

# Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia Paedagogica IV (2015)

WSPÓŁCZESNE SPOSOBY WSPIERANIA ROZWOJU DZIECI I MŁODZIEŻY  
ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI

*Katarzyna Plutecka*

## Wspomaganie rozwoju – przemiany terminologiczne

Inicjatywy społeczne podejmowane w sferze dobroczynności, filantropii, pomocy społecznej czy wspomaganie rozwoju często mają źródło w idei egalitaryzmu, czyli dążenia do zrównania ludzi pod względem warunków ekonomicznych, społecznych i politycznych. Zdaniem B. Szackiej (2003: 21) idea traktowania ludzi sprawiedliwie wiąże się z narastającą świadomością społeczną, poczynając od wiedzy ludowej, przez wiedzę potoczną, aż po interpretacje naukowe i obszernie analizy empiryczne. Analizując podejście do problematyki pomocy A. Radziewicz-Winnicki (1995: 118), wyróżnił dwa zasadnicze ujęcia. Uwzględniając kryterium podmiotu badań, autor wyszczególnił pomagającego i wspomaganego, a ze względu na przedmiot dostrzegł osobowościowe i sytuacyjne determinanty zachowań pomocnych. Odwołując się do koncepcji L.M. Brammera, autor podkreślił dwie zasadnicze cechy pomocy: dobrovolność i względną samodzielność osoby wspomaganego. Z tego punktu widzenia podstawowym zadaniem w ramach pomagania jest ułatwienie wspomaganemu osiągnięcia celów rozwojowych, a precyzyjniej: „uczenie się skutecznych sposobów radzenia sobie z trudnościami, problemami, wymaganiami społecznymi; racjonalnego ich oceniania oraz technik rozwiązywania problemów, planowania i dokonywania wyborów podejmowania decyzji” (za: Radziewicz-Winnicki 1995: 118). Koncepcja L.M. Brammera (1984) sytuuje się w nurcie psychologii humanistycznej.

### Wspomaganie rozwoju w ujęciu różnych koncepcji

W kontekście powyższych rozważań można zaryzykować stwierdzenie, że wspomaganie rozwoju dziecka jest działaniem pomocnym, ale też perseweracyjnym. W ujęciu T. Kotarbińskiego (1965: 138) działania perseweracyjne są rozumiane jako zapobieganie temu, by osoba, która zostaje im poddana, nie zyskała cech określanych jako niepożądane. Szczegółowego i wyczerpującego przeglądu definicji terminu „wspomaganie rozwoju” dokonał A. Twardowski (2012). Autor na podstawie krytycznej analizy różnych koncepcji wspomaganie rozwoju opisał między innymi teoretyczne podstawy poszczególnych koncepcji, sposób rozumienia

wspomagania rozwoju i samego rozwoju, adresatów i realizatorów wspomaganie, a także czynniki wpływające na jego skuteczność. Rozumienie terminu „wspomaganie rozwoju” zależy od przyjętej koncepcji rozwoju. Wśród omówionych koncepcji znalazły się następujące polskich autorów:

1. Humanistyczny model wspomaganie rozwoju Barbary Kai.
2. Wspomaganie rozwoju człowieka w ciągu życia Anny Brzezińskiej.
3. Koncepcja dotycząca wzmacniania pozytywnie wartościowanych właściwości psychicznych i wpływów środowiska Ireny Obuchowskiej.
4. Koncepcja Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej dotycząca intensywnego wspomaganie rozwoju umysłowego dziecka.
5. Całościowe ujęcie wspomaganie rozwoju w ujęciu Marii Kielar-Turskiej.
6. Wspomaganie rozwoju jako działanie oparte na refleksji według koncepcji Władysławy Pileckiej.
7. Humanistyczno-egzystencjalne ujęcie wspomaganie rozwoju w ujęciu Marii Straś-Romanowskiej.
8. Koncepcja edukacyjnego wspierania rozwoju Władysława Puśleckiego.

A. Radziewicz-Winnicki (2008: 631) pojęciem wspomaganie rozwoju określa działania realizowane przez opiekuna, wychowawcę „ułatwiający wychowankowi podejmowanie i pełnienie ról społecznych, internalizację norm regulujących funkcjonowanie grupy (grup), uczenie się zachowań w relacjach z innymi jednostkami i grupami, zdobywanie umiejętności oceny grupy, dostosowanie się do jej wymogów”. Autor opowiada się za interakcyjnym, kompleksowym rozumieniem wspomaganie rozwoju, czyli tworzeniem takich intencjonalnych warunków, które sprzyjają funkcjonowaniu człowieka i wpływają stymulująco na jego pomyślny rozwój. W tak rozumianym procesie wspomaganie rozwoju wyłaniają się dwa podmioty: adresat i realizator wspomaganie rozwoju.

Adresatami wspomaganie mogą być różne podmioty. Proces wspomaganie rozwoju może mieć charakter bezpośredni albo pośredni – i wtedy jest skierowany do najbliższego środowiska osób pozostających w kontakcie z osobą wspomaganą. Dlatego A. Brzezińska podkreśla, że wspomagać można nie tylko rozwój dzieci i osób dorosłych, ale również rozwój grup, społeczności lokalnych i całych regionów. W związku z takim rozumieniem skuteczność wspomaganie analizowana jest w kontekście związku adresata z różnymi systemami (od makrosystemu po egzosystem). Do autorów, którzy wspomaganie rozwoju kierują do pełnosprawnych osób dorosłych, należą M. Straś-Romanowska, B. Kaja. Z kolei E. Gruszczyk-Kolczyńska (2004) wśród adresatów intensywnego wspomaganie rozwoju umysłowego uwzględnia dzieci o nieharmonijnym rozwoju w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W proponowanej koncepcji autorka nadaje szczególne znaczenie określeniu „intensywność”. Po pierwsze twierdzi, że wspomaganie rozwoju umysłowego dziecka różni się intensywnością od procesów wychowania i nauczania. A po drugie wyjaśnia, że organizacja przebiegu rozwoju umysłowego dziecka będzie wtedy intensywna, gdy osoba wspomagająca (dorosły) będzie mądrze kierować tym procesem. Wspomniana „mądrość wspomagającego” jest uwarunkowana

wiedzą psychologiczną i odpowiednimi umiejętnościami pedagogicznymi. Aby wspomaganie rozwoju umysłowego dziecka było intensywne, powinny być spełnione cztery warunki:

1. Trzeba korzystnie dopasować proces uczenia się do rzeczywistych potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka.
2. Nie należy w procesie uczenia się rozdzielać tego, co intelektualne od tego, co emocjonalne.
3. Należy pamiętać, że proces uczenia się wymaga niebywałego wysiłku ze strony dziecka, a zadaniem dorosłego jest wspieranie dziecka w tej „trudnej drodze interioryzowania doświadczeń”.
4. Dorosły musi wierzyć w możliwości dziecka i posiadać – w ujęciu autorki – „osobowość podnoszącą” (Gruszczyk-Kolczyńska 2004: 69).

Głównym celem proponowanych przez autorkę oddziaływań wspomagających jest więc intensywne przyspieszenie kształtowania tych wszystkich czynności umysłowych, które są niezbędne dziecku do opanowania wiadomości i umiejętności. Ponadto ta grupa dzieci będzie mogła osiągnąć równowagę psychiczną i efektywniej funkcjonować w najbliższym otoczeniu, a także ujawnić swoje zdolności lub uzdolnienia kierunkowe. Wspomaganie rozwoju będzie efektywne wtedy, gdy proces uczenia się będzie uwzględniał prawidłowości kluczowych możliwości rozwojowych dziecka. Wśród najważniejszych czynności umysłowych objętych wspomaganie powinny się znaleźć:

- umiejętności społeczne i zwiększenie podatności na proces uczenia się organizowany przez wspomagającego,
- czynności intelektualne niezbędne do rozumienia siebie i środowiska, a także podczas nauki,
- mowa i umiejętności porozumiewania się,
- spostrzegawczość i pamięć wzrokowa,
- słuchanie i zapamiętywanie,
- rozwój fizyczny, ze szczególnym uwzględnieniem sprawności manualnej,
- koordynacja wzrokowo-ruchowa,
- gotowość do nauki czytania i pisanie,
- umiejętności matematyczne, potrzebne w sytuacjach życiowych i szkolnych (za: Twardowski 2012: 100–101).

A.I. Brzezińska, J. Matejczuk, A. Nowotnik (2012), wpisując się w dyskurs naukowy związany z obniżeniem wieku rozpoczynania nauki w szkole, dookreśliły obszary wspomaganie rozwoju dzieci w wieku od pięciu do siedmiu lat. Wspomaganie rozwoju dziecka w kierunku efektywnego radzenia sobie z zadaniami szkolnymi powinno być rozpatrywane na czterech poziomach. Pierwszy poziom obejmuje zasoby osobiste w okresie wczesnego życia dziecka. Autorki, opierając się na modelu rozwoju psychospołecznego Erika H. Eriksona, wyróżniły na tym poziomie takie obszary kompetencji, jak: zaufanie do świata, siebie i innych, autonomia i wolna wola, a także inicjatywa. Następny, drugi poziom, uwzględnia wykorzystanie, rozwijanie i integrację kompetencji wynikających z rozwoju w okresie dzieciństwa. Kompetencje

te dowodzą progresywnego rozwoju poznawczego dziecka (zanik egocentryzmu, rozwijająca się pamięć), emocjonalnego (stopniowy rozwój świadomości własnych przeżyć i innych osób), moralnego (kształtowanie się autonomii moralnej) i społecznego (budowanie relacji z rówieśnikami i osobami dorosłymi, kształtowanie się postaw społecznych, np. obowiązkowości, samodzielności). Na trzecim poziomie, związanym ze wspomaganiami gotowości szkolnej, szczególnie znaczenie ma rozwijanie kompetencji związanych z przebiegiem procesu uczenia się i dostosowywania się stopniowo ucznia do wymogów sytuacji edukacyjnych. Wśród tych kompetencji należy wymienić: kontrolę poznawczą, metapoznanie, kompetencje związane z planowaniem i realizacją podjętych działań. Najniższy, czwarty poziom, dotyczy rozwijania kompetencji specyficznych, niezbędnych dla realizacji zadań szkolnych typu: rysowanie, liczenie, pisanie, czytanie. Podsumowując powyższe ujęcie, można stwierdzić, że wspomaganie rozwoju dziecka rozpoczynającego naukę w szkole powinno być procesem integrującym wszystkie omówione poziomy: od kompetencji bazowych do zasobów osobistych, stanowiących fundament osobowości. Autorki wspomaganie gotowości dziecka rozpatrują jeszcze z punktu widzenia celów: krótkoterminowych, średnioterminowych i tych ogólnych, długoterminowych. Cele krótkoterminowe wynikają z założeń podstawy programowej i dotyczą przygotowania dziecka do radzenia sobie z wymaganiami szkolnymi, a dokładnie z zadaniami w klasie pierwszej, takimi jak: czytanie, pisanie, interakcje interpersonalne z grupą rówieśniczą i nauczycielami, samodzielność. W perspektywie celów średnioterminowych istotne znaczenie będzie miało przygotowanie ucznia do kolejnych etapów edukacyjnych, a nawet uwzględnienie uczenia się przez całe życie. Najbardziej odległe, długoterminowe cele należy rozpatrywać jako przygotowanie ucznia do samodzielnego funkcjonowania w ciągle zmieniającej się rzeczywistości społecznej i informacyjnej (Brzezińska, Matejczuk, Nowotnik 2012: 12). Propozycja auterek wychodzi naprzeciw zmianom w teorii i praktyce wczesnoszkolnej. W procesie kształcenia zintegrowanego wyraźnie można zaobserwować odchodzenie od modelu przekazywania gotowej wiedzy na rzecz modelu, którego istotą jest współtworzenie (ucznia z nauczycielem) wiedzy w otwartym dialogu, w wielogłosowej komunikacji i interpretacji zdarzeń. Integracja treści i celów, a także integracja metodyczna i organizacyjna to propozycja kształcenia zintegrowanego zorientowana na dziecko, które jest podmiotem, niepowtarzalną całością. Każdy uczeń pomimo różnic indywidualnych ma prawo do tego, aby respektować i szanować jego potrzeby rozwojowe oraz edukacyjne.

Omawiane ujęcie definicyjne wspomaganie rozwoju wymaga podkreślenia, że niektórzy autorzy wspomaganie rozwoju kierują do dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi. W ujęciu B. Kai są to dzieci, które ujawniają trudności w osiągnięciach szkolnych, związane z nadpobudliwością, dysleksją, chorobami przewlekłymi. W. Pilecka zaleca, aby oddziaływania wspomagające rozwój były skierowane do dzieci z niepełnosprawnościami sensorycznymi, a szczególnie z niepełnosprawnością intelektualną, przewlekle chorych i z niepełnosprawnością złożoną (za: Twardowski 2012). I. Obuchowska (2003) proponuje objąć tą formą pomocy

dzieci i młodzież w stadium rozwojowym, czyli od okresu prenatalnego do 18. roku życia, zagrożonych zakłóceniami rozwoju. Autorka stwierdza, że wspomaganie rozwoju powinna być objęta również ta grupa dzieci w przypadku których rodzice lub specjaliści dostrzegą, iż jest to niezbędne i pożądane dla osiągnięcia pełnych i realnych możliwości rozwojowych. W swojej koncepcji autorka kładzie wyraźny akcent na potencjał rozwojowy dziecka i wspomaganie jego rozwoju zorientowanego na mocne strony osobowości. Kolejne istotne znaczenie w prowadzonej analizie mają implikacje I. Obuchowskiej dotyczące określenia trzech aspektów organizacyjnych procesu wspomagania rozwoju. Pierwszy z nich to aspekt normatywny, związany z poznaniem wiedzy dotyczącej modelu człowieka i świata, według którego będzie wspomagany rozwój dziecka. Następny aspekt, deskryptywny, można sprowadzić do rozważań dotyczących obecnego stanu rozwoju dziecka i warunków, w jakich ono funkcjonuje. Ostatni aspekt, praktyczny wiąże się z odpowiedzią na pytanie: co i jak wspomagać? W niniejszym ujęciu wspomaganie rozwoju obejmuje nie tylko te czynniki, które odnoszą się do dysfunkcji czy zaburzeń rozwojowych, ale przede wszystkim do „wartościowanych pozytywnie właściwości psychicznych, mechanizmów osobowości i wpływów środowiska” (za: Dykciak 2002: 88).

W zależności od potrzeb adresata wspomagania rozwoju pomoc może być świadczona przez profesjonalistów lub nieprofesjonalistów. Wyraźny akcent na kompetencje zawodowe specjalistów zajmujących się wspomaganie rozwoju kładą: A. Brzezińska, I. Obuchowska, E. Gruszczyk-Kolczyńska, M. Kielar-Turska, W. Pilecka. Specjaliści oprócz profesjonalnego przygotowania powinni ujawniać określone predyspozycje osobowościowe. L.M. Brammer (za: Zabłocki 2008: 16) podkreślił, że efektywne oddziaływania realizatora wspomagania są uwarunkowane właśnie cechami osobistymi terapeuty i warunkami ułatwiającymi rozwój adresata pomocy. Do cech osobistych zaliczył świadomość siebie i swojego systemu wartości, przeżywanie i okazywanie uczuć, pełnienie funkcji modelowych dla wspomaganego, zainteresowanie ludźmi i sprawami społecznymi, jasne zasady etyczne, a także poczucie odpowiedzialności. Z kolei warunki ułatwiające rozwój tworzą takie cechy osobowe wspierającego, jak: empatia, ciepło i opiekuńczość, otwartość, pozytywny stosunek i szacunek dla wspomaganego, konkretność i specyficzność.

## **Wspomaganie rozwoju a rozwój**

W rozważaniach na temat podejścia do wspomagania rozwoju ważne znaczenie ma rozumienie terminu „rozwój”. W koncepcjach wyjaśniających definicję rozwoju zakłada się, że człowiek rozwija się w ciągu całego życia i ów rozwój dokonuje się zawsze w określonym kontekście społecznym. U. Bronfenbrenner (1993) w swojej bioekologicznej koncepcji przyjął założenie, że rozwój człowieka należy analizować w kontekście społecznym, a właśnie środowisko społeczne stanowi układ systemów wzajemnie od siebie zależnych i są to: mikrosystem, mezosystem, egzosystem i makrosystem. Mikrosystem obejmuje środowisko, w którym człowiek wchodzi w bezpośrednie relacje interpersonalne, np. środowisko rodzinne, szkolne, rówieśnicze. Kolejny ważny kontekst środowiskowy to mezosystem, który powstaje z połączenia

dwóch lub więcej sieci mikrosystemów, np. relacje między rodziną a środowiskiem szkolnym. Egzosystem dotyczy zewnętrznych mikrosystemów, w których dziecko nie uczestniczy bezpośrednio, ale mogą one wpływać na zachowania dziecka, np. stresująca praca matki. Makrosystem stanowi kontekst społeczny składający się z bardzo odległych systemów, które oddziałują na mniejsze systemy, np. kultura, ekonomia, polityka. Autor podkreślił, że na przestrzeni ostatnich lat dodatkowo czynnik czasu (chronosystem) stał się nową osią, na której analizowane są fakty istotne dla rozwoju człowieka (Bronfenbrenner, Morris 1998, 2006). Uwzględniając kryterium czasu, przemiany w rozwoju człowieka określił jako normatywne lub nienormatywne. Wynika z tego, że rozwój człowieka dokonuje się przez całe życie w jakimś kontekście. Warto zwrócić uwagę na koncepcję rozwoju A. Brzezińskiej, usytuowaną w paradygmacie społeczno-interakcyjnym. Autorka definiuje rozwój jako „rezultat wzajemnego dopasowywania się do siebie z jednej strony możliwości dziecka i sygnalizowanych przez nie potrzeb, a drugiej strony – oczekiwań stawianych przez otoczenie” (Brzezińska: 2000: 14–15). Na rozwój dziecka będą zatem wpływać różne rodzaje działań podejmowanych przez innych ludzi i dynamika tych interakcji. G. Gajewska (2009: 37) wśród działań społecznych niezbędnych do rozwoju dziecka opiekę traktuje jako działanie pierwsze i warunkujące skuteczność innych działań, jak wsparcie społeczne, pomoc, edukacja.

### **Wspomaganie rozwoju w świetle przepisów prawa oświatowego**

Ważnym przejawem społecznego zrozumienia dla wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży są rozwiązania ustawowe, organizacyjne i akty prawne. Stopniowo wdrażany system pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest potwierdzeniem potrzeby wzajemnego oddziaływania osoby pomagającej i wspomaganej. Instytucjonalną formą proponowanego systemu pomocy są publiczne i niepubliczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne, a realizatorami – pedagodzy, psychologowie, logopedzi, specjaliści z zakresu terapii pedagogicznej zatrudnieni w przedszkolach, szkołach i placówkach, np. placówkach oświatowo-wychowawczych, młodzieżowych ośrodkach wychowawczych, młodzieżowych ośrodkach socjoterapii, ośrodkach edukacyjno-wychowawczych, specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, domach wczasów dziecięcych itp.). Pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest skierowana do uczniów, wychowanków, ich rodziców i nauczycieli. Polega na wspieraniu ich w rozwiązywaniu problemów dotyczących potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci oraz młodzieży. Zdaniem I. Obuchowskiej (za: Twardowski 2012) wspomaganie rozwoju można odnieść do pomocy psychologicznej, za którą odpowiedzialni są właśnie specjaliści, tacy jak: psychologowie, terapeuci, pedagodzy specjaliści. Najnowsze koncepcje pomocy psychologiczno-pedagogicznej określone w rozporządzeniu MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. uwzględniają opinie i głosy krytyczne ekspertów w zakresie praktyki edukacyjnej i autorów, badaczy z dziedziny nauk społecznych. Dzięki wprowadzonym zmianom zrezygnowano z obligatoryjnego tworzenia zespołu dla każdego ucznia wymagającego pomocy i ograniczono dokumentację. Został zniesiony obowiązek opracowania kart indywidualnych

potrzeb ucznia (KIPU) oraz planów działań wspierających (PDW) na rzecz indywidualnych lub grupowych programów pomocy psychologiczno-pedagogicznej, dokumentowanej w dzienniku pracy nauczyciela. Wśród najważniejszych wyznaczników jakości nowego modelu organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej M. Jas, M. Jarosińska (2010: 11–12) wyróżniły następujące zasady:

- indywidualna praca z uczniem, realizowana w ramach obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych, odpowiednio dostosowanych do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, a także możliwości psychofizycznych ucznia,
- „pomoc bliżej ucznia”, czyli wspieranie jego rozwoju,
- „pomoc bliżej rodzica”, czyli wspieranie rodziców lub opiekunów prawnych ucznia w formie porad, konsultacji, warsztatów i szkoleń,
- „pomoc bliżej nauczyciela”, czyli wspieranie nauczyciela ukierunkowane na doskonalenie jego kompetencji zawodowych,
- elastyczność i adekwatność planowanych oraz realizowanych działań do potrzeb ucznia,
- instytucjonalne i osobowe partnerstwo, widoczne w spójności przepisów regulujących działalność instytucji-partnerów, a także w budowaniu sieci podmiotów, wspólnie opracowujących formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów,
- zaktualizowanie klasyfikacji specjalnych potrzeb edukacyjnych,
- zaufanie do profesjonalizmu nauczycieli i innych specjalistów diagnozujących specjalne potrzeby edukacyjne uczniów,
- zaufanie do szkoły jako instytucji szybko i adekwatnie reagującej na specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne uczniów.

W naszym kraju w aktach prawnych (zob. bibliografia) dotyczących organizowania i prowadzenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej wyraźnie widać nacisk na tezę, że nadrzędną wartością i głównym celem edukacji jest rozwój dziecka, a wspomaganie jego rozwoju jest traktowane jako wartość uniwersalna idei egalitaryzmu i humanizmu.

## Bibliografia

- Brammer L.M. (1984), *Kontakty służące pomaganiu*, Wydawnictwo Studium Pomocy Psychologicznej PTP, Warszawa.
- Bronfenbrenner U. (1993), *The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings*, [in:] R. Wozniak, K. Fischer (eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, 3–44.
- Bronfenbrenner U., Morris P.A. (1998), *The ecology of development processes*, [in:] W. Damon, R.M. Lerner (eds.), *Handbook of child psychology*, vol. 1: *Theoretical models of human development*, John Wiley and Sons, Inc, New York, 993–1023.
- Bronfenbrenner U., Morris P., A. (2006), *The bioecological model of human development*, [in] W. Damon, R.M. Lerner (eds.), *Handbook of child psychology*, vol. 1: *Theoretical models of human development*, John Wiley, New York, 793–828.
- Brzezińska A. (2000), *Spółeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

- Brzezińska A.I., Matejczuk J., Nowotnik A. (2012), *Wspomaganie rozwoju dzieci w wieku od 5 do 7 lat a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły*, „Edukacja”, 1 (117), 7–22.
- Dykcik W. (2002), *Formy postępowania terapeutyczno-wychowawczego*, [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Gajewska G. (2009), *Wsparcie dziecka w rozwoju. Konteksty opieki i edukacji*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (2004), *Intensywne wspomaganie rozwoju dziecka: ważniejsze hipotezy i możliwości realizowania*, [w:] W. Dykcik, A. Twardowski (red.), *Wspomaganie rozwoju i rehabilitacja. Dzieci z genetycznie uwarunkowanymi zespołami zaburzeń*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań.
- Jas M., Jarośnińska M. (2010), *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, Wydawnictwo MEN, Warszawa.
- Kotarbiński T. (1965), *Traktat o dobrej robocie*, Ossolineum, Wrocław.
- Obuchowska I. (2003), *Wokół „wspomagania rozwoju” – poszukiwanie terminologicznej jasności*, „Rewalidacja”, 2, 4–13.
- Radzewicz-Winnicki A. (1995), *Modernizacja niedostrzegalnych obszarów rodzimej edukacji*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.
- Radzewicz-Winnicki A. (2008), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Szacka B. (2003), *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Twardowski A. (2012), *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Zabłocki K.J. (2008), *Profilaktyka i wspomaganie rozwoju dziecka i jego rodziny*, [w:] W. Brejnak, K.J. Zabłocki (red.), *Wczesna diagnoza i wspomaganie rozwoju dziecka z dysfunkcjami*, Stowarzyszenie Dobra Wola OPP, Piaseczno.

### Akty prawne

- Rozporządzenie MENiS z dnia 12 lutego 2001 r. w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży oraz szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania (Dz.U. Nr 13, poz. 114 ze zmianami).
- Rozporządzenie MENiS z dnia 11 grudnia 2002 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. Nr 5, poz. 46).
- Rozporządzenie MENiS z dnia 11 grudnia 2002 r. w sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej w tym publicznej poradni specjalistycznej (Dz.U. Nr 223, poz. 1869).
- Rozporządzenie MEN z dnia 18 września 2008 r. w sprawie sposobu i trybu organizowania indywidualnego obowiązku rocznego przygotowania przedszkolnego i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz.U. Nr 175, poz. 1086).
- Rozporządzenie MEN z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. Nr 173, poz. 1072).
- Rozporządzenie MENiS z dnia 3 lutego 2009 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju (Dz.U. Nr 23, poz. 133).
- Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2013 r., poz. 532).



Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572 z późniejszymi zmianami).

## **Supporting development – terminological changes**

### **Abstract**

The article focuses on the theoretical approach of the subject literature overview on the topic of the understanding of the term “development support”. The definition of the term “development support” is dependent on the official definition explaining the understanding of development support. Among the discussed concepts of development support of a child and adolescent there are the elaborations of such authors as: B. Kayia, A. Brzezińska, I. Obuchowska, E. Gruszczyk-Kolczyńska, W. Pilecka, M. Kielar-Turska. More of the described factors which influence the development support include the addressee and executor of the support, statutory, organizational solutions and legal acts, as well as factors influencing the effectiveness of development support. The author puts much importance in the deliberations around the problem of the approach to development support to the understanding of the term “development”.

**Keywords:** development, development support, addressee and executor of development support