. itp.

N. — Policzymy ile jest tych przedmiotów.

Uczniowie wspólnie liczą do dziesięciu.

N. — Mam teraz dla was zadanie. Rozdam koperty, w których są różne obrazki. Wyszukajcie i odłóżcie na bok tylko te z narysowanymi przedmiotami znalezionymi przez Muminki. Jeszcze raz dokładnie przypatrzcie się, ponieważ dla utrudnienia zaraz je zdejmę.

Nauczycielka rozdaje koperty zwracając uwagę na formy grzecznościowe. W każdej kopercie znajdują się dodatkowe rysunki: jabłuszko, piórko, filizanka, telewizor, zegarek. Uczniowie siadają w dużych odstępach aby zrobić miejsce na rozłożenie wszystkich kartek. Dwóch chłopców weszło do werandy, skąd ku uciesze wszystkich, nie chcieli później wyjść. Podczas wykonywania zadania, nauczycielka pomagała tym, którzy mieli kłopoty z podziałem obrazków. Tych, którzy wykonali zadanie bezbłędnie nagrodzono oklaskami. Po wykonanej pracy nauczycielka pochwaliła wszystkich i poleciła poskładać obrazki do kopert.

N. — Teraz przypominamy sobie, kto jeszcze występuje w książce. O kim zapomnieliśmy?

Mówiąc to nauczycielka pokazuje ilustrację z czarnoksiężnikiem.

U. — O czarodzieju.

Uczniowie wraz z nauczycielką opowiadają o Czarodzieju, który siedzi smutny na Księżycu, ponieważ nie może znaleźć rubinu do swojej kolekcji największego rubina. Rubin ten, jak się później okazało mieli Topcia i Topik w swoim kuferku, który otworzyli podczas przyjęcia urządzonego przez Mamę Muminka dla wszystkich mieszkańców Doliny. Blask kamienia dotarł na Księżyc, skąd Czarnoksiężnik

przybył na swojej panterze. Bezskutecznie prosił o zwrot rubinu. Muminki zaprosiły gościa do stołu i poczęstowały jedzeniem. W podzięcie Czarodziej spełnił życzenia każdego, kto tego pragnął. Topcia i Topik poprosiły Czarnoksiężnika, aby wyczarował piękny, duży rubin taki sam jak znaleźli w kuferku i o jakim marzył Czarnoksiężnik. Czarnoksiężnik spełnił ich prośbę, w zamian wielkodusznie otrzymał od nich rubin. Uczniom bardzo podobała się gościnność i szlachetność bohaterów opowiadania i wyrazili chęć ich naśladowania.

N. — Gdyby zjawił się wśród Was Czarodziej, to jakie miałibyście życzenia? Uczniowie odpowiadali: samochód, lalkę, psa... jeden z chłopców chciał mieć dziewczynę.

N. — Na zakończenie powiem Wam, że ta pisarka — pamiętacie jej nazwisko? —

U. — Tak, pani Jansson.

N. — Napisała jeszcze wiele książek o przygodach Muminków. Są to te książki, które trzymam w ręku a ich tytuły to: *Lato Muminków*, *Zima Muminków*, *Jesień Muminków*, *Komety nad Doliną Muminków*, *Opowiadania z Doliny Muminków*, *Tatuś Muminków i morze*.

Na zajęciach w szkole będziemy poznawać inne równie ciekawe przygody Muminków z pokazanych książek, które będę Wam opowiadała i czytała. Jeszcze raz pospacerujcie po tej pięknej Dolinie, może znajdziecie jakąś niespodziankę, którą wyczarował Wam Czarnoksiężnik. Dzieci rozbiegały się podekscytowane i w grocie Ryjka znalazły torebki ze słodyczami, za które serdecznie podziękowały. Po ustawieniu się pożegnały obserwujących zajęcia uczestników i przy wótrze oklasków opuściły „Dolinę”.

Celem przeprowadzonych zajęć było pokazanie, że z książki mogą korzystać wszyscy bez wyjątku: nawet osoby z głębszym upośledzeniem umysłowym. Wprawdzie, nie jest to bezpośrednio czytanie tekstu, lecz zapoznanie się z jego treścią poprzez głośne czytanie osoby drugiej, lub opowiadanie własnymi zdaniami. Efekt, jaki widzieliśmy, jest wielce pozytywny. Dzieci chłoną przekazywane im informacje, żyją bohaterami i ich przygodami.

Poznając treść książki wzbogacają swój słownik, zakres pojęć oraz wyobraźnię. Książka wpływa na ich oceny i postawy moralne. Pomaga rozróżnić dobro od zła. Wpływa także na rozwój myślenia logicznego inspirując do wiązania faktów zgodnie z prawem przyczyny i skutku.

Zapoznanie dzieci głębiej upośledzonych z literaturą jest jak najbardziej wskazane i pożądane, albowiem wpływa to na ich ogólny rozwój umysłowy i psychiczny.

Każde dziecko może korzystać z biblioteki z wielkim pożytkiem i powinno być jej pełnoprawnym użytkownikiem. Idea ta wymaga wsparcia i pomocy ludzi, którym bliskie są losy osób niepełnosprawnych. Ich inwencja pomoże poznawać świat książki oraz zdobycze kultury poprzez wszystkie nasze dzieci.

KONSPEKT ZAJĘĆ Z DZIEĆMI NIEDOWIDZĄCYMI I NIEWIDOMYMI, PRZEPROWADZONYCH PODCZAS OGÓLNOPOLSKIEGO SEMINARIUM DLA INSTRUKTORÓW DS. CZYTELNICTWA CHORYCH I NIEPEŁNOSPRAWNYCH

Zajęcia terapeutyczne dla dzieci niedowidzących i niewidomych ze sprzężonym inwalidztwem, odbywają się w Ośrodku Czytelnictwa Niepełnosprawnych w Gdańsku-Oliwie, Czerwony Dwór 21. Prowadzone są przez grupę studentek IV roku pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, pod kierownictwem i opieką tyflop pedagoga — Joanny Wcześny — pracownika Oddziału Polskiego Związku Niewidomych. Spotkania z dziećmi trwają już od września 1993 r., odbywają się w każdy piątek w godz. 15.00-17.00.

Dnia 14 listopada 1994 r. o godz. 15.45 przeprowadzone zostały zajęcia z udziałem — jako obserwatorów — uczestników Ogólnopolskiego Seminarium dla Instruktorów ds. Czytelnictwa Chorych i Niepełnosprawnych.

TEMAT: Czytelnictwo — różne formy przekazu

I. Cele:

1. Zdobycie umiejętności prawidłowego „poruszania się” po czytelnicy, korzystanie z katalogów, właściwe odszukiwanie książek i kaset.
2. Poznawanie niekonwencjonalnych sposobów komunikowania się.
3. Poszerzenie wiedzy na temat książki — budowa książki tradycyjnej — pisanej i „mówionej”.
4. Rozwijanie umiejętności współdziałania z grupą.
5. Stwarzanie możliwości dzielenia się z innymi własnymi spostrzeżeniami, swoimi emocjami, przedstawianie własnego zdania (odczucie: „jestem słuchany”).
6. Rozwijanie zdolności słuchania innych.
7. Kształtowanie zdolności argumentowania swoich wyborów.
8. Rozwijanie kreatywności dzieci.

II. Metody pracy: rozmowa, słuchanie fragmentów nagrań magnetofonowych, metoda pogładowa.

III. Formy pracy: wspólna praca całej grupy, wykonywanie zadań w mniejszych 3-osobowych zespołach.

IV. Przebieg zadań:

1. Powitanie, przedstawienie gości.

2. Wspólne rozwiązywanie krzyżówki, wpisywanie poszczególnych liter z odgadniętych haseł na specjalnie przygotowanych i odpowiednio rozmieszczonych kartonikach.

Odczytywanie hasła głównego — „Czytelnia” - rozmowa o naszej czytelnicy jako miejscu, w którym zgromadzone są książki, a także jako miejscu naszych piątkowych spotkań.

3. Jakie znamy alfabety?

Rozmowa na temat różnych sposobów „zapisywania” treści + pokaz (proponując prowadzących i proponując dzieci) np.:

— alfabet pisany,

— alfabet Braille'a — alfabet dotykowy dla niewidzących, w którym litery i cyfry oznaczone są przy pomocy wypukłych punktów rozmieszczonych w ilości 1 do 6 — prezentacja takiego alfabetu,

— alfabet mimiczny — alfabet używany przez głuchoniemych; składający się na niego różne gesty rąk i palców jako odpowiedniki poszczególnych liter i cyfr,

— alfabet Morse'a — prezentacja wykonana przez jedno z dzieci.

4. Poznanie konstrukcji książki:

p i s a n e j

— okładka,

— strona tytułowa,

— spis treści,

— rozdziały,

— bibliografia,

— ekslibris;

m ó w i o n e j (nagranie z kasy)

— przedstawienie autora książki,

— przedstawienie tytułu książki,

— przedstawienie osoby czytającej (lektora),

— informacja kiedy i gdzie została nagrana książka.

Dzieci konstruują książkę z przygotowanych luźnych i wymieszanych, dla utrudnienia zadania, jej części składowych — prace w 3-osobowych zespołach. Powstaje tyle książek ile jest zespołów. Zadanie wymaga współpracy wszystkich członków zespołu, a także współpracy z resztą grupy — w celu pozyskania brakujących elementów składowych książki, które mogą znajdować się w innych zespołach. Między innymi, po skończeniu zadania, okazuje się, że jedna ze „złożonych” książek jest książką kiedyś wspólnie napisaną przez grupę na wcześniejszych zajęciach (zbiór opowiadań poszczególnych członków grupy).

5. Rozmowa na temat zainteresowań czytelniczych uczestników zajęć (jaką książkę uważam za swoją ulubioną?, kto jest Twoim ulubionym bohaterem — przedstaw nam go w dowolny sposób).

AUTORZY I UCZESTNICY

Autorzy:

1. prof. dr hab. Marta BOGDANOWICZ
Uniwersytet Gdański – Instytut Psychologii
2. prof. dr hab. Halina BORZYSZKOWSKA
Uniwersytet Gdański – Instytut Pedagogiki
3. mgr Krystyna DUDA
WBP Kraków
4. mgr Antoni GAZDA
Dzielnicowa Biblioteka Publiczna Kraków – Krowodrza
5. mgr Jan MRZYGŁODZKI
Dzielnicowa Biblioteka Publiczna Kraków – Krowodrza
6. mgr Jadwiga NAGŁY
WBP Kraków
7. mgr Teresa PAŁEJKO
Gdańsk
8. mgr Teresa PASZEK
nauczyciel Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Gdańsku
9. mgr Krystyna PHILIPP
Śródmiejska Biblioteka Publiczna – Kraków
10. mgr Elżbieta ROGOZIŃSKA-BIEŃ
Miejska Biblioteka Publiczna – Tarnów
11. dr Bernadeta SZCZUPAŁ
Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej – Warszawa
12. mgr Ewa SZMYTKOWSKA
sekretarz Stowarzyszenia Pomocy Osobom Autystycznym w Gdańsku
13. dr hab. Elżbieta Barbara ZYBERT
IBIN – Warszawa

Uczestnicy:

1. APPEL Wiesława, WiMBP Łódź
2. ANDRZEJEWSKA Anna, WBP Leszno
3. BIDAS Michał, UM Gdańsk, Wiceprezydent
4. BEROWSKA Alicja, WiMBP
5. BUGAJEWSKA Halina, WiMBP Biała Podlaska
6. BURDAK Krytyna, WBP Gdańsk
7. BURSKA Joanna, WBP Olsztyn
8. CHALECKA Roma, WBP Konin
9. CHRUŚCIANA Ewa, WBP Koszalin

10. CZABOĆKO Dorota, WBP Gdańsk
11. CZOPEK Jolanta, WBP Piła
12. DELINGER Danuta, WiMBP Kalisz
13. DERENDARZ Urszula, WBP Piotrków Trybunalski
14. DRAWNEL Ewa, WBP Gdańsk
15. FILIPOWSKA Domicylla, WBP Poznań
16. FORATOWSKA Ewa, WBP Płock
17. GRECZYCHO Krytyna, WBP Elbląg
18. GRODZICKA Małgorzata, WBP Kielce
19. JAGIELSKA Janina, Sekretarz Generalny ZG SBP Warszawa
20. JANASZEK Jadwiga, WBP Lublin
21. JĘDRZEJEWSKA Dorota, WBP Sieradz
22. JÓŹWIAK Elżbieta, BP m.st. Warszawy
23. KANCLERSKA Krystyna, WBP Jelenia Góra
24. KARWOWSKA Elżbieta, WBP Łomża
25. KRUSZKO Krystyna, TPD Gdańsk
26. KRYTKOWSKA Magdalena, WiMBP Kalisz
27. KUMIEGA Jerzy, WiMBP Wrocław
28. KUŹMIŃSKA Krystyna, MKiS Warszawa
29. LELIŃSKA Wiesława, WBP Tarnobrzeg
30. ŁABUZ Aleksandra, WiMBP Słupsk
31. ŁAPIŃSKA Ewa, WBP Gdańsk
32. ŁUPIŃSKA-OLBRYŚ Jolanta, WBP Ciechanów
33. MARTIN Włodzimierz, WBP Elbląg
34. MEYER Barbara, UM Gdańsk
35. MRZYGŁOCKA Barbara, WBP Kraków
36. MUĆKO Łucja, WiMBP Zielona Góra
37. NACZKE Hanna, WBP Gdańsk
38. NICHNEROWICZ Elżbieta, WBP Gdańsk
39. NOWICKA Jadwiga, BP m.st. Warszawy
40. ORCZYKOWSKA Bożena, WBP Gdańsk
41. PAŁEJKO Teresa, Gdańsk
42. PARZYŃSKA Stanisława, WiMBP Bydgoszcz
43. PIECZKOWSKA Henryka, WBP Włocławek
44. REDMANN-JÓZEFczyk Krystyna, WBP Gdańsk
45. SCHEFFS Czesława, dyr. WBP Gdańsk
46. SIUDA Barbara, WBP Gdańsk
47. SKOLIMOWSKA Wanda, WBP Gdańsk
48. SKOMRO Marian, Przewodniczący ZO SBP Gdańsk
49. SZADKOWSKA Bogusława, WBP Skierniewice
50. SZLACHTA Wiesława, WBP Katowice
51. SZYSZKO Mieczysław, Dyrektor Biura ZG SBP Warszawa
52. SZYRKOWIEC Ludmiła, WBP Białystok
53. TULEYA Arleta, WBPiKM Toruń
54. WITKOWSKA Monika, WBP Wałbrzych
55. WOJTAS Małgorzata, WiMBP Zamość
56. ZYBERT Barbara, IBIN UW Warszawa

KRAJOWA SEKCJA CZYTELNICTWA CHORYCH I NIEPEŁNOSPRAWNYCH

Sekcja ta, działająca w strukturze Zarządu Głównego Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, gromadzi zainteresowane biblioteki i bibliotekarzy w celu przygotowania środowiska zawodowego do lepszego służenia osobom chorym i niepełnosprawnym. Sekcja ta jest organizatorem spotkań, seminariów, promotorem wydawnictw oraz różnych rodzających się inicjatyw społecznych. Oto jej skład.

Ewa DRAWNEL – przewodnicząca

WBP Gdańsk, Targ Rakowy 5/6

Elżbieta Barbara ZYBERT – wiceprzewodnicząca

IBIN UW Warszawa, ul. Nowy Świat 69

Dorota CZABOĆKO – sekretarz

WBP Gdańsk, Ośrodek Czytelnictwa Niepełnosprawnych

Gdańsk-Przymorze, ul. Czerwony Dwór 21

Barbara APPEL – członek

Rejonowa Biblioteka Publiczna. Filia nr 14

Łódź, ul. Rajdowa 8

Włodzimierz MARTIN – członek

WBP Elbląg. Ośrodek Czytelnictwa Niepełnosprawnych

ul. Słoneczna 29

Łucja MUĆKO – członek

WiMBP Zielona Góra, ul. Wojska Polskiego 9

Wiesława SZLACHTA – członek

WBP Katowice, ul. Ligonia 5/7

SPIS TREŚCI

Od Redakcji	5
Marta Bogdanowicz DYSLEKSJA ROZWOJOWA CZYLI SPECYFICZNE TRUDNOŚCI W CZYTANIU I PISANIU U DZIECI, ICH PRZYCZYNY I MOŻLIWOŚCI ELIMINOWANIA	7
Halina Borzyszkowska ROLA KSIĄŻKI W ŻYCIU I PROCESIE REWALIDACJI DZIECI I MŁODZIEŻY UPOŚLEDZONEJ UMYSŁOWO W STOPNIU LEKKIM	16
Krystyna Duda ZASTOSOWANIE BIBLIOTERAPII W PRACY Z DZIEĆMI NIEPEŁNOSPRAWNYMI*	23
Ewa Szmytkowska KSIĄŻKA W PROCESIE REHABILITACJI DZIECKA AUTYSTYCZNEGO	28
Teresa Pałejko TWÓRCZOŚĆ LITERACKA LUDZI NIEPEŁNOSPRAWNYCH JAKO PRZYKŁAD ODBIORU RZECZYWISTOŚCI, JAKO SZKOŁA ŻYCIA DLA LUDZI PEŁNOSPRAWNYCH	36
Elżbieta Barbara Zybert DZIAŁALNOŚĆ BIBLIOTEK PUBLICZNYCH NA RZECZ SPECJALNYCH KATEGORII UŻYTKOWNIKÓW	41
Bernadeta Szczupał DOBÓR MATERIAŁÓW DO ZAJĘĆ BIBLIOTERAPEUTYCZNYCH Z DZIEĆMI NIEPEŁNOSPRAWNYMI	48
Jadwiga Nagły CZYTANIE W ŻYCIU OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH — wybór publikacji książkowych*	54
Antoni Gazda, Jan Mrzyglódzki O POTRZEBIE UTWORZENIA PODSYSTEMU DYSTRYBUCJI ZBIORÓW DLA CZYTELNIKÓW NIEPEŁNOSPRAWNYCH*	61
Elżbieta Rogozińska-Bień OBSŁUGA LUDZI NIEPEŁNOSPRAWNYCH W MBP W TARNOWIE*	64

Artykuły oznaczone * zostały pierwotnie zamieszczone w kwartalniku Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej w Krakowie „Biuletyn Informacyjno-Instrukcyjny” 1994 nr 4/180.

Krystyna Philipp IMPREZY DLA DZIECI CHORYCH I NIEPEŁNOSPRAWNYCH*	68
Teresa Paszek WYCIECZKA DO DOLINY MUMINKÓW	71
KONSPEKT ZAJĘĆ Z DZIEĆMI NIEDOWIDZĄCYMI I NIEWIDOMYMI PRZEPROWADZONYCH PODCZAS OGÓLNOPOLSKIEGO SEMINARIUM DLA INSTRUKTORÓW DS. CZYTELNICTWA CHORYCH I NIEPEŁNOSPRAWNYCH	75
AUTORZY I UCZESTNICY	78
KRAJOW SEKCJA CZYTELNICTWA CHORYCH I NIEPEŁNOSPRAWNYCH	80

CONTENTS

Editorial Notes	5
Marta Bogdanowicz THE DEVELOPMENTAL DISLEKTION: THE CHILD'S SPECIFIC PROBLEMS WITH READING AND WRITING, SOURCES AND PERSPECTIVES OF ELIMINATION	7
Halina Borzyszkowa THE ROLE OF THE BOOK IN THE LIFE AND REHABILITATION OF CHILDREN AND YOUNG ADULTS MENTALLY RETARDED	16
Krystyna Duda THE USAGE OF BIBLIOTHERAPY FOR DISABLED CHILDREN REHABILITATION	23
Ewa Szmytkowska A BOOK IN THE PROCESS OF AUTISTIC CHILD REHABILITATION	28
Teresa Patejko THE LITRARY CREATIVITY OF DISABLED PERSONS AS AN EXAMPLE OF REALITY PERCEPTION AND SCHOOL OF LIFE	36
Elżbieta Barbara Zybert THE PUBLIC LIBRARIES ACTIVITY FOR THE SPECIAL CATEGORIES OF USERS	41
Bernadetta Szczupał CHOOSING THE MATERIALS TO BIBLIOTHERAPEUTIC CLASSES FOR DISABLED CHILDREN	48
Jadwiga Nagły A READING AND THE LIFE OF THE DISABLED PERSONS — CHOSEN BOOK PUBLICATIONS	54
Antoni Gazda, Jan Mrzygłodzki ABOUT THE NEED FOR CREATION A COLLECTION DISTRIBUTION SUBSYSTEM FOR DISABLED READERS	61
Elżbieta Rogozińska Bień THE TARNÓW CITY PUBLIC LIBRARY: SERVICES FOR DISABLED PERSONS	64
Krystyna Philipp THE EVENTS AND PERFORMANCES FOR ILL AND DISABLED CHILDREN	68
Teresa Paszek AN EXCURSION TO MUMIN'S VALLEY	71

THE SCHEDULE OF CLASSES FOR BLIND AND VISUALLY DISABLED CHILDREN. PRESENTED DURING THE NATIONAL SEMINAR FOR INSTRUCTORS OF DISABLED AND ILL PERSONS READING	75
AUTHORS AND PARTICIPANTS	78
THE NATIONAL SECTION FOR ILL AND DISABLED PERSONS READING	80



W tej serii ukazały się:

- tom 1. BIBLIOGRAFIE REGIONALNE.
- tom 2. JAK POMAGAĆ BIBLIOTEKOM.
- tom 3. INFORMACJA BIZNESOWA W BIBLIOTECE
- tom 4. BIBLIOTEKA NAUKOWA Automatyzacja, organizacja, zarządzanie.
- tom 5. DZIEDZICTWO KULTUROWE: Informacja, mniejszości etniczne.
- tom 6. COMPATIBILITY AND INTEGRATION OF ORDER SYSTEMS. Kompatybilność i integralność systemów porządkowania wiedzy. Tekst w języku angielskim.
- tom 7. TRADYCJE NARODOWO-KULTUROWE W LITERATURZE DLA DZIECI I MŁODZIEŻY.

WKRÓTCE

- tom 9. PRÓBY ZASTOSOWANIA MARKETINGU W BIBLIOTEKACH

16895 *nafez*

WYDAWNICTWO
SBP

