

Dorota Tomczyszyn

DZIECI

Z UPOŚLEDZENIEM UMYSŁOWYM
W ŚRODOWISKU SZKOLNYM
REFLEKSJE NAUCZYCIELA



Biela Podlaska 2012

PAŃSTWOWA SZKOŁA WYŻSZA
im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej
INSTYTUT SOCJOLOGII

DOROTA TOMCZYSZYN

**DZIECI Z UPOŚLEDZENIEM UMYSŁOWYM
W ŚRODOWISKU SZKOLNYM
– REFLEKSJE NAUCZYCIELA**

Biała Podlaska 2012

Wydawca:



Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II
w Białej Podlaskiej

Recenzent:

dr hab., prof. APS Bernadeta Szczupał

© Copyright by Państwowa Szkoła Wyższa
im. Papieża Jana Pawła II
w Białej Podlaskiej

ISBN: 978-83-61044-06-2

Biała Podlaska 2012

Nakład: 150 egz.



Wydawnictwo PSW JPII
ul. Sidorska 95/97, p. 231R
21-500 Biała Podlaska
www.pswbp.pl

Projekt okładki: PRINT-ART Rafał Tymoszek

Skład i druk: Agencja Reklamowa TOP

*Mamie,
dziękuję za każdą sekundę, minutę, godzinę, dzień.....*

Spis treści

| | |
|--|----|
| Wprowadzenie | 6 |
| Rozdział 1 | |
| Kierunki rozwoju teorii i praktyki w pracy pedagoga specjalnego | |
| Wstęp | 10 |
| 1.1 Nauczyciel wczoraj i dziś | 15 |
| 1.2 Sylwetka pedagoga specjalnego | 18 |
| 1.3 Sukces w pracy nauczyciela..... | 21 |
| 1.4 Wnioski | 24 |
| Rozdział 2 | |
| Szkoła – nauczyciel – środowisko | |
| Wstęp | 26 |
| 2.1 Szkoła a środowisko społeczne..... | 28 |
| 2.2 Współczesne środowisko wychowawcze..... | 31 |
| 2.3 Wnioski | 36 |
| Rozdział 3 | |
| Dom kultury jako miejsce integracji i edukacji kulturowej młodzieży z upośledzeniem umysłowym | |
| Wstęp | 37 |
| 3.1 Specyfika niepełnosprawności intelektualnej | 38 |
| 3.2 Założenia i przebieg współpracy z domem kultury | 43 |
| 3.3 Omówienie..... | 45 |
| 3.4 Wnioski | 45 |
| Rozdział 4 | |
| Promocja edukacji medialnej w szkole specjalnej w Białej Podlaskiej | |
| Wstęp | 47 |
| 4.1 Transformacja współczesnej edukacji specjalnej | 48 |
| 4.2 Rola komputera w pracy z uczniem z upośledzeniem umysłowym | 49 |
| 4.3 Rola internetu w pracy z uczniem z upośledzeniem umysłowym | 52 |
| 4.4 W kierunku edukacji medialnej – zmiany w Zespole Szkół Specjalnych w Białej Podlaskiej | 54 |
| 4.5 Wnioski | 57 |
| Rozdział 5 | |
| Uzależnienia a działania profilaktyczne w szkole specjalnej | |
| Wstęp | 59 |
| 5.1 Przyczyny uzależnień a założenia metody realizacji projektu..... | 60 |
| 5.2 Przebieg projektu: „Umiem właściwie wybierać” | 65 |
| 5.3 Wyniki i wnioski z realizacji projektu: „Umiem właściwie wybierać” | 68 |

Rozdział 6

Dyskurs na temat pracy tańcem wśród dzieci z upośledzeniem umysłowym

| | |
|---|----|
| 6.1 Rekreacja czy terapia – taniec w pracy z dziećmi z upośledzeniem umysłowym – zamiast wstępu | 69 |
| 6.2 Znaczenie tańca w pracy z dzieckiem z upośledzeniem umysłowym | 71 |
| 6.3 Geneza programu „Umiem tańczyć” | 77 |
| 6.4 Wdrażanie programu „Umiem tańczyć” | 79 |
| 6.5 Wnioski. Rola tańca w pracy z dzieckiem z upośledzeniem umysłowym..... | 81 |

Rozdział 7

Postrzeganie działalności ekologicznej w rewalidacji uczniów z upośledzeniem umysłowym

| | |
|---|----|
| Wstęp | 84 |
| 7.1 Wdrażanie programu proekologicznego „Działka szkolna” | 87 |
| 7.2 Wyniki realizacji programu | 89 |
| 7.3 Wnioski | 90 |

Rozdział 8

Agresja i niedostosowanie społeczne uczniów w szkole a działania nauczyciela specjalnego

| | |
|---|-----|
| Wstęp | 92 |
| 8.1 Pojęcie i formy agresji szkolnej | 93 |
| 8.2 Cechy sprawcy i ofiary przemocy | 96 |
| 8.3 Typy reakcji nauczyciela na zachowania agresywne uczniów | 98 |
| 8.4 Opis i analiza przypadku: Niedostosowanie społeczne powiązane z agresją | 104 |
| 8.4.1 Informacje o uczniu i jego środowisku rodzinnym | 104 |
| 8.4.2 Geneza i dynamika zjawiska | 105 |
| 8.4.3 Identyfikacja i znaczenie problemu | 106 |
| 8.4.4 Rozwiązanie problemu | 107 |
| 8.4.5 Efekty oddziaływań | 109 |

Rozdział 9

Edukacja jutra w perspektywie edukacji europejskiej w pracy z uczniem z upośledzeniem umysłowym

| | |
|--|-----|
| Wstęp | 110 |
| 9.1 Geneza i cele projektu „Jesteśmy Europejczykami” | 111 |
| 9.2 Realizacja założeń programowych | 112 |
| 9.3 Wyniki konkursu wiedzy o UE | 114 |
| 9.4 Przeprowadzenie szkolnego referendum | 116 |
| 9.5 Wnioski | 116 |

| | |
|--------------------------|-----|
| Zakończenie | 118 |
|--------------------------|-----|

| | |
|----------------------|-----|
| Summary | 120 |
|----------------------|-----|

| | |
|---------------------------|-----|
| Bibliografia | 122 |
|---------------------------|-----|

| | |
|--------------------|-----|
| Aneks | 129 |
|--------------------|-----|

Wprowadzenie

Od pierwszego dnia pracy człowiek dokonuje bilansu sukcesów i niepowodzeń. Szczególnie w początkowym okresie pracy zawodowej odbywa się konkretyzowanie zainteresowań i dążeń, wypróbowywanie zdolności, analizowanie i ocenianie wyuczonego zawodu, jego wymagań, konfrontacja „charakteru” zawodu z możliwością zaspokajania potrzeb życiowych pracownika. Następuje przystosowanie jednostki do środowiska pracy. Ten proces identyfikacji z zawodem, formowania stosunku do wykonywanej pracy przebiega w całym okresie aktywności zawodowej.

Trudno zarejestrować wszystkie troski, przeżycia, niepokoje i sukcesy nauczycieli. Są one uzależnione bowiem od niezliczonej liczby czynników. Dominującymi kategoriami w odniesieniu do charakteru pracy nauczyciela są trudności w wykonywaniu zadań wychowawczych, opiekuńczych, dydaktycznych, w sferze kontaktów społecznych, ocenie organizacyjnej strony pracy (m.in. liczby godzin etatowych, uczniów w klasie, wynagrodzenia, kontroli pracy nauczyciela).

Niniejsza publikacja odwołuje się przede wszystkim do merytorycznych aspektów pracy nauczyciela i wychowawcy uczniów z upośledzeniem umysłowym uczących się w szkole specjalnej. Autorka proponuje projekty dydaktyczne i wychowawcze realnie zastosowane w pracy w szkole specjalnej.

Publikacja składa się z dziewięciu rozdziałów. Współcześnie wychowanie „ku wartościom” nabiera nowego znaczenia w nauczaniu dzieci niepełnosprawnych intelektualnie. Pod opieką pedagoga specjalnego jest gromadka dzieci, na które być może ma największy wpływ wychowawczy, wychowankowie ci zazwyczaj ufają mu, wierzą mu, jest dla nich autorytetem. Toteż sylwetkę pedagoga specjalnego i charakter jego pracy, w tym zagadnienia sukcesu w pracy nauczyciela, zarysowano w pierwszym rozdziale.

W drugim z rozdziałów poruszono problematykę warunków środowiskowych pracy nauczyciela, położono w nim nacisk na cechy współczesnej rzeczywistości wychowawczej w Polsce, głównie kult ciała, konsumpcjonizm, kulturę „instant”, elementy amerykanizacji kultury polskiej. Wielu krytyków kultury współczesnej utrzymuje, że powstanie „kultury globalnej” nie wynika ze wzajemnej wymiany idei i wzorów kulturowych przez różne narody, lecz z jednostronnego przepływu

wartości kulturowych Stanów Zjednoczonych do reszty świata. Jak pisze R. Kroes „uzyskaliśmy układ kodów kulturowych, które pozwalają nam zrozumieć, doceniać i konsumować amerykańskie produkty kulturowe, tak jakbyśmy byli Amerykanami.”¹

Kolejny rozdział to relacja ze współpracy nauczyciela szkoły specjalnej z domem kultury. Jej celem była nie tylko edukacja kulturowa, zajęcia rekreacyjne, lecz także integracja uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w środowisku lokalnym.

Nowe technologie przekształcają nie tylko gospodarkę ale i społeczeństwo. Nowoczesne techniki komunikacyjne tworzą nie tylko nowe formy pracy edukacyjnej, ale również nowe zagrożenia. Niezaprzeczalnie jednak dydaktyka ucznia upośledzonego umysłowo poprzez wykorzystanie komputera i internetu nabiera nowego znaczenia. Dzieci czują, że są członkami globalnej wioski, a ten obcy, często niezrozumiały świat staje się trochę bardziej ich własnym światem. W rozdziale czwartym podjęto temat komputeryzacji edukacji specjalnej, zaprezentowano w nim transformację nauczycieli szkoły specjalnej w kierunku edukacji medialnej.

Realizację projektu profilaktyki uzależnień: „Umiem właściwie wybierać” dla uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim przedstawiono w rozdziale piątym. Zadaniem programu było dostarczenie informacji o przyczynach i skutkach uzależnień. Program wspierała strategia pracy nad asertywnością dzieci i młodzieży. Założono, że taka technika pomoże im w konkretnej sytuacji życiowej podjąć właściwą decyzję, toteż program zatytułowano: „Umiem właściwie wybierać.”

Tanec w pracy z dziećmi upośledzonymi umysłowo i jego choreoterapeutyczne właściwości zarysowano w kolejnym, piątym rozdziale. Taniec to taki rodzaj działalności człowieka, w którym przejawia się jego radość, twórczość, już kilkumiesięczne dziecko porusza się rytmicznie, chociaż nie opanowało mowy, czy umiejętności chodzenia. Tworzywem tańca jest ruch, który doskonale przekazuje treści symboliczne na płaszczyźnie niewerbalnej, od wielu tysięcy lat taniec był wykorzystany w leczeniu chorób fizycznych i psychicznych.

Wychowanie do rozwoju zrównoważonego opisano w rozdziale szóstym, wskazano w nim na znaczenie działki szkolnej w rewalidacji uczniów upośledzonych umysłowo. Celem stworzenia działki szkolnej przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną było poszerzanie

¹ R. Kroes, Americanisation: what we are talking about, w: Cultural Transmission and Receptions. American Mass Culture in Europe, red.:R.Kroes i in., Amsterdam 1993.

wiedzy przyrodniczej w naturalnych warunkach, poszanowanie zasobów przyrodniczych, kształtowanie postaw proekologicznych i szacunku wobec pracy człowieka.

Siódmy rozdział poświęcony został postawom nauczyciela wobec problemu agresji w klasie. Omówiono w nim pojęcie i formy agresji szkolnej, cechy sprawcy i ofiary przemocy, typy reakcji nauczyciela na zachowania agresywne uczniów. Przemoc upokarza, powoduje cierpienie i nieobliczalne szkody we wszystkich sferach życia, rodzi nienawiść i pragnienie zemsty, tworzy błędne koło w stosunkach międzyludzkich i wcześniej czy później odbija się negatywnie. Nie ma w tej przemocy niczego, co w cywilizowanym świecie przemawiałoby za jej stosowaniem, co byłoby warte polecenia.² Egzemplifikacją tych rozważań jest opis i analiza przypadku ucznia z niedostosowaniem społecznym powiązanych z przejawami zachowań agresywnych.

Idea zjednoczonej Europy staje się faktem. W procesie tym ostatnio dużą rolę odgrywa Polska, czego nie można zignorować w procesie edukacyjnym. W związku z tym celem kolejnego, dziewiątego rozdziału jest prezentacja projektu edukacji europejskiej w pracy z uczniem upośledzonym umysłowo, w którym twórcy programu chcieli przybliżyć uczniom szkoły specjalnej treści związane z edukacją i kulturą europejską.

Pracę wzbogacają propozycje scenariuszy zajęć do wykorzystania w pracy z uczniem upośledzonym intelektualnie w szkole podstawowej oraz gimnazjum.

Każdy człowiek rozpoczynający określony typ działalności, w tym przypadku w zakresie pracy pedagogicznej z dzieckiem z upośledzeniem umysłowym, ma w mniejszym lub większym zakresie oczekiwania związane z wybranym rodzajem aktywności zawodowej. Udział jednostki w urzeczywistnianiu tych oczekiwań jest podstawowym warunkiem rozwoju zawodowego nauczyciela a zarazem jednym z czynników wpływających na zadowolenie z wykonywanej pracy. To właśnie satysfakcja z wykonywanej pracy oraz miłe wspomnienia z pracy pedagogicznej w kreowaniu postaw, wiedzy, umiejętności dziecka z niepełnosprawnością intelektualną zainspirowały autorkę do publikacji książki.

Mam nadzieję, że wielu praktyków skorzysta z elementów lub całych programów dostosowując je do specyfiki swoich uczniów w klasie. Po-

² W. Badura-Madej, A. Dobrzyńska-Mesterhazy, *Przemoc w rodzinie*. Interwencja kryzysowa i psychoterapia, Kraków 2000, s.12.

dobno można dzielić się nawet okruchem, więc będę usatysfakcjonowana, jeżeli moje lub moich koleżanek doświadczenia z pracy zawarte w książce przysłużą się w edukacji dziecka specjalnej troski.

Będę zaszczycona, jeżeli Państwo pozytywnie ocenicie zawarte propozycje.

Dorota Tomczyszyn

ROZDZIAŁ 1

KIERUNKI ROZWOJU TEORII I PRAKTYKI W PRACY PEDAGOGA SPECJALNEGO

„Prawda to bowiem wiecznie żywa, że poza przygotowaniem zawodowym człowieka, poza jego wykształceniem, najistotniejszą, najbardziej podstawową i decydującą wartością w jego pracy jest jego człowieczeństwo.”³
Maria Grzegorzewska

Wstęp

Każde społeczeństwo – nawet na najniższym szczeblu rozwoju kultury miało i ma podstawowy obowiązek, jakim jest „proces reprodukcji w dorastającym pokoleniu odpowiedniego układu kulturowego.”⁴ Zapewnia on trwanie społeczeństwa w czasie. Współcześnie służą temu celewi instytucje wychowawcze i nauczające, a w nich przygotowani do realizacji tych zadań nauczyciele. Nauczyciel-wychowawca „od zawsze” pełnił szczególną rolę, rozmaicie zresztą definiowaną.

Doskonała osobowość chrześcijańska stanowiła cel wychowania wg F.Sawickiego. Miłość teologiczną uznał za podstawowy czynnik w wychowaniu, zgodnie z koncepcją F.Sawickiego „to doskonale poznajemy bowiem, co kochamy.”⁵

Według K.Sośnickiego efektem wychowania miała być pełnia rozwoju człowieka. Jego stanowisko wychowawcze opierało się na stworzeniu możliwości bezkonfliktowego uczestnictwa w życiu społecznym.

³ M.Grzegorzewska, Listy do młodego nauczyciela, 1959, cykl 1, s.16.

⁴ Encyklopedia pedagogiczna. red. W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 440.

⁵ F. Sawicki, Filozofia miłości, Kraków 1945, s. 84.

Wychowanie to takie kształtowanie jednostki, by społecznie akceptowane wartości zostały przez nią zinternalizowane i przyjęte za swoje.⁶

Wychowanie podejmowane często okazjonalnie, „obok” procesu dydaktycznego, czy niejako „przy okazji” nauczania przedmiotowego wobec nawarstwiających się trudności, jak: agresja, przemoc, używanie narkotyków, nerwice, fobie szkolne jest niewystarczające. Konieczne przeciwdziałania w postaci programów profilaktycznych (można je również nazwać programami wychowawczymi) jak dotąd realizowano poza programem szkolnym i często przez osoby spoza szkoły. Do dzisiaj w planach lekcyjnych uczniów (i to dopiero od klasy IV) wciąż widnieje tylko jedna godzina wychowawcza, a często w praktyce zostaje zagospodarowana treściami nie związanymi z wychowaniem. Program uformowania nowego oblicza szkoły kładzie nacisk na integralny charakter procesu wychowania i nauczania: „szkoła zredukowana tylko do przekazu wiedzy lub tylko kształtowania umiejętności lub tylko do wychowania byłaby wykoślawiona i niepełna”⁷. Wychowanie w zreformowanej szkole powinno być oparte na specyficznych, konkretnych działaniach, których w żaden sposób nie da się realizować „przy okazji”, działaniach, które wymagają osobnego, zarezerwowanego na nie czasu, które stanowią powinny odrębny przedmiot nauczania. Taki sposób myślenia o wychowaniu – pisze M.Wojciechowski – był dotąd obcy polskiej szkole.⁸

Pojęcie wychowania bywało różnie rozumiane. W niektórych ujęciach wychowanie utożsamiano z nauczaniem: „Przez nauczanie rozumiemy pracę nauczyciela z uczniami organizowaną zazwyczaj w szkole. W toku tej pracy nauczyciel kieruje procesem opanowania przez uczniów wiedzy o przyrodzie i społeczeństwie, kształtuje stosunek uczniów do przyrody i ludzi, ich moralność i charakter, a równocześnie troszczy się o rozwijanie ich zdolności do dalszego poznawania świata, jak również ich zainteresowań i zamiłowań twórczych.”⁹ Samo wychowanie w innym znaczeniu „odnosi się do poszczególnych stron rozwoju osobowości dziecka; zwłaszcza często używa się tej nazwy w celu określenia rozwoju i oddziaływania moralnego na wychowanka, jak gdyby przeciwstawiając je w tym sensie kształceniu umysłowemu.”¹⁰

Jednym ze współczesnych kierunków w wychowaniu jest pedagogika humanistyczna a w niej personalizm fenomenologiczno-aksjologi-

⁶ K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1967, s. 52.

⁷ Szkolny program wychowania. Projekt, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 4, s.7-16.

⁸ M.Wojciechowski, *op. cit.*, s.13.

⁹ W.Okoń, *op. cit.*, s. 10.

¹⁰ *Zarys dydaktyki*, t. II. Red. B.Suchodolski, Warszawa 1962, s.10

czny. Według T.Kukołowicz człowiek jest jak kształtny materiał, dobrze przygotowana glina, która posiada załączki rozwoju wszystkich sfer (biologicznej, psychologicznej, duchowej, religijnej i społecznej).¹¹ T.Kukołowicz koncentrując się na traktowaniu religii jako ostatecznego impulsu pedagogicznego prezentowała poglądy R.Guardiniego. Według autorki R.Guardini jako przedstawiciel światopoglądu chrześcijańskiego apelował, aby pedagodzy skoncentrowali się na udzieleniu pomocy człowiekowi w osiągnięciu potencjalnych możliwości, egzystencjalnych celów. Człowiek rozwija się wg niego dla siebie, nie dla społeczeństwa.¹²

Wielość definicji i podejść do wychowania można uporządkować ze względu na akcentowane w nich elementy procesu wychowania. Wychowanie rozumiane może być jako:

- A. System instytucji wychowujących, oficjalnie funkcjonujący w danym państwie.
- B. System wychowawczy określonej instytucji, np. szkoły, rodziny.
- C. Działalność wychowawcy (wychowawców), a więc jako jeden z rodzajów ludzkiej działalności.
- D. Przebieg rozwoju wychowanka – kształtowanie się jego psychiki.
- E. Produkt, efekt oddziaływań wychowawczych.¹³

Działalność wychowawców jako istotę wychowania podkreślają najstarsze definicje. T.Waitz w XIX w określił wychowanie jako planowe oddziaływanie na jeszcze dające się kształcić wewnętrzne życie innych.¹⁴ G.Mialaret oddziaływanie wychowawcy ujmował jako: „sztukę stwarzania warunków sprzyjających działaniu zapewniającemu rozwój jednostki w określonym kierunku, sztukę posługiwania się pewnymi technikami oddziaływania, sztukę sterowania ku określonym celom, które mamy na względzie.”¹⁵ Takie wychowanie ma charakter wtórny, zinstytucjonalizowany, świadomy i celowy (w przeciwieństwie do pierwotnego – bezrefleksyjnego, irracjonalnego i niezinstytucjonalizowanego zwykle realizowanego poza szkołą).¹⁶

W okresie transformacji systemowej wielu teoretyków wychowania apelowało i apeluje o powrót do tzw. starych wartości. Rektor KUL-u w liście na Wielkanoc 1998r. napisał: „trzeba przekonać do tego ro-

¹¹ T. Kukołowicz, *Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia*, Stalowa Wola 1997, s. 22.

¹² Tamże, s.22.

¹³ A.Gurycka, *Pojęcie wychowania w pedagogice*, W: *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*, Red. J.Kostkiewicz, Stalowa Wola 1997, s. 87.

¹⁴ T.Waitz, *Allgemeine Padagogik*, 1852, W.Rein, *Erziehungsziel*, *Encyklopedisches Handbuch der Padagogik*, Langensalza 1896, t. II, s. 56.

¹⁵ G.Mialaret, *Wprowadzenie do pedagogiki*, Warszawa 1968, s. 14.

¹⁶ H.Smarzyński, *Szkoła jako środowisko wychowawcze*, Kraków 1987, s. 79.

dziców, wychowawców i nauczycieli, którzy za swoje przyjęli mrzonki lewicujących intelektualistów.”¹⁷

Są nauczyciele dydaktycy osiągający wybitne rezultaty w zakresie programu dydaktyki. Będąc doskonałymi metodykami rozwijają zainteresowania ucznia przedmiotem, potrafią jasno przekazać treści, kształtować umiejętności. Są też inni, u których dominuje tendencja do troskliwej opieki nad dziećmi, do wywierania wpływu wychowawczego na charakter i osobowość ucznia. Są to właśnie nauczyciele wychowawcy, opiekunowie, których charakteryzuje „umiłowanie dusz” wychowanków (tzn. są otwarci na drugiego człowieka). Wielu z nas jest tego świadomych z własnych doświadczeń znając nauczycieli dydaktyków, czy nauczycieli wychowawców. Dążenie do doskonałości w pracy nauczyciela polega na harmonijnym zespoleniu obu tendencji i cech.

Istotnym elementem działalności wychowawczej jest świadomość celów. Cel wychowania, rozpatrywany ze stanowiska socjologii to pomoc w uspołecznieniu młodego pokolenia. Wg E.Durkheima rozwinięcie w każdej jednostce istoty społecznej jest najwyższym celem wychowania. J.Maritain (za S.Kowalczykiem), jako przedstawiciel personalizmu, wyodrębnił dwa podstawowe cele pedagogiczne:

- 1) Ukształtowanie dojrzałej osobowości wychowanka oraz aktywnej jego postawy wobec życia.
- 2) przygotowanie człowieka do życia w społeczności.¹⁸

Nie wszyscy popierają pogląd, że w nauczaniu wszystkie cele są równoważne. R.Więckowski uważał, że „cele należy traktować hierarchicznie: naczelną są cele wychowawcze, następnie sprawnościowe, które dominują i wyprzedzają cele poznawcze.”¹⁹ Współcześnie, w dobie przemian, aktualizuje się potrzeba kreowania systemów wartości podopiecznych. Wzrasta znaczenie przywiązywane do celów wychowania w pracy nauczyciela.

Własną aktywność wychowanka jako istotny czynnik wychowania podkreśla T.Kukołowicz, gdyż „samo posiadanie oraz samoopanowanie pozwalają na samostanowienie.”²⁰ Efekty wychowania wynikają jej zdaniem z procesu samowychowania. W związku z tym „rola wychowawców sprowadza się do udzielenia pomocy w tym procesie, w jego uruchomieniu, rozwoju, ustaleniu programu i nabyciu odpowiedzialności.”²¹

¹⁷ S. Wielgus, Musimy wrócić do korzeni, „Gość Niedzielny” 1998, nr 15, s. 5.

¹⁸ S.Kowalczyk, Wprowadzenie do filozofii J.Maritaina, Lublin 1992, s. 49-55.

¹⁹ J.Galant, Praca wychowawcza w klasach I - III, Warszawa 1983, s. 22.

²⁰ Tamże, s. 35.

²¹ Tamże, s. 37.

Funkcje wychowawcze określił S.Kunowski wiążąc je z warstwami rozwoju człowieka: biologiczną i psychologiczną – funkcja sanare, socjologiczną – educere, kulturologiczną – educare i duchową – initiare. Wychowanie w ujęciu S.Kunowskiego przebiega przez całe życie. Funkcje te ujął jako:

- a) opiekę wychowawców nad biosem wychowanka, a więc nad życiem i zdrowiem organizmu (sanare),
- b) ochronę wychowawczą nad działaniem etosu, czyli życia społecznego środowiska (educere),
- c) opiekę nad duchowością wychowanka i skierowanie jej do ideału (educare),
- d) wtajemniczanie i przygotowanie wychowanka do spotkania z losem (initiare).²²

Rola wychowawcy ma szczególny charakter, gdyż w rzeczywistości szkolnej rzadko zdarzają się powtarzające się, identyczne sytuacje, w których można stosować niezmiennie ten sam sposób działania. Te same zewnętrzne zachowania uczniów mogą mieć różne przyczyny i powodować trudne do przewidzenia różnorakie skutki. Wydaje się, że większą pewnością, stałością charakteryzuje się działalność opiekuńcza. Podstawowe warunki pracy w sali lekcyjnej, zasady bezpieczeństwa są niezmiennie.

J.Babicki w postawie *opiekuńczej* względem dziecka widział wartości uczuciowe opiekuna, lecz również wiedzę i doświadczenie. W 1980r. pisał on: „postawa opiekuńcza względem dziecka to jest stała linia postępowania opiekuńczego względem dziecka wynikająca z zamiłowania do opiekowania się dzieckiem, z zamiłowania stale podtrzymywanego przez ukochanie dziecka, przy czym jednolitość tej linii postępowania opiekuńczego warunkuje się ustaloną zasadą wypośrodkowaną ze znajomości i zrozumienia dziecka, a także ze znajomości celu, do jakiego zmierza opieka nad nim.”²³ Akcentował nastawienie, motywację, którą powinien kierować się każdy opiekun. Konkretnie zadania wynikające z realizacji celów opiekuńczych przedstawił za M.Radwiłowicz autor podręcznika metodycznego dla nauczycieli klas od I do III – J.Galant: „zadania opiekuńcze – trwałość o bezpieczeństwo dzieci, troska o ich zdrowie, zapewnienie warunków higienicznych, troska o właściwą rekreację.”²⁴

²² S. Kunowski, Podstawy współczesnej pedagogiki, Warszawa 1997, s. 247-248.

²³ J.Babicki, Pedagogika opiekuńcza, Warszawa 1980, s. 135.

²⁴ J.Galant, op. cit., s. 23.

Realizacja zadań opiekuńczych, czyli troska o bezpieczne otoczenie i warunki nauki uczniów, należy do istotnych obowiązków nauczyciela. W klasie specjalnej ta praca ma szczególny charakter. Nauczyciel powinien dbać o oświetlenie, wietrzenie i ogólny wygląd klasy, lecz także musi właściwie zachować się w sytuacji problemów natury zdrowotnej podopiecznych. Powinien pomagać wychowankom w trudnych sytuacjach natury rodzinnej, materialnej.

Odpowiedzialność za wychowanka, godność jego osoby podkreślały J. Doroszevska i Z. Sękowska – kontynuatorki myśli M. Grzegorzewskiej. Sprawdzianem umiejętności wychowawczych jest pełne szacunku i godności traktowanie dzieci specjalnej troski.²⁵

1.1 Nauczyciel wczoraj i dziś

Współczesne pojmowanie zawodu nauczyciela dobrze ilustruje wypowiedź jednego z nauczycieli o powołaniu i praktyce szkolnej: „Jakże często powołanie oznacza to, że będziesz jeździł samochodem nadającym się tylko na złom, że będziesz nosił ten stary garnitur i chodził w tych starych butach kolejny rok. Czy to straszne? Dla powołania przeważnie nie. Dlaczego? Odpowiedź jest prosta: to ze względu na miłość do tych dzieciaków. Ich mądrość i radość są naszą radością życia. Chcę, by dzieci w mojej szkole były radosne i miały marzenia, by marzyły o wielkich sprawach. Pragnę, by miały nadzieję i interesowały się sprawami, które mają coś wspólnego z ludźmi, zdolnościami i własnym rozwojem.”²⁶

Z tak rozumianej roli nauczyciela (misja, powołanie) wynika szczególny status społeczny tego zawodu, a spektrum wymagań stawianych przed nauczycielem przez różne grupy społeczne zmieniało się, ulegało przeobrażeniom w ciągu dziejów.

W starożytności nauczali ci, którzy wykazywali się znajomością przedmiotu np. kapłani, którzy w Indiach tworzyli kasty braminów. U Żydów nauczanie było świętym urzędem, a nauczający cieszyli się wielkim poważaniem. Inaczej sytuacja wyglądała u Greków, gdzie status nauczyciela był niski. W zakresie nauczania elementarnego (początkowego) mogli nauczać nawet niewolnicy. Większym poważaniem cieszyli się wykładowcy „nauk wyższych” – filozofii i retoryki (stąd autorytet Sokratesa, Platona i in.).

Dopiero w średniowieczu nabrał znaczenia problem kształcenia

²⁵ J. Doroszevska, *Pedagogika specjalna*, Wrocław 1989, s. 31; Z. Sękowska, *Pedagogika specjalna*. Zarys, Warszawa 1985, s. 11.

²⁶ W. Boniecki, *By umiały marzyć*, „Głos Nauczycielski” 1997, nr 23, s. 11.

nauczycieli, jednak głównie na poziomie uniwersyteckim. Otrzymanie stopnia doktora czy magistra przedmiotu łączyło w sobie prawo do nauczania. W średniowieczu powstały także cechy nauczycielskie. Nauczyciel nauczania elementarnego w renesansie i jeszcze długo później nie musiał posiadać wyższego wykształcenia.²⁷

Duże zmiany przyniósł XVII i XVIII wiek. Bracia Chrześcijańscy i ich twórca Jana Chrzyciela De la Salle (1651-1719) zakładali seminaria nauczycielskie, zwracali uwagę na przygotowanie do pracy nauczycieli poziomu elementarnego. Twórca ich zalecał uwzględnienie różnic charakterów i uzdolnień dzieci. Dzięki J.A.Komeńskiemu (XVII w.) rozwinęła się dydaktyka uzasadniająca potrzebę specjalnego przygotowania nauczycieli. W Polsce 14.X.1773r. powołano KEN – świecki organ oświaty, który m.in. organizował studia dla kandydatów na nauczycieli przy akademiach krakowskiej i wileńskiej oraz seminaria nauczycielskie dla nauczycieli szkół parafialnych. Wskazówki dla nauczycieli wydał w 1787r. G.Piramowicz w dziele pt. „Powinności nauczyciela.”²⁸

W XIX w. w Prusach wielkie zasługi dla kształcenia nauczycieli w duchu Pestalozziego położył A.W.Diesterweg, organizator i dyrektor seminariów nauczycielskich. Podobne działania w Księstwie Poznańskim podjął J.Jeziorowski a w Wielkopolsce E.Estkowski. Brak powiązania seminariów z gimnazjami i uniwersytetami powodował niską rangę zawodu nauczyciela ludowego w porównaniu z nauczycielem gimnazjalnym. Na ówczesną formę szkoły duży wpływ miała działalność J.F.Herbarta (1776-1841). „W znacznej mierze dzięki Herbartowi (...) utrwała się przekonanie, że nauczyciel, aby mógł skutecznie uczyć, powinien znać nie tylko przedmiot, którego naucza, lecz musi także otrzymać odpowiednie przygotowanie pedagogiczne i psychologiczne, oraz opanować określone umiejętności dydaktyczne i wychowawcze.”²⁹ Dziewiętnastowieczną szkołę, ukształtowaną pod przemożnym wpływem Herbarta poddano krytyce ze względu na werbalne metody nauczania i oderwanie od życia.³⁰

Wiek XX to przełom w nauczaniu i kształceniu. Funkcjonująca koncepcja nauczania elementarnego przeszła burzliwy okres jakościowych przekształceń. W 1900r. E.Key ogłosiła nowy wiek stuleciem dziecka. W szkole eksperymentalnej J.Deweya czytanie i pisanie uczniów przebiegało pod hasłem uczenia przez działanie. O.Decroly w 1907r. zorganizował szkołę – laboratorium, która stała się kuźnią nowych

²⁷ Encyklopedia pedagogiczna, op. cit., s. 441.

²⁸ G.Piramowicz, Powinności nauczyciela oraz wybór pism i listów, Wrocław 1958.

²⁹ Encyklopedia pedagogiczna, op. cit., s. 443.

³⁰ Cz.Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1996, s. 40.

metod wg koncepcji „ośrodków zainteresowań.” Oryginalną postacią w ruchu „nowego wychowania” był C.Freinet.³¹ W miejsce tradycyjnego nauczania podręcznikowego wprowadził nowe, ekspresyjne techniki, takie jak swobodne teksty, „doświadczenia poszukujące”, planowanie pracy przez uczniów, referaty i sprawności rozwijające zainteresowania, korespondencję międzyszkolną, spółdzielnię klasową i inne.³² Te techniki są wykorzystywane do dzisiaj w salach lekcyjnych.

Kiedy w Europie rozwijał się nurt „nowego wychowania” w Polsce z dużą ostrożnością odnoszono się do tych licznych projektów dydaktycznych. W tym czasie ożywieniu działalności pedagogicznej służyli J.Joteyko i M.Grzegorzewska (metoda ośrodków pracy w szkołach specjalnych), H.Rowid (redaktor „Ruchu Pedagogicznego”), M.Sjudak (reformator szkół wiejskich), A.Kamiński (metoda harcerska w nauczaniu).³³

Po II wojnie światowej czynniki polityczne doprowadziły do produkcyjnego podejścia do szkoły. Opisana przez S.Wołoszyna „eksplozja oświatowa”³⁴ doprowadziła do głębokiego kryzysu oświaty. W raportach dotyczących stanu edukacji w PRL-u można znaleźć informacje o przeładowaniu programów szkolnych treściami faktograficznymi i encyklopedycznymi. W rezultacie zbyt często korzystano z metod słownych i zbiorowej formy pracy na lekcjach. Treści podzielone były na nieskorelowane ze sobą przedmioty dezintegrujące wiedzę dziecka o historii i świecie. We wszystkich typach szkół programy zawierały za dużo treści obligatoryjnych dla uczniów. Doprowadziło to do powierzchowności w „przerabianiu” programu, dysharmonii między wiadomościami opanowanymi a faktycznymi zainteresowaniami i potrzebami poznawczymi dzieci i młodzieży. W wielu przypadkach program był za trudny dla przeciętnego ucznia wymuszając nadmierną pracę dzieci ambitnych i wywołując stany frustracyjne i niepowodzenia pozostałych.³⁵ Nasilały się problemy wychowawcze. Na tę sytuację w edukacji wpłynęły procesy zachodzące w życiu społeczeństwa. Fiaskiem okazała się wiara w naukowo-techniczny rozwój cywilizacji. Ztracono wartość osoby ludzkiej. Pragmatyzm, instrumentalizm, „jednakowość”,

³¹ H.Semenowicz, *Nowoczesna szkoła technik Freineta*, Warszawa 1966.

³² I.Adamek, *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 1997, s. 134.

³³ J.Joteyko, *Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii potrzeb społecznych*, Warszawa 1930, M.Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, Warszawa 1947, H.Rowid, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistniania szkoły pracy*, Kraków 1926, H.Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa 1946, A.Kamiński, *Aktywizacja i uspołecznianie uczniów w szkole podstawowej*, Warszawa 1960, A.Kamiński, *Szkice pedagogiczne*, Warszawa 1978.

³⁴ *Encyklopedia pedagogiczna*, op. cit., s. 443.

³⁵ *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, Komitet ekspertów do spraw Edukacji Narodowej, s. 128-129.

pogłębiły osamotnienie człowieka. Zabrakło wspólnych dążeń, przeżyć, wartości. Wychowankowie szkół choć zostawali dobrymi specjalistami, często byli pozbawionymi szerszych zainteresowań i głębszej kultury. Nieskuteczność szkoły miała wpływ na proces erozji jakiemu ulegał status i pozycja społeczna zawodu nauczyciela.

„W okresach wielkich przełomów, wojen, kryzysów, a także głębokich transformacji ustrojowych – pisze P.Kryczka – przejawiamy naturalną tendencję do odwoływania się do wartości trwałych, sprawdzonych w poprzednich okresach.”³⁶ Transformacja systemowa w 1989r. zaczęła stwarzać warunki sprzyjające zakorzenieniu człowieka w cywilizacji humanizmu, personalizmu. Poszukiwania wartości, sensu życia i dialogu z drugim człowiekiem ukazały potrzebę powrotu do starych wartości.

1.2 Sylwetka pedagoga specjalnego

Współcześni absolwenci z dyplomem studiów magisterskich lub licencyjnych w zakresie pedagogiki specjalnej różnią się od tych z 1975r. Społeczeństwo epoki informacyjnej postawiło wysokie wymagania nauczycielom także szkoły specjalnej, a może szczególnie przed tymi nauczycielami. To oni pokazują ludziom zdrowym i osobom niepełnosprawnym „świat w człowieku” i „człowieka w świecie.” Nie utalentowanego, kreatywnego geniusza, ale osobę z ograniczeniami, która chce czuć się człowiekiem wartościowym i szczęśliwym. W „Listach do młodego nauczyciela” M.Grzegorzewska pisała, że najważniejsze w pracy nauczyciela, pedagoga specjalnego jest jego człowieczeństwo.

Sylwetka pedagoga specjalnego jest przedstawiona dość jednoznacznie w literaturze pedeutologicznej.

Współczesny pedagog specjalny nie koncentruje się już na wadach i ograniczeniach podopiecznych, zmierza do szukania możliwości rozwojowych, mocnych stron ucznia. W tej pracy nieodzowne wydaje się interdyscyplinarne spojrzenia na dziecko, także wykorzystanie technologii informatycznej ma w tej działalności swój udział.

Nauczyciele dzieci upośledzonych rezygnują z tradycyjnej formuły opieki charytatywnej, pomocy nacechowanej pozorami litości, na rzecz działań w kierunku partnerskiego modelu pomocy i wsparcia we wszystkich środowiskach życia tych osób. Organizację takich poczynań jest możliwa dzięki wykorzystaniu medialnych walorów współczesnej rzeczywistości.³⁷

³⁶ Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie. Red. P.Kryczka, Lublin 1997, s. 5.

³⁷ Pedagogika specjalna, red.W. Dykciak, op. cit., s.62-63.

Nauczyciele walczą ze społeczną stygmatyzacją i segregacją osób niepełnosprawnych. Zmierzają do podkreślenia ich godności, tożsamości i podmiotowości, walczą z mechanizmami sterowania i wykorzystywania jednostek niepełnosprawnych. We wszystkich sferach starają się integrować osobę niepełnosprawną z jej środowiskiem .

Wychowanie „ku wartościom” nabiera szczególnego znaczenia w nauczaniu dzieci niepełnosprawnych intelektualnie. Pod opieką pedagoga specjalnego jest gromadka dzieci, na które być może ma największy wpływ wychowawczy, wychowankowie ci zazwyczaj ufają mu, wierzą mu, jest dla nich autorytetem. Taki wychowawca organizuje pobyt dzieci w szkole w sposób maksymalnie pożyteczny i przyjemny. Współpracuje w rozwoju wychowanków, zaś motorem ożywiającym jego pracę jest wg określenia W.Dawida „miłość dusz” i tendencja do doskonalenia człowieka. W.Dawid pisał: „nie kreślę tu, jak powiedziałem, tworów wyobraźni ani oderwanych przypuszczeń, typ taki istnieje, typ nauczyciela, który kocha dusze ludzkie – dusze swoich uczniów. Ta miłość dusz jest źródłem entuzjazmu, wiary w swe powołanie, siły w pracy, jest też tajemnicą główną powodzenia, wyjaśnieniem faktu, że w życiu człowieka wypadkiem, momentem, który w życiu tym decyduje – może być i jest czasem – jakiś jeden nauczyciel.”³⁸ Aktualne dzisiaj określenie W.Dawida ujmuje nauczyciela – wychowawcę jako osobę wyjątkową – „mistrza życia” – „o wysokim stopniu dojrzałości osobowej i osobowości zintegrowanej wokół wyrazistego systemu wartości, tworzącego jego „ja”, jego indywidualność i styl życia.”³⁹ Dopelnieniem takiego wychowawcy są cechy „mistrza nauczania.” Posiada szeroką wiedzę i prowadzi do niej wychowanków metodą problemową i samodzielnego poznawania. Wyklucza oczywistość i nie narzuca prawd. Nie zmusza do akceptacji, czyli nie przekazuje wiedzy lecz kształci sposoby dochodzenia do niej.⁴⁰

Cechy osobowości pedagoga specjalnego analizowała H.Borzyszkowska.⁴¹ Podkreśliła, że pedagog specjalny powinien charakteryzować się specjalnym stosunkiem wobec podopiecznych, bez tkliwości i rozrzewnienia, ale z racjonalną opieką rewalidacyjną. Powinien odznaczać się wnikliwością poznawczą i badawczą dociekliwością. Ma być wyjątkowo odpowiedzialny za organizowany proces dydaktyczno-wychowawczy z jednostką upośledzoną umysłowo. Nie powinien mieć trudności w na-

³⁸ W. Dawid, O duszy nauczyciela, w: Osobowość nauczyciela, wstęp i opracowanie, Warszawa 1962, s.47.

³⁹ W. Dróżka, Wartości edukacyjne osoby nauczyciela, w: Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne, red. J. Kostkiewicz Lublin 1997, s. 358.

⁴⁰ A. Kaczara, Być nauczycielem, w: Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne, red. T. Kukulowicz, M. Nowak, Lublin 1997, s. 367.

⁴¹ H. Borzyszkowska, Osobowość pedagoga specjalnego, „Szkoła Specjalna” 1983, nr 1.

wiązywaniu kontaktów z wychowankami i innymi osobami z otoczenia dziecka niepełnosprawnego. Ze względu na częsty brak wiary we własne siły i możliwości, poczucie niższości, procesy zahamowania i frustracji pedagoga specjalnego musi cechować wyjątkowe zaufanie i przychylność do jednostek niepełnosprawnych. H. Borzyszkowska zwracała także uwagę na poczucie optymizmu osoby pracującej z niepełnosprawnymi.

W kreśleniu sylwetki pedagoga specjalnego M. Grzegorzewska kierowała się zainteresowaniem człowiekiem jako centralną wartością. W jej mniemaniu miłość, dobroć, i odpowiedzialność to podstawy służby nauczycielskiej. Często twierdziła, że pracy wychowawczej służy zinternalizowany przez nauczyciela określony system wartości stanowiący mocny fundament moralny. Z tej postawy etycznej wynika nakaz służby człowiekowi ugiętemu pod ciężarem kalectwa, krzywdy czy upośledzenia.

Słynne powiedzenie J. Korczaka: „nie ma dziecka, jest człowiek” nakazuje nauczycielowi takie zachowanie wobec wychowanka, jakby nauczyciel chciał, aby uczniowie zachowywali się w stosunku do niego. To nakaz godnego, pełnego szacunku traktowania dziecka.

R. Ossowski analizując rolę nauczyciela edukacji specjalnej we współczesnej rzeczywistości pisze: „Nauczyciel-wychowawca musi mieć rozeznanie i przejawiać wysoką wrażliwość na następstwa luksusu i biedy dzielących dzisiejszy świat, a nawet pojedynczych ludzi; na skutki terroryzmu i fanatyzmu; na źródła przemocy i agresji w życiu społecznym, na stosunek społeczeństwa do ludzi innych obyczajowo, chorych i niepełnosprawnych.”⁴²

Podsumowując rozważania można stwierdzić, że najbliższym doradcą – przyjacielem ucznia niepełnosprawnego w szkole jest wychowawca. Stara się tworzyć w powierzonej mu klasie zwarty zespół stosując partnerski styl komunikacji z uczniami. Bierze udział w kształtowaniu wzajemnych stosunków między uczniami opartych na zasadach koleżeństwa i przyjaźni. Pomaga wychowankom w przewyżnianiu problemów szkolnych. Ceni indywidualność i wrażliwość wychowanków, nie narzuca im swoich poglądów i przekonań. Rozwijają zainteresowania uczniów, pobudza ich. Pracuje nad tym, aby uczniowie tworzyli solidarną grupę, całość. Szczególnego znaczenia nabiera ta praca w przypadku pedagoga specjalnego w klasie integracyjnej. Wówczas ma możliwość zbudowania systemu społecznej integracji w powierzonym sobie zespole.

Kompetencje pedagoga specjalnego przedstawiała E.M. Minczakie-

⁴² R. Ossowski, Nauczyciel-wychowawca w edukacji specjalnej, w: Pedagogika specjalna wobec potrzeb teraźniejszości i wyzwania przyszłości, red. M. Chodkowska, UMCS, Lublin 1998, s.39.

wicz. Zgodnie z teorią M.Grzegorzewskiej podkreślała, że pedagog specjalny powinien umieć dostrzegać wartości tkwiące w uczniu niepełnosprawnym pomimo jego niepełnosprawności. Oczywiście wychowawca powinien posiadać umiejętności komunikacji, dialogu, a także rozwiązywania konfliktów „na poziomie aksjologicznym pomiędzy światem wartości ucznia, mającego swoje indywidualne potrzeby, możliwości oraz braki i nauczyciela wychowawcy.”⁴³ Taka koncepcja wg autorki zakłada dążenie pedagoga specjalnego do odpowiedzialnej postawy oraz podejmowania wysiłku nie tylko w ramach samorealizacji ale także w zakresie budowania twórczej więzi z uczniami i ich rodzicami.

Obraz pedagoga specjalnego w aspekcie nowoczesnych paradygmatów pedeutologicznych prezentowała K.Plutecka.⁴⁴ *Paradygmat człowieczeństwa* stanowi podstawę do działania nauczyciela zgodnego ze swoją tożsamością, ze swoją naturą. *Paradygmat autorytetu wyzwającego* zawiera treści związane z kształtowaniem osobowości nauczyciela w takim kierunku, aby mógł stać się rzeczywistym autorytetem dla uczniów specjalnej troski. *Paradygmat pomocy pomagającemu* zakłada nie tylko umiejętności interpersonalne nauczyciela ale także umiejętność niesienia pomocy innym. *Paradygmat samoaktualizacji* to impuls do samokreatywnych działań pedagoga specjalnego w kierunku własnej samorealizacji. W kreacji pedagoga podkreśla autorka umiejętność krytycznego korzystania z wiedzy, modyfikowania już nabytych sprawności, przełamywania rutyny.

W opinii M.Kabat-Szymaś pedagog powinien posiadać dwa typy kompetencji. Pierwsze z nich są natury praktyczno-moralnej, czyli kompetencje interpretacyjne (zdolności nauczyciela), kompetencje moralne i komunikacyjne. Drugą grupę określa mianem kompetencji technicznych. Zalicza tu kompetencje postulacyjne i metodyczne.⁴⁵

1.3 Sukces w pracy nauczyciela

To, czy nauczyciel podoła wyzwaniom przyszłości w dużej mierze zależy od jego stosunku do pracy. Wpływa on bowiem na pewien typ motywacji do pracy, zainteresowania pracą, gorliwości w wykonywaniu obowiązków zawodowych. Współczesny słownik języka polskiego

⁴³ E. M. Minczakiewicz, Nauczyciel i jego rola w integracyjnym systemie wychowania, w: Integracja społeczna osób niepełnosprawnych, red. G. Dryżałowska, H. Żuraw, Żak, Warszawa 2004, s.235.

⁴⁴ K. Plutecka, Obraz pedagoga specjalnego w aspekcie nowoczesnych paradygmatów pedeutologicznych, „Szkoła Specjalna” 2005 nr 2, s.113-118.

⁴⁵ M. Kabat-Szymaś, Twórcza, refleksyjna aktywność nauczyciela, Wyd. Naukowe PTP, Poznań 2001, s.93.

definiuje sukces jako spełnione marzenie, czy pomyślny wynik jakiegoś przedsięwzięcia.⁴⁶ Aktualnie akcentuje się więc indywidualizm w odbiorze sukcesu, podkreśla się subiektywny sens sukcesu dla każdego człowieka.

Dlaczego niektórzy nauczyciele zawsze odnoszą sukces, pytała M. Frąckowiak – i odpowiadała, że nauczyciele za nisko oceniają swoją pracę: „brakuje bowiem jednego jakże ważnego elementu – poczucia misji, która wiąże się z odnalezieniem swojego miejsca na ziemi. Większość z nas nie zdaje sobie sprawy z tego, że ma w życiu jakąś misję do spełnienia. Jesteśmy przecież obarczeni wieloma obowiązkami i proza życia daje nam poczucie bycia kojarzy nam się raczej albo z nawiedzeniem, albo z tak zwanymi wybrańcami losu, którzy dokonują wielkich odkryć jak laureaci Nagrody Nobla czy wodzowie zmieniający porządek świata.”⁴⁷

Zazwyczaj osiąganie wybitnych wyników w pracy prowadzi do sukcesu a jednocześnie brak sukcesu zwiększa prawdopodobieństwo porzucenia pracy. Jeżeli nauczyciele dostrzegają więcej aspektów pozytywnych w swojej pracy można przypuszczać, że będą zadowoleni z wykonywanego zawodu. Niepowodzenia, jakich człowiek doznaje w zawodzie, są przyczyną obniżenia satysfakcji z jego wykonywania, co w konsekwencji prowadzi do zmniejszenia się napięcia emocjonalno-motywacyjnego, mającego wpływ na aktywność jednostki. Jeżeli nauczyciele zgłaszają więcej trudności ich samoocena pracy będzie negatywna.

Niepowodzenie w pracy powstaje wtedy, gdy istnieje rozbieżność pomiędzy oczekiwaniami pracownika a wynikami w pracy i możliwościami jakie daje zawód. Niepowodzenie można traktować jako kategorię obiektywną, kiedy pracownik nie spełnia oczekiwań środowiska pracy. Niepowodzenie może mieć charakter subiektywny, wówczas zawód nie spełnia oczekiwań i aspiracji pracownika.

Różne było i jest rozumienie słowa sukces. Zmienia się ono nie tylko w toku historycznego rozwoju społeczeństw, przeobrażeń ekonomicznych i ustrojowych poszczególnych krajów, lecz uwarunkowane jest także materialnymi i kulturalnymi wyznacznikami poziomu życia ludzi, jego aspiracjami i dążeniami, preferowanymi potrzebami i wartościami. W dobie komunistycznej sukces wyrażał „splatanie się indywidualnych ludzkich sukcesów z sukcesami owych zbiorowości, także jedne stanowią podstawę dla drugich i same z tych drugich wyrastają.”⁴⁸ Sukces jednostki utożsamiano z sukcesami grup. T.Parsons (1972r.) utożsamiał sukces

⁴⁶ Słownik współczesnego języka polskiego, Warszawa 1996, s. 1075.

⁴⁷ M. Frąckowiak, Dlaczego niektórzy nauczyciele odnoszą sukces?, Poznań 2010, s.17.

⁴⁸ A.Żarnach, Po prostu sukces, „Trybuna Ludu” 1973, nr 124, s.9.

z cenionymi wynikami działań jednostek, które mogą, choć nie muszą, uzewnętrznić się w obiektach materialnych, mogą być jednak przypisane bezpośrednio lub pośrednio jednostce ponoszącej odpowiedzialność moralną.⁴⁹ Współczesny słownik języka polskiego definiuje sukces jako spełnione marzenie, czy pomyślny wynik jakiegoś przedsięwzięcia.⁵⁰ Aktualnie akcentuje się więc indywidualizm w odbiorze sukcesu, podkreśla się subiektywny sens sukcesu dla każdego człowieka.

Dążenie do sukcesu to naturalna potrzeba człowieka. Działalność zawodowa jaką jest praca nauczyciela stwarza możliwości przesuwania się z pozycji na pozycję oraz osiągania sukcesów życiowych. Brak uznania i sukcesu może odbierać chęć do pracy, umniejszać inicjatywę, czynić nauczycieli apatycznymi, niezadowolonymi i osłabiać ich więź z zawodem.

Awans stanowi jeden z wielu czynników, który warunkuje osiągnięcie sukcesu. J.Chalasiński (1931r.) uważał, że: „zagadnienie awansu społecznego dotyczy przejawiania się jednego z najważniejszych dążeń społecznych jednostki: dążenie do wyróżniania społecznego, które po zaspokojeniu potrzeb biologicznych człowieka jest jednym z najsilniejszych motorów społecznej i ekonomicznej działalności.”⁵¹

Reforma systemu oświatowego w Polsce stała się faktem 1 września 1999 roku i wprowadziła nowe elementy związane z awansem (a więc i sukcesem) w pracy nauczycieli. Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 roku, była wielokrotnie nowelizowana, lecz najważniejsze zmiany wprowadziły ustawy: z 25 lipca 1998 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw⁵² i z 8 stycznia 1999 roku – przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego. Kolejną nowelizację wprowadzono już w 2000 roku ustawą z 21 stycznia o zmianie niektórych ustaw związanych z funkcjonowaniem administracji publicznej⁵³ oraz Ustawa z dnia 18 lutego 2000 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw⁵⁴.

Awansem jest, przejście na wyższe stanowisko, podniesienie do wyższej godności. To pojęcie może dotyczyć „zmiany” stanowiska nauczyciela. Jest to pewna forma motywacji do dalszej pracy, awans zawodowy jest również motywowany finansowo, ale także stopniem awansu i związanego

⁴⁹ T.Parsons, Szkice z teorii socjologicznej, Warszawa 1972, s.81-82.

⁵⁰ Słownik współczesnego języka polskiego, Warszawa 1996, s. 1075.

⁵¹ J.Chalasiński, Drogi awansu społecznego robotnika, Poznań 1931, s. 8.

⁵² Ustawa z 25 lipca 1998 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw Dz. U. Nr 117 poz. 759.

⁵³ Ustawa z dnia 21 stycznia 2000 roku o zmianie niektórych ustaw związanych z funkcjonowaniem administracji publicznej Dz. U. Nr 12, poz. 136.

⁵⁴ Awans zawodowy nauczycieli. Poradnik, Instytut Promocji Nauczycieli Solidarność, Warszawa 2001, s.11.

z nim autorytetu. Wszelkie obowiązki związane z awansem zapisane są w Karcie Nauczyciela oraz w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli z dnia 1 grudnia 2004r.⁵⁵ Każdy nauczyciel musi spełnić wiele warunków, aby uzyskać kolejny stopień awansu zawodowego m.in.:

1. Posiadać wymagane kwalifikacje.
2. Odbyć staż zakończony pozytywną oceną dorobku zawodowego.
3. Uzyskać akceptację komisji kwalifikacyjnej lub zdać egzamin przed komisją egzaminacyjną.⁵⁶

Stopnie awansu zawodowego przedstawiają się następująco: nauczyciel stażysta, nauczyciel kontraktowy, nauczyciel mianowany i nauczyciel dyplomowany.

Oczywiście większość nauczycieli podejmuje działania w kierunku zdobycia poszczególnych szczebli awansu zawodowego, jednak oprócz tych działań sukces w pracy nauczyciela może być oceniany przez nich w subiektywny sposób.

Jedna z nauczycielek respondentek tak rozumiała sukces w zawodzie nauczycielskim: „Dla mnie sukcesem jest fakt, że nawet po latach przychodzą do mnie uczniowie na pogawędkę, radzą się w różnych sprawach, proszą o pomoc. Kończąc studia przychodzą z dyplomem i dziękują.”⁵⁷

Zdaniem Z.Baumana: „wbrew rozpowszechnionym poglądom, tylko stosunkowo drobna część ludzi pragnie kariery, znaczniejsza większość chce po prostu społecznego pokwitowania doniosłości codziennie wykonywanej pracy.”⁵⁸

1.3 Wnioski

Przedstawione koncepcje pedeutologiczne w odniesieniu do pracy pedagoga specjalnego mają wymiar personalistyczny. Zwraca się w nich uwagę na znaczenie pewnych cech osobowości, znaczenia sukcesu ale i poziomu wiedzy nauczyciela. Przede wszystkim podkreśla się sylwetkę nauczyciela twórczego, wykształconego, traktującego podmiotowo i z szacunkiem swoich niepełnosprawnych wychowanków. W tym wymiarze praca pedagoga specjalnego ma charakter misji, powołania, nie tylko czynności zawodowych w niewielkim stopniu angażującym pracownika.

⁵⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 1 grudnia 2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli Dz. U. Nr 260, poz. 2593.

⁵⁶ Awans zawodowy nauczycieli. Poradnik, Instytut Promocji Nauczycieli Solidarność, Warszawa 2001, s.11.

⁵⁷ B.Olszak-Krzyżanowka, Poczucie tożsamości zawodowej nauczycieli, „Nauczyciel i Szkoła” 1999, nr 1, s. 24.

⁵⁸ Z.Bauman, Kariera, Warszawa 1960, s. 103.

Na zakończenie rozważań o sylwetce pedagoga specjalnego posłużę się wypowiedzią M. Frąckowiak: „Ludzie sukcesu to ci, którzy kochają swoją pracę, swoje pasje, swoje życie. I takiej pracy do kochania życzymy sobie, pracy, która będzie pasją i spełnieniem marzeń oraz oczekiwań, będzie przyjemnością. Sięgnijmy po sukces. Odważmy się na zmianę. Jeżeli nie my, to kto? Jeżeli nie teraz, to kiedy?”⁵⁹ Znam wielu nauczycieli Zespołu szkół Specjalnych w Białej Podlaskiej którzy pasują do obrazu nakreślonego przez M.Frąckowiak.

⁵⁹ M.Frąckowiak, Dlaczego niektórzy nauczyciele odnoszą sukces?, Poznań 2010, s.31.

ROZDZIAŁ 2

SZKOŁA – NAUCZYCIEL – ŚRODOWISKO

„Nauczyciel zobowiązany jest rzetelnie realizować podstawowe funkcje szkoły: dydaktyczną, wychowawczo-opiekuńczą, dążyć do pełni rozwoju osobowości ucznia i własnej. Nauczyciel powinien kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu ojczyzny, poszanowaniu konstytucji RP w duchu humanizmu, tolerancji wolności sumienia, sprawiedliwości społecznej i szacunku dla pracy, dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich, zgodnie z ideą demokratyzacji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów.”

Karta Nauczyciela, Art. 6, wg ujednoliconego tekstu Ustawy z lipca 1996 r.

Wstęp

W czasach tak szybkiego rozwoju nauki rezygnuje się ze stosowania przestarzałych metod nauczania ograniczających się do zaopatrywania uczniów w coraz to większe zasoby encyklopedycznych informacji do zapamiętania. Szkoła współczesna musi nauczyć uczniów samodzielnego myślenia, musi wyposażyć w narzędzia umożliwiające samodzielny rozwój intelektualny. Jeśli szkoła niewłaściwie widzi i źle spełnia swoje zadania, wówczas łatwo o pogłębienie nieporozumień między szkołą a młodzieżą, pogłębia się też przepaść między szkołą a wykorzystaniem wiedzy w życiu.

W dobie budowy ustroju opartego na demokracji i gospodarce rynkowej musi ulec reorganizacji wiele funkcji i zadań nauczycieli. Perspektywa zmian społecznych stawia nauczyciela w nowej sytuacji. Podkreśla się, że

nauczyciel powinien powoli odchodzić od roli instruktora, który jedynie przekazuje wiedzę, stać się osobą ułatwiającą uczenie się, tworzącą środowisko wychowawcze. W tym środowisku musi znajdować się miejsce na twórczość uczniów.

W nowej rzeczywistości powinien zmienić się również kierunek aktywności środowiskowej nauczycieli. Postawa kontrolera, który narzucał działalność środowiskową i nadzorował jej wykonanie powinna przeobrazić się w rolę animatora, który umieszcza uczniów w sytuacjach pobudzających rozwijanie kontaktów społecznych i więzi ze środowiskiem. To, czy nauczyciel podoła wyzwaniom przyszłości w dużej mierze zależy od jego stosunku do pracy. Wpływa on bowiem na pewien typ motywacji do pracy, zainteresowania pracą, gorliwości w wykonywaniu obowiązków zawodowych.

Nauczyciel oprócz nauczania i wychowania oraz opiekowania się uczniami jest uczestnikiem życia społecznego na terenie szkoły i poza szkołą. Społeczność lokalna wymaga, aby nauczyciel angażował się w działalność środowiskową, podejmował i realizował różne inicjatywy w dziedzinie społecznej, kulturalnej i oświatowej.

Aktywność środowiskowa nauczycieli wiąże się z utrwalonymi przez tradycję tego zawodu wzorami społecznego działania. Na przestrzeni lat rolę środowiskową nauczyciela pojmowano jako szczególną misję, wymagającą wysokiego stopnia zaangażowania i wyrzeczeń. W tym ujęciu szkoła i nauczyciel stawały się podstawowym czynnikiem postępu społecznego. Te wymagania wobec zawodu nauczycielskiego znajdowały wyraz w literaturze socjologicznej oraz w wielu publikacjach pedagogicznych. Taki punkt widzenia reprezentował G.Piramowicz w pracy „O powinnościach nauczyciela.” Twierdził, że nauczyciel to człowiek, który nie tylko spełnia określone obowiązki w zakresie nauczania, ale przede wszystkim potrafi kierować rozwojem środowiska, krzewić kulturę, pomagać ludziom w rozlicznych kłopotach, być wzorem moralnym. Podobne poglądy wypowiadał J.W.Dawid w pracy „O duszy nauczyciela.” M.Grzegorzewska w „Listach do młodego nauczyciela” eksponowała znaczenie postawy moralnej, potrzebę poświęceń i wyrzeczeń w pracy nauczyciela.

W dobie transformacji systemowej dokonały się przemiany, które w sposób naturalny osłabiły dotychczasowe czynniki określające funkcję środowiskową nauczyciela. W związku z tymi nowymi procesami nie można szukać źródeł społecznego zaangażowania nauczyciela w dawnych warunkach ustrojowych. Dzisiaj z jednej strony akcentuje się aktywność

w środowisku lokalnym, w otoczeniu szkoły, z drugiej promuje się uczestnictwo w akcjach o charakterze międzynarodowym (np. Sprzątanie Świata) w celu wykreowania modelu obywatela Europy i Świata. W związku z tym potrzebne jest nowe spojrzenie na pracę środowiskową nauczycieli i sformułowanie jej koncepcji zgodnie z współczesnymi warunkami i wymogami życia społecznego.

2.1 Szkoła a środowisko społeczne

W literaturze można spotkać różne zastosowanie pojęć środowisko i otoczenie. Pojęcie środowiska pojawia się najpierw w biologii w związku z teorią ewolucji. J.B. de Lamarck uzasadniał funkcjonowanie organizmów wpływami otoczenia, w którym żyją, czyli środowiska. W XVIII w. idee środowiska wychowawczego w rozwoju sił fizycznych i duchowych jednostki i społeczeństwa podkreślał J.J.Rousseau (1961r.). „Posyłajcie więc dzieci wasze na wieś gdzie się odrodzą, gdzie w środowisku pól odzyskają swe siły żywotne, które tracą wśród niezdrowej atmosfery miast gęsto zaludnionych.”⁶⁰ Środowisko można więc określić jako zespół elementów i czynników wchodzących w bezpośrednią lub pośrednią styczność z jednostką: zjawiska geograficzne i przyrodnicze, wytwory kultury, osoby, stosunki gospodarcze.

H.Radlińska określała środowisko jako zespół warunków, pomiędzy którymi przebywa jednostka, czynników kształtujących jej osobowość, oddziałujących stale lub przez czas dłuższy.⁶¹ U H.Radlińskiej (1935r.) środowisko tworzył zespół względnie stałych warunków, podczas gdy otoczenie było zmienne, podlegające fluktuacji.⁶² Proces wychowawczy rozumiany jako działalność celowa zachodzi przede wszystkim w stałych warunkach, czyli w środowisku.

Względną stałość wpływów środowiskowych zaznaczył J.Pieter (1960r.): „mianem środowiska nazywać będziemy złożony układ powtarzających się lub względnie stałych sytuacji.”⁶³ Dla osób zajmujących się nauczaniem i wychowaniem nie jest ważny czas działania bodźców środowiskowych, lecz ich rzeczywisty wpływ na osobnika: „środowiskiem nazywać będziemy składniki struktury otaczającej osobnika, które działają jako system bodźców i wywołują określone reakcje psychiczne.”⁶⁴

⁶⁰ J.J.Rousseau, *Emile ou de l'Education*, I, 1761, s. 68.

⁶¹ H.Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, Warszawa 1935, s. 20.

⁶² H.Radlińska, *op. cit.*, s. 20.

⁶³ J.Pieter, *Poznanie środowiska wychowawczego*, Wrocław 1960, s. 85.

⁶⁴ R.Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1974, s. 79.

R. Wroczyński w 1974r. dokonał typologii tego pojęcia. Wyróżnił:

- środowisko naturalne jako układ geograficzny (Ziemia wraz z jej zasobami i ukształtowaniem powierzchni, klimat, flora i fauna),
- środowisko kulturowe jako elementy dorobku historycznej działalności człowieka (wytwory działalności lub sposoby ich przeżywania),
- środowisko społeczne jako ludzie i stosunki społeczne określające osobnika.

Środowisko społeczne znajduje się w centrum zainteresowań socjologii. F. Znaniecki (za H. Rowidem) określił środowisko społeczne jako „ogół grup, jednostek, z którymi w ciągu życia osobnik styka się prywatnie lub publicznie, bezpośrednio lub pośrednio, przelotnie lub trwale, osobiście lub rzeczowo.”⁶⁵

Funkcjonują różne typologie środowiska społecznego. W życiu człowieka wyodrębnia się jego bliższe środowisko (mikrośrodowisko) i dalsze środowisko określane jako mezośrodowisko z jego społecznością lokalną, szkołą i pracą po makrośrodowisko (kraj, naród, ojczyzna). Spotyka się też określenie środowiska pierwotnego i wtórnego. Wg K. Sowy (1971r.) „osobnik wchodzący w wiek dojrzały, usamodzielniający się, odrywa się niejako od dotychczasowego, przypisanego mu środowiska pierwotnego, dokonując w swym otoczeniu wyboru i tworząc sobie własne środowisko, zgodnie z jego potrzebami i zainteresowaniami”⁶⁶, czyli środowisko wtórne.

Człowiek jako uczestnik życia społecznego między innymi przez planowe oddziaływanie szkoły był przygotowywany do życia w społeczeństwie. Według R. Toporkiewicza oddziaływanie socjalizacyjne nauczycieli w stosunku do uczniów polega na działalności wychowawczej ukierunkowanej na kształtowanie postaw, przekonań, trwałych wzorów postępowania przy pomocy celowo dobranych metod.⁶⁷ Kryzys szkoły oderwanej od życia polega na izolacji wpływów środowiskowych w procesie nauczania i wychowania. Uczniowie „zamknięci” w klasach szkolnych poznają siebie i przyswajają wiedzę o świecie, lecz po opuszczeniu szkoły stoją w obliczu rzeczywistości, która często uniemożliwia realizację wpojonych zasad. W rezultacie absolwenci szkół nie są przygotowani do pełnienia w życiu różnych ról społecznych. Poza tym zakłócenie harmonijnej współpracy nauczyciela ze środowiskiem

⁶⁵ H. Rowid., Podstawy i zasady wychowania, Warszawa 1946., s. 133.

⁶⁶ K. Sowa, Środowisko społeczne mieszkańca wielkiego miasta, „Studia Socjologiczne” 1971, nr 1, s. 161-176.

⁶⁷ R. Toporkiewicz, Socjologia wychowania, Warszawa 1986, s. 57.

może wywołać u nauczyciela uczucie niepewności, osamotnienia lub zagrożenia. Innymi słowy działalność dydaktyczno-wychowawcza nauczycieli powinna być sprzężona z aktywnością środowiskową. Efektywny sposób oddziaływania stanowi celowo zorganizowane przez nauczycieli bezpośrednie uczestnictwo uczniów w życiu społecznym środowiska lokalnego i instytucji funkcjonujących w mieście. Niewątpliwie jest to zagadnienie o podstawowym znaczeniu w pierwszym rzędzie dla samego procesu dydaktyczno-wychowawczego, ale i dla nauczyciela.

Biorąc pod uwagę stosunek szkoły do środowiska R.Toporkiewicz wyróżnił następujące typy szkół:

1. Szkoła skoncentrowana na książce. Nauczanie w takiej szkole polega na werbalnym przekazywaniu pojęć, ich systematyki i nie jest związane z potrzebami środowiska.
2. Szkoła skoncentrowana na dziecku. Nauczyciele w pracy uwzględniają zainteresowania i zdolności, a nauczanie odbywa się przez działanie oraz organizowanie działania. Świat zewnętrzny zostaje odizolowany od uczniów tej szkoły.
3. Szkoła skoncentrowana na życiu w społeczności lokalnej. W tej szkole prowadzona jest współpraca ze środowiskiem, przy czym środowisko nie ogranicza się tylko do wspólnoty lokalnej, lecz stanowi punkt wyjścia do działalności w środowisku znacznie szerszym.⁶⁸

Stosunek szkoły do środowiska może wyrażać się w stylu pracy nauczycieli. Według R.Toporkiewicza wyróżnia się następujące style pracy środowiskowej:⁶⁹

1. Podejmowanie minimum zadań. Ten styl pracy środowiskowej charakteryzuje nauczycieli skoncentrowanych na nauczaniu. Dotyczy przeważnie pierwszego typu szkoły, która nie wykracza poza system klasowo-lekcyjny.
2. Spontaniczne wiązanie się ze środowiskiem. Taka praca środowiskowa nauczyciela podejmowana jest dorywczo, np. podczas obchodów świąt narodowych.
3. Planowa współpraca ze środowiskiem. Ten styl charakteryzuje pracę nauczyciela w szkole środowiskowej w ujęciu H.Radlińskiej.

Powodzenie w pracy wychowawczej i dydaktycznej nauczyciela uwarunkowane jest m.in. rodzajem interakcji łączących go z klasą. W wyniku interakcji nauczyciel-klasa w zespole klasowym kształtują się:

⁶⁸ Tamże, s. 123.

⁶⁹ Tamże, s. 124.

- „określone normy i wzory zachowań, np. w klasie mogą uformować się normy wzajemnej życzliwości, zaufania,
- układy pozycji, ról i stosunków wzajemnych, np. w klasie uczniowie zdolni w nauce i aktywni społecznie zdobywają wyższe pozycje, role uczniów ulegają zróżnicowaniu, stosunki wzajemne stają się kooperacyjne i akceptujące; nie ma uczniów odrzuconych, tworzą się prawdziwe przyjaźnie i małe grupy, które łączy wspólnota zainteresowań,
- systemy postaw, potrzeb, wiedzy uczniów; tworzą się postawy społeczne, światopoglądowe uczniów, postawy wobec nauczycieli, szkoły itp.; rozbudzają się potrzeby psychiczne i społeczne (bezpieczeństwa, afiliacji, pozytywnej samooceny) oraz potrzeba wiedzy teoretycznej i praktycznej (np. z dziedziny współżycia),
- systemy organizacyjne; klasa ma z reguły określoną strukturę organizacyjną, np. posiada radę klasową – podzielona jest na grupy 6-7 osobowe.⁷⁰

Biorąc pod uwagę przestrzeń w znaczeniu fizycznym zakłada się, że nauczyciel funkcjonuje w dwóch obszarach. Pierwsze środowisko społeczne to teren szkoły, w którym nauczyciel styka się z innymi nauczycielami, uczniami oraz rodzicami uczniów. Drugim polem jest aktywność nauczyciela poza szkołą, czyli współpraca z różnymi organizacjami, ciekawymi ludźmi, zakładami pracy, domem kultury oraz udział w akcjach społecznych. W niektórych punktach obszary te stykają się, np. współpraca z rodzicami może odbywać się na terenie szkoły lub poza nią. Natomiast organizacja spotkań z ciekawymi ludźmi z terenu miasta może być przeprowadzona w klasie. Mimo to, przyjęcie takiego podziału jest korzystne, gdyż stanowi źródło dodatkowych informacji w jakim środowisku szkolnym, czy pozaszkolnym nauczyciele są bardziej aktywni.

2.2 Współczesne środowisko wychowawcze

W warstwie symbolicznej pracy nauczyciela przypisuje się charakter misji, powołania. Osobliwość pracy nauczyciela podkreślała M.Grzegorzewka pisząc: „co to za zawód, co ma największy czar zawodów, bo hasło sezamowe budzenie człowieka.”⁷¹ Z drugiej strony spektrum wymagań od nauczyciela i możliwość sprostania tym wyma-

⁷⁰ Z.Zaborowski, Psychospołeczne problemy pracy nauczyciela, Warszawa 1986, s. 60.

⁷¹ M.Grzegorzewska, Listy do młodego nauczyciela, cykl III, Warszawa 1947, s. 26.

ganiom są uzależnione od stopnia przygotowanie do zawodu ale także środowiskowych uwarunkowań pracy nauczyciela.

W znaczeniu socjologicznym częścią środowiska społecznego jest środowisko wychowawcze. Według S.Kowalskiego środowisko wychowawcze „w znaczeniu socjologicznym jest to swoiste zorganizowanie środowiska społecznego dokonane ze względu na wychowanka.”⁷² Podobnie wyjaśnił pojęcie środowiska wychowawczego F.Znanięcki. Jego zdaniem środowisko wychowawcze to odrębne środowisko społeczne, które grupa wytwarza dla osobnika mającego zostać jej członkiem po odpowiednim przygotowaniu.⁷³ Takim środowiskiem wychowawczym jest szkoła.

W kształtowaniu modelu nowego nauczyciela warto odwołać się do poglądów J.Korczaka, który uczył „jak kochać dziecko.” J.Korczak za podstawowe zadanie szkoły uważał przygotowanie do życia. „Zadaniem szkół – pisał – nie jest nauka, a rozwój dzieci, nie jest napychanie głów bezużytecznym balastem, a przygotowanie ich do życia, w które mają wstąpić jako ludzie dojrzały.”⁷⁴

Współcześnie inne czynniki kulturowe ogrywiają decydujące znaczenie w procesie socjalizacji i wychowania dziecka, co stawia przed nauczycielem nowe wyzwania. Kwestie te przedstawił Z.Melosik w opracowaniu zbiorowym: „Pedagogika społeczna” pod red. B.Śliwerskiego i Z.Kwiecińskiego. Według Z.Melosika do wyznaczników kulturowych socjalizacji należą m.in. kultura instant czy kultura konsumpcji.

Kultura instant odnosi się do typowego dla naszych czasów nawyku i konieczności życia w „biegu.” We współczesnym świecie wszystko się zmienia; reklamy powodują zawrót głowy, liczy się młodość, piękny wygląd. Młodzież jest bardzo podatna na zmiany. Adaptacja do ciągłych zmian wymaga umiejętności nawiązania kontaktów, bez zbędnych ceremoniałów, bez konieczności poznawania drugiej osoby. Ale tego typu związki nie mogą być stabilne bo brakuje solidnego fundamentu. Współczesna młodzież nie odczuwa stabilności. Dziś rytm młodych wyznaczony jest przez drobne codzienne wydarzenia, momenty, czynności. To one pochłaniają większość naszej psychicznej energii, stanowią cel naszych zabiegów i fascynacji.

Dawid Tetzlaff twierdził, że „logika kultury współczesnej wyznaczona jest w krajach Zachodu przez zjawisko nieograniczonej konsumpcji.

⁷² S.Kowalski, Udział socjologii w badaniach procesów wychowawczych, W: Nauki przyrodnicze i społeczne współdziałające z pedagogiką, Red. B.Suchodolski, Warszawa 1966, s. 36.

⁷³ F.Znanięcki, Socjologia wychowania, tom 1, Warszawa 1973, s. 87.

⁷⁴ J.Korczak, Myśli, Warszawa 1987, s. 26.

A więc, konsumpcja przyjęła rolę produkcji, stając się główną perspektywą postrzegania zjawisk społecznych. Współczesne społeczeństwa można nazwać „społeczeństwem spektakli opartych na konsumpcji.”⁷⁵ To właśnie wokół roli konsumenta konstruowana jest tożsamość i marzenia życiowe. Można by pomyśleć, że ludzie istnieją tylko po to, aby biegać po supermarketach i napełniać koszyki kolorowymi produktami. Dla młodego pokolenia świat konsumpcji stał się światem normalnym, naturalnym i obowiązującym. Istnieje przekonanie, że świat, w którym żyjemy, jest najlepszym z możliwych światów.⁷⁶

Następują zmiany w sferze moralności. Przykładem tego może być to, że przeciętny człowiek czuje się wartościowy, gdy traci pieniądze lub gdy kupuje drugi i trzeci samochód. Istotą nowej moralności jest sankcjonowanie i usprawiedliwianie radości, przekonywanie ludzi, iż życie bardziej radosne jest moralne, a nie grzeszne. Potwierdza się przy tym prawa konsumenta do otaczania się produktami, które „wzbogacają egzystencję i czynią go szczęśliwszym.” Konsument ma „dążyć do swojego szczęścia bez najmniejszego wahania” i „preferować przedmioty, które dostarczają maksimum satysfakcji” zabawa i radość stają się tutaj celem samym w sobie.

Młody człowiek w oczach dorosłych jawi się jako istota skazana na zagubienie, bezradność. Świat, w którym żyje jest bez wartości i drogowskazów. W rzeczywistości młodzi ludzie nie boją się żyć, mają poczucie sprawstwa, mocy, kontroli nad rzeczywistością, biorą sprawy w swoje ręce. Pedagodzy twierdzą że współczesna młodzież jest manipulowana przez media, młodzież zaś twierdzi że to ona kieruje współczesnymi mediami. Poczucie mocy, młodzież zawdzięcza mediom komputerowym. Współcześnie internet daje nieograniczony kontakt ze wszystkim. Inną formą poczucia mocy jest zmiana znaczenia terytorialności określana jako koniec przestrzeni. Dzięki środkom masowego przekazu poczucie tożsamości ulega zmniejszeniu. Nowoczesna technika daje możliwość lotu samolotami, możliwość dostępu do każdego zakątka świata. Kultura współcześnie inaczej postrzega kategorie wolności. Wolność postrzegana jest jako absolutna i uniwersalna, poprzednie pokolenia wolność postrzegały jako wolne wybory do parlamentu, wolność słowa, wolność mediów, wolność zrzeszania się. Pojawiła się nowa koncepcja wolności. Wolność jako swoboda wyboru oferowanego przez rynek i media pakietu

⁷⁵ D. Tetzlaff, Divide and Conquer: popular and social control in late capitalism. "Media, Culture and Society" 1991 nr 13, s.14-15.

⁷⁶ Z. Melosik, Kultura popularna jako czynnik socjalizacji w: red. B. Śliwerski, Z. Kwieciński, Pedagogika społeczna PWN, Warszawa 2003, s.70.

produktów i stylów życia. Współcześnie ludzie mają poczucie wolności wybierając różne modele telewizorów, filmów czy form spędzania wolnego czasu. Wolność z czasem uległa skomercjalizowaniu.

Cechą współczesnej kultury popularnej jest także kult ciała i seksualności – zdaniem Z.Melosika. Swobodne podejście młodego pokolenia do seksu, “luźna obyczajowość” to postawa, którą „(...) można bez trudu wyprowadzić z pewnych, wyraźnie zaznaczających się w kulturze współczesnej tendencji: orientacji na ciało i seksualizacji konsumpcji oraz przymusu udanego życia seksualnego.”⁷⁷

W przeszłości w systemie norm i wartości uznawana była tendencja do przewyciężenia ciała i podporządkowania go wyższym celom duchowym. Tożsamość człowieka symbolizowały przede wszystkim cechy umysłu i serca, pozycję społeczną, trwałe więzi międzyludzkie. W społeczeństwie konsumpcji natomiast ludzie coraz częściej postrzegani są przez pryzmat swoich ciał. Tożsamość jest stopniowo wymywana z tego co głęboko osobowe i przenoszona na powierzchnię – zaczyna być redukowana do ciała. „Tożsamość ciała staje się ciałem tożsamości – jak zauważa autor analizowanego tekstu. Tożsamość jest wówczas uosabiana poprzez różnorodne wizualne reprezentacje. (...) Jednostka tworzy swoją tożsamość poprzez konstruowanie wizualnego image’u swojego – estetycznego i seksualnego, odpowiednio przystrojonego – ciała.”⁷⁸ W takiej logice człowiek tworzy swoją tożsamość nie poprzez ćwiczenie umysłu i charakteru, lecz poprzez dietę i superdietę, siłownię, solarium, modne stroje, operacje plastyczne, perfekcyjny makijaż itp. Kobiety i mężczyźni, wciągani przez media i reklamy w grę bez szans na wygraną, pełni desperacji, pasji i obsesji, poszukują sposobów urzeczywistnienia ideałów i standardów kulturowych i coraz częściej wpadają w anoreksję lub bulimię, tragiczną parodię młodości i piękna, symbolizowanego przez szczupłe ciało. Warto zauważyć, iż społeczno-kulturowy kontekst tego zjawiska ujawnia ewidentną sprzeczność całej ideologii konsumpcji. Oto w tych samych polskich czasopismach, które propagują szczupłość i różnorodne środki odchudzające, zamieszczają dziesiątki reklam wspaniałych restauracji, a także setki kuszących przepisów kulinarnych z działającymi na wyobraźnię zdjęciami. Sprzeczność ta aktualizuje się w czystej postaci w zjawisku bulimii, która wyraża z jednej strony pragnienie nieograniczonej konsumpcji, z drugiej zaś pragnienie kontroli nad swoim ciałem.

⁷⁷ Z.Melosik, *Kultura popularna...op.cit.* s.78.

⁷⁸ Z.Melosik, *Kultura popularna...op.cit.* s.79.

W takich parametrach współczesnej cywilizacji rozwija się uczeń, nie bez znaczenia jest środowisko domu rodzinnego ucznia. W założeniach reformy systemu edukacji czytamy: „Bezwzględny priorytet w wychowaniu młodego człowieka ma dom rodzinny. Rola szkoły pozostaje jednak niezastąpiona w zakresie wprowadzania ucznia w kontakty społeczne oraz rozwijania jego wiedzy i umiejętności. Wyraźne zejście szkoły na drugi plan w stosunku do domu rodzinnego nie może ograniczać wymagań dyscyplinarnych, które wychowawca klasy, czy dyrektor, zmuszony jest postawić uczniom ze względu na zachowanie ładu społecznego.”⁷⁹ Zagadnienie to jest istotne także z punktu widzenia ucznia. Dziecko powinno być przekonane, że rodzice rzeczywiście interesują się jego nauką i życiem w szkole. Współpraca z domem rodzinnym rozpoczyna się od pierwszego dnia pobytu dziecka w szkole, a w miarę upływu czasu uzyskuje coraz bardziej zorganizowane formy np. zebrania klasowe, dni otwarte, wywiadówki, działalność na rzecz klasy i szkoły. Jeśli „klimat” wychowania domu rodzinnego nie odbiega zasadniczo od „klimatu” szkolnego, tzn. jeśli młodzież przywykła do pewnych wymogów w zakresie porządku, ładu i dyscypliny a przyjęte i akceptowane treści kulturowe nie odbiegają zasadniczo od treści podawanych przez szkołę to wtedy młodzież o przeciętnych cechach i uzdolnieniach nie sprawia większych trudności w przystosowaniu do warunków pracy w szkole i przezwyciężaniu antynomii między własnymi dążeniami a wymaganiami szkoły.

Inna natomiast jest sytuacja wychowawcza dzieci wzrastających w negacji społecznej i nie umiejących się dostosować ze względu na cechy psychiczne do warunków dyscypliny szkolnej. Ich inny „prywatny świat” powoduje, że następują konflikty ze szkołą i niechęć do szkoły. Trzeba jednak podkreślić, że trudności w szkole mają nie tylko charakter trudności natury społecznej i wychowawczej. Występują one również w procesie dydaktycznym. Proces ten przebiega tym łatwiej, im większa jest zgodność zainteresowań i treści psychicznych, jakie szkoła przekazuje a tymi, jakie tkwią w umyśle dziecka. Najlepszym lekarstwem dla dzieci z objawami negatywizmu szkolnego jest jednak atmosfera spokoju i życzliwości. Początkowo dziecko nieufnie i ostrożnie zaczyna włączać się w nurt życia szkolnego, podświadomie podporządkowuje się normom szkolnym i podejmuje obowiązki ucznia.

⁷⁹ Reforma Systemu Edukacji - fragmenty projektu, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1998, nr 7, s. 8.

2.3 Wnioski

Program uformowania nowego oblicza szkoły kładzie nacisk na integralny charakter procesu wychowania i nauczania: „szkoła zredukowana tylko do przekazu wiedzy lub tylko kształtowania umiejętności lub tylko do wychowania byłaby wykoślawiona i niepełna.”⁸⁰ Wychowanie w zreformowanej szkole powinno być oparte na takich działaniach, które wymagają osobnego, zarezerwowanego na nie czasu, które stanowić powinny odrębny przedmiot nauczania. Taki sposób myślenia o wychowaniu – pisze M. Wojciechowski – był dotąd obcy polskiej szkole.⁸¹ Do zadań nauczycieli należy tworzenie środowiska, w którym uczniowie mogą rozwijać własną osobowość w wymiarze intelektualnym, moralnym, psychicznym ale przede wszystkim w wymiarze społecznym. W wyniku oddziaływania nauczycieli uczniowie mają kształtować w sobie postawę szacunku jako podstawy życia społecznego, przygotowywać się do życia w rodzinie, w społeczności lokalnej, narodzić w duchu dziedzictwa kulturowego.

Uczeń nowoczesnej szkoły winien być wdrażany do rozwiązywania trudności, sytuacji nowych i problemów. Ta praca będzie skuteczniejsza, im sytuacje będą bliższe życia, czyli np. z życiem rodzinnym, lokalnym, życiem społecznym miasta. Budowanie pomostu między uczniem a społeczeństwem to podstawowe zadanie szkoły. Zwłaszcza dzisiaj w rzeczywistości kultury instant, kultury konsumpcji praca środowiskowa i wychowawcza nauczyciela nabiera szczególnego charakteru.

⁸⁰ Szkolny program wychowania. Projekt, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 4, s.7-16.

⁸¹ M. Wojciechowski, Refleksje wokół projektu programu wychowania w szkole, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 6, s.13.

ROZDZIAŁ 3

DOM KULTURY JAKO MIEJSCE INTEGRACJI I EDUKACJI KULTUROWEJ MŁODZIEŻY Z UPOŚLEDZENIEM UMYSŁOWYM

„kultura jest właściwym kształtem życia człowieka jako takiego. Człowiek żyje prawdziwym ludzkim życiem dzięki kulturze (...) poprzez nią człowiek odznacza się i odróżnia się od całej reszty istnień wchodzących w skład widzialnego świata: człowiek nie może obejść się bez kultury.

*Kultura jest właściwym sposobem istnienia i bytowania człowieka. Człowiek bytuje zawsze na sposób jakiejś kultury.”⁸²
Jan Paweł II*

Wstęp

Kultura wyróżnia człowieka spośród wszystkich żywych istot. Wszystko co człowiek czyni i w czym się wyraża jego istota to kultura. B.Szacka określa przez pojęcie kultury wszystko, co jest stworzone przez człowieka, co jest przez niego nabywane w drodze uczenia się i przekazywane innym ludziom, a także następnym pokoleniom w drodze informacji pozagenetycznej.⁸³ Ludzie – jak malowniczo określa P.Sztompka – często są zanurzeni w kulturze, niczym w przejrzystym powietrzu, stosując się do jej nakazów bezrefleksyjnie, automatycznie.⁸⁴ Jan Paweł II przemawiając w siedzibie UNESCO w 1980r. zaprezentował podobne stanowisko, które umieszczono na początku rozdziału. Biorąc pod uwagę te rozważania nie można pominąć edukacji kulturowej w procesie

⁸² Dokumenty nauki społecznej Kościoła, Cz.1-2, Rzym-Lublin 1987.

⁸³ B.Szacka, Wprowadzenie do socjologii, Warszawa 2003, s.75

⁸⁴ P. Sztompka, Socjologia, Kraków 2005, s.236.

kształcenia młodego człowieka bez względu na to czy jest osobą zdrową, czy osobą niepełnosprawną. Kultura stanowi bowiem konieczność, obowiązek i powołanie każdej istoty ludzkiej. Zdaniem J.Gładyszewska-Cylulko arteterapia jako wychowanie przez sztukę związane jest z filozofią, pedagogiką, socjologią, psychologią, estetyką.⁸⁵ A stosowanie arteterapii w pracy z uczniem niepełnosprawnym stwarza niezwykle możliwości rehabilitacji dziecka. Sztuka jak żaden inny środek wychowawczy „określa horyzonty kształcenia człowieka w zakresie szerszym niż wrażliwość estetyczna, która wszakże stanowi jego podstawę.”⁸⁶ I.Wojnar wskazuje, że sztuka wzbogaca osobowość, prowadzi ku wielowymiarowości życia, gdyż jest jednocześnie niepokojem i pocieszeniem, nie tylko pobudza wyobraźnię ale także umacnia więzi z rzeczywistością.⁸⁷

3.1 Specyfika niepełnosprawności intelektualnej

Epidemiologicznie oligofrenia to pewna forma zaburzeń, w której najistotniejszy jest niedorozwój intelektu.⁸⁸ Myślenie osób upośledzonych umysłowo znajduje się na niższym ewolucyjnie poziomie rozwoju i ma charakter myślenia konkretno-obrazowego. W związku z tym upośledzone są często także inne sfery funkcjonowania człowieka (oprócz intelektualnej) np. sfera emocjonalna, uspołecznienie, sprawność motoryczna.

Charakteryzując upośledzenie umysłowe należy postawić sobie następujące założenia:

- upośledzenie umysłowe to nie choroba lecz stan wynikający ze schorzeń i nieprawidłowości rozwojowych (powstałych przed urodzeniem lub w okresie rozwojowym), wywołany różnymi czynnikami natury egzogennej i endogennej, których efektem działania jest uszkodzenie ośrodkowego układu nerwowego,
- upośledzenie umysłowe to stan trwały, oligofrenik nigdy nie osiągnie poziomu inteligencji człowieka przeciętnie zdolnego,
- wspólną cechą osób upośledzonych jest niższa od przeciętnej sprawność umysłowa.⁸⁹

Za J.Kostrzewskim można przyjąć następującą definicję upośledzenia

⁸⁵ J.Gładyszewska-Cylulko, Arteterapia w pracy pedagoga. Teoretyczne i praktyczne podstawy terapii przez sztukę, Impuls, Kraków 2011, s.13.

⁸⁶ I.Wojnar, Sztuka jako „podręcznik życia”, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984.

⁸⁷ Tamże, s.218.

⁸⁸ Pedagogika specjalna, red. W.Dykcik, UAM, Poznań 2002r, s.137.

⁸⁹ E.Pasternak, Zachowania przystosowawcze uczniów lekko upośledzonych umysłowo, UMCS, Lublin 1987 s.15.

umysłowego: „jest to istotnie niższy od przeciętnego ogólny poziom funkcjonowania intelektualnego, występujący łącznie z upośledzeniem w zakresie przystosowania się, wiążący się ze zmianami w ośrodkowym układzie nerwowym.”⁹⁰ Polska przyjęła definicję WHO opisaną w dziesiątym wydaniu Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób – ICD-10 WHO⁹¹ oraz w Podręczniku Statystyki i Diagnostyki Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, wydanie czwarte (DSM-IV). Zarówno w klasyfikacji ICD-10 jak i w przepisach prawa na określenie niepełnosprawności intelektualnej używa się terminu upośledzenie umysłowe.⁹² ICD-10 definiuje upośledzenie umysłowe jako istotne obniżenie ogólnego poziomu funkcjonowania intelektualnego, oraz trudności w zachowaniu przystosowawczym, występujące przed 18 rokiem życia. Zgodnie z DSM-IV upośledzenie umysłowe to „istotnie niższy poziom funkcjonowania intelektualnego (IQ 70 i poniżej), który współwystępuje przy znacznych ograniczeniach w zachowaniu przystosowawczym, w przynajmniej dwóch następujących obszarach zdolności: porozumiewanie się, troska o siebie, tryb życia domowego, sprawności społeczno-interpersonalne, korzystanie ze środków zabezpieczenia społecznego, kierowanie sobą, troska o zdrowie i bezpieczeństwo, zdolności szkoleń, sposób organizowania wolnego czasu i pracy. Początek tego stanu musi wystąpić przed 18 rokiem życia.”⁹³

Celem pracy z uczniem upośledzonym umysłowo, bez względu na stopień upośledzenia, jest rozwój samodzielności, personalizacji i socjalizacji dziecka. Zgodnie z definicjami dla zdiagnozowania upośledzenia umysłowego psycholog musi stwierdzić jednocześnie wystąpienie: obniżonej sprawności intelektualnej, problemów w zakresie adaptacji społecznej oraz pojawienie się zaburzeń przed 18 rokiem życia (zaburzenia późniejsze określa się terminem otępienie intelektualne). Ramy ingerencji pedagogicznej wyznaczają indywidualne możliwości ucznia. Są tacy uczniowie, którzy kończą szkoły zawodowe i są cenionymi pracownikami zakładów pracy chronionej i nie tylko, samodzielnie funkcjonują w życiu zawodowym i prywatnym. Uzyskują bardzo dobre wyniki w egzaminach kompetencyjnych, operując wiedzą z języka polskiego, matematyki, geografii, fizyki, informatyki, chemii, biologii i innych przedmiotów. Są też tacy uczniowie specjalnej troski,

⁹⁰ J. Kostrzewski, *Z zagadnień psychologii dziecka umysłowo upośledzonego*, T.1 WSPS, Warszawa 1978, s.51.

⁹¹ WHO, *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, Tenth Revision*, Geneva 1992.

⁹² *Prawa Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną. Raport 2005*, wyd. Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, Warszawa 2005.

⁹³ J. Wiórka, *Kryteria diagnostyczne według DSM-IV-TR*, Warszawa 2008, s.39-46.

którzy osiągnęli wiele w ramach systemu edukacji a jednak nigdy nie będą samodzielnie funkcjonowali w życiu społecznym. „Ogólnie biorąc – pisze M.Grzegorzewska – zadania pracy rewalidacyjnej obejmują umożliwienie rozwoju fizycznego, kompensowanie różnego rodzaju braków i uszkodzeń, akcję korygowania, usprawniania i dynamizowania, wykształcenie ogólne i zawodowe jednostki: rewalidację psychiczną jednostki, jej uspołecznienie.”⁹⁴

Pedagodzy pracujący z uczniem upośledzonym starają się o wyposażenie podopiecznych w zakresie takich umiejętności, sprawności, nawyków, wiadomości, słowem kompetencji, aby uczeń w przyszłości:

- mógł porozumiewać się z otoczeniem w najpełniejszy sposób, werbalnie lub pozawerbalnie,
- zdobył maksymalną niezależność życiową w zakresie zaspokajania potrzeb,
- był zaradny w życiu codziennym adekwatnie do własnego, indywidualnego poziomu sprawności,
- mógł uczestniczyć w różnych formach życia społecznego i kulturalnego na równi z innymi członkami zbiorowości, znając i przestrzegając norm współżycia społecznego, zachowując przy tym prawo do swojej inności.⁹⁵

Osoby upośledzone w stopniu lekkim zazwyczaj wizualnie nie różnią się od rówieśników. Charakteryzuje ich jednak nieharmonijny rozwój, zaburzenia i odchylenia w budowie, słabość fizyczna.⁹⁶ Mają możliwość opanowania umiejętności czytania, pisania, liczenia, wiadomości wymagających abstrakcyjnego myślenia. Trudności sprawiają im procesy wnioskowania, systematyzowania, korzystania z twórczej wyobraźni. Spostrzegają i zapamiętują wolniej i mniej dokładnie, mają mniej podzielną uwagę, wolne tempo uczenia się. Niezrozumiałe są dla nich słowa, które symbolizują przedmioty złożone i skomplikowane. Mają trudności w wyrażaniu myśli oraz zrozumieniu niektórych wypowiedzi innych osób. Powoduje to problemy w wyciąganiu wniosków i w wyrażaniu sądów. W rozwiązywaniu problemów często dominuje metoda prób i błędów ponieważ nie wykorzystywane jest własne doświadczenie. Nie podejmowane są działania z własnej inicjatywy. W działaniu nie ma planowości, inwencji i samodzielności. W życiu są samodzielne, mogą pracować w określonych zawodach, założyć szczęśliwą

⁹⁴ M. Grzegorzewska, Pedagogika specjalna, PIPS, Warszawa 1968 s.92.

⁹⁵ Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu znacznym i umiarkowanym, red. M. Piszczek, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2001, s.8.

⁹⁶ J. Wyczęsany, Pedagogika upośledzonych umysłowo, Kraków 2002, s.24.

rodzinę. Jednakże różnią się od swoich rówieśników o prawidłowym rozwoju umysłowym gorszą samokontrolą, mniejszą odpowiedzialnością, mniejszym uspołecznieniem.⁹⁷ Diagnoza dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim nastęrcza niekiedy trudności związane z podobieństwem objawów do dziecka zaniedbanego. Z. Sękowska pisała o determinacji społecznej dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim.⁹⁸ W praktyce zdarzały się przypadki pobytu w szkołach specjalnych z diagnozą lekkiego upośledzenia umysłowego dzieci zaniedbanych, które w piątej, szóstej klasie w wyniku badań psychologicznych otrzymywały wynik normy lub jej pogranicza. Uczniowie lekko upośledzeni umysłowo w systemie szkolnictwa polskiego mogą uczyć się w klasach integracyjnych szkół podstawowych i gimnazjalnych, zawodowych. Ewentualnie kończą szkoły podstawowe i gimnazja specjalne w ramach klas specjalnych dla uczniów lekko upośledzonych umysłowo.

Osoby upośledzone umysłowo w stopniu umiarkowanym charakteryzują się głębszym niedorozwojem umysłowym. Upośledzone są funkcje spostrzegania, uwagi, myślenia i pamięci. Wiele zniekształceń posiada II układ sygnalizacyjny. Mowa apatyczna, słownictwo ubogie. Osoby te pozostają w rozwoju na poziomie przedoperacyjnym. Występuje dużo trudności w rozumieniu pojęć abstrakcyjnych oraz stosunków logicznych. Zrozumiały są natomiast podstawowe stosunki wielkościowe, przestrzenne, czasowe. Częściej niż u osób upośledzonych w stopniu lekkim zauważa się zaburzenia procesów psychicznych. Niektóre zachowania odbiegają od ogólnie przyjętych norm. Występuje także niski rozwój sfery motorycznej w zakresie lokomocji i manipulacji. Wśród dzieci często można zaobserwować typ apatyczny (flegmatyczny, nieagresywny, spokojny, pracowity) lub nadpobudliwy (niepokojny, nadaktywny, ciągle mówiący, biegający, roztargniony). Procesy emocjonalno-motywacyjne tej grupy osób upośledzonych W. Dykcik określił następująco: „widoczne potrzeby psychiczne, intuicyjne uczucia moralne, słaba kontrola nad popędami.”⁹⁹

Osoby umiarkowanie upośledzone są w stanie opanować naukę czytania i pisania w zakresie dwóch klas szkoły specjalnej. Potrafią być samodzielne w samoobsłudze, pomagać w pracach domowych. Są w stanie wykonywać nieskomplikowane prace zarobkowe. Rozumieją proste

⁹⁷ J. Różycka, Dziecko o obniżonej sprawności umysłowej, Wrocław 1989, s.59.

⁹⁸ Z. Sękowska, Pedagogika specjalna. CZ I, Lublin 1974, s.212.

⁹⁹ W. Dykcik, op. cit. , s.150.

sytuacje społeczne, są w stanie wyrazić swoje potrzeby społeczne. W większości potrafią porozumieć się z otoczeniem społecznym. W systemie szkolnictwa polskiego niektóre osoby radzą sobie funkcjonując w klasach dla uczniów lekko upośledzonych umysłowo w ramach indywidualnie dostosowanych do ich możliwości programów. W większości kończą klasy życia w szkołach specjalnych.

Osoby upośledzone umysłowo w stopniu znacznym posiadają tak niski poziom rozwoju, iż nauka czytania i pisania staje się praktycznie niemożliwa. Rozwój przebiega z dużym opóźnieniem. Czynność chodzenia może być opanowana nawet dopiero w wieku 4-5 lat. Spostrzeganie jest bardzo wolne i niedokładne. Koncentracja uwagi, zazwyczaj mimowolnej, zostaje skupiona głównie na silnych bodźcach. Zakres pamięci wąski, a jej trwałość znikoma. Dzieci te są mało samodzielne, wymagają pomocy nawet przy prostych czynnościach samoobsługowych. Często posiadają wady wymowy. Zazwyczaj posługują się prostymi dwuwyrazowymi zdaniami. Spotyka się u tych osób bardzo często zaburzenia zachowania. Intuicyjnie rozróżniają podstawowe pojęcia moralne np. dobra-zła. Widoczne są oznaki przywiązania do osób i rzeczy, występują duże trudności w artykułowaniu potrzeb społecznych. Samodzielność osób upośledzonych w stopniu znacznym dotyczy przede wszystkim załatwiania potrzeb fizjologicznych. Orientacja w przestrzeni trudna do wykształcenia, chociaż możliwa w okolicy znanej dziecku. Występuje rozumienie prostych sytuacji, wykonywanie prac, zazwyczaj porządkowych. W prostych sprawach potrafią porozumieć się z najbliższym otoczeniem. W systemie szkolnictwa polskiego dzieci ze znacznym stopniem upośledzenia są uczniami klas życia w szkołach specjalnych, ewentualnie mają nauczanie indywidualne w domu.

U osób upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim występuje zdolność do opanowania prostych, pojedynczych czynności w wyniku indywidualnych oddziaływań edukacyjno-rehabilitacyjnych. Efekty pracy są często trudne do sprecyzowania i bardzo powolne. Cechą charakterystyczną jest prawie całkowity brak życia psychicznego, wahania nastroju. Najczęściej widoczny jest stan zadowolenia (uśmiech) lub niezadowolenia (grymas, płacz). Osoby te nie są samodzielne, wymagają stałej opieki. Bardzo często upośledzeniu towarzyszą zaburzenia innych sfer i zmysłów (wady wzroku, słuchu, czucia). Trudno określić poziom koncentracji uwagi i innych procesów poznawczych. Myślenie dziecka głęboko upośledzonego przebiega od poziomu sensoryczno-motorycznego do konkretno-wyobrażeniowego. Powoduje to niedokładny

lub zniekształcony odbiór rzeczywistości, a zatem skłonność do zmyśleń i konfabulacji. Zazwyczaj te dzieci nie chodzą, nie mówią i nie rozumieją mowy, posiadają olbrzymie trudności w manipulacji. Nie komunikują swoich potrzeb społecznych, nie potrafią zadbać o własne bezpieczeństwo. W systemie szkolnictwa polskiego zazwyczaj przysługuje im nauczanie indywidualne w domach w liczbie 6-8 godzin tygodniowo. W ramach tych zajęć realizowane są specjalne programy przeznaczone dla osób z głębokim stopniem upośledzenia.

3.2 Założenia i przebieg współpracy z domem kultury

Zasadniczym celem organizacji współpracy z domem kultury było wprowadzenie ucznia upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim w świat kultury. Najlepszą drogę w realizacji tego celu stanowi aktywność kulturowa dziecka.

Kolejnym motywem inspirującym współpracę z domem kultury było integrowanie ucznia niepełnosprawnego ze zdrowymi rówieśnikami. Strukturalnie uczeń szkoły specjalnej jest izolowany od swoich zdrowych rówieśników w procesie edukacyjnym. Nauczyciel szkoły specjalnej powinien stwarzać jak najwięcej możliwości wspólnego spędzania czasu, wspólnych zajęć, pracy, uczniów niepełnosprawnych ze zdrowymi rówieśnikami.

W cyklu spotkań w domu kultury uczestniczyła młodzież jednej klasy gimnazjalnej Zespołu Szkół Specjalnych w Białej Podlaskiej (15 uczniów) pod moją opieką jako wychowawcy. W 1999 roku po raz pierwszy zorganizowano pierwsze zajęcia w MOK. Wówczas nie planowano jeszcze tak długiej i owocnej współpracy. Na tych zajęciach prowadzonych przez plastyka, panią Renatę Sobczak uczniowie z zawiązanymi na butach workami malowali obraz na przyklejonych do podłogi kartonach. Ten obraz malowali butami w workach maczając je w kolorowych farbach. Zajęcia te pozwoliły na ekspresję i indywidualizm dziecięcy i jeszcze długo funkcjonowały w pamięci moich uczniów. Widząc ich radość i zmiany, jakie zaszły pod wpływem tych zajęć postanowiono nawiązać systematyczną współpracę z MOK i z instruktorami zaplanowano cykl pozostałych zajęć.

W każdym roku szkolnym od 2000 do 2003 roku zajęcia odbywały się kilka razy w roku. Najczęściej równocześnie z uczniami mojej klasy w zajęciach uczestniczyły dzieci z kół zainteresowań domu kultury.

Nasze spotkania odbywały się w pracowniach plastycznej, technicznej, fotograficznej MOK, szkole specjalnej oraz w plenerze. Oto harmonogram tych zajęć.

Tabela 1: Harmonogram zajęć w MOK w latach 2000-2003

| I.p. | Data | Temat zajęć |
|------|-----------------------|--|
| | Rok szkolny 2000/2001 | |
| 1 | 15.09.2000 | Zajęcia fotograficzne – luksografia |
| 2 | 20.10.2000 | Liściobranie – plener |
| 3 | 04.01.2001 | Fotografia otworkowa |
| 4 | 21.03.2001 | Topienie Marzanny- plener |
| | Rok szkolny 2001/2002 | |
| 5 | 18.09.2001 | Wywoływanie zdjęć-„moja ręka” |
| 6 | 10.10.2001 | Liściobranie |
| 7 | 16.10.2001 | Zabawa w garniarza |
| 8 | 07.03.2002 | Wywołujemy zdjęcia |
| | Rok szkolny 2002/2003 | |
| 9 | 20.09.2002 | Dolej wody – zajęcia plastyczne (gips) |
| 10 | 18.10.2002 | Ptaki-cudaki – zajęcia plastyczne |
| 11 | 22.11.2002 | Ulepianki z gliny (zamki) |
| 12 | 13.12.2002 | Choinka z szyszek |
| 13 | 27.01.2003 | Dziura w całym (zajęcia plastyczne) |
| 14 | 03.03.2003 | Kartka na Dzień kobiet (zajęcia w szkole specjalnej) |
| 15 | 25.04.2003 | Jajko z niespodzianką |
| 16 | 18.05.2003 | Stroik na Dzień Matki (zajęcia w szkole specjalnej) |

Dzieci wykonywały zdjęcia aparatem ręcznie wykonanym z pudła, wywoływały je, tworzyły różne okolicznościowe prace, lepiły w glinie, formowały fantastyczne ptaki z drutu itp. Były to zajęcia poznawcze, ekspresyjne, konkursowe, ogólnorozwojowe, integracyjne. Zawsze zajęciom towarzyszyły dyskusje dotyczące różnych dziedzin życia kulturowego człowieka, poczynając od kultury materialnej, przez tradycje, zwyczaje, na kulturze symbolicznej kończąc (wartości, normy kulturowe). Uczniowie chętnie uczestniczyli w zajęciach. Rodzice mieli trudności z zatrzymaniem chorych uczniów w domu w wyznaczony dzień zajęć w domu kultury. Ich prace zdobiły klasopracownie, tworzyły wystawki szkolne, były pomocami do zajęć dydaktycznych.

3.3 Omówienie

Uczestniczenie uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w zajęciach w domu kultury wpłynęło na:

- integrację dziecka niepełnosprawnego ze środowiskiem,
- rozwijanie motoryki małej,
- udział w tworzeniu dóbr kultury,
- poznanie wielu technik plastyczno-technicznych,
- poznanie sztuki i podstawowych zasad technicznych wykonywania zdjęć fotograficznych,
- rozwijanie zainteresowań uczniów niepełnosprawnych,
- poznanie różnych form spędzania czasu wolnego,
- rozbudzanie wrażliwości na odbiór różnych form kultury międzyludzkiej,
- rozbudzanie aktywności uczniów,
- terapeutyczne funkcje w stosunku do uczniów sprawiających problemy wychowawcze.

Ponadto przez fakt, że często uczestnikami tych zajęć były razem dzieci niepełnosprawne i uczestnicy kół zainteresowań MOK nawiązywały się między nimi przyjaźnie, co służyło promocji idei integracji. W ten sposób współpraca szkoły specjalnej i domu kultury chociaż w niewielkim stopniu przyczyniła się do niwelowania barier nietolerancji i strachu wobec osób upośledzonych tkwiących w świadomości społeczeństwa.

3.4 Wnioski

Współpraca z MOK w Białej Podlaskiej umożliwiła prowadzenie edukacji kulturowej, zajęć rekreacyjnych i integrację uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w środowisku lokalnym. Założone cele zostały zrealizowane. Ponadto zajęcia dały możliwość realizacji celów wychowawczych, bowiem w trakcie tych zajęć uczniowie chętniej rozmawiali o sobie, własnych emocjach, przeżyciach, poglądach, marzeniach. Kultura i wychowanie ma wiele wspólnych płaszczyzn. Podsumowaniem dokonanych działań kulturowo-wychowawczych niech będzie wypowiedź Jana Pawła II: „Pierwszym i zasadniczym zadaniem kultury w ogóle i każdej zarazem kultury jest wychowanie. W wychowaniu chodzi właśnie o to, żeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej był, a nie tylko więcej miał – aby więc poprzez

wszystko co ma, co posiada umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy, ażeby umiał bardziej być nie tylko z drugim, ale także i dla drugich.¹⁰⁰ Wydaje się, że wspólne zajęcia uczniów upośledzonych i zdrowych rówieśników w domu kultury w sposób praktyczny wpisały się w tę wypowiedź.

¹⁰⁰ Dokumenty nauki społecznej Kościoła 1987, Przemówienie Jan Pawła II w siedzibie UNESCO 1980r. Nr 7.

ROZDZIAŁ 4

PROMOCJA EDUKACJI MEDIALNEJ W SZKOLE SPECJALNEJ W BIAŁEJ PODLASKIEJ

*Dobrze rozwinięty umysł, pasja do nauki
I umiejętność praktycznego wykorzystania wiedzy
To nowe klucze do przyszłości¹⁰¹*

Wstęp

Już Jan Amos Komeński w kluczowym dziele „Wielka dydaktyka” twierdził: „do szkół powinno się ściągać nie tylko dzieci bogaczy i dostojników, ale i wszystkie na równi: szlachetnie urodzone i niskiego pochodzenia, bogate i ubogie, chłopców i dziewczęta, po miastach i miasteczkach, po osiedlach i wsiach.”¹⁰² Choć J.A.Komeński żył w latach 1592-1670 (całe życie poświęcił działalności pedagogicznej teoretycznie opracowując wiele zagadnień dydaktycznych i pedagogicznych), dzisiaj uchodzi za propagatora jednolitego systemu powszechnego nauczania. To on już w XVII wieku zalecał objęcie nauczaniem wszystkie dzieci bez względu na różnice fizyczne czy społeczne.

Liczba osób niepełnosprawnych wciąż rośnie, według W.Dykcika stanowi to pewien paradoks rozwoju cywilizacji i postępu współczesnych czasów.¹⁰³ Stąd istotne staje się przybliżanie problematyki szkolnictwa specjalnego i ukazywanie zachodzących w nim zmian.

¹⁰¹ Raport Labor Secretary Commission on Achiwing Necessary Skills, What Work Reguires of Schools (komisja do spraw osiągnięcia niezbędnych umiejętności w procesie dydaktyczno-wychowawczym powołana przez Ministra Edukacji USA, czego pracodawcy oczekują od szkół).

¹⁰² J.A.Komeński, Wielka Dydaktyka, (pierwsze wydanie Amsterdam 1657), Redakcja przeglądu Pedagogicznego, Warszawa 1883, rozdział IX.

¹⁰³ Pedagogika specjalna, red. W.Dykcik, UAM, Poznań 2002r., s.9.

Szerokie rozumienie pedagogiki specjalnej utożsamia ją z zadaniami kompensacyjno-naprawczymi i integracyjnymi. W praktyce zawierają się tu dążenia do normalizacji życia osób niepełnosprawnych, ich optymistycznego ukierunkowania¹⁰⁴, rewalidacja i kompensacja funkcji organicznych, wspieranie rozwoju osobowości, usprawnianie funkcji psychicznych, stwarzanie szans do rozwoju i aktualizacji mocnych stron wychowanków. Wszystkie te działania mają na celu umożliwienie jednostkom o specjalnych potrzebach edukacyjnych uczestniczenie w życiu społecznym, odnalezienie w nim swojego miejsca. W realizacji tych zadań nie wystarczy sama teoria, która może tworzyć jedynie wizję, czasami iluzję. To profesjonalnie przygotowani pedagodzy wyposażeni w bogaty repertuar środków i pomocy dydaktycznych realizują te postulaty pedagogiki specjalnej. Jednym z nowszych pomocy dydaktycznych w szkolnictwie specjalnym jest komputer. Wciąż brakuje jednak wzorców i opracowań dotyczących metodyki stosowania komputera jako środka wspomagającego proces edukacyjny w szkolnictwie specjalnym.

Epoka społeczeństwa informacyjnego w nowym świetle ukazuje model kompetencyjny i osobowościowy osoby wspierającej edukację dziecka niepełnosprawnego. W rozdziale tym zaprezentowano jak zmieniają się kompetencje nauczycieli szkoły specjalnej na przykładzie Zespołu Szkół Specjalnych w Białej Podlaskiej na podstawie 10-letniej pracy autorki w opisywanej szkole.

4.1 Transformacja współczesnej edukacji specjalnej

Polska tradycja pedagogiki specjalnej liczy ponad 200 lat, wiąże się nierozdzielnie z nazwiskami M.Grzegorzewskiej, O. Lipkowskiego, J. Doroszewskiej, Z.Sękowskiej. W 1970r. Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej (założony przez M.Grzegorzewską) przekształcono w wyższą szkołę zawodową. Pierwsi absolwenci z dyplomem studiów zawodowych opuścili mury szkoły w 1973r., zaś z dyplomem studiów magisterskich (w ramach studiów uzupełniających) pojawili się w 1975r. Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. M.Grzegorzewskiej w Warszawie (dzisiaj Akademia Pedagogiki Specjalnej) od 1973r. do dnia dzisiejszego kształci na studiach dziennych i zaocznych magistrów pedagogiki specjalnej w różnych specjalnościach (w latach 1973-1980 studia czteroletnie, od 1981r. studia pięcioletnie). Współcześnie podobnym dyplomem mogą

¹⁰⁴ A. Góralski, Kierunki rozwoju teorii i praktyki pedagogiki specjalnej, w: Demokracja i wychowanie- materiały II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogów, Toruń 1995, s.133.

legitymizować się studenci studiujący w innych ośrodkach naukowych Polski (w kraju obecnie funkcjonuje około 20 jednostek naukowo-dydaktycznych). Kształcenie studentów w tych ośrodkach stanowi centralną oś w edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Świat współczesnej technologii informacyjnej pozwala na organizację działań pedagogicznych w kierunku rozwoju możliwości zawodowych osób niepełnosprawnych, typu praca bez wychodzenia z domu, pomoc w zdobywaniu i przetwarzaniu informacji, możliwości znalezienia pracy, przyjaciół, rozwoju zainteresowań, budowanie pewności siebie. Wyzwaniu temu towarzyszy rozwój oprzyrządowania w posługiwaniu się komputerem przez osoby niedosłyszające, niedowidzące, z ograniczeniami ruchowym.

Szkół masowych w danym mieście, miasteczku jest zawsze kilka, więc współpraca i wymiana myśli pedagogicznej była i jest łatwiejsza. Zazwyczaj w danym mieście znajduje się jedna szkoła profilowana dla osób niepełnosprawnych, więc kontakty tych nauczycieli z inną podobną placówką były trudniejsze. Współcześnie wymiana doświadczeń zawodowych nauczycieli szkół specjalnych z ich codziennej pracy jest o wiele łatwiejsza dzięki wykorzystaniu połączeń sieciowych.

Nowoczesny system rewalidacji, rehabilitacji osób niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie uwzględnia nowe wielostronne osiągnięcia naukowo-badawcze. Zmierza do rozumienia dziecka nie przez pryzmat jego ograniczeń, lecz jego tożsamości kulturowej i indywidualnych cech osobowościowych. Medialna strona rzeczywistości w pedagogice specjalnej przyczyniła się do podejścia pozytywnego, aktywnego i optymistycznego w pracy z osobami specjalnej troski.

Współczesna szkoła specjalna wymaga od nauczycieli pozyskiwania dodatkowych kompetencji, umiejętności także w wykorzystywaniu m. in. świata mediów elektronicznych. Aby oswoić i wprowadzić w nową rzeczywistość medialną załęcznione, lecz ciekawe i otwarte na poznanie dziecko z wadą wzroku, słuchu, ograniczeniami intelektualnymi, ruchowymi sam nauczyciel musi być inny niż kolega z przed ćwierć wieku. Czy nauczyciele szkół specjalnych są świadomi konieczności zmian?

4.2 Rola komputera w pracy z uczniem z upośledzeniem umysłowym

By osiągnąć cele oligofrenopedagogiki, czy zadania edukacji specjalnej niezbędni są nie tylko odpowiednio przygotowani nauczyciele

ale również wysokiej jakości wyposażenie w odpowiednie narzędzia, pomoce, środki dydaktyczne. Jednym z nabytków współczesnej edukacji jest komputer, traktowany jako nowoczesny środek dydaktyczny.

Możliwości edukacyjne komputera w systemie kształcenia ucznia są ogromne. Wspomaganie pracy szkolnej wykorzystaniem komputera i sieci internetu według J.Łaszczyka ma na celu przygotowanie ucznia do cywilizacji przyszłości, przysposabianie do wykonywania przyszłych zawodów, wyposażenie ucznia w umiejętność posługiwania się narzędziem podnoszącym sprawność własną i działania zbiorowe. Komputer m.in. to „źródło wiedzy, środek upogładowiający nauczone treści, środek symulacji, modelowania, narzędzie ćwiczące umiejętności, partner dialogu, narzędzie rozwijające wypowiedzi.”¹⁰⁵

Większość z tych walorów edukacji komputerowej jest stosowana w pracy z uczniem upośledzonym. Występuje jednak ogromna różnica w dzieciństwie dziecka zdrowego i dziecka upośledzonego umysłowo. Dzieci z diagnozą upośledzenia częściej są nieśmiałe, pełne zahamowań, kompleksów, niechętnie do podejmowania jakichkolwiek działań, często z negatywnym stosunkiem do nauki. Wielokrotnie są także obciążone innymi schorzeniami, typu padaczka, wady wymowy, słuchu, wzroku, porażenie mózgowie, choroby psychiczne. W swoim krótkim życiu przeżyły stres związany z niepowodzeniami dydaktycznymi w szkole masowej lub w przedszkolu, ośmieszeniem, odebraniem godności człowieka i pozbawieniem radości dzieciństwa. Często do szkoły specjalnej, siedmio, ośmiolatki przychodzą smutni, świadomi negatywnej etykiety społecznej. Wymagają aprobaty, tolerancji, zachęty oraz specjalnych metod dydaktycznych. Wykorzystanie komputera na zajęciach jest magiczną „tabletką mocy”, uczniowie z zachwytem uczą się pisać, liczyć, konstruować, rysować.

Wiele kontrowersyjnych lecz częściowo uzasadnionych poglądów panuje na temat możliwości ucznia upośledzonego w opanowaniu techniki posługiwania się komputerem. Występują przecież pewne ograniczenia wynikające z deficytów rozwojowych. Rzeczywiście, może na początku komputer dla ucznia upośledzonego to po prostu „przedmiot drogi”, który można popsuć i w tym kontekście budzi lęk. Wielu uczniów samodzielnie obsługuje komputer, posługuje się klawiaturą, myszką, joystickiem, obsługuje drukarkę. Nawet niektórzy uczniowie upośledzeni w stopniu umiarkowanym, znacznym, uczniowie autystyczni opanowują podstawowe umiejętności z zakresu obsługi komputera.

¹⁰⁵ Komputer w kształceniu specjalnym, red. J. Łaszczyk, WSiP, Warszawa 1998, s.10-12.

Opisując metody nauczania informatyki w kształceniu specjalnym A.Korczak twierdzi, że informatyka w oligofrenopedagogice ma „dać szansę na sukces edukacyjny, wspomagać proces rewalidacji, rozbudzać motywację do kształcenia, a jednocześnie optymalnie wykorzystać możliwości percepcyjne [...]”. Od początku pokazujemy uczniom, że obcowanie z tymi skomplikowanymi maszynami wymaga stosunkowo prostych czynności przy zachowaniu paru warunków [...]. Ważne, aby w trakcie nauki mieli nie tylko zaufanie do nas, ale poczuli zaufanie do własnych umiejętności. I to od pierwszej prezentacji, gdy pokazujemy im, że komputer faktycznie liczy, pisze, rysuje, wysyła i odbiera informacje.”¹⁰⁶

Syntetycznie rolę komputera w kształceniu specjalnym omówił J.Łaszczyk. Wskazał na wiele zakresów działań, w których może być wykorzystany komputer w kształceniu specjalnym, m. in:

- wzbogaca proces kształcenia o nowe, trudno dostępne w kształceniu tradycyjnym środki ilustracji poznawanych obiektów i procesów, np. przez pokazanie ich dynamiki, ruchu (łączenie, rozkładanie, obracanie, proces rozwoju), eksponowanie istotnych elementów obiektu, ich powiększanie, kontrastowanie kolorem, a także przekształcanie przez ucznia eksponowanych struktur bądź tworzenie struktur własnych,
- nauczyciel wykorzystuje komputer w diagnostyce poziomu, dynamiki rozwoju określonych funkcji percepcyjno-motorycznych ucznia upośledzonego umysłowo przy pomocy testów psychologiczno-pedagogicznych oraz dokonuje monitorowania postępów uczniów,
- w zajęciach rewalidacyjnych opartych na indywidualizacji technika komputerowa stwarza możliwości tworzenia programów autorskich do pracy z każdym uczniem,
- bezpośrednio stosowanie komputera uprzyjemnia, szczególnie w przypadku ucznia upośledzonego, długi i uciążliwy proces utrwalania poznanych treści, możliwość wprowadzania elementów zabaw i gier czyni ten proces atrakcyjnym dla ucznia.¹⁰⁷

Istotne znaczenie w pracy z uczniem upośledzonym ma taki dobór programów komputerowych, aby wychodzić naprzeciw potrzebom dziecka i jego niepełnosprawności. Uczniom z problemami w pisaniu, liczeniu wprowadzać przede wszystkim programy graficzne, uczniom z wadami

¹⁰⁶ A. Korczak, Elementy metodyki nauczania podstaw informatyki w kształceniu specjalnym w: Komputer w kształceniu specjalnym, red. J. Łaszczyk., WSiP, Warszawa 1998, s. 40-42.

¹⁰⁷ Komputer w kształceniu specjalnym, red. J. Łaszczyk., WSiP, Warszawa 1998, s. 14-15.

wymowy programy logopedyczne, ponadto mnóstwo gier edukacyjnych wspomagających rozwój koordynacji wzrokowo-ruchowej, manipulacji, spostrzegawczości.

Komputer wspiera rozwój poznawczy, emocjonalny i osobowościowy, daje uczniowi upośledzonemu możliwość osiągnięcia sukcesu i umacnia w nim poczucie własnej wartości.

4.3 Rola internetu w pracy z uczniem z upośledzeniem umysłowym

Sieć internetu oplata miasta, państwa, kontynenty. Internetowa struktura jest wykorzystywana w wielu sektorach życia prywatnego i zawodowego człowieka. Pozwala korespondentom pokonać setki kilometrów w kilka sekund. Ponadto każdy może wzbogacić sieć o część własnej twórczości. W tej wirtualnej rzeczywistości nie może zabraknąć miejsca dla osób specjalnej troski. Osobom niepełnosprawnym ruchowo w sieci komputerowej nie przeszkadzają bariery architektoniczne. Ze specjalnych przystosowań korzystają osoby niewidome, niedowidzące, głuche i niedosłyszące.

W tym miejscu warto zatrzymać się nad pewnymi obszarami edukacji ucznia upośledzonego, gdzie szczególnie korzystne wydaje się zastosowanie techniki komputerowej i internetu.

Podobnie jak inni użytkownicy dzieci upośledzone wykorzystują zasoby internetu jako kopalnię informacji. Źródło informacji, którego często uczeń upośledzony nie posiada w domu rodzinnym, gdzie często nie ma domowej biblioteczki.

Korzystając z wiadomości zawartych w sieci uczeń upośledzony rozwija umiejętność wyszukiwania konkretnych danych, co jest niewątpliwie rzeczą normalną dla dziecka zdrowego, lecz niezwykle cennym osiągnięciem rozwojowym dla ucznia upośledzonego umysłowo.

Internet jako źródło komunikacji ma jeszcze inny wymiar w kontekście problemów dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Od lat panuje obiegowa opinia o izolacji ucznia w szkole specjalnej. Właśnie w tej rzeczywistości postrzegam świat internetu. Lukę w kontaktach interpersonalnych uczniów upośledzonych, uczniów ze świata kompleksów może zapełnić technika komunikacji internetowej. Internet dla ucznia upośledzonego to okno na świat, okno przez które nie widać defektu wyglądu, wad wymowy, nieeleganckiego stylu poruszania się.

W takiej sytuacji uczeń upośledzony może czuć się równorzędnym partnerem dla rówieśników z innych szkół, państw, kontynentów. W tej roli szczególnie przydatne są lekcje języka obcego w szkole specjalnej i jak zawsze pomocna dłoń nauczyciela. W tym sensie komputer i internet jako środki komunikacji są doskonałymi narzędziami w rękach systemu oświaty.

Badacze alarmują, że dzieci i młodzież coraz rzadziej wyjeżdżają na letni i zimowy odpoczynek.¹⁰⁸ Sytuacja ucznia upośledzonego umysłowo jest jeszcze gorsza, gdyż stosunkowo częściej są to dzieci rodzin wielodzietnych, patologicznych, rodzin nisko uposażonych materialnie. W tym miejscu należy powrócić do roli świata internetu jako dających możliwość podróży w czasie i w różne miejsca. Podróż ta nie wymaga pakowania, nie jest kosztowna, a uczniowie upośledzeni z wypiekami na twarzy poznają odległe i w ich przypadku niedostępne bezpośrednio poznaniu miejsca i zjawiska.

Z żalem stwierdzam, że w ramach programów edukacyjnych tak mało godzin przysługuje na zajęcia z informatyki.

Podobnie jak i w innych szkołach, w szkołach specjalnych komputerów jest wciąż za mało, zwłaszcza w środowisku wiejskim i małomiasteczkowym. Brakuje specjalnie przystosowanych programów edukacyjnych, powszechnego dostępu do internetu i przygotowanej do nowych wyzwań edukacyjnych pedagogów specjalnych. Ponadto uczniowie szkoły specjalnej też znajdują się w grupie ryzyka osób korzystających z mediów elektronicznych, którym grozi uzależnienie, zjawisko spłylenia kontaktów interpersonalnych, schorzenia powstałe w wyniku braku aktywności fizycznej, deformacje osobowości spowodowane odbiorem nieodpowiednio dobranych treści. Faktem także jest, że brakuje opracowań badawczych związanych z wpływem techniki komputerowej, internetowej w kształceniu specjalnym.

Nie można gloryfikować wartości komputera i internetu w edukacji specjalnej. Komputer nigdy nie zastąpi książki i nauczyciela w pracy z dzieckiem upośledzonym umysłowo. Nie ma możliwości przytulenia dziecka, zorganizowania atmosfery ciepła, zrozumienia. Powinien być wykorzystany jedynie jako narzędzie wspomagające proces dydaktyczny i rewalidacyjny w szkole specjalnej.

Niezaprzeczalnie jednak dzieciństwo ucznia upośledzonego w rzeczywistości komputerowej posiada nowy wymiar. Lekcje w pracowni kompu-

¹⁰⁸ J. Pięta, *Pedagogika czasu wolnego*, Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Warszawa 2008. A. Pawlikowska-Piechotka, *Przestrzeń rekreacji dziecka w mieście*, Navoe Res, Gdynia 2011. *Rekreacja i czas wolny*. Studia humanistyczne, red. R. Winiarski, Oficyna Wyd. Łośgraf, Warszawa 2011, s.21.

terowej zmieniają postawę ucznia upośledzonego umysłowo „ja kontra nieznany, obcy świat” na postawę identyfikacyjną „ja i świat.” Dzieci czują, że ten świat staje się trochę bardziej ich własnym światem, wioską, gdzie nie czują się innymi, gorszymi, obcymi. W tej globalnej wiosce nie może bowiem zabraknąć miejsca dla grupy dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

4.4 W kierunku edukacji medialnej – zmiany w Zespole Szkół Specjalnych w Białej Podlaskiej

W Zespole Szkół Specjalnych w Białej Podlaskiej otacza się opieką i edukacją dzieci i młodzież upośledzoną umysłowo w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym i głębokim. W roku szkolnym 2005/2006 w szkole uczyło się około 150 uczniów w szkole podstawowej i gimnazjum. Dzisiaj liczba uczniów w szkole również oscyluje wokół tej liczby. Część z nich realizowało obowiązek szkolny w trybie nauczania indywidualnego w domu. W szkole zatrudnionych było 41 nauczycieli. Wszyscy nauczyciele posiadali wyższe wykształcenie magisterskie oraz kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej, głównie oligofrenopedagogiki.

W zasadzie rok 2000 był, w pewnym sensie, przełomowym w życiu szkoły. Nowy budynek i nowe szanse, które zostały wykorzystane w celu efektywniejszej organizacji pracy placówki. Wiele tych zmian można zdefiniować jako nowy wizerunek medialny szkoły. Wyodrębnić można trzy aspekty transformacji medialnej szkoły, które zostaną omówione w artykule:

1. Przekształcenia w bazie materialnej szkoły.
2. Podnoszenie i nabywanie nowych kwalifikacji i przez nauczycieli.
3. Wykorzystanie mediów w codzienności edukacyjnej uczniów upośledzonych umysłowo.

Przede wszystkim zmieniła się jednak świadomość nauczycieli, którzy zdobywali dodatkowe kwalifikacje i zmieniali warsztat pracy.

Powstanie pracowni komputerowej było milowym krokiem w kierunku realizacji współczesnych trendów pedagogiki specjalnej. Obecnie pracownia wyposażona jest w kilkanaście stanowisk komputerowych, co przy 10-12-osobowych klasach pozwala na indywidualizację pracy uczniów. Opiekun pracowni, doświadczony pedagog specjalny, zdobył wykształcenie informatyczne w celu profesjonalnego prowadzenia zajęć z informatyki uczniów lekko upośledzonych umysłowo. Cele jakie postawił sobie nauczyciel informatyki obejmują trzy sfery: zasady bezpiecznej

pracy z komputerem, redagowanie tekstów i tworzenie rysunków komputerowych oraz społeczne i etyczne aspekty rozwoju informatyki. Program zajęć z informatyki w gimnazjum obejmował I, II, III klasę w ilości dwóch godzin dydaktycznych tygodniowo. W opisywanej szkole w I klasie uczniowie uczyli się obsługi i budowy komputera, poznawali programy graficzne. W II semestrze poznawali specyfikę pracy w edytorze tekstowym. W klasie II uczniowie uczyli się wykorzystywać arkusz kalkulacyjny, tworzyli bazę danych, poznawali programy komunikacyjne i użytkowe. Plan pracy klasy III przewidywał wprowadzenie uczniów do języka programowania oraz ćwiczenia w programowaniu. Zdaniem nauczyciela informatyki największa trudność tkwiła w potrzebie indywidualizacji treści programowych do potencjalnych możliwości każdego ucznia. W zasadzie tok pracy każdej lekcji należy planować indywidualnie dla każdego uczestnika zajęć.

Od 2000 roku w szkole funkcjonuje komputerowa pracownia logopedyczna. Komputer i odpowiednie programy wykorzystuje szkolny logopeda w niwelowaniu błędów w wymowie uczniów. Fakt, że nie tylko słowo logopedy, ale i obraz, i muzyka, i działanie towarzyszy każdemu ćwiczeniu sprawił, że zajęcia logopedyczne cieszą się wielką popularnością. Uczniowie z niecierpliwością oczekują swojej godziny zajęć logopedycznych.

W wywiadzie szkolny logopeda przedstawił wybrane programy logopedyczne, które stosuje w pracy z uczniami upośledzonymi w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym. Program „Logo-rybka” ćwiczy modulację wysokości głosu i intonacje mowy; program „Logo-poziom” pozwala na dynamiczną wizualizację na ekranie monitora; program „Logos” wydłuża czas koncentracji uwagi na wykonywanym zadaniu; istotną cechą „Logo-gier” jest możliwość ujrzenia na monitorze optycznego obrazu swojego głosu; „Logo-linia” zachęca do wydawania dźwięków; logo samolot ćwiczy głośność, rozróżnianie mowy dźwięcznej i bezdźwięcznej. Kształtowanie pojęć dotyczących najbliższego otoczenia dziecka w oparciu o symbole graficzne, słuchowe, dźwiękowe, ćwiczenia analizy i syntezy sylabowej wyrazów umożliwiają programy „Mama”, „Rodzina.” W oparciu o program „Słyszę i czytam” prowadzi się ćwiczenia globalnego czytania i kształtuje się umiejętność konstruowania różnego typu zdań. To tylko niektóre wykorzystywane programy logopedyczne. Na tych zajęciach komputer wspomaga pracę nauczyciela z uczniami upośledzonymi i niemówiącymi techniką piktogramową (język obrazkowy dla osób upośledzonych).

Pracownia komputerowa była wykorzystywana przez szkolny komitet redakcyjny. Uczniowie pod opieką bibliotekarki redagują szkolną gazetkę „Mała Gazetka.” Tematyka gazetek związana była z aktualnymi wydarzeniami w szkole, w mieście, tradycyjnymi polskimi świętami. Biblioteka szkolna została wytypowana do wprowadzenia komputerowego systemu multimedialnego – OCM (opiekun centrum multimedialnego). Bibliotekarz jest odpowiednio przeszkolony, obecnie w bibliotece zainstalowany jest sprzęt komputerowy umożliwiający powstanie centrum multimedialnego.

Równocześnie nauczyciele podnosili swoje kwalifikacje w postaci kończenia kursów komputerowych różnego szczebla. Obecnie dodatkowe kwalifikacje w zakresie informatyki posiada 85% wszystkich pracujących w szkole pedagogów.

Nauczyciel musi dysponować szeroką gamą pomocy edukacyjno-terapeutycznych dostosowanych do możliwości i potrzeb rozwojowych dziecka. Stosowanie programów komputerowych wpływa korzystnie na przebieg procesu terapeutycznego. Nauczyciele w szkole podkreślają, że komputer w kształceniu specjalnym:

- wzbogaca i urozmaica oddziaływania terapeutyczne,
- urozmaica żmudne i wielokrotne ćwiczenia edukacyjne,
- pogłębia i uzupełnia naukę szkolną nowymi treściami i formami, wzbogaca nowymi doświadczeniami, wyposaża ucznia w dodatkowe umiejętności i sprawności,
- motywuje i podnosi stopień zaangażowania dziecka w trakcie wykonywanych ćwiczeń,
- umożliwia prowadzenie polisensorycznych oddziaływań terapeutycznych,
- podnosi poziom rozwoju funkcji psychomotorycznych,
- podnosi efektywność pracy.

W pracowni komputerowej oprócz zajęć informatyki odbywają się zajęcia techniki, polskiego matematyki, przyrody, plastyki, rewalidacji indywidualnej, wychowawcze, terapeutyczne, zajęcia organizowane przez nauczycieli klas życia.

Nauczyciele przełamali niechęć uczniów do uczenia pamięciowego. Rozwijanie umiejętności zapamiętywania (zwłaszcza pamięci dowolnej, trwałej) to jedno z trudniejszych zadań w procesie nauczania dziecka z opóźnieniem umysłowym. Dzieci szkoły specjalnej z dużo większym zaangażowaniem uczą się tabliczki mnożenia, odpowiednie programy komputerowe uatrakcyjniły proces. Dyktanda szkolne pokazują, że sys-

tematycznie stosowane komputerowe programy ortograficzne są niezastąpione w lekcjach bezbłędnego pisania. Dla wielu uczniów problemem jest nazywanie przedmiotów, klasyfikowanie ich, uczenie się kolorów. Te, dla wielu dzieci proste umiejętności niektórzy uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych zdobywają miesiącami systematycznej pracy. Dawniej nauczyciele wycinali obrazki, układali je, szukali różnych ćwiczeń na kształcenie jednej umiejętności. Komputerowe programy edukacyjne wspierają wysiłek nauczycieli w szkole, ale przede wszystkim pomagają uczniom szybciej i przyjemniej opanować umiejętności, kształtować nawyki.

Realizacja programów profilaktycznych, wychowawczych wyglądałaby inaczej gdyby nie wykorzystywanie technik multimedialnych przez nauczycieli. Wychowawcy współpracują z Biblioteką Pedagogiczną w Białej Podlaskiej. Oprócz lekcji bibliotecznych w ramach współpracy na zajęciach wykorzystywane są filmy profilaktyczne dostosowane tematycznie do omawianych zagadnień i możliwości edukacyjnych uczniów. Dzieci wykorzystując te informacje redagowali w pracowni komputerowej broszury przestrzegające przed uzależnieniami.

Program „Co wiesz o UE?” to następny przykład wykorzystania edukacji medialnej. Wiadomości o poszczególnych krajach członkowskich UE, przygotowanie sesji plakatowej, przygotowanie i przeprowadzenie przez uczniów lekcji o wybranych państwach i ich kulturze to tylko niektóre zadania edukacyjne realizowane z wykorzystaniem prasy, komputera, internetu, książek.

Techniki medialne umożliwiają nauczycielom wymianę doświadczeń z pracy pedagogicznej z pedagogami innych szkół i ośrodków wychowawczych. Sprzyja to procesowi samokształcenia i zwiększa skuteczność oddziaływań pedagogicznych.

4.5 Wnioski

Praca nauczycieli w szkole specjalnej w Białej Podlaskiej uległa transformacji. Techniki medialne stały się środkami dydaktycznymi powszechnie stosowanymi w pracy z uczniami lekko, umiarkowanie i znacznie upośledzonymi. W szkole powstała pracownia komputerowa, funkcjonuje komputerowa pracownia logopedyczna, powstaje centrum multimedialne w bibliotece, większość nauczycieli zdobyła dodatkowe kwalifikacje w zakresie obsługi komputera, w pracowni komputerowej pracuje uczniowski komitet redakcyjny szkolnej gazetki. Kreatywność nauczycieli wspomagana technikami multimedialnymi zmieniła chara-

cter programów edukacyjnych, terapeutycznych, wychowawczych i profilaktycznych realizowanych na zajęciach. Komputerowy system diagnozowania i oceniania uczniów wspomaga proces kompensacji zaburzeń.

W związku z nielicznymi opracowaniami związanymi z edukacją i wsparciem komputerowym zajęć w szkole specjalnej praca pedagogów ma twórczy i nowatorski charakter. Może być przykładem wdrażania podobnych form w innych placówkach gdzie kształcą się dzieci i młodzież upośledzona umysłowo. Konkretny przykład pracy w szkole w Białej Podlaskiej powinien stać się źródłem refleksji osób mających wpływ na kształt polskiej oświaty. W systemie tym nie może zabraknąć możliwości wykorzystania komputera, Internetu przez dzieci upośledzone w stopniu umiarkowanym.

ROZDZIAŁ 5

UZALEŻNIENIA A DZIAŁANIA PROFILAKTYCZNE W SZKOLE SPECJALNEJ

*„to nasze wybory ukazują kim naprawdę jesteśmy,
o wiele bardziej niż nasze zdolności”*

J.K.Rowling

Harry Potter i Komnata Tajemnic

Wstęp

Używanie środków chemicznych, odurzających, nadużywanie alkoholu, wyrobów nikotynowych, powoduje nieobliczalne szkody we wszystkich sferach życia człowieka. Badania wskazują na stałe obniżanie się wieku osób uzależnionych, przestępców, samobójców. W związku z tym szczególny nacisk kładzie się na profilaktykę uzależnień wśród dzieci i młodzieży. Szczególnej troski wymaga praca z grupą dzieci upośledzonych umysłowo, które często padają ofiarą namów innych osób.

Uzależnienie narkotyczne jest chorobą, która sprawia niesłychanie silny ból fizyczny i psychiczny. Najprostszym sposobem uśmierzenia bólu jest przyjęcie środka, który pozwoli na złudne przekonanie o uldze. Tym środkiem jest narkotyk, przyjmowany w stale zwiększających się dawkach. Regularne przyjmowanie narkotyku skutkuje odpowiednio przystosowującym się metabolizmem komórkowym organizmu. Na brak dawki organizm reaguje głodem narkotycznym (objawy abstynencyjne), czyli bólem mięśni, niepokojem, mdłościami, delirium, aż do zapaści włącznie. Jest to uzależnienie fizyczne. Towarzyszy mu uzależnienie psychiczne, które manifestuje się całkowitym brakiem zainteresowania czymkolwiek poza zaspokojeniem potrzeby przyjęcia narkotyku.

Objawia się apatią, pasywnością, sennością, utratą świadomości, oszołomieniem, spowolnieniem reakcji itp.

Długotrwałe przyjmowanie narkotyku prowadzi do ruiny całego organizmu. Narkomani na skutek zmniejszonej odporności częściej zapadają na choroby (np. gruźlicę, AIDS).

Wygląd zewnętrzny i zachowanie narkomana prowadzą do osłabienia lub zniszczenia więzi społecznych skazując go na samotność i konieczność przebywania w środowisku podobnych do siebie. Własne cierpienia i współczucie otoczenia mogły by wpłynąć na próbę zmiany tego stanu, gdyby takiej próbie towarzyszyła silna wola powrotu do zdrowia.

Codziennosc narkomana składa się z pobudzenia, poprawy samopoczucia, chwilowego podniesienia sprawności, powolnego powrotu głodu narkotycznego, poszukiwania środków na narkotyk. Pogoń za „towarem” prowadzi do zebrania, kradzieży, prostytucji.

Programy profilaktyczne jako forma wczesnej interwencji są skutecznym środkiem zapobiegania uzależnieniom w wielu konkretnych przypadkach. Według D.Deutsch Smith „istnieją udokumentowane dowody, że wczesna interwencja może zmienić wzory zachowania, które stwarzają długotrwałe problemy jednostce i społeczeństwu.”¹⁰⁹ Również J.J. Mc Whirter (i zespół) zgadza się z tą opinią twierdząc, że dobrą formą interwencji jest profilaktyka.¹¹⁰

5.1 Przyczyny uzależnień a założenia metody realizacji projektu

Od pierwszych prób do uzależnienia upływa mniej lub więcej czasu i jest to sprawa osobniczej podatności i osobniczych reakcji na narkotyk. Niektórzy uważają, że podatność na uzależnienie może być cechą nabytą jeszcze przed urodzeniem. Najistotniejsze są jednak przyczyny środowiskowe, np. niespełnienie pewnych potrzeb człowieka. M.Wojciechowski wymienia dwie takie podstawowe potrzeby: zainteresowania (kontaktu fizycznego i psychicznego, akceptacji, afirmacji, miłości, bezpieczeństwa) oraz ekspansji (wzrostu).

Druga potrzeba jest naturalną dla człowieka (przede wszystkim dziecka) chęcią zapewnienia sobie dopływu nowych bodźców z otaczającego świata i wywierania na otoczenie wpływu. Zbyt mała podaż bodźców („nie chodź tam, nie rób tego”) prowadzi do poszukiwania nowych. Za dużo („musisz być prymusem, masz wygrać te zawody”) – prowadzi często do próby podołania im za wszelką cenę.

¹⁰⁹ D.Deutsch Smith, Pedagogika specjalna, Wyd. APS, PWN, Warszawa 2008, s.188.

¹¹⁰ J.J. Mc Whirter, B. T. Mc Whirter, A. Mc Whirter, E. Hawley Mc Whirter, Zagrożona młodzież, Dorda wyd. Edukacyjne, Warszawa 2005, s.187, 203.

Jest też przyczyna, której źródeł należy szukać nie w zewnętrznym środowisku uzależnionego, lecz w nim samym. W ostatnim czasie nasilają się uzależnienia „na własne życzenie.” Młodzi ludzie, najczęściej uczniowie liceów, wychowani w troskliwej rodzinie, przy optymalnej stymulacji bodźców ekspansji, sięgają po tzw. miękkie narkotyki dla poszerzenia palety swych doznań.

Poza przyczynami bezpośrednimi są jeszcze przyczyny pośrednie, stwarzające warunki do powstania bezpośrednich, takie jak: transformacja systemów wartości, brak poczucia sprawczości, relatywizm norm etycznych, permissywizm (społeczeństwo przyzwalające), niezdecydowanie w zwalczaniu zła, egzekwowanie praw bez przyjmowania obowiązków, brak autorytetów, bezmyślność. Wszystkie te negatywne zjawiska przedstawione są w aurze tzw. nowoczesności i postępu przez popularne publikatory. W rezultacie przyjmuje się pogląd, że narkomania jest zjawiskiem stałym a nie dającym się całkowicie wyeliminować, co najwyżej ograniczyć i łagodzić jej skutki.

Przedszkolem narkomanii jest „wąchactwo.” Z worka plastikowego 10-letni (a nawet młodszy) uczniowie wzięwają opary butaprenu (toluen) lub innych klejów i rozpuszczalników (tri, nitro, aceton, benzyna). Joint, skręt, stuff – oznacza w środowisku młodzieżowym jednorazową dawkę marihuany, którą pali się najczęściej w szkole podczas przerwy, na dyskotecę, u kolegi w domu. Marihuana („maryśka”, „trawka”, „marycha”) jest narkotykiem kultowym, związanym z legendami kontestatorów z lat sześćdziesiątych. Częściej palą ją uczniowie szkół ogólnokształcących niż zawodowych.

Innym narkotykiem jest haszysz, który zaczyna coraz częściej pojawiać się w naszym kraju. Następną grupą są opiaty (morfina, heroína, kodeína), czyli środki uśmierzające ból i odrealniające rzeczywistość, nie dające jednak wizji. Ich nazwa pochodzi od opium. Są w naszym kraju najpopularniejsze, głównie za sprawą tzw. „polskiej heroiny”, czyli „kompotu.” Coraz większą „popularność” zdobywa brown sugar, jest to slangowa nazwa (czasem zwana także *smołą*) zanieczyszczonej (nie rafinowanej do klasy wyższej), taniej odmiany heroiny, występującej w postaci zbrylonego proszku, najczęściej palona, ale może być również wstrzykiwana po uprzednim rozpuszczeniu w wodzie. Inną grupą narkotyków są halucynogeny. Są to między innymi kokaina, LSD, wyciąg z grzybków, kaktusów. W szkołach bez większych problemów młodzież spożywa także leki uzależniające, które są ogólnie

dostępne w polskich aptekach. Lek uzależniający jest to substancja, która zażywana przez wystarczająco długi czas może wywołać stan zależności lekowej. Zalicza się tu niekontrolowane, zażywane przez dłuższy czas leki nasenne, przeciwbólowe, ale także pobudzające oraz ataraktyczne („uspokajacze”), które powodują zależności o charakterze psychicznym i fizycznym. Ostatnie lata przyniosły wzrost stosowania tabletek, pastylek do rozpuszczania oraz innych specyfików, mających w składzie duże dawki m.in. kofeiny, magnezu czy ginko biloba, lecytyny zwanych dopalaczami. Miały one za zadanie poprawiać zdolność przyswajania sobie nowych informacji, wpływając na wzrost koncentracji oraz zdolność do nauki. Niestety także uzależniały, do dzisiaj brakuje jednak systematycznych badań naukowych dotyczących konsekwencji zażywania dopalaczy, co skutkuje zbyt liberalnym prawem (choć od niedawna nieco bardziej restrykcyjnym) dotyczącym sprzedawania i rozpowszechniania dopalaczy.

Ogólnie niska wiedza na temat specyfiki a szczególnie etiologii uzależnień kształtuje zazwyczaj postawy skrajne. Niektórzy uważają, że narkomania jest złem, zawsze podlegającym negatywnej ocenie moralnej a jedyna pomoc uzależnionemu polegać ma za ledwie na odtruciu. Początek nałogu stanowi często pierwsza, nieprzemysłana decyzja, po prostu niewłaściwy wybór. Konsekwencje ponosi własny organizm, dzieci, rodzina, przyjaciele, społeczeństwo.

Zadaniem programu było dostarczenie w różnych formach informacji o nałogach, skutkach uzależnień. Strategia ta wsparta pracą nad asertywnością dzieci i młodzieży miała pomóc im w konkretnej sytuacji życiowej podjąć właściwą decyzję, toteż program zatytułowano: „Umiem właściwie wybierać.” Treści programu korelowały z zadaniami programu wychowawczego szkoły specjalnej i programu profilaktycznego placówki, w której uczyły się dzieci. Autorka programu realizowała wspólnie z wychowawcą innej klasy gimnazjum, mgr Joanną Hackiewicz.

Program miał realizować następujące cele:

1. Rozwijanie umiejętności bezkonfliktowego życia w społeczeństwie.
2. Rozwijanie nawyku podejmowania przemyślanych decyzji, dokonywania właściwych wyborów.
3. Wzbogacanie wiedzy o sposobach szukania pomocy w sytuacji trudnej.
4. Rozpoznawanie zagrożeń i rozwijanie umiejętności właściwego reagowania na nie.
5. Wdrażanie do dbania o własne zdrowie i higieniczny tryb życia.

6. Rozwijanie umiejętności właściwego zachowania się w przypadku zetknięcia z przedmiotami niebezpiecznymi.
7. Poznanie sposobów udzielania pierwszej pomocy.
8. Wzbogacanie wiedzy o narkotykach, chorobie alkoholowej, uzależnieniu nikotynowym, AIDS.
9. Wdrażanie do rozpoznawania swoich mocnych i słabych stron.

Profilaktyka uzależnień w postaci programów to skuteczna metoda zapobiegania niewłaściwym wyborom uczniów. Potwierdza tę opinię D. Deutsch Smith: „standardowe praktyki stosowane przez nauczycieli w klasie i w innych sytuacjach szkolnych mogą bardzo pomóc w zapobieganiu działaniom destrukcyjnym, przemocy i potrzebie działań dyscyplinarnych.”¹¹¹

Na początku roku szkolnego 2002/2003 (we wrześniu) w klasach została przeprowadzona ankieta w celu odpowiedzi na pytanie czy istnieje i w jakim zakresie problem palenia, picia alkoholu, używania narkotyków? Ankieta miała charakter anonimowy i dobrowolny. Wzięli w niej udział wszyscy uczniowie obu klas.

Wyniki ankiety wskazały, że u ponad połowy uczniów w domu pije się i pali papierosy. Uczniowie z tych rodzin potwierdzili, że również próbowali palić i pić. Obecnie nikt z uczniów nie przyznał się do nadużywania alkoholu i narkotyków. Dwie osoby przyznały się do palenia papierosów. Ponad połowa uczniów ma kolegów, którzy piją i palą papierosy. Większość, bo 83% uczniów zadeklarowała, że byli namawiani do używania alkoholu, narkotyków, papierosów (najczęściej przez kolegów) i nie potrafili się tym namowom oprzeć. W związku z tym istniała potrzeba wdrażania uczniów do zachowań asertywnych i rozwijania wiedzy o szkodliwości nałogów. Wyniki ankiety potwierdziły konieczność prowadzenia z uczniami pracy profilaktycznej w omawianym zakresie, a tym samym potwierdziły potrzebę wdrażania programu wychowawczo-profilaktycznego pt.: „Umiem właściwie wybierać.”

Sposób realizacji projektu, repertuar stosowanych form, metod, środków dydaktycznych, wynikał ze znajomości uczniów (a także znajomości ich środowiska rodzinnego), do których był skierowany program. Było to zadanie o tyle łatwe, że realizująca je autorka od sześciu lat była wychowawcą jednej z klas i współpracowała z wychowawcą drugiej klasy, mgr Joanną Hackiewicz. Postanowiono włączyć do programu znawców różnych zagadnień, które miały być omawiane, wziąć

¹¹¹ D.Deutsch Smith, Pedagogika specjalna, Wyd. APS, PWN, Warszawa 2008, s.188.

pod uwagę rodziców uczniów, położyć nacisk na metody pracy twórczej, jako te, które gwarantować miały większą skuteczność zapamiętywania uczniów. W programie zwrócono uwagę na aktywność ucznia. Jak twierdzi J.Gładyszewska-Cylulko niezwykle ważne jest umożliwienie dzieciom wyrażanie i komunikowania własnych emocji przez zabawę, rysowanie śpiewanie, odgrywanie ról.¹¹²

Opracowano plan programu oraz terminarz realizacji poszczególnych zadań.

Tabela 2: Plan projektu „Umiem właściwie wybierać”

| l.p. | Zadania | Sposób realizacji | Termin |
|------|---|---|------------------|
| 1 | Diagnoza zjawiska | Przeprowadzenie ankiety | wrzesień |
| 2 | Co to jest asertywność? | Przeprowadzenie zajęć | październik |
| 3 | Wzbogacanie wiedzy o uzależnieniu alkoholowym i tytoniowym | Sesja filmowa: „Wpływ alkoholu na organizm człowieka” „Palenie tytoniu a fizjologia człowieka”, dialog z uczniami, pogadanka pielęgniarki szkolnej | listopad |
| 4 | Spotkanie z pracownikiem poradni uzależnień „Arka.” | Uczestnictwo w spotkaniu | grudzień |
| 5 | Wykonanie gazetki dla całej szkoły: Światowy Dzień walki z AIDS | Zebranie ulotek, materiałów, odwiedzenie poradni uzależnień, wybór tekstów, wykonanie gazetki | grudzień |
| 6 | Pedagogizacja rodziców: „Uzależnienie narkotyczne” | Wygłoszenie pogadanki dla rodziców, dyskusja | grudzień |
| 7 | Umiem odmawiać, zajęcia metodą burzy mózgów | Zorganizowanie zajęć, wykorzystanie metod aktywizujących: drama, burza mózgu | lutą |
| 8 | Spotkanie z pielęgniarką szkolną: „Codzienna higiena” | Lekcja wychowawcza | marzec |
| 9 | Cykl spotkań z psychologiem Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej: „Dojrzewanie” | Warsztaty zajęciowe | marzec, kwiecień |
| 10 | Pedagogizacja rodziców: „Jak szkoła może oddziaływać na zjawisko patologii, a szczególnie niedostosowania społecznego?” | Pogadanka, dyskusja | kwiecień |
| 11 | Metody udzielania pierwszej pomocy | Zajęcia warsztatowe z lekarzem | kwiecień |
| 12 | Sprawdzenie wiedzy o uzależnieniach | Konkurs Obserwacja zachowań | maj |

¹¹² J.Gładyszewska-Cylulko, Arteterapia w pracy pedagoga. Teoretyczne i praktyczne podstawy terapii przez sztukę, Impuls, Kraków 2011, s.70.

5.2 Przebieg projektu: „Umiem właściwie wybierać”

Problem podejmowania właściwych wyborów, a zwłaszcza umiejętność odmawiania to kluczowe zagadnienie programu. W klasach 18 października 2002 r. odbyła się lekcja poświęcona temu zagadnieniu pt. „Co to jest asertywność?”. Uczniowie poznali pojęcie asertywności i uczyli się w formie warsztatowej mówić „nie”. Symulowano różne sytuacje związane z codziennością uczniów a uczniowie proponowali rozwiązania, opracowano w grupach klasowe zasady asertywności, np.: nie przepraszaaj, jeśli nie zawiniłeś, pytaj otwarcie, jeżeli czegoś nie rozumiesz, staraj się nie kłamać, masz prawo być sobą i popełniać błędy, przyznaj innym takie samo prawo być sobą i popełniać błędy i inne.

Na początku grudnia (03.12.2002 roku) wykorzystano środki audio-wizualne do propagowania wiedzy o nałogach. Wykorzystano filmotekę Biblioteki Pedagogicznej w Białej Podlaskiej, z którą prowadzi się współpracę. Zaproszono szkolną pielęgniarkę. Uczniowie obejrzelili cykl filmów: „Co powinniśmy wiedzieć o AIDS”, „Palenie tytoniu a fizjologia człowieka”, „Wpływ alkoholu na organizm człowieka.” Prezentacji towarzyszyła dyskusja prowadzona metodą burzy mózgów. Uczniowie przeżyli szczególnie wypowiedzi samych uzależnionych. Zdobyli wiele informacji medycznych na temat wpływu AIDS, tytoniu, alkoholu na organizm człowieka. Następnie szkolna pielęgniarka przeprowadziła dialog z uczniami. Wyjaśniła zwroty medyczne odpowiadała na pytania uczniów o ośrodki pomocy osobom uzależnionym. Każdy uczeń otrzymał broszury do samodzielnego studiowania w gronie rodzinnym.

Grudzień to szczególny miesiąc poświęcony walce z AIDS. Wspólnie z uczniami szukano materiałów na gazetkę pogładową, którą uczniowie przygotowali dla całej szkoły. W tym celu odwiedzono poradnię uzależnień, gdzie uzyskano wiele materiałów. Efektem naszej pracy była gazetka pt. „2 grudzień – Międzynarodowy Dzień Walki z AIDS.”

Drugiego grudnia klasa uczestniczyła także w pogadance dla młodzieży prowadzonej przez doświadczonego psychologa, pracownika Poradni Uzależnień „Powrót z U.” Opowiadał o swojej pracy, o kontaktach z osobami uzależnionymi, o ich trudnej walce z nałogami. Nawiązał także do przewodniego hasła programu – wskazywał na różne sposoby odmawiania. Twierdził, że chęć spróbowania pod wpływem namów kolegów to zwykle początek tragedii uzależnienia.

Terapeuta przekazywał wiarygodną wiedzę na temat narkotyków

i uzależnień, taka wiedza pomaga w kształtowaniu właściwych postaw wobec narkomanii. Na fakt ten zwracał już uwagę J.J. Whirter (i zespół) „chodzi o to, by przekazać uczniom jak największą wiedzę na temat narkotyków, wzbudzać wobec nich zdrowe nastawienia i ograniczyć gotowość do sięgania po narkotyki. Informacja, jaką nauczyciele, pedagodzy szkolni i psychologowie przekazują na temat działania narkotyków i negatywnych skutków ich zażywania musi być dokładna. Młodzież nie będzie mogła podejmować dobrych decyzji na temat sięgania bądź niesięgania po narkotyki, jeżeli – w jej odbiorze – przekazana będzie niedokładnie lub błędnie.”¹¹³

W grudniu do programu włączono rodziców. Spotkanie składało się z następujących części:

1. Filmy profilaktyczne „Alkohol droga donikąd”, „Nikotyna legalny narkotyk”, „Epitafium dla narkomana.”
2. Pogadanka „Uzależnienia, narkomania.”
3. Dyskusja.

Rodzice zwrócili uwagę na rolę więzi rodzinnych w kształtowaniu właściwego stosunku dzieci do nałogów. Atmosfera zrozumienia, zaufania do rodziców sprzyja ochronie dziecka przed uzależnieniem. Wnioskiem spotkania było hasło: „poświęć więcej czasu i uwagi dziecku.”

W lutym odbyły się zajęcia warsztatowe promujące zachowania asertywne. Zastosowano dramy i burzę mózgów. Uczniowie już wcześniej samodzielnie przygotowali się do przedstawienia scenek. Zajęcia były ciekawe, ukazały jak wspaniale uczniowie niepełnosprawni potrafią samodzielnie korzystać z aktywnych metod. Zauważono, że uczniowie rozumieją cel i potrzebę stosowania zachowań asertywnych.

W marcu zorganizowano spotkanie z szkolną pielęgniarką pt. „Higiena na co dzień.” Pani pielęgniarka podkreśliła w prelekcji wagę dbania o własne ciało i wpływ szkodliwych czynników ze środowiska. Szczególnym okresem jest wiek dojrzewania. Praktyczne rady pielęgniarki wyjaśniły problemy w zakresie higieny uczniów w klasie. Nawiązano do zagrożeń wynikających z funkcjonowania hormonalnego w okresie dorastania. Uświadomiono podłoże problemów w koncentracji, podejmowaniu decyzji, szczególnej wrażliwości emocjonalnej. Podkreślono znaczenie podjęcia niewłaściwych decyzji związanych z nałogami. Uczniowie otrzymali informacje, gdzie mogą szukać pomocy w sytuacjach trudnych.

W marcu uczniowie rozpoczęli cykl zajęć warsztatowych prowa-

¹¹³ J.J. Mc Whirter, B. T. Mc Whirter, A. Mc Whirter, E. Hawley Mc Whirter, Zagrożona młodzież, Dorda wyd. Edukacyjne, Warszawa 2005, s.187, 203.

dzonych przez pracownika Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Białej Podlaskiej na temat: „Dojrzwania.”

Zajęcia pierwsze były poświęcone miłości. Uczniowie poznali fazy miłości (dziecięca, młodzieżowa, dojrzała), różne typy okazywania miłości. Rozmawiano o problemach w tym zakresie młodzieży w wieku dojrzwania.

Kolejne zajęcia odbyły się 24 marca. Zajęcia miały charakter warsztatowy. Dotyczyły problemów okresu dorastania, a konkretnie sposobów rozwiązywania konfliktów. Na tym spotkaniu uczniowie malowali drzewa z wyobraźni. Pani psycholog analizowała i porównywała drzewa do życia człowieka.

Ostatnie zajęcia odbyły się 31 marca 2003 roku. Pani psycholog prowadziła je metodą fotoekspresji. Uczniowie wybierali najładniejsze kartki pocztowe, a następnie motywowali swój wybór. W ten sposób odkrywali siebie, inni mogli ich lepiej poznać. Bardzo ważnym efektem zajęć było ćwiczenie prezentacji siebie na forum klasy.

W kwietniu 2003 roku odbyły się zajęcia warsztatowe z lekarzem białskiego szpitala. Zajęcia były poświęcone metodom udzielania pierwszej pomocy. Lekarz omówił najczęstsze przypadki urazów, uszkodzeń, następnie pokazał jak należy reagować na te wydarzenia. Uczniowie uczyli się w sposób praktyczny kilku metod, przede wszystkim opatrywania ran, bandażowania skaleczeń.

W marcu autorka uczestniczyła w kursie kwalifikacyjnym pt. „Asertywność i asertywne zachowania.” Akces w uczestniczeniu w tych zajęciach był podyktowany m. in. lepszemu przygotowaniu do wdrażania programu „Umiem właściwie wybierać.”

W kwietniu odbyło się zebranie rodziców na temat „Niedostosowania społecznego.” Przedstawiono krótką prelekcję, następnie odbyła się długa dyskusja w grupach z zastosowaniem Metaplanu.

W dniu 12 maja w szkole odbyło się spotkanie z policjantem, panią komisarz z Komendy Policji w Białej Podlaskiej. Część spotkania na prośbę pani policjantki odbyła się bez udziału wychowawców. W spotkaniu analizowano typy zachowań aspołecznych wynikających z uzależnień oraz kary za te przewinienia wynikające z kodeksów.

5.3 Wyniki i wnioski z realizacji projektu: „Umiem właściwie wybierać”

Podsumowaniem programu był konkurs wiedzy o uzależnieniach „Umiem właściwie wybierać”, który zorganizowano 14 maja 2003 roku w ZSS w Białej Podlaskiej. Konkurs miał formę testu. Wyniki konkursu były bardzo wysokie, co wskazało na skuteczność realizacji programu profilaktycznego na terenie szkoły. Liczna grupa, bowiem 27% uczniów wykonała wszystkie zadania testowe, 24% brakowało jednego punktu do uzyskania maksymalnej liczby punktów, mniej niż połowę punktów otrzymało jedynie dwóch uczniów.

Obserwowano zachowania uczniów w dalszym procesie ich kształcenia (rok szkolny 2003/2004 i 2004/2005). Nauczyciele, rodzice, wychowawcy nie zauważyli problemów picia, palenia, używania narkotyków w klasach biorących udział w programie. Zauważono natomiast pewne zmiany w zachowaniach tych uczniów. Chłopcy i dziewczęta zaczęli otwarcie mówić o swoich problemach. Próbowali stosować zasady zdrowego i higienicznego stylu życia. Zajęcia profilaktyczne w następnych latach bazowały na wiedzy uczniów o przyczynach, skutkach, sposobach wychodzenia z uzależnień. Kontynuowano działania profilaktyczne z uczniami w kolejnych latach ich kształcenia.

Z drugiej strony program angażował rodziców uczniów, którzy wzbogacili własną wiedzę i umiejętności w rozwiązywaniu trudnych problemów związanych z ich dziećmi w zakresie omawianych zagadnień. Atutem programu było zaproszenie do współpracy wielu profesjonalistów (lekarz, psychologowie, pielęgniarka, policjant), w związku z tym przekaz wiedzy i umiejętności miał charakter interdyscyplinarny.

Wydaje mi się, że uczniowie objęci program, będą potrafili w większym stopniu podejmować właściwe decyzje, chociaż efekty programu będą widoczne w trakcie śledzenia losów absolwentów szkoły.

Potrzeba działalności profilaktycznej nauczycieli dotyczy także uczniów upośledzonych w stopniu lekkim. Są oni w stanie nie tylko zwiększyć zasób wiedzy ale i wdrażać wypracowane w szkole nawyki asertywnych zachowań. Skuteczność programu zależy od dostosowania sposobów jego realizacji do możliwości tych uczniów.

ROZDZIAŁ 6

DYSKURS NA TEMAT PRACY TAŃCEM WŚRÓD DZIECI Z UPOŚLEDZENIEM UMYSŁOWYM

*„Taniec jest jedną z rzadkich dziedzin działalności ludzkich,
gdzie człowiek jest zaangażowany całkowicie: ciało, dusza i umysł.
Taniec jest sportem wszechstronnym.
Taniec jest medytacją, środkiem poznania wewnętrznego
i zewnętrznego równocześnie.”¹¹⁴*

6.1 Rekreacja czy terapia – taniec w pracy z dziećmi z upośledzeniem umysłowym – zamiast wstępu

Rytm wyznacza obraz życia człowieka: rytm bicia serca, rytm pór roku, rytm oddychania, rytm miesięcy, rytm dni tygodnia. Rytm to także podstawowy wyznacznik muzyki i tańca.

Człowiek posiada możliwość tworzenia rytmów tanecznych lub muzycznych. Wielu z nas nie zastanawia się jakie bogactwo stanowi taniec w naszym życiu, tym bardziej sama muzyka. Tymczasem taniec oddziałuje na człowieka już od tysięcy lat. Przypuszcza się, że człowiek przejął taniec od godów tanecznych zwierząt. Od tego czasu człowiek tańcem prosił bogów o słońce, o deszcz, odpędzał choroby, dziękował za dobrobyt. Tańczył gdy się smucił chowając zmarłych, tańczył gdy się radował.¹¹⁵

We współczesnych językach europejskich słowo taniec brzmi bardzo podobnie, zaś jego element „tan” w najdawniejszych pismach oznaczał radość.¹¹⁶

¹¹⁴ Z. Aleszko, Janke-Klimaszewska B, Choreoterapia w psychiatrii, w: „Psychoterapia nr 2/2001, s.61.

¹¹⁵ K. Forowicz, Karnawałowa terapia w: „Rzeczpospolita” nr 4/1999, s. 21.

¹¹⁶ K. Forowicz, op.cit, s. 21.

Cykl życia człowieka w sposób naturalny jest przepełniony muzyką i tańcem. Dla niemowlaka wydaje się naturalne zobrazowanie ruchem rytmu słyszanej muzyki, tańcem poprawnym rytmicznie, chociaż jeszcze nie opanował tak dobrze mowy werbalnej. Taniec nie opuszcza człowieka aż do starości. Człowiek w podeszłym wieku w miarę posiadanych możliwości korzysta z bogactwa muzyki i tańca. Nic dziwnego, że rozwinęła się forma leczenia tańcem znana już od szamanów plemiennych. Leczone tańcem ciało i duszę, mimo, że Cycero był zdania, że w stanie trzeźwym człowiek nigdy prawie nie tańczy, chyba że od rozumu odejdzie. Może właśnie dlatego cierpiał na żylaki i bóle nóg.¹¹⁷

Na możliwość kształtowania ludzkiej psychiki przez muzykę zwrócił uwagę już Protagoras, autor estetycznych poglądów utożsamiających piękno z ładem. Ład zewnętrzny wyrażany w muzyce miał oddziaływać na tworzenie wewnętrznej harmonii człowieka oraz właściwych postaw moralnych.

Taniec to szczególny element działalności twórczej każdego człowieka. Tworzywem tańca jest ruch, który odzwierciedla nasz stan emocjonalny i doskonale przekazuje treści symboliczne na płaszczyźnie niewerbalnej. Człowiek posługuje się tańcem od neolitu. Są tego dowody w postaci skalnych malowideł i artefaktów z tego okresu. W owym czasie taniec nie był tylko formą rozrywki ale jedną z form autoekspresji. W historii ludzkości znajdujemy wielorakie zastosowanie tańca. Taniec był wykorzystywany do leczenia chorób (np. leczenie tańcem po ukąszeniach jadowitych pająków), w kulturach myśliwskich przepraszano tańcem zwierzęta za ich zabijanie, taniec odgrywał ważną rolę w ceremoniach inicjacyjnych, np. Indianie Nawaho tańcem „Wschodzącego Słońca” akcentowali moment zamiany dziewczyny w kobietę (pierwsza menstruacja). Tańczący szaman, czarownik, uzdrowiciel zmieniał opcję z choroby na zdrowie, taniec był formą komunikacji międzyludzkiej. Taniec często przybierał formy ekstatyczne, np. w Bułgarii wykonywano „Taniec Ognia”, gdzie tańcząc w transie tancerz wskakiwał w żarzące węgle.¹¹⁸

¹¹⁷ J. Masella, Życie to taniec, w: „Zwierciadło” nr 2/2000.

¹¹⁸ D. Koziello, Taniec i psychoterapia, KMK Promotions, Poznań 2002, s.28-32.

6.2 Znaczenie tańca w pracy z dzieckiem z upośledzeniem umysłowym

Pierwsze opisy terapii muzycznej odnajdujemy w pracach włoskiego teoretyka muzyki A. Kirchera w 1673r. Autor podaje wiele przykładów ćwiczeń muzycznych, które mają pomagać w leczeniu muzyką schorzeń powstałych na skutek ukąszeń przez jadowite gatunki zwierząt np. tarantulę. W XVII wieku jatro – terapia była zjawiskiem powszechnym. Wiek XVIII to czas większej uwagi skierowanej na związek muzyki i psychiki człowieka. Niemieccy lekarze Nicolai, Schneider reprezentowali stanowisko, że terapia muzyczna może stać się skuteczna w wywoływaniu określonych reakcji afektywnych organizmu.¹¹⁹

Na ruchu jako naturalnej potrzebie wieku dziecięcego oparł swoją metodę „Rytmikę” szwajcarski muzyk i pedagog E. Jaques-Dalcroze. Metoda ta stanowi syntezę trzech dróg wychowania muzycznego: „Muzykowania ruchem”, kształtowania słuchu muzycznego i improwizacji wokalnie-ruchowej.¹²⁰ W oparciu o szkołę tego pedagoga, lecz także metody R. Labana,¹²¹ R. Steinerja własną formę ruchu wynikającą z naturalnych potrzeb dziecięcej aktywności stworzyła W. Sherborne w latach sześćdziesiątych XX wieku. Jej metoda „Developmental Movement”, czyli Ruch Rozwijający jest powszechnie wykorzystywana w pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Poprzez ruch rozwijana jest m.in. świadomość własnego ciała, świadomość przestrzeni i możliwości działania w niej, nawiązy bliskiego kontaktu i współpracy z drugim człowiekiem. W metodzie wyróżnia się ruch kształtujący, prowadzący, wiodący i kreatywny.¹²² Szczególny wkład w zainteresowanie muzykoterapią w Polsce ma in. Wrocław funkcjonujące swego czasu w nim od 1972r. Studium Muzykoterapii w Państwowej Wyższej Szkole we Wrocławiu, dzisiaj Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu. Wiele ciekawych spostrzeżeń zawdzięczamy pracy tej uczelni. Tam jest wydawany kwartalnik „Muzykoterapia Polska” i prace naukowe związane ze Stowarzyszeniem Muzykoterapeutów Polskich. Od 1983 roku funkcjonuje Instytut Muzykoterapii.¹²³

¹¹⁹ T. Natanson, Wstęp do nauki o muzykoterapii, Wrocław 1979, s. 87.

¹²⁰ E. Jaques-Dalcroze, Le rythme, la musique et l'éducation. Poethis Freres Editures, Lozanna 1965, s. 112.

¹²¹ R. Laban, Choreographie, Jena 1926, s. 34.

¹²² Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka. Red. M. Bogdanowicz, B. Kisiel, M. Przasnyka, Warszawa 1992, s. 11.

¹²³ „Muzykoterapia Polska” - kwartalnik, red. P. Cylulko (w latach 2002-2003), Wrocław; Muzykoterapia. Tożsamość-transgresja-transdyscypliniarność, red. P. Cylulko, J. Gładyszewska-Cylulko, AM im. K. Lipińskiego we Wrocławiu, Stowarzyszenie Muzykoterapeutów Polskich, Wrocław 2010; P. Cylulko, Tyfłomuzykoterapia dzieci niepełnosprawnych wzrokowo. Teoria i praktyka muzykoterapii dzieci niepełnosprawnych wzrokowo, AM im. K. Lipińskiego we Wrocławiu, Wrocław 2004; wiele numerów „Zeszytów Naukowych AM” poświęcono arteterapii i muzykoterapii.

Prof. M. Szyszkowska, zwolenniczka choreoterapii, przyznaje, że są osoby, które zostały wyciągnięte ze stanów depresji i niewiary w siebie właśnie przez sztukę taneczną. Taniec, wg M. Szyszkowskiej, łączy w sobie składniki poezji, muzyki i plastyki.¹²⁴

Współczesne traktowanie tańca również nie jest jednoznaczne. Nie dla wszystkich taniec oznacza jedną z aktywnych form spędzania czasu wolnego. Od początku XX wieku powszechnie stosowana jest forma psychoterapii tańcem. Choreoterapia jest jedną z form arteterapii, czyli wychowania przez sztukę (termin wprowadzony w 1939r. przez Hilla). Choreoterapia oznacza terapię tańcem, ruchem, choreia znaczy taniec, therapeia – leczenie (grecki). Nawiązuje do tańców plemiennych i szamańskich, kiedy taniec był ważnym sposobem wyrażania emocji. Nie akcentuje zasad technicznych kroków tanecznych, czy ich kombinacji lecz kładzie nacisk na improwizację taneczną, trening świadomości, relaksację. Zadaniem tej terapii jest uzyskanie harmonii ciała i umysłu, poznanie siebie, swoich emocji, kontaktu z drugim człowiekiem. Pionierami choreoterapii byli Emil Jaques-Delcroze, Marian Chace, Liljan Espenak, Alma Howkins, Trudi Schoop, w Polsce M. Szyszkowska.¹²⁵ Stworzyli wiele strategii terapeutycznych, objęli choreoterapią szerokie grupy potrzebujących. Jedną z tych grup są osoby upośledzone umysłowo. Stosuje się choreoterapię nie tylko w pracy z osobami upośledzonymi i niepełnosprawnymi, ale także z osobami z zaburzeniami odżywiania (anoreksja, bulimia), nerwicami (lękowa, konwersyjną, nerwicą natręctw), schizofrenią, kobietami po mastektomii, dziećmi z ADHD, autystykami, ofiarami przemocy. Osoby zainteresowane tą działalnością są zrzeszone w Polskim Stowarzyszeniu Choreoterapii oraz Stowarzyszeniu Terapeutów i Arteterapeutów Linie.

Podstawowe elementy tańca rytm i ruch stają się drogą do uzyskania harmonii ciała i umysłu, ułatwiają poznanie siebie i swoich emocji, a także porozumienia z innymi ludźmi. Sam taniec jako sztuka dość złożona jest określany jako zespół zjawisk ruchowych, będących transformacją ruchów naturalnych, powstający pod wpływem bodźców emocjonalnych i skoordynowany z muzyką.¹²⁶

Taniec dzieci niepełnosprawnych to powszechnie stosowana forma rekreacji, wyzwalania emocji, przyjemny sposób spędzania czasu wolnego. Stosowanie choreoterapii wśród dzieci upośledzonych umysłowo to zadanie w polskiej rzeczywistości nowatorskie. W zasadzie nie

¹²⁴ M. Szyszkowska, *Twórcze niepokoje codzienności*, Łódź 1985, s. 132.

¹²⁵ D. Koziełło, *Taniec i psychoterapia*, KMK Promotions, Poznań 2002, s. 34-39.

¹²⁶ S. Śledziński, *Mała encyklopedia muzyki*, Warszawa 1981, s. 991.

ma jeszcze tanecznych programów terapeutycznych obowiązujących w pracy z tymi dziećmi. Autorka korzystała z dziesięcioletniej praktyki w pracy tańcem z dziećmi upośledzonymi umysłowo w Zespole Szkół Specjalnych w Białej Podlaskiej prowadzonej na podstawie posiadanych kwalifikacji instruktora tańca i pedagoga specjalnego.

Terapia ruchem ma wpływ na rozwijanie zdolności uczenia się poprzez zajęcie się strukturą zaburzenia lub jej przejawami. Technika pracy terapeutycznej zajmuje się komponentami funkcjonalnymi i dynamicznymi zdolności ruchowych. Dziecko rozwija zakres ruchów niezbędnych do posługiwania się przedmiotami codziennego użytku we właściwy sposób. Często zachęca się do korzystania z różnych przedmiotów w trakcie trwania zajęć tanecznych. Ponadto choreoterapia angażuje struktury percepcyjne. Wspomaga dziecko w zdobywaniu doświadczeń i organizowaniu ich w integralne struktury. Doświadczenia terapeutów wskazują na duże skoki rozwojowe w zakresie samokontroli, świadomości własnego ciała.

Na podstawie prowadzonych przez autorkę zajęć można stwierdzić, że taniec w pracy z dziećmi upośledzonymi umysłowo:

- podnosi poczucie bezpieczeństwa, rozluźnienie psychiczne, zadowolenie i radość,
- pomaga w tworzeniu własnego wewnętrznego świata, czasem wypełnieniu pustki społecznej,
- sprzyja osiąganiu uczucia satysfakcji, poczucia własnej wartości,
- motywuje do aktywności poznawczej i ruchowej,
- pogłębia akceptację siebie,
- podnosi samoocenę,
- poprawia nastrój,
- wyrabia samodzielność i zaradność,
- dostarcza przyjemność i radość,
- doskonali komunikację interpersonalną i współdziałanie w grupie,
- podnosi sprawność ruchową,
- kształci wyobraźnię i pamięć ruchową.

W pracy z dziećmi upośledzonymi umysłowo taniec stosuje się w trzech sferach zdaniowych: praca nad świadomością własnego ciała, praca nad ciężkością, równowagą, grawitacją ciała oraz praca nad świadomością siły, przestrzeni i czasu. Można więc łączyć rekreacje taneczną z pracą terapeutyczną dziecka upośledzonego umysłowo.

1. Praca nad świadomością własnego ciała.

Zajęcia taneczne rozpoczyna praca nad obrazem własnego ciała.

Brak świadomości własnego ciała często występuje u dzieci umiarkowanie, znacznie i głęboko upośledzonych. Praca w tym zakresie ma na celu rozwijanie poczucie odrębności własnego ciała. Poprzez wrażenia dotykowe, kinestetyczne, wzrokowe dzieci identyfikują własne części ciała. Proste rytmy taneczne dają poczucie bezpieczeństwa i relaksacji i w ten sposób łatwiej kształtuje się wrażenie swojego ciała. Terapeuci wykorzystują pozytywne aspekty sprawności dziecka. Przykładem stosowanych pomocy na tym etapie pracy może być lustro, w którym dziecko „rośnie”, „maleje”, zmienia pozycję, obserwuje swój ruch.

2. Praca nad ciężkością, równowagą, grawitacją ciała.

Następnym etapem jest praca nad ciężkością, grawitacją i równowagą. Ilustracje taneczne często opierają się na zabawach ruchowych. Przykładem mogą być pewne zabawy z wykorzystaniem znanych postaci bajkowych np. Królowna Śnieżka, Czerwony Kapturek. Pomaga to dzieciom w rozbudzaniu wyobraźni i zwiększa motywację uczestników zajęć. Taniec może być wykorzystany w pracy nad lateralizacją – rytm ma wspomagać wykonanie określonych ruchów wykorzystujących różne strony ciała i jego części. Oczywiście obok zaufania dziecka potrzeba tu wielokrotnego powtarzania form tanecznych w celu stworzenia określonych nawyków ruchowych.

3. Praca nad świadomością siły, przestrzeni i czasu.

Często dzieciom upośledzonym umysłowo brakuje zdolności ekspresji dynamicznej wynikającej z braku rozumienia pojęć przestrzennych i czasowych. W związku z tym w praktycznych ruchowo-tanecznych zadaniach oddzielnie rozwija się rozumienie pojęć: lekko-silnie, lewa-prawa, góra-dół, przód-tył, wolno-szybko. Następnym etapem jest dopiero łączenie pojedynczych jakości razem w postaci doświadczeń kinestetycznych. Znajomość prac Labana (1960) i wykorzystanie ich przez terapeutę może pomóc w rozumieniu czasoprzestrzeni przez dziecko upośledzone umysłowo.¹²⁷

Opanowanie wymienionych zakresów zadaniowych nie kończy ale dopiero otwiera nowe możliwości dziecka upośledzonego. Dopiero teraz zaczyna ono świadomie korzystać ze złożonych ruchów, działać spontanicznie, tworzyć konkretną indywidualną wizję swojego ciała w integracji z otoczeniem. Nie mniej ważnym efektem terapii jest także

¹²⁷ R.Laban, *Choreographie*, Jena 1926.

wzrost samodzielności, radości, ekspresji i poczucia pewności siebie osoby upośledzonej. Znajomość poszczególnych części własnego ciała pozwala dzieciom na bliższy kontakt z innymi dziećmi. Zarówno taniec w grupach jak i zabawy taneczne umożliwiają kontakt fizyczny, emocjonalny i społeczny np, przez dotyk rąk w tańcach parowych. Taniec w zamkniętym kole reguluje również potrzeby psychiczne dziecka. Emocje wyzwlane w czasie tańca grupowego zaspakajają zarówno potrzeby jednostki jak i całej grupy dzieci. Taniec w grupie wpływa korzystnie na indywidualne zachowanie dzieci.

W praktycznej działalności osoba pracująca z dzieckiem upośledzonym powinna:

- wykorzystać każdą nadarżającą się okazję do organizowania kontaktu dziecka z muzyką,
- stymulować, podtrzymywać, akceptować i interesować się wszelkimi formami ekspresji muzycznej i tanecznej dziecka (śpiew, taniec, gra na instrumencie) choć mogą wydawać się nieporadne i dziwaczne,
- wspierać dziecko w indywidualnych poszukiwaniach i eksperymentach, które przybliżają mu świat dźwięków i ruchów tanecznych,
- stawiać przed dzieckiem różnorodne działania, dzięki którym rozwinię się jego wyobraźnia muzyczna i taneczna,
- uczestniczyć zawsze w działaniach tanecznych dziecka,
- śpiewać, grać i tańczyć z dzieckiem, bowiem wspólne działania stymulują aktywność dziecka,
- nauczyć dziecko dostrzegać muzykę i taniec w przejawach dnia codziennego, w świecie przyrody, w zgielku ulicznym, w domu. tak, by było wrażliwe na świat dźwięków.

Dźwiękowa i ruchowa struktura tańca sprawia, że jest formą kształcenia przystępną dla dzieci upośledzonych umysłowo. Taniec to narzędzie pobudzające do działań korygujących, usprawniających i dynamizujących. Ma pozytywny wpływ na psychiczny i fizyczny stan organizmu. Należy jednak pamiętać o tym, że powinno się zawsze uwzględniać cel leczniczy oraz brać pod uwagę wiek, możliwości dziecka, a nawet wrażliwość muzyczną i zainteresowanie ruchem tanecznym. W perspektywie antropologicznej można ująć taniec jako środek, który pomaga osobom upośledzonym czuć pełnię człowieczeństwa, czego wyrazem jest wypowiedź R.Lange: „W sztuce tańca wewnętrzne przeżycia człowieka uzewnętrzniania się bezpośrednio poprzez jego własne ciało,

które jest jedynym instrumentem istotnym w tańcu. Tancerz uzewnętrznia koncepcje powstałe w umyśle poprzez ruchy swojego ciała. Ta podwójna rola tancerza jako twórcy i zarazem instrumentu uzewnętrzniającego jego myśl twórczą, jest unikalna w sztuce. Zagłębienie się w przeżyciach i doznaniach duchowych przy posłużeniu się wyobraźnią i myślą w tańcu daje człowiekowi możliwość sięgania szczytów człowieczeństwa przy jednoczesnym użytkowaniu ciała przynależnego do świata biologicznego, nie tłumić jego potrzeb, lecz zaspokajają je, równoważąc je w sposób najbardziej integralny.”¹²⁸

Należy ubolewać nad faktem, że brakuje programów wykorzystania tańca w polskich placówkach oświatowych i leczniczych przeznaczonych dla dzieci upośledzonych umysłowo. Nawet jako forma rekreacyjna taniec jest stosowany dość rzadko. W. Tomaszewski twierdził, że polska edukacja taneczna w opracowaniach teoretycznych jak i działalności praktycznej jest marginalna.¹²⁹ W krajach Europy Zachodniej, Ameryki, nawet Azji wykorzystanie tańca jest stosowane powszechnie, często wtedy, gdy inne metody zawodzą. Od 2001 roku funkcjonuje Polskie Stowarzyszenie Choreoterapii, co może mieć korzystny wpływ na częstsze stosowanie tej metody i opracowanie modelowych jej programów. Zajęcia z uczniami upośledzonymi umysłowo stanowią skuteczną metodę terapeutyczną w zakresie budzenia świadomości własnego ciała, rozumienia pojęć czasowych i przestrzennych. Terapia tańcem spełnia też wiele innych celów korekcyjno-kompensacyjnych. Stanowi delikatny i przyjemny sposób na gimnastykowanie swojego ciała, rozwija koordynację ruchową, zapewnia dobrą sylwetkę, wzmacnia ciało, daje radość i optymizm życiowy, uczy zasad kultury i obycia towarzyskiego, rozwija pewność i wiarę w siebie. Ponadto taniec to przyjemny sposób spędzenia wolnego czasu, stanowi doskonały środek integracji społecznej, ale przede wszystkim daje możliwość wybicia się, osiągnięcia indywidualnego sukcesu.

Współczesna wiedza na temat tańca pozwala na stwierdzenie, że społeczeństwo, które nie korzysta z programów tanecznych w procesie kształcenia jednostek może pozbawić je czynników warunkujących normalny rozwój. Wydaje się, że proces kształcenia dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych winien uwzględniać omówione w artykule aspekty, aby uczynić kształcenie i terapię dzieci upośledzonych umysłowo wielowymiarowe, efektywne i komplementarne.

Na pytanie taniec to rekreacja czy terapia nie ma wykluczającej odpowiedzi.

¹²⁸ R. Lange, *O istocie tańca w kulturze: perspektywa antropologiczna*, Kraków 1988.

¹²⁹ W. Tomaszewski, *Człowiek tańczący*, Warszawa 1992, s.62.

Taniec bowiem to zarówno forma dobrowolnej, przyjemnej rekreacji jak i wspaniała metoda terapeutyczna.

6.3 Geneza programu „Umiem tańczyć”

Upośledzenie umysłowe wiąże się z trwałymi zmianami w ośrodkowym układzie nerwowym i zaburzeniami w jego funkcjonowaniu. Ekspresja muzyczna, taneczna powinna być jednym z wielu elementów usprawniania funkcji osoby upośledzonej umysłowo. Tym celom służy ma prowadzona przeze mnie praca taneczna z dziećmi i młodzieżą uczącymi się w Zespole Szkół Specjalnych w Białej Podlaskiej.

Swoje doświadczenie jako tancerki Formacji Tańca Towarzyskiego UMCS-u „Impetus” a także wiedzę i umiejętności kursu kwalifikacyjnego na instruktora tańca towarzyskiego autorka połączyła z profesjonalnym wykształceniem pedagoga specjalnego. Od rozpoczęcia pracy w 1995r. w szkole specjalnej wprowadzałam uczniów szkoły w „świat tańca.” Na podstawie posiadanych doświadczeń w 1998r. opracowałam i rozpoczęłam realizację programu: „Umiem tańczyć.”

Postawiono sobie cel jakim miało być rozwijanie sfery fizycznej, intelektualnej, społecznej oraz wychowawczej. Metodą miał być taniec, czyli „szkoła bez słów.”

Uczniowie w wyniku uczestnictwa w zajęciach tanecznych powinni w większym stopniu:

1. Akceptować siebie.
2. Rozumieć potrzebę gimnastykowania swojego ciała.
3. Osiągać sukcesy, satysfakcję i radość.
4. Wiedzieć jak w przyjemny sposób można spędzić czas wolny.
5. Potrafić bezbłędnie wykonać przygotowany układ taneczny.
6. Posiadać umiejętność współpracy w grupie.
7. Znać nazwy wielu tańców ludowych, towarzyskich.
8. Prawidłowo wykonać wiele ćwiczeń rytmicznych.
9. Pokazać układy taneczne dla szerszej publiczności.
10. Integrować się ze społecznością lokalną.

Założono, że zajęcia taneczne będą obejmowały cztery bloki taneczne:

- blok tańca ludowego,
- blok tańca towarzyskiego,
- blok tańców dyskotekowych z elementami jazzu,
- blok tańców do muzyki nowoczesnej (aktualnych przebojów muzycznych).

BLOK TAŃCÓW LUDOWYCH

W ramach tego bloku zaplanowano następujące zadania:

- opracowanie różnych choreografii poloneza,
- wykonanie układu krakowiaka do spektaklu "O smoku wawelskim",
- opracowanie układu do ludowej muzyki greckiej pt. „Grek Zorba”,
- oglądanie przez uczniów filmu z prywatnej kolekcji pt. "Polskie tańce ludowe",
- uczestniczenie w zajęciach prowadzonych przez Zespół Tańca Ludowego „Podlasie.”

BLOK TAŃCÓW LATYNOAMERYKAŃSKICH

W zakresie tych tańców oparto się na grupie tańców latynoamerykańskich jako łatwiejszych w zakresie rytmicznym i metodycznym. Zaplanowano:

- opracowanie układu rock and rolla do piosenki pt. „Szkolny rock and roll”,
- opracowanie kilku układów cha-cha, wykonanych w formie towarzyskiej,
- opracowanie układu rumbi do muzyki profesjonalnej,
- opracowanie choreografii kubańskiej samby,
- oglądanie profesjonalnych występów tańców standardowych aktualnych mistrzów tańca,
- oglądanie profesjonalnych występów tańców latynoamerykańskich aktualnych mistrzów tańca,
- korzystanie z pozycji Walter Laird, "Zaproszenie do tańca", Warszawa 1994 – stroje, uwagi metodyczne.

BLOK TAŃCÓW DYSKOTEKOWYCH Z ELEMENTAMI JAZZU

Ta grupa figur i kroków tanecznych stanowi najbliższe rytmem dla dzieci i młodzieży, ze względu na powszechność występowania na dyskotekach. Zaplanowano wiele układów opartych na technikach nowoczesnego tańca i jazzu. Z grupą dziewcząt zaplanowano aranżacje różnych tańców. Założono stosowanie elementów gimnastyki. W tym bloku tanecznym postanowiono inicjatywę zostawić samym tancerzom w zakresie łączenia figur, czy doboru muzyki.

BLOK TAŃCÓW DO MUZYKI NOWOCZESNEJ (AKTUALNYCH PRZEBOJÓW)

Do następujących przebojów postanowiono wykonać następujące aranżacje taneczne: „Kaczuszki”, „Lambada”, „Bał wszystkich Świętych”, przebojów ulubionych zespołów dzieci i młodzieży tańczącej. W tym bloku tanecznym wykorzystywano aktualne trendy muzyki rozrywkowej.

Grupa taneczna miała pokazywać opracowane układy przede wszystkim na uroczystościach szkolnych, gdyż tancerze czują się bezpiecznie w „swojej szkole.” Sporadycznie założono występy zespołu w innym środowisku.

Dodatkowe zajęcia taneczne miały sprawiać wiele satysfakcji i radości uczniom, którzy mogli pokazać efekty pracy na uroczystościach szkolnych i pozaszkolnych. Posiadały też wiele walorów terapeutycznych.

6.4 Wdrażanie programu „Umiem tańczyć”

W zajęciach uczestniczyły dzieci i młodzież upośledzone umysłowo w stopniu umiarkowanym i lekkim uczące się w szkole podstawowej i gimnazjum specjalnym. Na zajęciach zazwyczaj ćwiczyła grupa 8-osobowa. Czasami zajęcia odbywały się nawet kilka razy w tygodniu. Zazwyczaj jednak uczniowie tańczyli raz w tygodniu 45 minut. Przyjęto zasadę, że każdy, kto chce tańczyć może w zajęciach uczestniczyć. Oczywiście większe zainteresowanie zajęcia budziły wśród dziewcząt, chociaż w wielu układach występowali chłopcy. W prowadzeniu zajęć brała udział nauczycielka wychowania fizycznego mgr Bożena Szafrąńska.

Zajęcia taneczne odbywały się zgodnie z metodyką prowadzenia profesjonalnych zajęć. Zawsze były poprzedzone rozgrzewką. Ze względu na pracę z uczniami specjalnej troski stosowano następujące dodatkowe zasady pracy:

- dostosowania do możliwości uczniów,
- odwołania się do umiejętności już posiadanych przez uczniów,
- stopniowania trudności,
- stosowania wielu ćwiczeń utrwalających wzbogacanych aktywnymi metodami.

Zabawa tańcem miała swój wymierny charakter w postaci pokazów swoich umiejętności. Zazwyczaj stosowano zasadę pokazu choreografii tanecznych w znanym środowisku dziecka (szkoła), aby nie potęgować stresu lecz budować wiarę we własne siły, poczucie spokoju, satysfakcji. Od 1998 roku do roku 2003 uczniowie szkoły tańczyli na powtarzających

się corocznie uroczystościach szkolnych.

Do stałego repertuaru należało opracowanie układu tanecznego na Akademii z okazji Dnia Nauczyciela. W związku z tym intensywne zajęcia taneczne rozpoczynały się już we wrześniu.

Każda choinka szkolna była urozmaicona różnorodnymi układami tanecznymi np. rock and rolla, cha-cha, krakowiak, układy do muzyki karnawałowej.

Ważnym zadaniem wychowawczym jest wdrożenie uczniów do okazywania szacunku wobec swoich rodziców. Co roku Dzień Matki w naszej szkole odbywa się szczególnie uroczystie. Stałym punktem programu zajęć tanecznych było uświetnienie Akademii z okazji Dnia Matki pięknymi choreografiami tanecznymi.

Do stałego, corocznego repertuaru należało także opracowanie układu poloneza z uczniami kończącymi naszą szkołę. Choreografia tych układów w każdym roku szkolnym była inna.

Ponadto przygotowywano układy taneczne na Andrzejkę, Dzień Kobiet, zakończenie roku szkolnego.

Przykładowo opiszę wdrażanie programu w roku szkolnym 2002/2003.

W październiku 2002r. uczniowie wykonali układ tańca do piosenki „Koronkowa lambada”, którym uświetnili uroczystą Akademię z okazji Dnia Nauczyciela. Układ tańca był oparty na kroku podstawowym samby dwukrokowej. W układzie występowały uczennice lekko upośledzone umysłowo I,II, III klasy Gimnazjum Specjalnego.

W listopadzie uczennice gimnazjum analizowały metody i stroje tańców towarzyskich na podstawie pozycji Walter Lairda, „Zaproszenie do tańca”, Warszawa 1994. W pozycji zaprezentowana jest metodę tańca oparta na krokach ukazanych przez rysunki buta odpowiednio układanych na parkiecie. Uczniowie tańczący wzięli udział w lekcji na temat tańców narodowych prowadzonej przez Zespół Ludowy „Podlasie” w Białej Podlaskiej.

Na szkolnej choince przygotowano choreografię taneczną do piosenki pt. „Bal wszystkich świętych” Budki Suflera, a ponadto zaproszono absolwentki naszej szkoły (które ucząc się w niej tańczyły w zespole) do wykonania układu dyskotekowego przeboju zespołu Tatu. W lutym uczniowie tańczący pracowali na podstawie układów audycji telewizyjnej pt. „Studio urody.”

Uroczystość Dnia Kobiet na szkolnej akademii uświetnił układ choreograficzny małych dzieci upośledzonych w stopniu umiarkowanym w połączeniu z innym, trudniejszym układem uczniów gimnazjalnych

naszej szkoły. Cała grupa tańczyła do piosenki R.Rynkowskiego pt. „Dziewczyny lubią brząz.” Uczniowie tańczyli układ cha cha na uroczystości XX-lecia Szkoły Podstawowej Specjalnej w Białej Podlaskiej w czerwcu 2003r.

Oprócz stałego repertuaru uroczystości szkolnych uczniowie pokazywali umiejętności taneczne w innych sytuacjach. Oto wykaz niektórych z tych wydarzeń:

W dniach 22-24.05.1998r. uczestniczyłam w XXXII Konkursie Piosenki Integracyjnej „Tomaszowska Wiosna” w Tomaszowie Mazowieckim. Opracowałam układ taneczny, który wykonywały uczennice naszej szkoły śpiewając na konkursie piosenki.

W maju 2002r. zespół przygotował oprawę muzyczną do szkolnego pokazu mody.

W tym samym roku szkolnym (2001/2002) dziewczęta tańczyły na imprezie integracyjnej w Szkole Podstawowej w Janówce.

Na II Regionalnym Przeglądzie Piosenki Dzieci i Młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych w Łosicach 20 maja 2003 roku zespół taneczny wykonał układ cha cha, co spotkało się z gorącym aplauzem widowni.

6.5 Wnioski. Rola tańca w pracy z dzieckiem z upośledzeniem umysłowym

Taniec podnosi poziom „endorfin” czyli „związków przyjemności” we krwi, a przyjemność czerpana z ruchu w rytm muzyki zwiększa naturalną radość dziecka. To może największy sukces jaki przyniosła realizacja programu: spontaniczną radość, zadowolenie, satysfakcję uczestników programu. Fakt ten w największym stopniu zaważył na fakcie kontynuowania programu.

Program „Umiem tańczyć” rozwinął dwie formy aktywności uczestników:

- sferę odbiorczą – zwana bierną (w zakresie wiedzy i postaw uczniów),
- sferą wykonawczą – zwana czynną (w zakresie umiejętności i nawyków uczniów).

W trakcie realizacji programu zauważono zmiany w sferze emocjonalnej, intelektualnej, wychowawczej, motorycznej i społecznej. Zajęcia taneczne posiadały wiele walorów terapeutycznych.

Powodowały rozładowanie negatywnych emocji, relaksację, usprawniały funkcje percepcyjno-motoryczne, uwrażliwiały na muzykę, poprawiały kondycję psychofizyczną, rozwijały koordynację tańczących, ćwiczyły pamięć kinestetyczną, przełamywały niechęć do pokonywania przeszkód. Choreoterapia to również przełamywanie niepewności. Jedną z uczestniczek Ania zazwyczaj smutna i poważna zaczęła się w końcu uśmiechać. Przez „pokazywanie siebie” we wspólnym tańcu pogłębiły się między uczniami. Jedną z dziewcząt zostawiana zawsze z boku przez koleżanki zdobyła przyjaciółkę. Uczestnicy przez pracę tańcem zaspokajali wiele własnych potrzeb, m. in. potrzebę samourzeczywistnienia (przez rozwój tanecznych zdolności), potrzebę uznania (indywidualne i grupowe sukcesy), potrzebę wolności (przez wyzwolenie wyobraźni, rozbudzenie emocji), potrzebę przynależności (przez zespołowe uczestnictwo w zajęciach).

Realizacja programu wzbogaciła także wiedzę uczniów. Uczniowie znają nazwy, kroki podstawowe, figury taneczne wielu tańców towarzyskich, ludowych, dyskotekowych, znają metody nauki poszczególnych układów, znają wiele tańczonych układów. Zauważono, że tancerze chętnie wykonują układy poza zajęciami, uczą innych uczniów i kolegów w domu, na przerwach szkolnych.

Efektom wdrażania programu jest rozwój samodzielności i aktywności, ekspresji ucznia upośledzonego umysłowo. Wiele bowiem inicjatywy pozostawiono samym tancerzom. Rozwinęła się aktywność, wyobraźnia, pomysłowość, ekspresja twórcza, słowem indywidualność i pewność siebie dziecka. Dowodem tej stanu jest fakt, że tancerze, którzy skończyli szkołę, sami spotykają się i układają piękne układy taneczne. Mogą je zawsze zaprezentować w naszej szkole.

Taniec umożliwił realizację naturalnej potrzeby ruchu. W trakcie tańca pracowało całe ciało, rozluźniały się jedne grupy mięśniowe, napinały inne. Praca mięśni miała wpływ na zwiększenie elastyczności kręgosłupa, koordynacji wzrokowo – ruchowej, regulacji faz oddechu, wzrost kondycji organizmu. W lambadzie np. ćwiczone były biodra, w rock and rollu pracowało całe ciało, poczynając od głowy na stopach kończąc, samba, polka to również świetna gimnastyka całego organizmu.

Taniec szkolny stał się źródłem osobistych sukcesów tancerzy, którzy często są przez nietolerancyjne środowisko upokarzani. Piotrowi, uczniowi sprawiającemu wiele problemów wychowawczych, zaczęło na czymś zależeć. Jego sukces na występach tanecznych ukazał mu światło w tunelu, być może początek drogi życia akceptowanej społecznie.

Możliwość występów razem z dziećmi zdrowymi i na poziomie dzieci zdrowych sprawiał wzrost poczucia własnej wartości tańczących. Pokazy na festiwalach integracyjnych, na spotkaniach integracyjnych miały wpływ na szerzenie idei integracji osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych w środowisku dzieci zdrowych.

Nie można pominąć zasług tancerzy dla swojej szkoły. Świadczą o tym występy szkolne i pozaszkolne, gdzie uczniowie godnie reprezentują szkołę. Wzrasta gotowość bezinteresownej pracy na rzecz szkoły.

Program pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w którym dziecko uczestniczy bezinteresownie ma o wiele większe szanse na pozytywne rezultaty. Realizacja programu „Umiem tańczyć” spowodowała wzrost aktywności fizycznej uczestników, rozwój sfery intelektualnej i emocjonalnej, nawiązanie przyjaźni międzyludzkich oraz wzrost umiejętności współpracy w grupie. Założone cele zostały zrealizowane.

Walory terapeutyczne programu to nieustanne odkrywanie swojego potencjału. Jeżeli tańcząc uczniowie nauczyli się słuchać swojego ciała, lepiej zaczęli rozumieć samych siebie, swoje emocje, swoją wartość, własne potrzeby, bardzo często głęboko ukryte. Taniec w pracy z dzieckiem upośledzonym stał się szkołą bez słów. Dał możliwość wyrażania siebie przez ruch.

Występy poza szkołą pozwoliły na pokazanie obrazu rzeczywistych możliwości dziecka upośledzonego w środowisku lokalnym, integrację z tym środowiskiem. Zainteresowanie tańcem przez samych uczestników zajęć świadczy o stymulującej roli tańca, a tym samym umacnia przekonanie o potrzebie kontynuacji zajęć w przyszłości.

ROZDZIAŁ 7

POSTRZEGANIE DZIAŁALNOŚCI EKOLOGICZNEJ W REWALIDACJI UCZNIÓW Z UPOŚLEDZENIEM UMYSŁOWYM

*„Bądź człowiekiem wśród stworzeń, bratem między braćmi,
traktuj wszystkie stworzenia z miłością i czcią,
Tobie powierzono Ziemię jako ogród - opiekuj się nim”
(Św. Franciszek)*

Wstęp

Człowiek funkcjonuje w otoczeniu przyrodniczym, można powiedzieć, że stanowi ono podstawę jego egzystencji. Jest więc za przyrodę i edukację przyrodniczą młodego pokolenia szczególnie odpowiedzialny. W obecnych czasach, bardziej niż kiedykolwiek dotąd człowiek musi mieć naukową wiedzę o przyrodzie i racjonalnym jej wykorzystaniu, aby mógł przerwać działania nadmiernie uszczuplające zasoby środowiska naturalnego. Zainteresowanie ekologią, a szczególnie edukacją ekologiczną wzrasta obecnie w dużym tempie a harmonia cywilizacji i przyrody funkcjonuje pod nazwą „Rozwoju zrównoważonego.” „Punktem wyjścia dyskusji o zrównoważonym rozwoju było spostrzeżenie w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, że ludzkość stwarza zagrożenie dla podstaw własnego życia przez nadmierną eksploatację zasobów naturalnych.”¹³⁰ Pojęcie zrównoważonego rozwoju zaczęło kształtować się w II połowie XIX wieku, w 1968 roku obradowała pierwsza Międzyrządowa Konferencja Ekspertów Naukowych UNESCO, poświęcona wzajemnym powiązaniom środowiska i rozwoju, w czasie której doszło do powstania międzynarodowego, interdyscyplinarnego

¹³⁰ H.Rogall, Ekonomia zrównoważonego rozwoju. Teoria i praktyka, Zyski S-ka, Poznań 2010, s.39.

programu „Człowiek i biosfera” (MAB). W 1972 roku odbyła się pierwsza konferencja ONZ poświęcona sprawom środowiska. Zwrócono tam uwagę na zagadnienia zanieczyszczenia transgranicznego oraz zanieczyszczeń globalnych, wymagających globalnych działań. W 1987 roku ukazał się raport Światowej Komisji Środowiska i Rozwoju ONZ, obradującej pod przewodnictwem Gro Harlem Brundtland. Raport nosił nazwę „Nasza wspólna przyszłość”; i zdefiniowano w nim cytowane na wstępie pojęcie Zrównoważonego Rozwoju (Sustainable Development/ Le Developpement Durable). Podkreślono, że stworzenie w pełni zrównoważonego modelu życia, a więc uzyskanie poprawy jakości życia ludzi na całym świecie bez rabunkowej eksploatacji ziemskich zasobów naturalnych, wymaga zróżnicowanych działań w poszczególnych regionach świata.¹³¹ Następnie w 1992 roku w Rio de Janeiro w trakcie trwania kolejnych obrad ONZ uzgodniono podstawowe wytyczne rozwoju zrównoważonego, uwzględniając aspekty ekonomii rozwoju zrównoważonego (dotychczas nie w pełni realizowanych).¹³²

Zadaniem kształcenia ekologicznego jest dokonywanie zmian w wiedzy postawach i umiejętnościach uczniów, którzy w wyniku aktywności emocjonalnej, poznawczej i praktycznej ucznia, doświadczają kontaktu z przyrodą uczą się jej ochrony i umiejętności obcowania z nią. Patron i wielki przyjaciel przyrody święty Franciszek z Asyżu podał dziesięć przykazań ekologicznych:

1. Bądź człowiekiem wśród stworzeń, bratem między braćmi.
2. Traktuj wszystkie byty stworzone z miłością i czcią.
3. Tobie została powierzona Ziemia jak ogród: rządz nią z mądrością.
4. Troszcz się o człowieka, o zwierzę, o ziolo, o wodę i powietrze, aby Ziemia nie została ich zupełnie pozbawiona.
5. Używaj rzeczy z umiarem, gdyż rozrzutność nie ma przyszłości.
6. Tobie jest dane zadanie odkrycia misterium posiłku: aby życie napełniało się życiem.
7. Przerwij węzeł przemocy, aby zrozumieć jakie są prawa istnienia.
8. Pamiętaj, że świat nie jest jedynie odbiciem twojego obrazu, lecz nosi w sobie wyobrażenie Boga Najwyższego.
9. Kiedy ścinasz drzewo zostaw choć jeden pęd aby jego życie nie zostało przerwane.
10. Stąpaj z szacunkiem po kamieniach, gdyż każda rzecz ma swoją wartość.

¹³¹ A.Pawlak Szadek, Problem wychowania ekologicznego. Człowiek jest częścią przyrody, w: <http://www.edukacja.edu.pl/p-3081-program-wychowania-ekologicznego-czlowiek.php>, 21.02.2012.

¹³² H.Rogall, op.cit, s.39.

Działania nauczyciela bywają różnorodne, dokonują się w praktyce mniej lub bardziej skutecznie. Zależą one z jednej strony od celów dydaktycznych, z drugiej zaś strony od wiedzy i umiejętności osób, które te działania podejmują. Postępowanie nauczyciela w szkole masowej jest zawsze środkiem do czegoś, a o jego efektywności świadczy osiągany rezultat. W pracy z uczniem upośledzonym umysłowo o efekcie decyduje również indywidualny dla każdego ucznia dostępny poziom intelektualny i psychofizyczny. Są uczniowie upośledzeni umysłowo, którzy nigdy nie nauczą się czytać i pisać, są też tacy, którzy opanują treści nie tylko z języka polskiego ale także z języka obcego, fizyki, astronomii.

W szerszym zakresie celem edukacji przyrodniczej w opinii A.Pawlak Szadek będzie:

- pobudzanie zaciekawienia i rozwijanie zainteresowań uczniów problematyką ekologiczną, zgodnie z ich oczekiwaniami, potrzebami i pragnieniami,
- uwrażliwienie na środowisko przyrodnicze, szacunek do niego, poczucie odpowiedzialności za stan środowiska,
- kształtowanie wartości estetycznych poprzez wzbudzanie wrażliwości uczniów na piękno otaczającej przyrody,
- przekonanie, że ze środowiska należy korzystać tak, aby zachować je dla przyszłych pokoleń,
- kształtowanie świadomości ekologicznej, a zwłaszcza poglądów i przekonań zmierzających do poszerzania każdej formy życia,
- przekonanie o prawie człowieka do życia w czystym środowisku.
- pobudzanie do aktywnego działania na rzecz ochrony środowiska i przyrody,
- kształtowanie emocjonalnych więzi z przyrodą, osobiste zaangażowanie na rzecz ochrony przyrody,
- współodpowiedzialność za ochronę środowiska,
- propagowanie ekologicznego stylu życia opartego na zgodności z naturą i jej prawami,
- wyrabianie postaw proekologicznych (np. oszczędzanie wody, energii, zmniejszenie ilości odpadów itp.)¹³³

L. Wollman przestrzega, że dziecko jest jednak zbyt wrażliwe, aby bez zbytnich obciążeń zrozumieć istotę zagrożeń cywilizacyjnych natury: „ucząc dziecko ekologicznego sposobu myślenia, musimy wyzwolić się z przynębiającej formy komentowania tych zagrożeń. Jest ono zbyt wrażliwe aby było w stanie unieść bagaż cywilizacyjnych obciążeń,

¹³³ A.Pawlak Szadek, Problem wychowania ekologicznego. Człowiek jest częścią przyrody, <http://www.edukacja.edux.pl/p-3081-program-wychowania-ekologicznego-czlowiek.php>, 21.02.2012

który zostawiamy mu w spadku. Trzeba nauczyć kochać przyrodę, pozwolić mu zrozumieć własną więź Naturą. Aby tak się stało, dziecko musi często przebywać w środowisku przyrodniczym; także po to, by je lepiej poznać i zrozumieć, jakimi prawami się rządzi. Takiej „żywej wiedzy” nie dostarczy żaden, nawet najdoskonalszy podręcznik.¹³⁴

Okazy przyrodnicze dla uczniów szkoły specjalnej stanowią w nauczaniu jedne z najważniejszych pomocy dydaktycznych. Najlepsze warunki do prowadzenia hodowli przyrodniczej stwarza działka szkolna. Szkoła specjalna w Białej Podlaskiej takiej działki nie posiadała. Ważnym zadaniem było rozpoczęcie działań w kierunku zmienienia tej sytuacji. Ze względu na potrzeby uczniów tej placówki istotnym krokiem było rozpoczęcie programu „Działka szkolna.” Przygotowania do rozpoczęcia prac rozpoczęły się zimą 2002 roku. Tworzenie działki było planem zespołowym nauczycieli, uczniów i rodziców Zespołu Szkół Specjalnych w Białej Podlaskiej.

7.1 Wdrażanie programu proekologicznego „Działka szkolna”

Program „Działka szkolna” jest związany z programem wychowawczym placówki, gdzie znajdują się treści o budowaniu właściwego stosunku do pracy grupowej, poszanowaniu mienia społecznego. Program kooperował także z programem profilaktycznym placówki, głównie z zadaniami działu „ekologia” i „zdrowy styl życia.” Program wdrażali wychowawcy klas. Uczestniczyły w nim dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim, umiarkowanym i znacznym uczące się w ZSS w Białej Podlaskiej. Założono, że realizacja programu umożliwi uczniom upośledzonym umysłowo: poznanie warunków uprawy roślin, poznanie sposobów posługiwania się narzędziami ogrodniczymi, poznanie nazw roślin uprawianych na działce, wyrabianie umiejętności planowej, systematycznej pracy indywidualnej i zespołowej, rozwijanie umiejętności pielęgnowania roślin na działce, rozwijanie umiejętności planowania pracy na działce, rozwijanie umiejętności prowadzenia obserwacji przyrodniczej, poznanie różnych rodzajów nasion, poznanie budowy zewnętrznej rośliny, rozwijanie umiejętności określenia funkcji korzenia, liści, kwiatu, łodygi, wdrażanie do czynnego stosowania zasad ochrony przyrody, wdrażanie do higienicznego spożywania warzyw i owoców, poznanie sposobów wykonania surówek i sałatek z warzyw i

¹³⁴ L. Wollman, Edukacja ekologiczna dzieci niepełnosprawnych, w: Osobliwość zabiegów terapeutycznych otwartym środowisku społecznym, red. A.Kliniuk, Impuls, Kraków 2010, s135.

owoców, rozwijanie nawyków aktywności ruchowej na świeżym powietrzu, budowanie poczucia szacunku do przyrody.

W trakcie realizacji celów zadania nauczyciela obejmowały następujące czynności: organizacja całego procesu uczenia się, w tym przypadku przez pracę na działce szkolnej, stwarzanie sytuacji, w których uczniowie wzbogacają swoje doświadczenie i wiedzę, organizacja czasu wolnego (praca na działce może być wykonywana jako zajęcia pozalekcyjne lub podczas godzin wolnych tzw. „okienek” – jest to pożyteczne wypełnienie wolnego czasu dzieci i młodzieży, którego oni sami nie umieją wykorzystać), troska o rozwój intelektualny, stwarzanie odpowiedniej atmosfery. Właśnie atmosfera pracy to także motywacja uczniów do pracy, uwzględnianie zainteresowań uczniów i odpowiedni podział pracy pośród nich. Właśnie zainteresowania są jedynym z istotnych czynników określających efektywność pracy, kierowanie aktywnością ucznia, sprawowanie kontroli nad przebiegiem pracy, sprawowanie kontroli nad bezpieczeństwem uczniów, przypominanie o obowiązujących ogólnych zasadach pracy, między innymi o prawach ekologii, podnoszenie świadomości ekologicznej dzieci i młodzieży. Świadoma, harmonijna współpraca z przyrodą, zapewnia możliwie jak najlepsze wykorzystanie zebranych plonów, zachęca do takich sposobów uprawy, które chronią a nawet wzbogacają krajobraz.

W miesiącach zimowych 2002r. zaplanowano miejsce pod uprawy. Plan zagospodarowania terenu uwzględniał warunki przyrodnicze i warunki bezpieczeństwa pracujących na działce uczniów. Prace na działce rozpoczęły się wczesną wiosną i związane były z przygotowaniem gleby pod zasiew. Działka została skopana przez chłopców z gimnazjum pod nadzorem nauczycieli, następnie użyźniona. Uczniowie bardzo chętnie wykonywali te prace działkowe. Następnie uczennice zgrały skopaną glebę i z pomocą nauczyciela wyznaczyły grządki do zasiewu. W tym samym czasie chłopcy gromadzili kamienie na skalniak wykorzystując teren nadrzeczny. Do programu włączono rodziców (przywóz kamieni, dostarczenie niektórych nasion, dostarczenie sadzonek roślin, współpraca w planowaniu zasiewu, zbiórka pieniędzy na zakup nasion i sadzonek). Z dużym zaangażowaniem gromadzono wspólnie nasiona i sadzonki roślin. Uwieńczeniem tych prac było obsadzenie i obsianie działki oraz przygotowanie skalniaka.

Wiosną systematycznie trwała praca na naszej działce. Obserwowano, czy rośliny przyjęły się w nowej glebie, dosadzano nowe rośliny i krzewy w miejscach roślin, które się nie przyjęły. Ze względu na wysokie

temperatury zgodnie z grafikiem dyżurów podlewano działkę dwa razy dziennie. Obserwowano wzrost roślin i w razie potrzeby wrywano chwasty. Prowadzono obserwacje przyrodnicze cyklu wzrostu roślin. W kwietniu zauważono, że niektóre rośliny zostały zaatakowane przez szkodniki. W związku z tym zastosowano odpowiednie środki ochrony roślin. Uczniowie samodzielnie czytali instrukcje umieszczone na stosowanych preparatach.

Wiosną zebrano pierwsze plony. Uczniowie wykonywali kanapki z nowalijkami zebranymi z działki szkolnej. Do końca roku szkolnego uczniowie pielęgnowali działkę. Z satysfakcją podlewali rośliny i krzewy, pielili działkę, rozsadzali odpowiednie rośliny.

Uczniowie całej szkoły systematycznie wykorzystywali działkę jako bazę przyrodniczą na zajęciach szkolnych (np. na lekcji przyrody w klasie). W trakcie wakacji działkę zajęli się pracownicy pełniący dyżury w naszej szkole.

Intensywne prace na działce rozpoczęły się jesienią. Uczniowie podlewali rośliny, wrywali chwasty, korzystali z dojrzałych warzyw, wykonywali surówki, wykopywano rośliny jednoroczne, zbierano nasiona, sprzątano działkę, przekopywano ziemię. Plony z działki były wykorzystywane w klasach: suszono i wykonywano ikebany z kwiatów, porównywano warzywa przy pomocy różnych zmysłów, odwzorowywano je różnymi technikami plastycznymi, prowadzono obserwacje przyrodnicze; budowa kwiatu, nasiona, owoce roślin, bulw, przygotowywano warzywa do spożycia, wykonywano różne potrawy kulinarne; zupy, sałatki, surówki. Okres zimy to czas przygotowań do nowego sezonu ogrodniczego na naszej działce szkolnej. Korzystając ze zdobytych doświadczeń planowaliśmy pracę w nowym sezonie. Wykorzystywano prace z atlasami roślin, filmów nagrywanych z telewizji, zbierano informacje o warunkach uprawy roślin. Wczesną wiosną 2003r. uczniowie i nauczyciele byli przygotowani do pracy w nowym sezonie.

Dorodne warzywa, piękne kolorowe kwiaty cieszyły nie tylko uczniów i nauczycieli szkoły. Działkę podziwiali rodzice i goście odwiedzając placówkę.

7.2 Wyniki realizacji programu

Poprzez wdrażanie programu zrealizowano wiele celów rewali-dacyjnych, ale także dydaktycznych i wychowawczych. Ponadto program „Działka szkolna” miał wpływ na podwyższenie jakości pracy szkoły.

W zakresie rewalidacyjnym uczniowie usprawnili wiele funkcji, jak koordynacja ruchu, percepcja wzrokowa. Poprzez aktywną pracę na świeżym powietrzu zwiększona została aktywność ruchowa i kondycja fizyczna. Uczniowie nabywali nowe i kształtowali posiadane umiejętności w dziedzinie organizacji czasu wolnego, rozwoju swoich zainteresowań. Doskonalili sprawność manualną w różnorodny sposób, jak: pielenie, sadzenie, wykonywanie sałatek, surówek, kanapek.

Wiele efektów pracy z uczniem osiągnięto w dziedzinie wychowawczej. Przez świadomą, harmonijną pracę z przyrodą podniosła się świadomość ekologiczna dzieci i młodzieży. Uczniowie chętnie angażowali się do pracy. Starsi pomagali młodszym kolegom, co miało wpływ na rozwój solidarności i integracji uczniów w szkole. Widoczne efekty pracy motywowały do dalszej aktywnej działalności, ale również miały wpływ na podwyższenie poziomu własnej akceptacji. Ma to szczególne znaczenie dla uczniów specjalnej troski, którzy często czują się mało wartościowi, gorsi, odrzuceni przez rówieśników. W miarę uczestnictwa w pracach na działce uczniowie wykazywali coraz większe zdyscyplinowanie, dokładność i systematyczność.

Wiele korzyści dydaktycznych dla uczniów przyniosła realizacja programu. Uczniowie znają nazwy i sposoby uprawy roślin na działce. Poprzez obserwacje przyrodnicze nauczyli się budowy i fizjologii roślin. Znają wartości odżywcze warzyw w żywieniu. Rozróżniają narzędzia ogrodnicze i wiedzą jak je wykorzystywać. Poznali rodzaje prac na działce wykonywanych w poszczególnych porach roku. Nauczyli się wykorzystywać warzywa w codziennym żywieniu, estetycznie upiększać wnętrza pięknymi bukietami i kompozycjami z kwiatów.

7.3 Wnioski

Zaangażowanie uczniów przerosło oczekiwania autorów programu. Uczniowie wprost namawiali nauczycieli na prace działkowe, to oni byli autorami wielu pomysłów na szkolnej działce. Nawiązały się przyjaźnie między uczniami różnych klas, którzy wspólnie planowali prace, podlewali rośliny. Wspólna praca uczniów, nauczycieli, rodziców pozwoliła na lepsze poznanie się, budowanie wzajemnego zaufania. Prace na działce były okazją do wielu nieoficjalnych rozmów uczeń-nauczyciel, nauczyciel-rodzic. W ich rezultacie rozwiązano niektóre problemy wychowawcze, rodzinne, edukacyjne. W wyniku wdrażania programu uczniowie w różnym zakresie osiągnęli cele operacyjne. Poprzez uczestniczenie w opi-

sanych działaniach ekologiczno-rewalidacyjnych uczeń upośledzony umysłowo wie, jak wykonywać sezonowe prace na działce, potrafi sadzić, podlewać, plewić rośliny, zna nazwy roślin uprawianych na działce szkolnej, potrafi prowadzić obserwację przyrodniczą, zna cykl rozwoju rośliny, zna i umie posługiwać się narzędziami ogrodniczymi, zna budowę zewnętrzną rośliny, zna funkcje korzeni, łodygi, liści, kwiatów, owoców, nasion, umie współpracować z innymi w grupie, rozumie potrzebę aktywności ruchowej, pracy na świeżym powietrzu, zna rolę warzyw i owoców w diecie człowieka, potrafi umyć, obrać warzywa owoce, zdaje sobie sprawę z korzystnego wpływu pracy na działce szkolnej na funkcjonowanie psychofizyczne organizmu, okazuje wrażliwość na piękno przyrody, potrafi okazać satysfakcję z pracy. Nieco inny program z dziećmi upośledzonymi umysłowo prowadziła L.Wollman (Program ekologiczny” Mniszek lekarski”). Autorka zauważyła pewne zmiany, które były także efektem realizacji programu „Działka szkolna.” Otóż L.Wollman pisała: „wzrasta wrażliwość dzieci. Spotkania z drzewem, strumykiem, mrówką, motylem są przedmiotem indywidualnych dialogów, bogatych poznawczo i emocjonalnie. Wrażliwość, uczuciowość, emocjonalny związek z przyrodą znajdują odzwierciedlenie w późniejszych działaniach dzieci, gdy zaczynają przetwarzać swoje doświadczenia.”¹³⁵ Te doświadczenia są niezwykle bogate, a zdobyte w sposób przyjemny połączony z ruchem i zabawą.

Oczywiście poszczególni uczniowie opanowali wymienione wyżej umiejętności w dostępnym dla siebie zakresie wynikającym z indywidualnych możliwości psychofizycznych i intelektualnych.

¹³⁵ L. Wollman, Edukacja ekologiczna dzieci niepełnosprawnych, w: Osobliwość zabiegów terapeutycznych otwartym środowisku społecznym, red. A.Kliniuk, Impuls, Kraków 2010, s137.

ROZDZIAŁ 8

AGRESJA I NIEDOSTOSOWANIE SPOŁECZNE UCZNIÓW W SZKOLE A DZIAŁANIA NAUCZYCIELA SPECJALNEGO

*„Położyć przemocy trzeba kres
By uniknąć ludzkich łez
Precz z przemocą, precz ze złem
Zapewnijcie nam spokojny sen.”¹³⁶*

Wstęp

Zjawiska agresji i przemocy dzieci i młodzieży szkolnej przybierają coraz groźniejsze formy. Nauczyciele są tymi osobami, którzy stosunkowo częściej niż inne grupy zawodowe są świadkami tych niepokojących opinii społeczną zjawisk. W związku z tym właśnie od nauczyciela wymaga się pomocy, profilaktyki i przeciwdziałania zjawiskom przemocy i agresji szkolnej. Czy nauczyciele podołają tym wyzwaniom?

W sytuacji spadku autorytetu nauczyciela i szkoły, w sytuacji obarczania nauczyciela coraz większą liczbą obowiązków, rozliczania pedagogów nie tylko przed zwierzchnikami, lecz także przed rodzicami i uczniami, w sytuacji zagrożenia własnej egzystencji zawodowej, nieustannej presji podnoszenia kwalifikacji wiedzy i umiejętności pedagogicznych, zwalczanie agresji i przemocy szkolnej nie wydaje się zadaniem łatwym. Mimo tych rozlicznych obowiązków nauczyciel musi znaleźć czas, aby zająć się problemami zachowań agresywnych swoich wychowanków. Brak reakcji można zrozumieć jako przyzwolenie na to, aby jedni uczniowie egzystowali w szkole w poczuciu strachu, osamotnienia, a inni w poczuciu zupełnej bezkarności. Ponadto praca ta wchodzi w zakres obowiązków

¹³⁶ J. Węgrzynowska, „Jak przeciwdziałać przemocy w klasie”, w: Poradnik wychowawcy. Realizacja programu wychowawczego klasy, RAABE, 2001, s.1.

opiekuńczo-wychowawczych zawodu nauczyciela. Pedagogia w tej sferze ma w umyśle dziecka stworzyć pewną całość faktów, umiejętności i postaw piętnujących agresję. Według J.W.Dawida: „nauka każda, jakkolwiek niedoskonała, przedstawia zawsze pewną całość, systemów, faktów i prawd z sobą powiązanych i jakkolwiek byśmy ją upraszczali i do potrzeb szkoły przykrawali, zawsze jednak zmierzać musimy do tego, ażeby w umyśle ucznia utworzyć systematyczną całość.”¹³⁷ Nie można nie wspomnieć o tym, że profesja nauczycielska stanowi także misję, której nie obca jest – jak uważał J.W.Dawid (za W.Okoniem) – „miłość dusz ludzkich.”¹³⁸ Nauczyciele mają obowiązek stać na straży prawa ucznia do poczucia bezpieczeństwa we własnej klasie, we własnej szkole i tego prawa bronić.

Naturalnie wychowawcy mierząc się z przemocą w klasie sami odczuwają bezsilność, a często gniew i złość.

Tym nauczycielom, którzy nie stosują przemocy wobec uczniów lub chcą zmienić swoje relacje z uczniami, ewentualnie szukają dróg pomocy sprawcom i ofiarom agresji szkolnej, warto pomagać, warto wspierać ich trud. Znaczący zagadnienia zdają sobie sprawę jak mozolna jest to praca. Autorka chce wzbudzić refleksję związaną z budowaniem właściwych reakcji nauczyciela w odpowiedzi na sytuacje agresji szkolnej. Zostaną również omówione przyczyny, formy, cechy ofiary i sprawcy agresji szkolnej.

8.1 Pojęcie i formy agresji szkolnej

Pojęcie agresji jest wielorako definiowane. Na użytek niniejszego rozdziału przyjęto, że przez agresję rozumiemy takie „bezpośrednie lub pośrednie zachowanie dziecka, które wykracza poza normy społeczne i u podłoża którego leżą negatywne nastawienia bądź emocje sprawcy.”¹³⁹ Przemoc można zdefiniować jako „nadużycie albo wykorzystanie swej przewagi fizycznej, emocjonalnej lub sytuacyjnej nad inną osobą dla uzyskania ważnego dla siebie celu.”¹⁴⁰ W tym ujęciu agresja jawi się jako antyspołeczne wyrażenie negatywnych emocji, efektem którego jest wyrządzona krzywda (w stosunku do osób lub rzeczy). Przemoc

¹³⁷ J.W.Dawid, *Nauki o rzeczach*, Wrocław 1960, s.86.

¹³⁸ J.W.Dawid., *O duszy nauczyciela*, w: *Osobowość nauczyciela*, wstęp i opracowanie, Warszawa 1962. W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa 1993, s.43.

¹³⁹ *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, red. A. Brzezińska, E. Hornowska, wyd. Naukowe Scholar, Warszawa 2004r., s.108.

¹⁴⁰ Tamże, s.108.

to wykorzystanie swojej przewagi (wynikającej np. z siły, stanowiska, wieku, płci) w celu wymuszenia określonej korzyści.

Jedna z uczennic szkoły podstawowej napisała:

„Przemoc jest straszna
Przemoc to choroba
Okrutne czyny
Czasem nawet słowa
Ogarnia wszystkich
Winnych i bez winy
Nie szukajmy zemsty
Szukajmy przyczyny”¹⁴¹

Przyczyny, które wywołują podobne zachowania uczniów tkwią w rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej. Nie bez znaczenia pozostaje wpływ mediów.

1. Przyczyny tkwiące w rodzinie to: brak ciepła, zainteresowania sprawami swego dziecka; pobłażliwość i przyzwolenie na stosowanie agresji wobec innych; brak jasnego przekazu co dobre i co złe; brak jasno wyznaczonych granic – jak dziecku wolno się zachować, a jak nie; stosowanie agresji i przemocy przez rodziców w kontaktach między dorosłymi i w stosunku do samego dziecka; wychowanie w duchu „dziecko nie ma głosu”; rozwiązywanie konfliktów i napięć domowych metodami „siłowymi”; kryzysy domowe (kłótnie, rozwód rodziców); podwójne wzorce zachowań (co innego się mówi, co innego robi); gorący temperament samego dziecka.
2. Przyczyny istniejące w szkole:
 - a) czynniki związane z samą organizacją i instytucją szkoły: hałas, mała przestrzeń i ograniczona ruchliwość; czas spędzony głównie w sposób ukierunkowany; narzucony z góry porządek; zbyt wiele sytuacji bez możliwości wyboru, anonimowość uczniów i nauczycieli.
 - b) czynniki związane z relacjami nauczyciele – uczniowie: chłód emocjonalny w stosunku do uczniów; niewłaściwe sposoby komunikowania się nauczycieli z uczniami (poniżanie, ośmieszanie, straszenie, podkreślanie władzy nauczyciela itp.); agresja i przemoc dorosłych na terenie szkoły; rozwiązywanie konfliktów dorośli – dzieci metodami siłowymi;

¹⁴¹ A. Milczarek, ABC wiedzy o agresji i przemocy, w: Poradnik wychowawcy. Realizacja programu wychowawczego klasy, RAABE, 2001, s.1.

relacje oparte tylko na wymaganiach bez nagradzania i wzmacniania pozytywnych zachowań dzieci.

- c) czynniki związane z procesem nauczania: zbyt dużo wymagań bez uwzględniania potencjału i możliwości dzieci, brak doceniania i podkreślania wysiłków i postępów dzieci; niesprawiedliwość w ocenianiu uczniów; mało uwagi poświęconej rozładowaniu napięć podczas lekcji; nuda i schematyczność lekcji szkolnych, brak jasnych reguł życia szkolnego, brak spójnych reakcji nauczycieli na agresywne zachowania uczniów.

3. Wpływ grupy rówieśniczej.

Dzieci mogą przyczynić się do prześladowania kolegów, ponieważ:

- naśladują osobę pozytywnie ocenianą w grupie (odważna, silna), która zachowuje się agresywnie,
- widzą, że używający przemocy odnosi korzyści,
- naśladowany uczeń stosujący przemoc nie spotyka się z negatywnymi konsekwencjami przez dorosłych,
- długotrwałe dokuczanie ofierze powoduje, że uczniowie zmieniają do niej swój stosunek, ofiara staje się w oczach grupy mało wartościowa, poczucie winy maleje.

4. Wpływ mediów.

Oglądanie aktów przemocy wpływa na uczenie się i osvajanie się z agresywnymi zachowaniami, zwłaszcza, gdy:

- przynosi sprawcy satysfakcję, nagrodę lub nie jest ukarane,
- jest demonstrowane przez atrakcyjną osobę, z którą dziecko może się łatwo utożsamić,
- jest dokonywane jednocześnie przez wiele osób,
- jest usprawiedliwiane wyższymi racjami społecznymi,
- jest przedstawiane jako aprobowane społecznie,
- jest pokazywane atrakcyjnie oraz realistycznie.¹⁴²

Chociaż większość uczniów kojarzy przemoc z biciem, kopaniem, bezpośrednim fizycznym atakiem formy agresji przemocy szkolnej są o wiele bardziej złożone. Popularnie używane przez dziewczynki takie formy jak obrażanie, manipulowanie związkami przyjaźni, izolowanie kolegi to pośrednie formy przemocy. Są one o wiele bardziej krzywdzące niż bezpośredni, fizyczny atak.

Można przyjąć, że występują trzy formy przemocy i agresji szkolnej. Pierwszą grupę stanowi przemoc fizyczna, taka jak: bicie, po-

¹⁴² A. Milczarek, „ABC wiedzy o zjawisku agresji i przemocy”, op.cit., s.3-5.

pchnięcia, kopanie, podcinanie, wymuszanie pieniędzy, zamykanie, niszczenie własności i plucie.

Drugą grupę stanowi przemoc słowna, czyli np. przezywanie, wyśmiewanie, grożenie, ośmieszanie, plotkowanie, namawianie się, szantaż, obrażanie.

Można wyróżnić także rodzaj przemocy i agresji, która przebiega bez użycia słów i kontaktu fizycznego. Do tej grupy zaliczmy wrogie gesty, miny, izolowanie się, manipulowanie związkami.¹⁴³ W zasadzie wszystkie wymienione wyżej formy przemocy można spotkać w szkole bez względu na wielkość szkół, położenie szkoły i ilość uczących się tam dzieci.

8.2 Cechy sprawcy i ofiary przemocy

Działania nauczyciela na opisane zjawiska nie ograniczają się tylko do obserwowalnych reakcji. Planując własne postępowanie nauczyciel powinien wziąć pod uwagę cztery zagadnienia.

Pierwszym z nich jest świadomość własnej roli jako wychowawcy w budowaniu klimatu klasowego. Nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę, że swoją postawą, zachowaniem jest sprawcą atmosfery w klasie, promuje określony system wartości, norm, kształtuje zasady współżycia w grupie klasowej.

Następne zadanie dotyczy wyposażenie nauczyciela w wiedzę na temat agresji szkolnej. Wiedza na temat przyczyn, skutków, form agresji powinna być oparta nie tylko na doświadczeniach zawodowych ale i na gruntownym studiowaniu publikacji specjalistycznych, uczestnictwie w konferencjach i warsztatach tematycznie związanych z omawianym problemem. Klasa szkolna nie może być poligonem doświadczalnym, gdzie nauczyciel nie wdrożony w problematykę naukową eksperymentuje na uczniach.

Nauczyciel powinien posiadać także umiejętność wyizolowania ofiary i sprawcy przemocy wśród uczniów w klasie. Aby tego dokonać nauczyciel powinien posiadać wiedzę o cechach, którymi charakteryzuje się ofiara jak i sprawca przemocy. W szkole możemy wyodrębnić dwa typy ofiar przemocy: ofiary pasywne i prowokujące.

Cechy ofiary pasywnej:

- jest wrażliwa i nieśmiała,
- ostrożna w kontaktach z innymi,
- ma trudności z zaistnieniem w grupie rówieśniczej,

¹⁴³ Tamże, s.7.

- jest niepewna,
- nie potrafi się bronić, atakowana – płacze, wycofuje się, ucieka,
- czuje się małowartościowa, nie potrafi właściwie ocenić swojej sytuacji,
- ma poczucie osamotnienia i opuszczenia,
- zwykle nie ma w klasie żadnego dobrego przyjaciela,
- ma negatywne nastawienie do stosowania przemocy,
- może być słabsza fizycznie (dotyczy to zwłaszcza chłopców),
- często ma lepszy kontakt z dorosłymi niż z rówieśnikami,
- może mieć bliższe od przeciętnych kontakty z rodzicami, szczególnie z matką,

Komunikat, jaki ofiara wysyła otoczeniu, brzmi następująco: jestem słaba, nieszczęśliwa, boję się, nie umiem się obronić, nie będę się bronić.

Cechy ofiary prowokującej:

- ma problemy z koncentracją, skupieniem się,
- wyróżnia się niespokojnym zachowaniem, często nadaktywnością,
- wprowadza zamieszanie, niepokój,
- wytwarza wokół siebie atmosferę irytacji i napięcia,
- jej zmienne humory są przyczyną częstych konfliktów z kolegami,
- jej zachowanie może być odbierane przez większość klasy jako prowokujące i może powodować negatywne reakcje ze strony innych.¹⁴⁴

Dzieci będące ofiarami są przezywane, wyśmiewane, zmuszane do posłuszeństwa. Najczęściej podczas kłótni, zaczepki czy bójkę, wycofują się, a nawet uciekają. Mają sińce, zniszczone lub brudne ubranie (zapytane nie potrafią wyjaśnić co się stało). Na przerwach stoją samotnie lub w pobliżu nauczyciela. Nie są wybierane przez rówieśników do zabaw i wspólnie realizowanych zadań. Posiadają niską samoocenę. Unikają szkoły, rano skarżą się na bóle głowy, brzucha, tracą apetyt lub spóźniają się do szkoły, wracają ze szkoły powoli, często dłuższą drogą.

Warto od początku uczyć dzieci, że każdy ma prawo być słabszy, ma prawo rozplakać się w trudnej dla siebie sytuacji. Ale nikt nie ma prawa wykorzystać tego stanu np. używając w stosunku do ucznia słabszego przemocy.

Dzieci będące sprawcami przemocy dokuczają, ale głównie kierują to do słabszych, bezbronnych kolegów. Ponadto lubią dominować i podporządkowywać sobie innych, łatwo się denerwują i wybuchają. Często są nastawione na „nie”. Mają trudność z przestrzeganiem przy-

¹⁴⁴ Tamże, s.9-10.

jętych ogólnie zasad. Nie współczują ofiarom, nie posiadają poczucia winy, za to łatwo się kontaktują z otoczeniem i umieją sprytnie wybrnąć z sytuacji, np. stosując oskarżenia, a nawet potrafią udawać. Często czerpią korzyści materialne ze swojego zachowania.¹⁴⁵

Sprawcy przemocy w życiu dorosłym mają problemy z przestrzeganiem norm i wartości społecznych, wchodzą w konflikt z prawem o wiele częściej niż pozostali.

Uwieńczeniem pracy, a zarazem najtrudniejszym zadaniem nauczyciela będzie umiejętność reagowania na różnorodne sytuacje agresji i przemocy wśród dzieci. Świadomość roli wychowawczej, wiedza o agresji, umiejętność wyizolowania sprawców i ofiar przemocy stanowią preludium do właściwej reakcji nauczyciela.

8.3 Typy reakcji nauczyciela na zachowania agresywne uczniów

Funkcjonują dwa typy podejść do problemu zachowań agresywnych u osób z upośledzeniem umysłowym. Wiele osób uważa, że pojęcie oligofrenii i agresji są ze sobą związane. Są także przeciwnicy tych poglądów, którzy sądzą, że zachowania agresywne nie są jednoznacznie przypisane osobom z niepełnosprawnością intelektualną.

Według M. Chabros pomiędzy agresywnością a upośledzeniem umysłowym nie można postawić znaku równości. Wprawdzie badacze obserwują u osób z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim słabą zdolność kontroli i panowania nad sobą. Ich potrzeby są determinowane przez wybujałą na tle afektów sferę popędową, stosunkowo słabo kontrolowaną. Charakterystycznym objawem jest sztywność zachowań, poglądów i uczuć, przy wzmożonej podatności na sugestię. Żaden z naukowców badających związek agresji z upośledzeniem (Giryński, Bartkiewicz, Bobek, Mikruta, Skowrońska) nie odnotował statystycznie istotnych różnic między poziomem zachowań agresywnych osób upośledzonych umysłowo i osób w normie intelektualnej, bądź wyników wyższych od przeciętnych wyznaczonych w oparciu o badanie grup normalizacyjnych. Zachowania agresywne u osób z niepełnosprawnością intelektualną – stwierdza M. Chabros (na podstawie analiz stanu badań) mogą być również przyczyną kształtowania się negatywnego obrazu psychologicznego osoby upośledzonej umysłowo.¹⁴⁶

Wśród dzieci z upośledzeniem umysłowym często pojawiają się także

¹⁴⁵ Tamże, s.11-12.

¹⁴⁶ M. Chabros, Problematyka agresji wśród dzieci upośledzonych umysłowo, platforma edukacyjna, <http://sps10.edupage.org/text2/21.02.2012>.

wahania nastroju bez wyraźnej przyczyny: od gniewu z agresją, do apatii i bierności. K.Kościelak wskazuje, że osoby z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim są bardziej podatne na zaburzenia sfery emocjonalnej niż jednostki o prawidłowym rozwoju umysłowym, co wynika przede wszystkim z zaburzonych interakcji z otoczeniem, a także z obniżonej sprawności intelektualnej.¹⁴⁷

K. Dąbrowski powołując się na obserwacje i doświadczenia kliniczne, uważa, że zwiększona agresywność wykazuje zależność od niektórych zaburzeń nerwowych i umysłowych, w tym również oligofrenii. Agresywność traktuje on jako jeden z podstawowych symptomów tych przypadków oligofrenii, z którą współwystępują skłonności psychopatyczne. Większość osób z upośledzeniem umysłowym przejawia wrogość i agresję w ten sam sposób, co osoby w normie intelektualnej i w istocie z tych samych powodów.¹⁴⁸

Można sądzić jak zauważa A.Giryński, że zachowania agresywne są dogodnym sposobem podwyższania poczucia własnej wartości. Pojawieniu się zachowań agresywnych sprzyja także obniżona wrażliwość moralna oraz brak myślenia krytycznego u osób upośledzonych umysłowo. Prócz tego zachowania agresywne mogą być konsekwencją wielu innych zaburzeń charakteryzujących rozwój dzieci niepełnosprawnych umysłowo, zarówno związanych z trudnościami jak cechami charakterologicznymi.¹⁴⁹

Zdaniem Z.Bartkowicza tylko wysoki konformizm osób z upośledzeniem przemawia za tą opinią, co też może mieć związek z ich bezkrytycyzmem. Na podstawie badań osób z obniżoną sprawnością intelektualną wykazał, że występują u nich takie częste akty agresji, jak: krytykowanie poleceń przełożonych, uczestnictwo w bójkach z kolegami, skarżenie na nich do wychowawców.¹⁵⁰

Jednak nie wszyscy badacze są o tym przekonani. Upośledzenie umysłowe nie należy do czynników, które wpływają jednoznacznie na poziom zachowań agresywnych, a jedynie na ich rodzaj. Do takich wniosków doszli autorzy Mikrut, Olszewski, badający grupę 224 uczniów klas V-VIII szkół podstawowych dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim oraz szkół masowych. Ponadto stwierdzili, że:

- uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim rzadziej niż ich pełnosprawni intelektualnie rówieśnicy przejawiają agresję werbalną,

¹⁴⁷ R.Kościelak, Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo, :PWN, Warszawa 1989.

¹⁴⁸ Z.Bartkowicz., Nietelni z obniżoną sprawnością umysłową w zakładzie poprawczym, UMCS, Lublin 1983, s.38.

¹⁴⁹ A.Giryński, Nastawienia agresywne młodzieży a preferowane przez nią wartości moralno-społeczne. W: J. Pańczyk (red.), Roczniki Pedagogiki Specjalnej t 6, WSPS, Warszawa 1995.

¹⁵⁰ Z.Bartkowicz., op.cit., s.38.

- uczniowie z upośledzeniem umysłowym wykazują niższy poziom drażliwości,
- dziewczęta z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim częściej niż ich pełnosprawne rówieśniczki przejawiają agresję fizyczną,
- uczniowie z upośledzeniem umysłowym częściej stosują przemoc fizyczną niż ich pełnosprawni rówieśnicy.

Z powyższych stwierdzeń wynika, że uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim są mniej agresywni niż ich pełnosprawni intelektualnie rówieśnicy, pomimo, że częściej uciekają się do przemocy fizycznej.¹⁵¹

Jak dotychczas nie ma jednoznacznych wskazań, że osoba z upośledzeniem umysłowym musi przejawiać zachowania agresywne. Niestety nawet jeśli nie ma potwierdzenia tej tezy rzeczywistość wskazuje, że szkoła specjalna nie jest wolna od zachowań agresywnych uczniów. Tu także nauczyciele muszą wypracować sobie schemat zachowań reakcji na te niewłaściwe symptomy i postawy swoich wychowanków.

Zaproponowana klasyfikacja przedstawia pozytywne i negatywne reakcje nauczyciela na zachowania agresywne uczniów. W pewnym uproszczeniu można wyodrębnić cztery typy zachowań.¹⁵²

1. Pierwszy typ reakcji można określić jako: „Atak na osobę.”

Nauczyciel nie mówi o emocjach jakie pojawiają się w nim, gdy spotyka się z agresywnym zachowaniem ucznia. Zachowaniem, które utrudnia lub uniemożliwia mu prowadzenie zajęć. Reaguje w myśl zasady: na agresję trzeba odpowiadać agresją! Stara się ucznia poniżyć, ośmieszyć, upokorzyć. Z ofiary staje się sprawcą agresywnych zachowań w klasie. Ulubioną reakcją nauczycieli jest zastraszanie ucznia, ukazywanie mu jego niewiedzy i braków. Niekiedy takie zachowania wynikają z desperacji, z poczucia bezradności nauczyciela połączonej z odpowiedzialnością za uczniów. Niestety ta reakcja nie rozwiązuje problemu agresji uczniów w klasie.

Nauczyciel może posługiwać się podobnymi sformułowaniami:

- ty baranie, siedź i słuchaj, gdy starszy mówi,
- Kowalski, masz głos jak bąk. Brzęcz trochę ciszej.

W literaturze można odnaleźć także o wiele drastyczniejsze przykłady reakcji nauczycieli:

¹⁵¹ A. Mikrut, Upośledzenie umysłowe a zachowania agresywne i przestępcze, red. W:F. Kozaczuk, B. Urban, Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży, WSP, Rzeszów 1997.

¹⁵² R. Knez, W.M. Słonina, Saper, czyli jak rozminować agresję. Program profilaktyczno-wychowawczy dla klas 1-3 gimnazjum oraz klasy 1 szkół ponadgimnazjalnych, Rubikon, Kraków 2002r., s.97-101.

„Weszłam do klasy tuż po dzwonku na przerwę. Jeden z chłopców wisiał za karę na haku przeznaczonym na płaszcz. Zawieszony był za pasek od spodni. Nauczyciel zachęcał klasę, żeby się z niego śmiała. W klasie było cicho. Nauczyciel krzyczał, że ich wszystkich pozawiesza, jeśli nie będą się śmiać. Zaczęli się śmiać.”¹⁵³

„Zauważyłam, że chłopiec w „zerówce” stoi bez spodni, a na członku ma zawiązaną kokardę. Reszta dzieci była zajęta pisaniem w zeszytach. To była kara, ale nie wiem, za co.”¹⁵⁴

Opinie uczniów badanych przez Struzik, Biezanowska (1992) potwierdzają, że 39,2% nauczycieli kieruje klasą za pomocą rozkazów, przymusu i sankcji karnych, a tylko 22,4% z nich okazuje swym wychowankom życzliwość, wyrozumiałość, uprzejmość. Uczniowie badani przez A. Kaczorowską określają nauczycieli agresywnych jako nieomylnych „bogów”, wykonawców wyroków, niedokształconych tyranów.¹⁵⁵

2. Drugi typ reakcji nazywa się: „Agresja nie wprost.”

Nauczyciel korzysta z władzy, jaką daje mu pełniona funkcja. Unika w ten sposób bezpośredniego skonfrontowania się z zachowaniem ucznia. Zapowiada sprawdzian, robi kartkówkę, odwołuje wycieczkę itp.

Przykładowe sformułowania:

- Nowakowski, proszę do tablicy, zobaczymy jak się przygotowałeś do lekcji,
- Krzysiek, pokaż mi zeszyt, zobaczymy, czy pisząc zadanie domowe miałeś równie dużo energii co teraz, na lekcji,
- moi drodzy, widzę, że bardzo chcecie wykazać się swoją wiedzą, wyciągnijcie więc karteczki. Zobaczymy, co zapamiętaliście z ostatniej lekcji,
- rozumiem, że nie chcecie jechać na wycieczkę, na którą umówiliśmy się, no cóż, wasza wola.

Oba typy reakcji nauczycieli charakteryzują osoby, które korzystają z autokratycznego stylu kierowania klasą. Autokrata całą władzę opiera na przymusie oraz zastraszaniu innych. Uczniowie się go boją i tylko dlatego wykonują jego polecenia. Nie jest lubiany i nikt do niego się nie zgłasza, gdy ma trudności osobiste.

3. Następnym typem reakcji nauczycieli to: „Wycofanie.”

Nauczyciel stara się zapanować nad sobą i kontynuować prowadzenie zajęć lub okazuje swoje niezadowolenie np.: zagląda w swoje notatki,

¹⁵³ J. Danilewska, Agresja u dzieci. Szkoła porozumienia, WSiP, Warszawa 2002r., s.58.

¹⁵⁴ Tamże, s.58.

¹⁵⁵ Pedagogika ogólna, red. T.Kukolowicz, M. Nowak, KUL, Lublin, s.369.

czyta gazetę. Zdarza się, że wychodzi z klasy podczas zajęć „po pomoc” (pedagoga lub dyrektora).

Może stwierdzić: „nie chcecie się uczyć, nie będę was zmuszać.”

Mimowolnie lub celowo zgadza się na rolę ofiary agresji uczniowskiej.

Stanowisko neutralności nauczyciela formułował w słynnym „Liście do nauczycieli” J.Ferry. Taka postawa nauczyciela w świecie, w którym tradycyjne systemy wartości zostały zachwiane musi być zmodyfikowana. Nauczyciel „mistrz życia”, „transformatywny intelektualista” we współczesnej oświacie powinien mieć wykrystalizowaną osobowość, być moralnie odważnym. Nie może być „bezbarwny”, „spłoszony”, tym bardziej neutralny.

R.Woźniak określa ten styl kierowania mianem przywódcy nieingerującego. W zasadzie taki nauczyciel zostawia uczniów samym sobie. W sytuacji zachowań agresywnych uczniów swoje zadania ogranicza do roli „przekaznika” poleceń od swojego zwierzchnika. Wyznaje zasadę „niech się samo kręci”, czym najczęściej doprowadza do rozprężenia w zespole i do własnej porażki.¹⁵⁶

S.Łypacewicz używając języka potocznego określa takiego nauczyciela mianem „dobrego wujaszka.” Kierownik słaby, chciałby wszystkim dogodzić, ale nie wie jak to zrobić. Pod pozorem dobrych stosunków międzyludzkich zaniedbuje dyscyplinę, ustępuje, zmienia zdanie nawet w sprawach istotnych. Prowadzi to do eskalacji i braku ujarznienia zachowań agresywnych. Chce uchodzić za demokratę, jednak bałagan, brak zasad nie prowadzą do zanikania antyspołecznych zachowań i nie są przejawami demokracji.¹⁵⁷

4. Kulminacją, a zarazem pozytywnym wzorcem zachowania jest typ: „Od siebie.”

Nauczyciel asertywnie informuje uczniów, jakie emocje powstają w nim, gdy spotyka się z zachowaniem agresywnym w klasie. Informuje, jakie myśli tym emocjom towarzyszą, jak postanowił się zachować. Nie odpowiada agresją, nie ucieka od konfrontacji z zachowaniem agresywnym. Może odwołać się do norm wcześniej ustalonych lub do norm ogólnie przyjętych. Krytykuje nie ucznia lecz jego zachowania lub poglądy. Stara się adresować te informacje do konkretnego ucznia. Nie kieruje się uprzedzeniami, powierzchownymi sędami i uproszczonymi opiniami. Czasami może nie zna odpowiedzi na wszystkie pytania, czy sposobów rozwiązania wszystkich klasowych problemów (bo nie musi

¹⁵⁶ R.Woźniak, Zarys socjologii edukacji, t.I, Miscellanea, Koszalin 1997, s. 400.

¹⁵⁷ S. Łypacewicz, Kierownik i zespół, Warszawa 1973r., s.56.

ich znać) ale często wspólnie z uczniami poszukuje na nie odpowiedzi. Propozycje reakcji takiego nauczyciela np. na zachowania agresywne wychowanków podaje A. Faber E. Mazalisch w publikacji „Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły”: „porozmawiaj o dziecięcych odczuciach, porozmawiaj o twoich odczuciach, wspólnie zastanówcie się nad znalezieniem obopólnie korzystnego rozwiązania, wypisz wszystkie pomysły bez oceniania ich, zdecyduj, który planujesz wprowadzić w życie.”¹⁵⁸

Styl kierowania takiego nauczyciela można określić jako przywódca konsultujący: wysłuchuje opinii, pozwala na dyskusję, propozycje rozwiązań od grupy. Daje jednak do zrozumienia, że on sam odpowiada za decyzję i jest uprawniony do jej podjęcia. Uczniowie chętnie współpracują z takim nauczycielem i podejmują próby walki z agresją w klasie. W zamian za szanowanie wychowanków nauczyciel otrzymuje zaufanie i szacunek uczniów. „Mówią o nim „swój chłop” i gdy mają kłopoty, nie obawiają się mu ich przedstawić.”¹⁵⁹

Przedstawiona typologia ukazuje pozytywne i negatywne reakcje nauczyciela na zachowania agresywne uczniów. Trzy pierwsze typy to reakcje o charakterze negatywnym. Nauczyciel albo odpowiada bezpośrednią agresją, lub stosuje pośrednie formy zachowań agresywnych, ewentualnie stara się nie angażować w problem pozwalając na eskalację zachowań agresywnych. Pozytywnym i polecanym sposobem odpowiedzi nauczyciela na zachowania agresywne uczniów jest typ reakcji „Od siebie.”

Pierwszym krokiem pracy nauczyciela, czy wychowawcy, powinna być autorefleksja nad własnym stylem zachowania w sytuacji agresji szkolnej. Zmiana winna być ukierunkowana na świadome stosowanie typu asertywnej reakcji „Od siebie.” Pomóc nauczycielowi mogą ogólnie dostępne publikacje związane z problematyką asertywności, a także treningi i warsztaty organizowane przez poradnie psychologiczne, ODN-y. Właśnie w sytuacji konfliktu umiejętności asertywne pozwalają osiągnąć kompromis. Stosowanie postaw asertywnych daje poczucie kontroli nad własnym postępowaniem nie raniąc innych. W sytuacji zetknięcia z zachowaniem agresywnym ucznia rozwiązujemy problem, pozwalając uczniowi „wyjść” z konfliktu bez upokarzania i ośmieszania go.

Systematyczne i przemyślane działania nauczyciela będą na pewno wymagały wiele czasu i wysiłku. Jednakże mogą przynieść zarówno

¹⁵⁸ A. Faber, E. Mazalisch, Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły, Media Rodzina, Poznań 1996r., s.116.

¹⁵⁹ R. Woźniak, op.cit. s.401.

uczniowi jak i nauczycielowi wymierne korzyści: Zapobiegają eskalacji negatywnych zachowań uczniów, dadzą poczucie pozytywnego wpływu wychowawczego oraz stworzą bezpieczny i przyjazny klimat współpracy w klasie.

W zasadzie postawa wychowawcy w każdym momencie wykonywania czynności zawodowych powinna mówić uczniom: przemoc to zło, którego nie akceptuję i zawsze będę się jej przeciwstawiał.

8.4 Opis i analiza przypadku: Niedostosowanie społeczne powiązane z agresją

Ludzie rodzą się równi. Ale też rodzą się różni. (Erich Fromm)

8.4.1 Informacje o uczniu i jego środowisku rodzinnym

Wojtek (imię zostało zmienione) jest najmłodszym dzieckiem w rodzinie. Posiada troje rodzeństwa z dwóch poprzednich związków matki. Rodzice chłopca nadużywają alkoholu. Nikt nie pomaga chłopcu w nauce. W domu często dochodzi do awantur. Starsze rodzeństwo także często zaczepia i prowokuje Wojtka.

Sytuacja mieszkaniowa i materialna rodziny jest zła. Rodzina mieszka w starym budownictwie, w dwóch pokojach z kuchnią (35 m), mieszkanie nie posiada bieżącej wody, ogrzewane jest piecami. Rodzina pozostaje pod opieką MOPS w Białej Podlaskiej. Jest to jedyne źródło utrzymania. Ojciec i matka nie pracują. Wojtek nie posiada własnego miejsca do nauki, ani półki na pomoce i na książki szkolne.

Chłopiec był odroczonej od obowiązku szkolnego, jednak do „0” nie uczęszczał – miał już trudności adaptacyjne i według twierdzenia matki często chorował. W klasie pierwszej szkoły podstawowej problemy się nasiliły. Jak czytamy w orzeczeniu Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, pod której Wojtek był opieką w klasie I widoczne były zaburzenia w zachowaniu i opóźnienia w nauce. Od 15 marca otrzymał nauczanie indywidualne z języka polskiego i matematyki na terenie szkoły z koniecznością uczęszczania na pozostałe zajęcia w swojej klasie. Jednak zagadnień programowych uczeń nie opanował. Jak wynika z opinii wychowawcy: „dziecko przez cały rok szkolny nie zdołało poznać żadnej litery. Nie dokonuje analizy i syntezy wzrokowo-ruchowej. Nie pisze i nie czyta. Nie potrafi zapisywać cyfr oznaczających liczby od 1 do 10,

co jest podstawą nieopanowania podstawowych działań arytmetycznych na dodawanie i odejmowanie w zakresie 10.

W orzeczeniu Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej z dnia 19 czerwca 1996 roku stwierdzono u Wojtka lekki stopień upośledzenia umysłowego. Obniżone wyniki testów Wojtek uzyskał zarówno w skali słownej, jak i bezsłownej.

Uczeń 1 września 1996 roku przyszedł do szkoły specjalnej i został w klasie, której byłam wychowawcą. Od tego czasu prowadziłam indywidualny plan pracy dydaktyczno-wychowawczej z Wojtkiem.

8.4.2 Geneza i dynamika zjawiska

Warunki bytowe Wojtka były bardzo trudne, a miały bezpośredni wpływ na rozwój dziecka. Rodzice nadużywali alkoholu, chłopiec nie miał oparcia w przyrodnim rodzeństwie. Alkoholizm rodziców prowadził za sobą zaniedbania w postaci niedbałości o rozwój dziecka. Atmosfera pełna napięć i nieporozumień stwarzała dziecku wiele negatywnych doświadczeń. Wzrastanie w takiej atmosferze często prowadziło do zaburzeń w sferze emocjonalnej i społecznej niedojrzałej osobowości. Wszystkie te czynniki w połączeniu z lekkim upośledzeniem umysłowym doprowadziły do powstania ogromnych zaburzeń w sferze przystosowania społecznego i zachowań agresywnych.

Z opinii wychowawcy ze szkoły masowej wynikało, że Wojtek posiadał problemy w przystosowaniu społecznym i często reagował agresywnie. Siedział na lekcjach pod ławką, moczył się, po czym rozbierał się przy wszystkich. Na wszelkie próby nawiązania z nim kontaktu reagował obojętnością, złością, pluł, gryzł, bił, kopał, niszczył przedmioty. W czasie lekcji rzucał w dzieci kredkami, innymi przedmiotami, śmiał się, przeszkadzał w prowadzeniu lekcji.

Podobne zachowanie chłopca zaobserwowałam po przyjściu do klasy specjalnej. Uczeń do szkoły był przyprawiany przez rodziców. Od chwili wejścia do budynku szkolnego zachowywał się agresywnie. Gryzł matkę, ojca, okładał pięściami, zapierał się, aby nie iść do przodu. Do klasy był wnoszony. Wchodził natychmiast pod stół, stukał, szurał krzesłem, przeszkadzał. Nie odpowiadał na pytania. Uczeń nie pisał, nie czytał, nie uczestniczył w zajęciach manualnych, nie chciał ćwiczyć na zajęciach wychowania fizycznego. Nie przyjaźnił się z uczniami w klasie.

8.4.3 Identyfikacja i znaczenie problemu

Problem ucznia to niedostosowanie społeczne i agresja skierowana ku osobom z najbliższego otoczenia.

Jedną z płaszczyzn, w których zaznacza się proces socjalizacji jest przebywanie jednostki w grupie, która stanowi środowisko społeczne. Przekazuje ono w sposób naturalny wartości i normy funkcjonowania. Jednostka nabiera kompetencji do życia w społeczeństwie. Te interakcje działają także w drugą stronę. Wojtek będąc członkiem klasy nieświadomie nawet na nią wpływa. Unikając obowiązku szkolnego, okazując sprzeciw w uczestniczeniu w lekcjach daje uczniom przykład unikania obowiązku. Zachowanie chłopca może mieć negatywny wpływ na inne dzieci. Bierna postawa na lekcji może źle wpłynąć na atmosferę w klasie, utrudniając nauczycielowi pracę. Agresywne zachowanie w stosunku do innych jest w pewnym stopniu zagrożeniem dla osób będących otoczeniu Wojtka.

Problem chłopca jest najważniejszy ze względu na jego własny rozwój. Nieakceptowanie środowiska, agresja, nie pozwalają mu korzystać z zajęć szkolnych oraz utrudniają jego kontakty z rówieśnikami.

Prognoza negatywna

W przypadku niepodjęcia pracy wychowawczej może nastąpić:

- pogłębianie się stanów zaburzeniowych, agresji, stanów nerwicowych doprowadzi do rozwoju reakcji społecznie negatywnych o charakterze destrukcyjnym dla chłopca i jego otoczenia,
- wystąpi zablokowanie czynności zmierzających do podejmowania kontaktów społecznych. Zamiast odnalezienia się w grupie, współdziałania w realizacji akceptowanych społecznie, wspólnych celów pojawi się grupa o charakterze kryminalnym i subkulturowym,
- Wojtek może zacząć unikać szkoły, szukać ucieczki w nałogach (alkohol, narkotyki),
- dziecko zostanie całkowicie pozbawione pomocy co spowoduje jego bezradność wobec prostych sytuacji zadaniowych dnia codziennego.

Prognoza pozytywna

Podjęcie systematycznych, celowych działań ma na celu:

- stopniową redukcję zaburzeń w sferze emocjonalnej,
- nawiązanie współpracy z rodziną chłopca,
- odkrycie zainteresowań chłopca, co wpłynie na podjęcie przez ucznia konkretnych oddziaływań,

- znalezienie Wojtkowi miejsca w grupie, w której będzie czuł się dobrze i pełnił określone role,
- powstania stanu stabilizacji psychicznej, zanik ciągłej agresji w stosunku do siebie i otoczenia,
- wzrost poczucia własnej wartości,
- czuwanie nad nawiązaniem bliższych relacji z otoczeniem (przyjaciół),
- zaobserwowane skłonności do wybuchów złości, buntów, agresji należy zastąpić pozytywnymi sposobami rozładowywania napięć.

8.4.4 Rozwiązanie problemu

Rozwiązując ten problem należało równolegle pracować z chłopcem i jego rodzicami. W pracy z Wojtkiem stosowano następujące metody i formy pracy:

- starałam się nawiązać z nim kontakt emocjonalny,
- nieustannie popierałam go, stosowałam szeroki wachlarz wzmożeń pozytywnych.

Z czasem, gdy pewne nawyki zostały opanowane, zwracałam większą uwagę na zadanie, zwiększałam też kontrolę ucznia. Celem takiego postępowania była zamiana metody wpływu osobistego przeistoczyć powoli na metodę wpływu sytuacyjnego;

- w postępowaniu z Wojtkiem konsekwentnie przyjmowałam postawę spokojną, ale bardzo serdeczną (szczególnie niekorzystne było niezdecydowanie, chaotyczne gwałtowne ruchy, albowiem naruszały bezpieczeństwo ucznia ze względu na niemożność przewidywania zachowań nauczyciela),
- intensywnie poszukiwałam ulubionych zajęć chłopca, odkryłam że jest to malowanie i rysowanie. Zajęcia te stanowiły nagrodę i metodę rozładowania jego napięć;
- dawałam uczniowi różne zadania dostosowane do jego możliwości – wzmacniało to poczucie jego wartości;
- przy nauczaniu nowych czynności zwracałam uwagę na stosowanie zasad ortodydaktyki, szczególnie zasady wielokrotnego pokazu i ćwiczeń. W celu łagodzenia objawów nadpobudliwości należy polecać chłopcu wykonywać zadania wymagające koncentracji uwagi,
- wyrazem bowiem dużej nadpobudliwości była wzmożona reaktywność układu nerwowego, który wskutek niekontrolowanej przez Wojtkę swych reakcji powodowała zachowania niezorga-

nizowane. Każdy słaby bodziec wywoływał u niego pobudzenie i reakcje, które dezorganizowały procesy psychiczne nastawione na wykonanie określonego zadania. Eliminowałam w miarę możliwości maksymalnie wszystkie bodźce z otoczenia, które mogłyby pobudzać do tego typu zachowań,

- stosowałam wobec niego łagodną perswazję przez odwołanie się do jego uczuć,
- aktywność Wojtka sprowadzałam do zachowań społecznie użytecznych,
- nauczałam innych możliwości wyrażenia niezadowolenia niż reakcje agresywne,
- często wybierałam wspólnie z chłopcem ulubione przez niego zajęcia. W czasie pracy ucznia stosowałam dużo aprobaty, pochwał, uśmiechów, i nagród,
- wybierałam krótkie, jasno skonstruowane ćwiczenia, podczas których uczeń wiedział co zrobić, gdzie to zrobić i co będzie dalej,
- wzmacniałam chęć do pracy, w której nie występowała kontrola nauczyciela.

Drugim obszarem pracy to nawiązanie kontaktu z rodzicami. Pomimo zaniechań wychowawczych w rodzinie chłopca w kontakcie z ojcem i matką. Wojtka starałam się traktować ich w sposób partnerski. Nie stosowałam perswazji, pouczeń, nakazów. Obrany sposób był słuszny, gdyż rodzice wyrazili chęć współpracy. Na początku zaproponowałam wspólne opracowanie kierunku pracy. Rodzice widzieli zmiany w zachowaniu chłopca (typu: usiadł w ławkę, zaczął pisać, liczyć, odrabiać prace domowe, nie buntować się podczas drogi do szkoły) i nabrali do mnie zaufania. Mogłam wówczas realizować z rodzicami coraz trudniejsze zadania. Szczególne zainteresowaniem wykazała się matka chłopca. Tłumaczyłam rodzicom, jak wyjaśniać chłopcu zadania z zakresu dydaktyki i jakie są możliwości reagowania na „wybuchy” złości Wojtka. Należy zaznaczyć, że współpraca z rodzicami zazwyczaj była prowadzona podczas wielu indywidualnych spotkań, rzadko na zebraniach rodziców całej klasy.

Zarówno w Wojtku jak i w postawie rodziców wobec syna zaszły widoczne zmiany.

8.4.5 Efekty oddziaływań

Moja praca z Wojtkiem opisana w analizie trwała dwa lata. Jednak nowy nauczyciel w klasie, nowa, niezrozumiała dla chłopca sytuacja wywołuje do dzisiaj u Wojtka niepokój.

Wojtek w niczym nie przypomina chłopca, który przyszedł do szkoły w 1996 roku.

Uczęszcza do szkoły samodzielnie. Siada w swojej ławce, wyjmuje i układa przybory i książki szkolne. Odpowiada na pytania nauczyciela, rozwiązuje zadania przy tablicy. Jest chłopcem grzecznym, czynnym, charakteryzuje go właściwy stosunek do obowiązków szkolnych. Koledzy z klasy wybrali go na gospodarza klasy. W klasie jest lubiany, jego przygotowanie do lekcji jest przykładem dla kolegów. Nie przejawia zachowań agresywnych.

Wojtek zaprzyjaźnił się z koleżanką z klasy, Olą, razem wracają do domu, razem spędzają przerwy, często u Wojtka wspólnie odrabiają lekcje.

Wojtek należy do najlepszych uczniów w klasie. Otrzymuje świadectwa z czerwonym paskiem. Jest starannie przygotowany do lekcji szkolnych. Jego wypracowania są ciekawe, samodzielne, poprawne logicznie. Chłopiec pięknie, płynnie czyta. Dodaje i odejmuje w zakresie 1000, opanował tabliczkę mnożenia w zakresie do 30, posiada pojęcie figur geometrycznych płaskich, oblicza pole ich powierzchni. Posiada szeroką wiedzę o świecie. Wynika to z jego zainteresowań czytelniczych. Chętnie wypożycza książki w szkolnej bibliotece i samodzielnie czyta je w domu. Wielkim zainteresowaniem chłopca jest rysunek: Wojtek pięknie maluje, rysuje. Jego prace często są wywieszane na gazetce szkolnej.

Zmieniła się atmosfera domu rodzinnego. Matka chłopca jest ze mną w stałym kontakcie. Należy do trójki klasowej rodziców. Uczestniczy w zebraniach i spotkaniach indywidualnych. Pomaga w organizacji uroczystości klasowych. Nie nadużywa alkoholu. Ojciec chłopca posiada sezonową pracę, matka otrzymała rentę, poprawiła się więc sytuacja materialna rodziny. Inni uczniowie z klasy często odwiedzają Wojtka w domu, np. gdy jest chory, gdy czekają na swój autobus PKS-u.

Sukces wychowawczy jakim jest przemiana Wojtka stanowi także dla mnie dowód, że nie ma piękniejszej i dającej tyle satysfakcji pracy nad pracą nauczyciela z dzieckiem specjalnej troski.

ROZDZIAŁ 9

EDUKACJA JUTRA W PERSPEKTYWIE EDUKACJI EUROPEJSKIEJ W PRACY Z UCZNIEM Z UPOŚLEDZENIEM UMYSŁOWYM

„Wyzwólmy dziecko z ograniczeń i cierpień z powodu upośledzenia czy kalectwa, przywróćmy mu pełnię życia, a jego społeczeństwu”¹⁶⁰

Wstęp

Współcześnie coraz częściej zauważana jest wartość gospodarki opartej na wiedzy (knowledge – based economy), co wskazuje niezwykle wartość w tworzeniu i wykorzystaniu wiedzy. W opinii U.Jaruszki „inwestowanie w edukację i naukę staje się jedna z najważniejszych i najefektywniejszych form inwestycji.”¹⁶¹ Obecne czasy należą także do okresu częstych kontaktów międzynarodowych. Zarówno państwa jak i organizacje, instytucje, firmy, ludzie prywatni wyjeżdżają, spotkają się, wchodzą w związki ze strukturami innych państw na różnych szczeblach. Mając na uwadze nasz udział w strukturach UE ujednolicamy z nią standardy w wielu dziedzinach. Duże znaczenie ma także stworzenie wspólnego systemu edukacyjnego. W związku z tym polska szkoła powinna realizować zagadnienia związane z europeizmem oraz edukacją interkulturową.

Edukacja europejska nie może być rozumiana jako wyłącznie nauczanie historii Europy i przybliżanie podstawowych pojęć oraz form działania

¹⁶⁰ Biuletyn Informacyjny Zespołu Szkół Specjalnych.

¹⁶¹ U.Jeruszka, Szkoła zawodowa w perspektywie integracji europejskiej, w: Edukacja w perspektywie integracji Europy, red. M.Ochmański, T.Sokołowska, A.Pielecki, WSP, TWP, Warszawa 2001, s.183.

instytucji Unii Europejskiej. Edukacja europejska to także korzystanie z dorobku kultury europejskiej, np. według R.Kuchy np. wartości i praw człowieka w edukacji: „tym bardziej należałoby się przyjrzeć problemom wychowania do wartości i przestrzegania praw człowieka w niektórych krajach członkowskich Unii europejskiej.”¹⁶² Niebagatelne znaczenie posiada kształtowanie postaw otwartych na wartości, tolerancję i kulturowy wymiar europeizmu. Kolejnym wyzwaniem staje się zatem kształtowanie świadomości i osobowości europejskiej co nie wyklucza istnienia tożsamości Polaka.

Takie zadania edukacyjne stawiane są dzisiaj przed nauczycielem, który wykorzystując różnorodny wachlarz aktywności ma uwzględnić problematykę europejską w szkole. Chodzi też o otwarcie oczu nauczyciela na wspólnotę państw, kultur, ludzi wielu narodów i budowanie płaszczyzny dialogu wielonarodowego. J.Rutkowiak zajmując się problemem kompetencji autorskich nauczyciela w kontekście tradycji europejskiej wskazywała na znaczenie postawy obywatelskiej w jego pracy: „Zapowiedziane w tym kontekście wiązanie obywatelskości jako jednego z podstawowych wymiarów tradycji europejskiej z „prozaiczną” pracą realnego nauczyciela dostrzegam w możliwości takiego spojrzenia na nią, kiedy pedagogów, tak jak to czyni idealnie pojmowany obywatel i zarazem on sam realnie będący obywatelem, osadza fragmenty swoich działań zawodowych w szerszych kontekstach wspólnoty i życia jednostek, z którymi współdziała.”¹⁶³

Nie jest to zadanie kierowane wyłącznie dla szkół wyższych, średnich, gimnazjalnych i podstawowych obejmujących dydaktykę i wychowaniem uczniów sprawnych intelektualnie. Bardzo wiele można osiągnąć wprowadzając uczniów lekko upośledzonych umysłowo w tematykę UE i europeizmu. Dowodem tego wniosku niech będzie program klubu „Jesteśmy Europejczykami”, który autorka realizowała wspólnie z mgr Joanną Hackiewicz w roku szkolnym 2001/2002.

9.1 Geneza i cele projektu „Jesteśmy Europejczykami”

Idea Zjednoczonej Europy staje się realnym faktem. W procesie tym ostatnio dużą rolę odgrywa Polska. Tych historycznych wydarzeń nie

¹⁶² R.Kucha, Prawa człowieka i wychowanie do wartości w edukacji szkolnej Unii europejskiej. Zarys problematyki, w: Edukacja w perspektywie integracji Europy, red. M.Ochmański, T.Sokołowska, A.Pielecki, WSP, TWP, Warszawa 2001, s.55.

¹⁶³ J.Rutkowiak, Kompetencje autorskie nauczyciela a obywatelskość jako wymiar tradycji europejskiej, w: Edukacja w perspektywie integracji Europy, red. M.Ochmański, T.Sokołowska, A.Pielecki, WSP, TWP, Warszawa 2001, s.14-15.

można zignorować w procesie edukacyjnym. W związku z tym twórcy programu chcieli przybliżyć uczniom szkoły specjalnej treści związane z edukacją europejską.

Treści szkolnego klubu „Jesteśmy Europejczykami” korelowały z programami dydaktycznymi szkoły specjalnej (np. geografii, przyrody, języka polskiego, wiedzy o społeczeństwie, godzin wychowawczych). Zadania naszego klubu wynikły także z wizji i misji szkoły.

Warto zaznaczyć, że geneza powstania klubu bazowała nie tylko na aktualnych wydarzeniach związanych z drogą Polski do Unii Europejskiej, dominujące znaczenie miały same pytania kierowane do nauczycieli, zainteresowania tematyką wspólnoty europejskiej uczniów naszej szkoły. Okazało się bowiem, że sami uczniowie zainspirowali powstanie klubu ciekawością związaną z funkcjonowaniem struktury i funkcji Unii Europejskiej.

Celem ogólnym działania klubu było poznanie zasad funkcjonowania Unii Europejskiej. Z celu ogólnego wyprowadzono następujące cele szczegółowe:

- zdobywanie i poszerzanie informacji o krajach członkowskich Unii Europejskiej,
- poznanie aspektów geograficznych, politycznych i kulturalnych Europy,
- działania edukacyjne i informacyjne na temat integracji europejskiej,
- poznanie warunków członkostwa Polski w UE,
- rozwijanie ducha europejskiego członków klubu,
- poznanie zasad kształtowania więzi między ludźmi różnych kultur i narodów.

9.2 Realizacja założeń programowych

We wrześniu 2001 roku zorganizowano zapisy do klubu. Zgłosiło się 22 uczniów klasy V, VI, I gimnazjum. Opracowano program klubu, wybrano jego Zarząd.

Nawiązano kontakty z osobami znającymi inne kraje Unii Europejskiej, które w ciekawy sposób prezentowały materiały dotyczące np. Szwecji, Norwegii, Hiszpanii itp.

Dużo wiadomości uczniowie zdobyli podczas samodzielnych poszukiwań, przygotowując materiały do projektów o Francji, Holandii, Wielkiej Brytanii (listopad 2001 rok). Materiały zgromadzone przez uczniów

znalazły się na gazetkach ściennych. Podsumowaniem projektu było zaprezentowanie zebranych wiadomości na forum szkoły.

Od początku istnienia klubu młodzież gromadziła wiadomości dotyczące Unii Europejskiej w specjalnym albumie znanym pod nazwą portfolio.

Znalazły się w nim dokumenty w specjalnych koszulkach wpinane w segregator takie jak:

- wycinki z czasopism,
- foldery informacyjne,
- kompendium wiedzy o UE (historia, założenia, wady i zalety przystąpienia Polski do Unii Europejskiej),
- materiały dokumentujące działalność klubu – zdjęcia, scenariusze spotkań z ciekawymi ludźmi.

Portfolio w ciekawy sposób ukazywał pracę naszego klubu i jednocześnie dokumentował ją.

Działalność klubu widoczna była w naszej szkole. W grudniu 2001 roku na szkolnym korytarzu wykonano gazetkę „Boże Narodzenie w Europie”, w marcu 2003 roku „Krajobrazy Europy.”

Okres Świąt Wielkanocnych to czas, kiedy zbierano materiały o tradycjach świątecznych w krajach europejskich.

Na przełomie maja i czerwca 2002 roku zorganizowano sesję plakatową poświęconą krajom kandydującym do UE. Każdy plakat był poświęcony jednemu państwu. Plakaty służyły jako pomoc dydaktyczna do prowadzenia zajęć z geografii, wiedzy o społeczeństwie, godzin wychowawczych.

W ramach programu klubowego oglądano filmy związane z tematyką europejską. Głównym ich źródłem były zasoby Biblioteki Pedagogicznej w Białej Podlaskiej. Historię UE, instytucje UE, politykę walutową uczniowie poznali w cyklu filmów pt.: „Spotkania z UE.” Charakterystyczne krajobrazy przyrodnicze, cechy fauny i flory ukazał film pt.: „Europa.”

We wrześniu 2002 roku został wydany I numer gazetki klubowej „Co wiesz o UE?”. Gazetka była wydawana co miesiąc (od września 2002r. do maja 2003r.) a z treścią wszystkich numerów można było się zapoznać w szkolnej bibliotece.

Życie, obyczaje innych krajów europejskich klubowicze poznali dzięki kontaktom z osobami znającymi poszczególne państwa.

W roku szkolnym 2002/2003 nawiązano współpracę z Ośrodkiem Kultury Francuskiej w Białej Podlaskiej. Korzystając z zasobów biblioteki oś-

rodka i wykorzystując możliwości Internetu uczniowie pogłębili wiedzę o kulturze Francji.

Gościem w naszej szkole był student z Francji – Nicolas Boisselier, który opowiadał o swoim kraju, przybliżył życie dzieci i młodzieży, uczył podstawowych zwrotów i piosenek francuskich. Nicola uczestniczył w imprezach i uroczystościach szkolnych m.in. Dzień Kobiet, powitanie wiosny.

Szczególnym okresem były negocjacje Polski w Kopenhadze. W tym czasie analizowano nagrywane reportaże związane z przebiegiem szczytu w Kopenhadze. W celu śledzenia negocjacji uczniowie czytali samodzielnie wyszukane informacje z prasy i internetu.

Podsumowaniem programu miały być: konkurs wiedzy o UE, szkolne referendum.

9.3 Wyniki konkursu wiedzy o UE

W konkursie wzięło udział 14 uczniów naszej szkoły, przede wszystkim członków klubu, chociaż autorka uważa, że pytania nie należały do najłatwiejszych. Wyniki konkursu zaskoczyły nawet nauczycieli. Wiedza uczniów o UE zdobyta w wyniku działalności klubu była bardzo bogata. W celu zdobycia grupy porównawczej wykonaliśmy ten sam test konkursowy w równoległej klasie ze szkoły masowej.

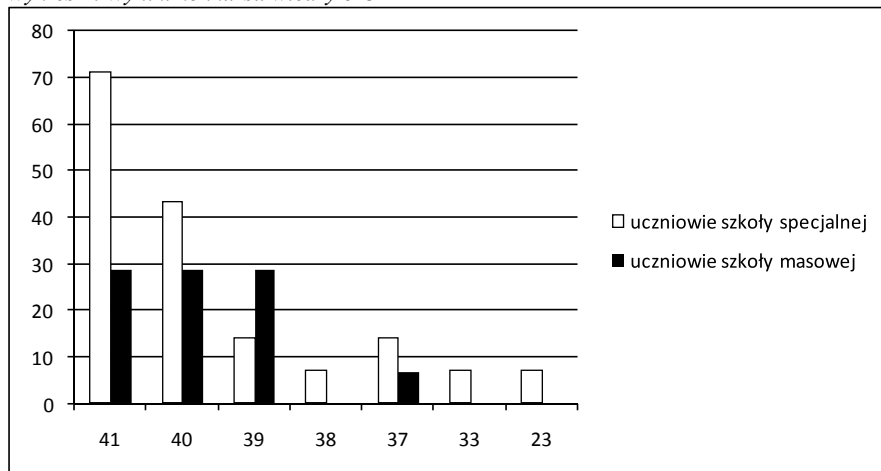
Tabela 3: Wyniki uzyskane w konkursie wiedzy o UE w szkole specjalnej i w szkole masowej

| Liczba uzyskanych punktów | Wyniki uczniów szkoły specjalnej | | Wyniki uczniów szkoły masowej | |
|---------------------------|----------------------------------|--------------|-------------------------------|--------------|
| | Ilość uczniów | Procenty (%) | Ilość uczniów | Procenty (%) |
| 41 | 1 | 7,1 | 4 | 28,6 |
| 40 | 6 | 42,9 | 4 | 28,6 |
| 39 | 2 | 14,3 | 4 | 28,6 |
| 38 | 1 | 7,1 | 0 | 0 |
| 37 | 2 | 14,3 | 1 | 7,1 |
| 36 | 1 | 7,1 | 0 | 0 |
| 33 | 1 | 7,1 | 0 | 0 |
| 23 | 0 | 0 | 1 | 7,1 |

Maksymalna liczba punktów, jaką można było otrzymać wynosiła 41. Wszyscy uczniowie szkoły specjalnej uzyskali ponad 50% punktów, z tego 42,9% uzyskała 40 punktów; 93 % ogólnej liczby punktów uzyskało 71,6% uczniów szkoły specjalnej.

W porównaniu z uczniami szkoły masowej uczniowie z maksymalną liczbą punktów dominowali w szkole masowej, natomiast więcej uczniów szkoły specjalnej uzyskała 40 punktów.

Wykres 1: Wyniki konkursu wiedzy o UE



Zadania konkursowe składały się z testu, gdzie liczyła się wiedza o UE (7 pytań jednokrotnego wyboru) oraz 4 zadań, gdzie większe znaczenie miały procesy analizy i syntezy niż sama wiedza o UE.

Porównując wyniki samego testu w szkole masowej i specjalnej uzyskano wyniki korzystniejsze dla uczniów szkoły specjalnej.

Tabela 4: Porównanie wyników testu w szkole specjalnej i w szkole masowej

| Liczba uzyskanych punktów | Wyniki uczniów szkoły specjalnej | | Wyniki uczniów szkoły masowej | |
|---------------------------|----------------------------------|--------------|-------------------------------|--------------|
| | Ilość uczniów | Procenty (%) | Ilość uczniów | Procenty (%) |
| 7 | 14 | 100 | 5 | 35,7 |
| 6 | 0 | 0 | 7 | 50 |
| 5 | 0 | 0 | 1 | 7,1 |
| 4 | 0 | 0 | 1 | 7,1 |

Każdy uczeń mógł otrzymać maksymalnie 7 punktów. Taki wynik uzyskali wszyscy uczniowie szkoły specjalnej i tylko 35,7 % uczniów szkoły masowej. To zadanie testowe ukazało, że prowadzony klub „Jesteśmy Europejczykami” wzbogacił wiedzę uczniów szkoły specjalnej do tego stopnia, iż uczniowie uzyskali lepsze wyniki niż rówieśnicy ze szkoły masowej, którzy w takim programie nie uczestniczyli.

9.4 Przeprowadzenie szkolnego referendum

W kwietniu 2003 roku przygotowano szkolne referendum. Uczniowie wcześniej szukali informacji jak je przygotować, uczyli się co to znaczy, że wybory w naszej szkole mają być równe, bezpośrednie, powszechne i dobrowolne. Wybrano komisję, ułożono listy uczniów, wykonano urnę do głosowania, wydrukowano pytanie (Czy jesteś za przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku?). Uczniowie głosując wcześniej podpisywali się na liście, w wyznaczonym miejscu odpowiadali na pytania i wrzucali głosy do urny. Po zakończeniu głosowania komisja przeliczyła głosy. W głosowaniu wzięło udział 29 uczniów szkoły (klasy gimnazjalne i klasa zawodowa). Większość uczniów (20 uczniów, co stanowi 68,97% wyborców) była zdania, że Polska powinna wstąpić do UE w 2004 roku. Przeciwnego zdania było 9 osób, czyli 31,03% wyborców. Wynik referendum potwierdził świadomość potrzeby integracji europejskiej członków klubu.

9.5 Wnioski

Istniejące przepisy prawne, chronią ludzi najsłabszych, bezbronnych i tych, którzy nie zawsze mają możliwości samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie. W szczególności dotyczy to dzieci niepełnosprawnych. Pomimo ograniczeń intelektualnych doskonale potrafią uczyć się i pracować w środowisku ludzi normalnych. Wymaga to przewyciężenia wielu stereotypów w traktowaniu jednostek opóźnionych intelektualnie przez społeczność ludzi normalnych.

„Specyficzność rozwoju tych dzieci, wymaga specyficznych oddziaływań”¹⁶⁴ – napisała M. Grzegorzewska.

W związku z tym należy stworzyć im tylko odpowiednie warunki do podejmowania zamierzonych działań, aby w pełni wykorzystała ich

¹⁶⁴ M. Burmo- Nowakowa, J. Polkowska, Zajęcia pozalekcyjne z dziećmi upośledzonymi umysłowo, WSIP, Warszawa 1988, s.14.

potencjał intelektualny. Podkreśla się ich możliwości, akceptuje ograniczenia, docenia wysiłek włożony w dążenie do celu.

Szkolny klub „Jesteśmy Europejczykami” to jedno z takich zamierzonych działań. Cele opracowanego programu stwarzały możliwość rozwijania i doskonalenia najmniej zaburzonych sfer organizmu, kompensowania defektów fizycznych i psychicznych usprawniania niezaburzonych funkcji, a jednocześnie dostosowywane były do indywidualnych możliwości dziecka.

W wyniku działalności klubu uczniowie poznali strukturę, symbole i wspólne wartości UE, charakterystyczne cechy kultury, tradycji państw unijnych i nazwy krajów kandydujących. Nauczyli się samodzielnie poszukiwać, gromadzić oraz w krytyczny sposób korzystać z informacji pochodzących z różnych źródeł. Potrafili publicznie zaprezentować przygotowany materiał i współpracować w grupie. Stosowali procedury demokratyczne podczas negocjacji, referendum, głosowania i świadomie podejmowali decyzje .

Uczniowie szkoły specjalnej są przekonani o potrzebie odrębności i integracji ludzi mieszkających w Europie i doceniają znaczenie Unii Europejskiej w świecie.

Ogromną rolę w propagowaniu treści europejskich i promowaniu idei integracji odegrały kontakty uczniów Zespołu Szkół Specjalnych z ludźmi funkcjonującymi w środowisku lokalnym. Zgromadzone doświadczenia wywoływały emocje, rozbudzały zainteresowania, a metody aktywne zachęcały do poszukiwań wiadomości w różnych źródłach.

Działalność w klubie dostarczyła dzieciom niepełnosprawnym satysfakcji z własnych działań. Myślą przewodnią podczas konstruowania, opracowywania i realizowania programu edukacji europejskiej były słowa zamieszczone także na początku rozdziału:

„Wyzwólmy dziecko z ograniczeń i cierpień z powodu upośledzenia czy kalectwa, przywróćmy mu pełnię życia, a jego społeczeństwu.”¹⁶⁵

¹⁶⁵ Biuletyn Informacyjny Zespołu Szkół Specjalnych.

Zakończenie

Jakość kształcenia ucznia z niepełnosprawnością intelektualną to proces, na który składa się wiele wymiarów. Transformacji uległy cele szkoły współczesnej z naciskiem na zdobywanie maksymalnej ilości wiedzy na rozumienie i sposób przetwarzania informacji. „Zwiększenie wymagań życia społecznego i zawodowego – pisze M. Parchomiuk – związane z koniecznością zdobywania, rozumienia, selekcjonowania, przetwarzania i wykorzystywania znacznej ilości informacji rodzi potrzebę ciągłego doskonalenia współczesnego człowieka, co w sposób istotny podwyższa wartość edukacji.”¹⁶⁶ Tym samym przekształceniu ulega szkolnictwo specjalne, które musi również podejmować wyzwania współczesnej egzystencji człowieka. Tym samym w szkole specjalnej powinna świadomie pojawiać się informatyzacja procesu nauczania, pojęcia rozwoju zrównoważonego, edukacja europejska, kulturowa.

Obserwuje się brak świadomości wielu osób, jakie możliwości posiadają uczniowie z upośledzeniem umysłowym. Jak wskazują przedstawione w książce programy i projekty stereotypy te nie są zgodne z prawdą. Tylko od inwencji i metodyki nauczyciela, znajomości dzieci, umiejętności zainteresowania ich zależy sposób wdrażania w ogólnospołeczne zagadnienia.

Mocno przesadzone są opinie o potrzebie ograniczania treści kształcenia do strony praktycznej edukacji osób z oligofrenią. Uczniowie ci potrafią cieszyć się nie tylko, gdy poznają sposób wykonania karmnika, lecz także gdy uczestniczą w edukacji dotyczącej bardziej skomplikowanych zagadnień edukacyjnych. M. Frąckowiak zalecała: „Usuńmy z życia przeszkody, które blokują myśli emocje i działania tak, abyśmy poczuli się wolni i gotowi do realizowania siebie. Zarażajmy wiarą w siebie i motywacją.”¹⁶⁷

Proponowane treści zawarte w niniejszej książce są jakby kartą wspomnień zapisaną w subiektywnym obrazie własnej interpretacji. Są to wybrane części ze żmudnej, czasami trudnej do zmierzenia efektów drogi wprowadzania w świat wiedzy, rzeczywistych i abstrakcyjnych pojęć, liter, liczb osoby z niepełnosprawnością intelektualną. W tej podróży edukacyjnej trudno z góry założyć, w którym momencie trzeba zrobić przerwę, w którym uczeń sam zmieni kierunek drogi i po-

¹⁶⁶ M. Parchomiuk, Radzenie sobie z problemami przez studentów niepełnosprawnych, w: student niepełnosprawny, wybrane konteksty, red. S. Byra, M. Parchomiuk, UMCS Lublin 2010, s. 15.

¹⁶⁷ M. Frąckowiak, Dlaczego niektórzy nauczyciele odnoszą sukcesy?, Poznań 2010, s. 49.

ciągnie nauczyciela w inne obszary edukacyjnych zmagañ. Czasami wielokrotne powtórzenia, nierzadko powracanie do treści z poprzedniej klasy to powszedni chleb pedagoga specjalnego. Mimo to wielu z nich z uśmiechem po latach wspomina uczniów, przygody szkolne i psikusy lekcyjne dzieciaków.

Wiem, że kto raz rozpoczął tę podróż obok ucznia z niepełnosprawnością intelektualną, zawsze będzie wracał z rozrzewnieniem do tych chwil, do tych lat pracy pedagogicznej. Z perspektywy czasu należy zaznaczyć, że im bardziej pedagog będzie traktował z godnością osobę niepełnosprawnego wychowanka, tym większy sukces i tym większe może osiągnąć zadowolenie z wykonywanej pracy. Rozważając złożone kwestie godności osoby niepełnosprawnej B.Szczupał pisała: „w procesie wychowania ku wartościom istotne są relacje pomiędzy uczestnikami wychowania. W centrum uwagi znajduje się człowiek: jego godność, wolność, odpowiedzialność – za siebie, za innych, za własną działalność w aspekcie aksjologicznym – oraz wiele innych wartości.”¹⁶⁸

Można stwierdzić, że potencjał dzieci z upośledzeniem umysłowym jest ogromny. To tylko bariery w naszym myśleniu o potrzebach kształcenia osób specjalnej troski ograniczają edukację. Dobrze przygotowany nauczyciel, bogata gama metod, odwaga w stawianiu sobie trudnych celów i może trochę wyobraźni, intuicji sprawiają, że trudne zagadnienia stają się ogólnodostępne dla ucznia z niepełnosprawnością intelektualną. A ile przy tym radości, zabawy, dużych, zdziwionych oczu dziecka, twórczych poszukiwań, szczerego uśmiechu.

¹⁶⁸ B.Szczupał, Godność osoby z niepełnosprawnością. Studium teoretyczno-empiryczne poczucia godności młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu, Akapit Kraków 2009, s.148.

Summary

From the first day at work a man makes up a balance between his gains and losses. It is very difficult to register all the headaches, emotions, tensions and experiences of teachers. They depend on innumerable factors.

This publication refers to the merits of work of teachers and tutors of intellectually disabled children in special schools. The author proposes didactic and educational projects which have already been used in special school. Solutions put forward in this publication are based on author's wide experience.

The publication consists of ten chapters. First chapter discusses environmental conditions of teacher's work. The stress was put on characteristics of educational reality in contemporary Poland, mainly cult of the body, consumerism, "instant" culture as well as elements of Americanization of Polish culture. Second chapter is a report on a special school teacher and community centre cooperation. The purpose here was not only cultural education and recreational activities but also socializing of pupils with light intellectual disability in local community.

New technologies change not only the economy but also the society. Modern communication techniques create on the one hand new form of educational work but on the other hand new dangers. Third chapter discusses the issue of computerization of special education, presents the special schools teachers transformation towards media education.

Fourth chapter presents realization of the project on prevention of the addiction, named "I can make good choices" directed to pupils with light intellectual disability. The main goal of the program was to deliver information on causes and effects of addiction. The program was supported by strategy of working on children and youth's assertiveness. It was assumed that such technique will help them make the right decision in a particular life situation. Therefore the program was titled "I can make good choices."

Fifth chapter outlines the importance of dancing in work with intellectually disabled children and its therapeutical features. Dance is a kind of activity, where a man expresses his happiness and creativity.

Education leading to balanced development is discussed in seventh chapter, where the importance of school allotment in revalidation of intellectually disabled pupils is emphasized. The purpose of creating such allotment was widening children's knowledge on nature and teaching respect for other people's work.

Seventh chapter is devoted to teachers' attitudes towards problem of aggression in the class. It provides the definition of school aggression and its forms as well as perpetrator and victim's characteristics. Then it discusses types of teacher's reactions on such violent behaviors. The chapter includes the case study of a child with social maladjustment combined with aggressive behaviors, which are presented in eighth chapter.

The idea of united Europe becomes a fact. In the course of this process Poland plays an important role, which cannot be ignored in education. In this connection the purpose of ninth chapter is to present the European education project in working with intellectually disabled pupil. The creators of the program wanted to bring the pupils of special school nearer the aspects of education and European culture.

In the custody of special teacher is a group of children, who are influenced by that pedagogue. Pupils trust him and he enjoys their respect. The profile of special teacher and character of his work are outlined in last chapter.

This publication is enriched with scripts to be used in work with intellectually disabled child in primary and secondary schools.

I hope that many practicing educators will take advantage of those programs, adjusting them to the specific character of their pupils in the class.

I would be delighted to hear your opinions on presented proposals.

Bibliografia

- Adamek I, Podstawy edukacji wczesnoszkolnej, Kraków 1997.
- Adamski F., Rodzina wymiar społeczno-kulturowy, UJ, Kraków 2002.
- Aleszko Z., Janke-Klimaszewska B., Choreoterapia w psychiatrii w: „Psychoterapia nr 2/2001, s.61-70.
- Aktualne problemy edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych w biegu życia, red. Palak Z., Bujnowska A., Pawlak A., UMCS, Lublin 2010.
- Awans zawodowy nauczycieli. Poradnik, Instytut Promocji Nauczycieli Solidarność, Warszawa 2001.
- Badura-Madej W., Dobrzyńska-Mesterhazy A., Przemoc w rodzinie. Interwencja kryzysowa i psychoterapia, Kraków 2000.
- Balcerzak-Paradowska B., Rodzina i polityka rodzinna na przełomie wieków, IPIPS, Warszawa 2004.
- Baranowicz K., Zakres pojęcia „integracja w pedagogice specjalnej”, w: Forum Pedagogów Specjalnych XXI wieku, red. Pańczyk J., wyd. UŁ, Łódź 2002.
- Barłóg K., Wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w różnych formach edukacji wczesnoszkolnej, wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008.
- Bartkowicz Z., Nieletni z obniżoną sprawnością umysłową w zakładzie poprawczym, UMCS, Lublin 1983, s.38.
- Bauman Z., Kariera, Warszawa 1960.
- Bauman Z., Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy, WAM, Kraków 2006.
- Bauman Z., Życie na przemiał, wyd. Literackie, Kraków 2004.
- Belzyt J., Czy edukacja zintegrowana integruje/ analiza wybranych programów ze względu na obecność problematyki niepełnosprawności w treści kształcenia, w: red. Miłowska G., B.Olszak-Krzyżanowska G., Terażniejszość i przyszłość osób niepełnosprawnych w kontekście społecznych zmian, Impuls, Kraków 2008.
- Bieganowska A., Model niepełnosprawności w mediach a postawy wobec osób niepełnosprawnych, „Szkoła Specjalna” nr 5/2005.
- Bieszczad B., Młoda rodzina wobec zadań wychowawczych, Ostrowiec Świętokrzyski 2005r.
- Bloemers W., Europejski wymiar społecznego włączenia: nowe aspekty i perspektywy integracji społecznej niepełnosprawnych w: red. Dykciak W., Twardowski A., Wspomaganie rozwoju i rehabilitacji dzieci z genetycznie uwarunkowanymi zespołami zaburzeń, Wyd. PTP, Poznań 2004.
- Bogdanowicz M., Komputer a przyszłość osób niepełnosprawnych ruchowo, „Szkoła Specjalna”, nr1/2005r., s.50-52.
- Błeszczyńska K., Niepełnosprawność a struktura identyfikacji społecznych, Żak, Warszawa 2001.
- Boniecki W., By umiały marzyć, „Głos Nauczycielski” 1997, nr 23.
- Borzyszkowska H., Osobowość pedagoga specjalnego, „Szkoła Specjalna” 1983, nr 1.
- Brzezińska A.I., Piotrowski K., Aktywność zawodowa osób z ograniczeniem sprawności: wyznaczniki społeczno-demograficzne i osobowościowe, SWPS, Warszawa 2008.
- Chałasiński J., Drogi awansu społecznego robotnika, Poznań 1931.
- Człowiek niepełnosprawny. Problemy autorealizacji i społecznego funkcjonowania, red.

- Chodkowska M., UMCS, Lublin 1994.
- Cylulko P., Tyflo muzykoterapia dzieci niepełnosprawnych wzrokowo. Teoria i praktyka muzykoterapii dzieci niepełnosprawnych wzrokowo, AM im. K.Lipińskiego we Wrocławiu, Wrocław 2004.
- Ćwirynkało K., Społeczne funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością intelektualną, Akapit, Toruń 2010.
- Danilewska J., Agresja u dzieci-szkoła porozumień, WSiP, Warszawa 2002.
- Dawid J.W., Nauki o rzeczach, Wrocław 1960.
- Dawid W., O duszy nauczyciela, w: Osobowość nauczyciela, wstęp i opracowanie, Warszawa 1962.
- Denek K., Tatrzańskie dyskursy wokół edukacji jutra, w: red. Koszczyk T., Jonkisz J., Toczek-Warner S., Edukacja jutra, AWF, Wrocław 2007r.
- Deutsch Smith D., Pedagogika specjalna, Wyd. APS, PWN, Warszawa 2008.
- Dokumenty nauki społecznej Kościoła (1987), Cz.1-2, Rzym-Lublin.
- Doroszewska J., Pedagogika specjalna, T.II Ossolineum, Warszawa 1989.
- Dróżka W., Wartości edukacyjne osoby nauczyciela, w: Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne, red. Kostkiewicz J. Lublin 1997.
- Dyczewski L., Kultura polska w procesie przemian, Lublin 1995.
- Dyskursy pedagogiki specjalnej. Od tradycjonalizmu do ponowoczesności, red. Górniewicz E., Krause A. UWM, Olsztyn 2002.
- Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy, red. Brzezińska A., Hornowska E., Scholar, Warszawa 2004.
- Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, Komitet ekspertów do spraw Edukacji Narodowej.
- Edukacja w perspektywie integracji Europy, red. Ochmański M., Sokołowska T., Pielecki A., WSP, TWP, Warszawa 2001.
- Encyklopedia pedagogiczna. red. Pomykało W., Warszawa 1993.
- Faber A., Mazalish E., Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły, Media Rodzinna of Poznań, Poznań 1993.
- Forowicz K., Karnawałowa terapia, w: „Rzeczpospolita” nr 4/1999, s. 21.
- Frąckowiak M., Dlaczego niektórzy nauczyciele odnoszą sukces?, Poznań 2010
- Parchomiuk M., Radzenie sobie z problemami przez studentów niepełnosprawnych, w: Student niepełnosprawny. Wybrane konteksty, red. Byra S., Parchomiuk M., UMCS, Lublin 2010.
- Frączek, Pufal-Struzik I, Agresja wśród dzieci i młodzieży, Kielce 1996.
- Giryński A., Nastawienia agresywne młodzieży a preferowane przez nią wartości moralno - społeczne. w: red. J. Pańczyk, Roczniki Pedagogiki Specjalnej t 6, WSPS, Warszawa 1995.
- Giryński A., Osobowość, samorealizacja, odpowiedzialność, bezpieczeństwo, autonomia: teoria, empiria i praktyka w rehabilitacji osób z niepełnosprawnością umysłową od dzieciństwa do późnej dorosłości, APS, Warszawa 2004.
- Gładyszewska-Cylulko J., Arteterapia w pracy pedagoga. Teoretyczne i praktyczne podstawy terapii przez sztukę, Impuls, Kraków 2011.
- Góralski A., Kierunki rozwoju teorii i praktyki pedagogiki specjalnej, w: Demokracja i wychowanie- materiały II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogów, Toruń 1995.

- Grzegorzewska M., Listy do młodego nauczyciela, 1959, cykl 1.
- Grzegorzewska M., Pedagogika specjalna, PIPS, Warszawa 1968.
- Janiszewska – Nieścioruk Z., znaczenie samooceny w społecznej integracji niepełnosprawnych integracji, Zielona Góra 2000.
- Jeruszka U., Szkoła zawodowa w perspektywie integracji europejskiej, w: Edukacja w perspektywie integracji Europy, red. Ochmański M., Sokołowska T., Pielecki A., WSP, TWP, Warszawa 2001.
- Jaquez-Delcroze E.: Le rythme, la musique et education. Poetish Freres Editures, Lozanna 1965.
- Joteyko J., Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologii potrzeb społecznych, Warszawa 1930. Grzegorzewska M., Listy do młodego nauczyciela, Warszawa 1947.
- Kabat-Szymaś M., Twórcza, refleksyjna aktywność nauczyciela, Wyd. Naukowe PTP, Poznań 2001.
- Kaczara A., Być nauczycielem, w: Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne, red. Kukołowicz T., Nowak M., Lublin 1997.
- Kamiński A., Szkice pedagogiczne, Warszawa 1978.
- Kamiński A., Aktywizacja i uspołecznianie uczniów w szkole podstawowej, Warszawa 1960.
- Karwowska, M., Macierzyństwo wobec dziecka niepełnosprawnego intelektualnie, Wyd.Uniwersyt. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2007.
- Kazanowski Z., Środowisko rodzinne młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim, UMCS, Lublin 2003.
- Kirenko J., Korczyński M., Wobec niepełnosprawności, WSSP, Lublin 2008r.
- Knez R., Słonina W.M., Saper, czyli jak rozminować agresję. Program profilaktyczno-wychowawczy dla klas 1-3 gimnazjum oraz klasy 1 szkół ponadgimnazjalnych, Rubikon, Kraków 2002.
- Komeński J.A., Wielka Dydaktyka, Redakcja przeglądu Pedagogicznego, Warszawa 1883, rozdz.IX.
- Komputer w kształceniu specjalnym, red. Łaszczuk J., WSiP, Warszawa 1998.
- Kosakowski C., Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej, Akapit, Toruń 2003.
- Kostrzewski J., Z zagadnień psychologii dziecka umysłowo upośledzonego, T.I WSPS, Warszawa 1978.
- Kościelak R., Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo, PWN, Warszawa 1989.
- Kowalczyk S., Wprowadzenie do filozofii Maritaina J., Lublin 1992.
- Koziełło D., Taniec i psychoterapia, KMK Promotions, Poznań 2002.
- Krause A., Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych, Impuls, Kraków 2005.
- Krause A., Globalizacja-indywidualizm-uniformacja. Niepełnosprawność w procesie społecznego przemieszczania się, w: Konteksty pedagogiki specjalnej, red. Żółkowska T., T.II, Print Group, Szczecin 2007.
- Krause A., Żytkowska A., S.Nosarzewska, Normalizacja środowiska społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną, Akapit, Toruń 2010.
- Kroes R., Americanisation: what we are talking about, w: Cultural Transmission and Receptions. American Mass Culture in Europe, red.:R.Kroes i in., Amsterdam 1993.
- Kubiak A., Zaburzenia o podłożu biologicznym a zachowania autoagresywne, W:

- Suchańska A., red. Wycisk J., Samouszkodzenia – istota, uwarunkowania, terapia Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań 2006, s. 77-98.
- Kucha R., Prawa człowieka i wychowanie do wartości w edukacji szkolnej Unii europejskiej. Zarys problematyki, w: Edukacja w perspektywie integracji Europy, red. Ochmański M., Sokołowska T., Pielecki A., WSP, TWP, Warszawa 2001.
- Kubińska Z., Kultura i rekreacja ruchowa w integracji osób niepełnosprawnych, PWSZ, Biała Podlaska 2006r.
- Kukołowicz T., Teoria wychowania. Wybrane zagadnienia, Stalowa Wola 1997.
- Kunowski S., Podstawy współczesnej pedagogiki, Warszawa 1997.
- Kupisiewicz Cz., Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1996.
- Laban R. Choreographie, Jena 1926.
- Luckasson R. i In. Mental retardation. Definition. Classification and system of supports, wyd. AAmr, Washington D.C. 2002.
- Lola J., Współczesne podejście do problemu obecności depresji i zaburzeń zdrowia psychicznego u osób upośledzonych umysłowo, „Psychiatria Polska”, 41(2), 2007, s. 203-216.
- Markowski M.P., Inność, Res Publica Nowa, 2(173), 2003 84-86.
- Masella J., Życie to taniec, w: „Zwierciadło” nr 2/2000.
- Melosik Z., Kultura popularna jako czynnik socjalizacji w: red. B.Śliwerski, Z.Kwieciński, Pedagogika społeczna T.II, s.69-91.
- Metoda Weroniki Sherborn w terapii i wspomaganii rozwoju dziecka. Red. Bogdanowicz M., Kisiel B, Przasnyka M., Warszawa 1992.
- Mialaret G., Wprowadzenie do pedagogiki, Warszawa 1968.
- Minczakiewicz E. M., Nauczyciel i jego rola w integracyjnym systemie wychowania, w: Integracja społeczna osób niepełnosprawnych, red. Dryżałowska G., Żuraw H., Zak, Warszaw 2004.
- Minczakiewicz E., Dziecko niepełnosprawne w rodzinie i szkole, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.
- Muzykoterapia Polska- kwartalnik, red. P.Cylulko, Wrocław 2003 nr 2.
- Muzykoterapia. Tożsamość-transgresja-transdyscypliniarność, red. P.Cylulko, J. Gładyszewska Cylulko, AM im. K.Lipińskiego we Wrocławiu, Stowarzyszenie Muzykoterapeutów Polskich, Wrocław 2010.
- Natanson T., Wstęp do nauki o muzykoterapii, Wrocław 1979.
- Nathan W.Ackerman, The psychodynamics of Family Life. Diagnosis and Treatment of Family Relationships, New York 1959.
- Okoń W., Wizerunki sławnych pedagogów polskich, Warszawa 1993.
- Olszak A., Psychopedagogiczne kompetencje nauczycieli szkół specjalnych, UMCS, Lublin 2001.
- Olszak-Krzyżanowka B., Poczucie tożsamości zawodowej nauczycieli, „Nauczyciel i Szkoła” 1999, nr 1.
- Olszewski S., Postrzeganie przestrzeni życiowej przez młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście zachowań agresywnych, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej Kraków 2005.
- Olweus D., Mobbing – Fala przemocy w szkole, wyd. Sanatorski J., Warszawa 1998.
- Osoba z niepełnosprawności a w systemie edukacji i wsparcia społecznego, red. Kosakowski Cz., Krause A, Żyta A., wyd. UWM, Olsztyn 2007.

- Osobliwość zabiegów terapeutycznych otwartym środowisku społecznym, red. Kliniuk A., Impuls, Kraków 2010.
- Ossowski R., Nauczyciel-wychowawca w edukacji specjalnej, w: Pedagogika specjalna wobec potrzeb terażniejszości i wyzwań przyszłości, red. Chodkowska M., UMCS, Lublin 1998.
- Ostrowska K., Tatarkiewicz J., Agresja i przemoc w szkołach polskich i niemieckich, Warszawa 1998.
- Ostrowska K., Tatarkiewicz J., Zanim będzie w szkole źle, Warszaw 1998.
- Pasternak E., Zachowania przystosowawcze uczniów lekko upośledzonych umysłowo, UMCS, Lublin 1987.
- Parsons T., Szkice z teorii socjologicznej, Warszawa 1972.
- Pawlak P., Program profilaktyczno-terapeutyczny dla dzieci z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej, Impuls, Kraków 2009.
- Pawlikowska-Piechotka A., Przestrzeń rekreacji dziecka w mieście, Navoe Res, Gdynia 2011.
- Pedagogika specjalna, red. Dykcik W., UAM, Poznań 2006.
- Pieter J., Poznawanie środowiska wychowawczego, Wrocław 1960.
- Pięta J., Pedagogika czasu wolnego, Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Warszawa 2008.
- Plutecka K., Obraz pedagoga specjalnego w aspekcie nowoczesnych paradygmatów pedeutologicznych, „Szkoła Specjalna” 2005 nr 2.
- Przewodnik dla nauczycieli uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu znacznym i umiarkowanym, red. Piszczek M., Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2001.
- Radlińska H., Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego, Warszawa 1935.
- Ranschburg J, Lęk, gniew, agresja, Warszawa 1998.
- Raport Labor Secretary Commision on Achiwing Necessary Skills, What Work Requires of Schools.
- Rekreacja i czas wolny. Studia humanistyczne , red. Winiarski R., Oficyna Wyd. Łośgraf, Warszawa 2011.
- Rodzina osób z niepełnosprawnością intelektualną wobec wyzwań współczesności . Heurystyczny wymiar ludzkiej egzystencji, red. Żyta A., Akapit , Toruń 2010.
- Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie. red. Kryczka P., Lublin 1997.
- Rogall H., Ekonomia zrównoważonego rozwoju. Teoria i praktyka, Zyski S-ka, Poznań 2010.
- Rowid H., Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i za granicą, Warszawa 1931.
- Rowid H., Podstawy i zasady wychowania, Warszawa 1946.
- Rowid H., Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistniania szkoły pracy, Kraków 1926.
- Rousseau J., Emile ou de l'Education, I, 1761.
- Rutkowiak J., Kompetencje autorskie nauczyciela a obywatelskość jako wymiar tradycji europejskiej, w: Edukacja w perspektywie integracji Europy, red. Ochmański M., Sokołowska T., Pielecki A., WSP, TWP, Warszawa 2001.
- Semenowicz H., Nowoczesna szkoła technik Freineta, Warszawa 1966.
- Sidor B., Psychospołeczne aspekty funkcjonowania młodzieży mającej rodzeństwo z niepełnosprawnością umysłową, Towarzystwo Naukowe Katolickiego

- Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2005.
- Skałbiana B., *Poradnictwo pedagogiczne*, Impuls, Kraków 2009.
- Słownik współczesnego języka polskiego, Warszawa 1996, s. 1075.
- Słownik współczesnego języka polskiego, Warszawa 1996.
- Smarzyński H., *Szkoła jako środowisko wychowawcze*, Kraków 1987.
- Sośnicki K., *Istota i cele wychowania*, Warszawa 1967.
- Sowa K., *Środowisko społeczne mieszkańca wielkiego miasta*, „*Studia Socjologiczne*” 1971, nr 1, s. 161-176.
- Stelter Z., *Dorastanie osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Scholar, Warszawa 2009.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003.
- Szczupał B., *Godność osoby z niepełnosprawnością. Studium teoretyczno-empiryczne poczucia godności młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu*, Akapit, Kraków 2009.
- Sztompka P., *Socjologia*, Kraków 2005.
- Szyszkowska M., *Twórcze niepokoje codzienności*, Łódź 1985.
- Śledziński S., *Mała encyklopedia muzyki*, Warszawa 1981.
- Teoretyczne i praktyczne aspekty terapii pedagogicznej osób z niepełnosprawnością, red. Oszustowicz B., Lechta V., wyd. UP, Kraków 2009.
- Tetzlaff D., *Divide and Conguer: popular and social control in late capitalism*. „*Media, Culture and Society*” 1991 nr 13.
- Tomczyszyn D., *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie w wymiarze społecznym i ekonomicznym*, Biała Podlaska 2011.
- Tomczyszyn D., Romanowicz W., *Studenci pogranicza polsko-białoruskiego wobec problemów współczesności*, Integraf, Biała Podlaska 2007.
- Tomczyszyn D., *Społeczne funkcjonowanie osób z upośledzeniem umysłowym w opinii mieszkańców powiatu bialskiego*, Biała Podlaska 2009.
- Ustawa z 25 lipca 1998 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw Dz. U. Nr 117 poz. 759.
- Ustawa z dnia 21 stycznia 2000 roku o zmianie niektórych ustaw związanych z funkcjonowaniem administracji publicznej Dz. U. Nr 12, poz. 136.
- Whirter J.J., Mc Whirter B. T., Mc Whirter A., Hawley Mc Whirter E., *Zagrożona młodzież*, Dorda wyd. Edukacyjne, Warszawa 2005.
- Wojciechowski F., Sowa J., *Proces rehabilitacji w kontekście edukacyjnym*, Fosze, Rzeszów 2001.
- Wojnar I., *Sztuka jako „podręcznik życia”*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1984.
- Woynarowska B., *Ryzykowne zachowania seksualne 15-latków*. *Remedium*, 2(144), 2005, s. 14-15.
- Wiórka J., *Kryteria diagnostyczne według DSM-IV-TR*. Warszawa 2008.
- Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1974.
- Wyczęsany J., *Pedagogika upośledzonych umysłowo. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Zawiślak A., *Społeczne wsparcie osób upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, w: red. Pielecki A., *Problemy pedagogiki specjalnej w okresie przemian społecznych*, UMCS, Lublin 2002.
- Żółkowska T., *Wyrównywanie szans społecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną, Uwarunkowania i obszary*. Wydawnictwo Oficyna Impluz, Szczecin 2004.

Żółkowska T., Rehabilitacyjny wymiar aspiracji osób z niepełnosprawnością intelektualną, red. Janiszewska-Nieścioruk Z., Sfery życia osób z niepełnosprawnością intelektualną, Wydawnictwo Oficyna Impluz, Szczecin 2005, s. 165-173.

Żółkowska T. Podmiotowość osoby niepełnosprawnej intelektualnie w teorii i praktyce, w: red. Kosakowski C., Krause A., Przybyliński S., *Pomiędzy teorią a praktyką. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2006, s. 249-261.

Żółkowska A., Niepełnosprawność intelektualna z perspektywy koncepcji tożsamości społecznej, w: red. Kosakowski C., Krause A., Żyfa A., *Osoba z niepełnosprawnością w systemie rehabilitacji, edukacji i wsparcia społecznego. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2006, s. 78-84.

Aneks

Wykaz scenariuszy:

1. Scenariusz zajęć z języka polskiego w zespole łączonym klas V/VI.
2. Scenariusz zajęć z języka polskiego w I klasie gimnazjum specjalnego.
3. Scenariusz zajęć z matematyki w I klasie gimnazjum specjalnego.
4. Scenariusz zajęć z języka polskiego w III klasie gimnazjum specjalnego.
5. Scenariusz zajęć z języka polskiego w I klasie gimnazjum specjalnego.

Scenariusz zajęć z języka polskiego w zespole łączonym klas V/VI

Data 09.11.2001

Nauczyciel prowadzący: *Dorota Tomczyszyn*

Ilość uczniów: 10

Temat zajęć: Podsumowanie bloku tematycznego – moja rodzina

Cele operacyjne:

- uczeń rozumie podstawowe pojęcia z zakresu tematu typu: drzewo genealogiczne, dziedziczenie,
- uczeń zna historię swojej rodziny,
- uczeń wie, jaką rolę odgrywają pamiątki rodzinne,
- uczeń uświadamia sobie znaczenie rodziny w życiu człowieka,
- uczeń z szacunkiem traktuje osoby starsze w rodzinie,
- uczeń zna zasadę pisowni imion wielką literą – V,
- uczeń potrafi wyszukać w zdaniu czasownik w czasie przeszłym – VI.

Zadania nauczyciela:

- rozwijanie i umacnianie więzi rodzinnych uczniów,
- rozwijanie słownika czynnego uczniów (dziedziczenie, drzewo genealogiczne),
- rozwijanie umiejętności praktycznego stosowania zasad ortograficznych (pisownia wielką literą), i gramatycznych (czasownik w czasie przeszłym),
- wdrażanie do opanowania historii swojej rodziny przez uczniów.

Metody: rozmowa kierowana, ćwiczeń indywidualnych, ćwiczenia w pisaniu, pokaz, oglądanie filmu.

Formy pracy: grupowa, indywidualna, zbiorowa.

Pomoce dydaktyczne: film „stopnie pokrewieństwa i powinowactwa”, schematy drzew genealogicznych rodzin poszczególnych uczniów, przedmioty codziennego użytku stosowane dawniej w rodzinach (żelazka, lampy naftowe i in.), pamiątki rodzinne przyniesione przez uczniów, tablica dydaktyczna „czasownik”, rozsypanki wyrazowe.

Przebieg zajęć

Nawiązanie do tematu zajęć

1. Obejrzenie fragmentu filmu dydaktycznego: „stopnie pokrewieństwa i powinowactwa” Kto to jest dziadek, siostra, prababcia, wujek, stryjek?
2. Sprawdzenie pracy domowej. Co to jest drzewo genealogiczne? Przypięcie do tablicy drzew genealogicznych rodzin uczniów.
3. Rozwiązanie konkursu – największe drzewo genealogiczne w naszej klasie.

Część właściwa zajęć

Klasa V – praca cicha, pisemna

1. Jaką literą piszemy imiona?
2. Na podstawie swojego drzewa genealogicznego wypisz do zeszytu:
 - a) imiona dziedziczone w twojej rodzinie, to znaczy takie, które się często powtarzają
 - b) imiona, które występują dzisiaj bardzo rzadko.

Klasa V – praca głośna

1. Przeczytaj zapisane w zeszytach imiona.
2. Sprawdź, czy napisałeś wielką literę na początek każdego imienia.

Klasa VI – praca głośna

1. Obejrzyjcie zgromadzone w klasie przedmioty codziennego użytku wykorzystywane dawniej w rodzinach. Do czego służyły?
2. Opowiedz co stanowi najważniejszą pamiątkę twojej rodziny – uczniowie opowiadają o przyniesionych przedmiotach.

Klasa VI – praca cicha

1. Ułóż i zapisz do zeszytu zdanie o przyniesionej pamiątce typu:
Ten zegarek nosił mój dziadek.
Ta cukiernica była w domu mojej babci.
Ten medal dostał mój tato w gimnazjum.
2. Na jakie pytania odpowiada czasownik w czasie przeszłym (skorzystaj z planszy dydaktycznej)? Podkreśl czasownik w czasie przeszłym w swoim zdaniu

Rekapitulacja

1. Czy pamiątki rodzinne i znajomość historii rodziny są ważne? Dlaczego?
2. Dlaczego szanujemy dziadka i babcię?
3. W dwuosobowych grupach ułóżcie zdanie z rozsypanki wyrazowej:
 - rodzina to najbliższej spokrewniona grupa osób.
4. Zadanie pracy domowej:
 - wklej zdanie ułożone z rozsypanki do zeszytu, przeczytaj je kilka razy,
 - dla chętnych: znajdź wiersz na temat rodziny lub poszczególnych jej członków. Naucz się go czytać.
5. Ocena aktywności uczniów na zajęciach.

Scenariusz zajęć z języka polskiego w I klasie gimnazjum specjalnego

Data 11.09.2002

Nauczyciel prowadzący: *Dorota Tomczyszyn*

Ilość uczniów: 10

Temat zajęć: Układamy rymy

Cele operacyjne:

- uczeń rozumie podstawowe pojęcia z zakresu tematu: wiersz, proza, rym, zwrotka, wers,
- uczeń wie, jak odróżnić prozę od poezji,
- uczeń uświadamia sobie znaczenie poezji w życiu człowieka,
- uczeń potrafi utworzyć wyraz rymujący się do podanego wyrazu,
- uczeń potrafi odróżnić rym dokładny od niedokładnego,
- uczeń potrafi wyszukać w wierszu rymy.

Zadania nauczyciela:

- rozwijanie i umacnianie zainteresowań czytelniczych uczniów,
- rozwijanie słownika czynnego uczniów (rym, poezja, proza),
- rozwijanie umiejętności praktycznego szukania rymów, określania ich, tworzenia rymów.

Metody: rozmowa kierowana, ćwiczeń indywidualnych, ćwiczenia w pisaniu.

Formy pracy: grupowa, indywidualna, zbiorowa.

Pomoce dydaktyczne: książki z poezją i prozą, tablica dydaktyczna „rymy”, kartki z drukowanym wyrazem, encyklopedia

Przebieg zajęć

Nawiązanie do tematu zajęć

Sprawdzenie pracy domowej: czytanie tytułów i autorów ulubionych książek.

- konkurs: segregujemy książki: poezja i proza,

- wyróżnienie różnic między wierszem a prozą,
- rozwiązywanie konkursu – nagrodzenie plusami.

Część właściwa zajęć

1. Szukanie w encyklopedii definicji rymu.
2. Wyszukujemy rymy w wierszu Heleny Bechlerowej pod tytułem: „We dwóch”.
3. Określamy rymy: dokładny np. lasem – czasem; niedokładny np. ściele – przyjacielem, korzystamy z tablicy dydaktycznej.
4. Tworzymy rymy do wyrazu malowany np. ścierany, rysowany, kolorowany.
5. Indywidualne układanie rymu do podanego każdemu uczniowi wyrazu.
6. Czytanie głośne ułożonych rymujących się wyrazów.

Rekapitulacja

1. Próby układania dwuwierszowych wierszy ze swojego rymu.
2. Powtórzenie najważniejszych informacji: co to jest rym; gdzie występują rymy; jak określamy rymy.
3. Zadanie pracy domowej:
 - ułóż rym, a do niego wierszyk,
 - dla chętnych: znajdź wiersz na dowolny temat, wypisz i określ trzy rymy.
4. Ocena aktywności uczniów na zajęciach.

Scenariusz zajęć z matematyki w I klasie gimnazjum specjalnego

Data 11.09.2002

Nauczyciel prowadzący: *Dorota Tomczyszyn*

Ilość uczniów: 10

Temat zajęć: Powtórzenie wiadomości o odcinku

Cele operacyjne:

- uczeń rozumie podstawowe pojęcia z zakresu tematu: linia prosta, linia krzywa, odcinek, początek i koniec odcinka,
- uczeń zna wyniki tabliczki mnożenia liczb przez 2 i 3,
- uczeń odróżnia linię prostą od linii krzywej,
- uczeń potrafi nakreślić i zmierzyć odcinek,
- uczeń potrafi porównać długość odcinków,
- uczeń potrafi zamieniać centymetry na milimetry i odwrotnie.

Zadania nauczyciela:

- rozwijanie umiejętności posługiwania się tabliczką mnożenia przez uczniów,
- rozwijanie rozumienia pojęć: odcinek, prosta,
- rozwijanie umiejętności praktycznego kreślenia i mierzenia odcinków.

Metody: rozmowa kierowana, ćwiczeń indywidualnych, ćwiczenia w liczeniu.

Formy pracy: grupowa, indywidualna, zbiorowa.

Pomoce dydaktyczne: kolorowe kartki, linijki, ołówki, wydruki poszczególnych zadań, naklejki.

Przebieg zajęć

Nawiązanie do tematu zajęć

1. Sprawdzenie pracy domowej: czytanie rozwiązania zadania z treścią, sprawdzenia i odpowiedzi.
2. Konkurs: mistrz tabliczki mnożenia; na kolorowych kartkach uczniowie wpisują wyniki przykładów tabliczki mnożenia. Po pod-

liczeniu poprawnych odpowiedzi najlepsi otrzymują naklejki Mistrza tabliczki mnożenia.

3. Przypomnienie wiadomości: co to jest linia prosta, linia krzywa. Kreślenie linii prostej i krzywej na tablicy.
4. Zadanie indywidualne: zaznacz niebieską kredką linie proste, czerwoną linie krzywe.

Część właściwa zajęć

1. Co to jest odcinek – rozmowa kierowana.
2. Wyszukujemy odcinki w klasie; krawędzie ścian, mebli, tablicy.
3. Jak mierzymy odcinki: jednostki miary – cm, mm, dm, km.
4. Zadanie indywidualne: który z ptaków odlatujących do ciepłych krajów odlatuje najdalej.
5. Mierzenie odcinków, korzystanie ze skali, zamiana cm na km.
6. Dodawanie długości odcinków.
7. Porównywanie długości odcinków.

Rekapitulacja

1. Jaki odcinek drogi przemierzasz do domu – rozmowa kierowana
2. Powtórzenie najważniejszych informacji: co to jest linia prosta, odcinek.
3. Zadanie pracy domowej:
Narysuj odcinki o długościach: 10mm, 2cm, 5cm, 50mm, 4cm.
4. Ocena aktywności uczniów.

Scenariusz zajęć z biologii w I klasie gimnazjum specjalnego

Data 11.09.2002

Nauczyciel prowadzący: *Dorota Tomczyszyn*

Ilość uczniów: 10

Temat zajęć: Organizmy jednokomórkowe

Cele operacyjne:

- uczeń zna podstawowe pojęcia z zakresu tematu: komórka, organizm jednokomórkowy, wielokomórkowy,
- uczeń zna metody i narzędzia obserwacji biologicznej,
- uczeń odróżnia organizmy jednokomórkowe od wielokomórkowych,
- uczeń wymieni nazwy organizmów jednokomórkowych,
- uczeń potrafi omówić występowanie bakterii,
- uczeń zna budowę mikroskopu.

Zadania nauczyciela:

- rozwijanie umiejętności posługiwania się mikroskopem,
- rozwijanie wiadomości na temat bakterii – budowa, występowanie,
- rozwijanie rozumienia pojęć: komórka, organizm jednokomórkowy, wielokomórkowy.

Metody: rozmowa kierowana, ćwiczeń indywidualnych, ćwiczeń praktycznych, rozmowa swobodna, pogadanka.

Formy pracy: grupowa, indywidualna, zbiorowa.

Pomoce dydaktyczne: mikroskop, plansza dydaktyczna: pantofelek, puzzle, napisana na komputerze notatka, dwa listy tematyczne (zastosowanie bakterii), produkty; jogurt, ogórki kwaszone, kapusta kwaszona – zestaw na salaterce.

Przebieg zajęć

Nawiązanie do tematu zajęć

1. Sprawdzenie pracy domowej: sposoby i metody obserwacji biologicznej.

2. Zadanie z mikroskopem – omów budowę mikroskopu (statyw, tubus, pokrętko, okular, zestaw soczewek), co obserwujemy mikroskopem.
3. Ćwiczenie jak korzystamy z mikroskopu.

Część właściwa zajęć

1. Ćwiczenie – układamy puzzle.
2. Pogadanka – obrazek nie pocięty jako model organizmu jednokomórkowego, obrazek pocięty (puzzle) jako przykład organizmu wielokomórkowego.
3. Obserwacja tablicy dydaktycznej: pantofelek, ogólne omówienie
4. Szukamy w książce nazw organizmów jednokomórkowych: bakterie, pierwotniaki, niektóre grzyby, niektóre porosty.
5. Co wiemy o bakteriach – rozmowa swobodna, korzystanie z ogórków i kapusty kwaszonej, napisu na jogurcie „żywe kultury bakterii”.
6. Występowanie bakterii – czytanie listów.

Rekapitulacja

1. Występowanie bakterii – omówienie listów.
2. Powtórzenie najważniejszych informacji: komórka, organizm jednokomórkowy. Wklejenie notatki do zeszytu.
3. Zadanie pracy domowej:
 - napisz o występowaniu bakterii, czy są szkodliwe, czy korzystne dla człowieka.
4. Ocena aktywności uczniów.

Scenariusz zajęć z matematyki w II klasie gimnazjum specjalnego

Data 16.04.2004r.

Nauczyciel prowadzący: *Dorota Tomczyszyn*

Ilość uczniów: 13

Temat zajęć: Liczby rzymskie – rozwiązywanie zadań

Cele operacyjne:

Uczeń wie:

- skąd pochodzi rzymski i arabski system zapisu liczb,
- jak zapisać liczbę w systemie rzymskim,
- jakie należy stosować zasady przy zamianie liczb rzymskich na arabskie i odwrotnie.

Uczeń potrafi:

- zapisać liczbę w systemie rzymskim,
- zamienić sposób zapisu liczby z rzymskiego na arabski i odwrotnie,
- pracować indywidualnie, grupowo i zespołowo,
- korzystać z logicznego rozumowania w trakcie rozwiązywania problemów.

Zadania nauczyciela:

- rozwijanie umiejętności stosowania zamiennie rzymskiego i arabskiego systemu zapisu liczb oraz kształcenie sposobu pracy ucznia indywidualnie, w grupie i w zespole.

Metody: ćwiczeń praktycznych, ćwiczenia z tekstem.

Formy pracy: grupowa, indywidualna, zbiorowa.

Pomoce dydaktyczne: kolorowe kartki, wydruki z encyklopedii multimedialnej, kolorowe patyczki lub zapalki, tarcze zegara, wydruk komputerowy krzyżówki, wydruki poszczególnych zadań dla grup A i B.

Przebieg zajęć

Nawiązanie do tematu zajęć

(praca zespołowa na podstawie tekstów przygotowanych z encyklopedii multimedialnej).

1. Jakie znacie systemy zapisu liczb?
2. Skąd pochodzą znane wam sposoby zapisu liczb?
3. Gdzie w życiu zetknęliście się z liczbami zapisanymi w systemie rzymskim?

Zajęcia właściwe

1. Konkurs nagradzany żetonami, **praca indywidualna**:
 - zapisz na kolorowej kartce liczbę w systemie rzymskim:
5, 9, 4, 10, 6, 20, 3, 15.
2. Uporządkuj liczby od największej do najmniejszej.
3. Zapisz te liczby w systemie arabskim.
4. Policz żetony (nagrodzenie plusem za aktywność zwycięzców).
5. Podział uczniów na dwie grupy, indywidualizacja zadań w grupach:
 - uczniowie klasy II – grupa A,
 - uczniowie klasy VI – grupa B.

Praca grupowa w grupach trzyosobowych.

Grupa A: Rozwiążcie krzyżówkę, przeczytajcie hasło (wszystkie drogi prowadzą do Rzymu).

| | I | II | III | IV | V | VI | VII | XIII | IX | X | XI | XII |
|----|---|----|-----|----|---|----|-----|------|----|---|----|-----|
| 1 | A | P | M | N | I | D | R | P | J | U | B | E |
| 2 | Z | K | U | P | C | D | R | Y | A | N | K | D |
| 3 | J | W | O | A | N | E | Z | K | I | T | A | R |
| 4 | I | Z | D | Ł | S | Z | W | A | N | Y | O | Z |
| 5 | O | M | I | E | R | Z | B | E | L | Z | T | I |
| 6 | C | S | W | Y | G | K | W | R | M | P | H | Ą |
| 7 | E | J | D | O | R | J | A | N | N | A | M | B |
| 8 | K | O | J | E | R | Z | Y | A | T | Y | C | O |
| 9 | D | U | Z | C | W | G | O | R | A | N | D | E |
| 10 | U | A | K | I | C | O | K | T | O | R | W | A |

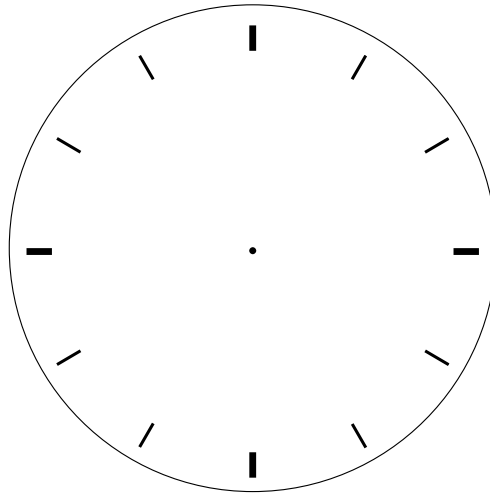
Hasło:

| | | | | | | | | | |
|------------|-----|----|----|-------|-----|-----|-----|----|------|
| Numer pola | II3 | V4 | X5 | VIII2 | II6 | IX8 | XI2 | V1 | XII9 |
| litera | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|------|-------|----|-----|-----|-----|----|-----|------|-------|
| III7 | VIII1 | I5 | VI9 | IX3 | IV2 | V7 | XI4 | VII6 | VIII8 |
| | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|----|----|------|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|
| 19 | 12 | XII6 | VI2 | VII9 | X10 | VI4 | IV6 | IX6 | 110 |
| | | | | | | | | | |

Grupa B: Na tarczy zegara wpisz godziny cyframi rzymskimi. Dorysuj wskazówki pokazujące godzinę 3:30.

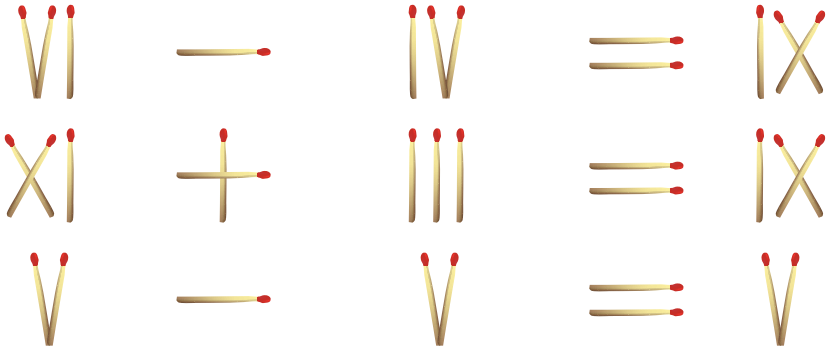


6. Grupa A: Napisz cyframi rzymskimi, w którym wieku:

- był chrzest Polski (966r.),
- była bitwa pod Grunwaldem (1410r.),
- było Powstanie Listopadowe(1830r.).

Grupa B: Jakie miesiące oznaczamy następująco: I, X, IV, IX, XI.

7. Praca indywidualna. Ułóż poniższe wzory z kolorowych patyczków lub zapalek. W każdym przypadku przełóż tylko jedną zapalękę tak, aby otrzymać prawdziwą równość:



Rekapitulacja:

1. Jak nazywają się wykorzystywane dzisiaj na zajęciach sposoby zapisu liczby?
2. Ocena aktywności: nagrodzenie plusami i pochwałą ustną uczniów i grup najaktywniejszych na zajęciach. Zwrócenie uwagi nawet na mały sukces uczniów słabszych- pochwała werbalna lub plus.
3. Zadanie pracy domowej:
 - **Grupa A:** Zapisz za pomocą znaków rzymskich liczby od 11 do 20.
 - **Grupa B:** Zapisz za pomocą znaków rzymskich liczby od 1 do 10.
 - **Zadanie dodatkowe dla chętnych:** Wykonaj działania, a następnie zapisz wynik cyframi rzymskimi:

$$17 - 22 : 11 =$$

$$3 + 16 : 4 =$$

$$20 - 15 : 5 =$$

Scenariusz zajęć z języka polskiego w III klasie gimnazjum specjalnego

Data 17.12.2005r.

Nauczyciel prowadzący: *Dorota Tomczyszyn*

Ilość uczniów: 8

Temat zajęć: Praca ze słownikiem ortograficznym

Cele operacyjne:

Uczeń zna:

- różne rodzaje słowników i ich zastosowanie,
- podstawowe zasady ortograficzne,
- zasady korzystania ze słownika ortograficznego.

Zadania nauczyciela: rozwijanie umiejętności sprawnego posługiwania się słownikiem ortograficznym oraz wdrażanie do nawyku bezbłędnego pisania.

Uczeń potrafi:

- zapisać posługiwać się alfabetem w życiu praktycznym,
- wykorzystać znajomość zasad ortograficznych w ćwiczeniach,
- pracować indywidualnie, grupowo i zespołowo,
- korzystać z logicznego rozumowania w trakcie rozwiązywania problemów,
- posługiwać się słownikiem ortograficznym.

Metody: ćwiczenia ze słownikiem ortograficznym, burza mózgów, ćwiczenia w pisaniu, ćwiczenia z tekstem.

Formy pracy: grupowa, indywidualna, zbiorowa.

Pomoce dydaktyczne: słowniki ortograficzne, żetony, wydrukowane kartki z ćwiczeniami

Przebieg zajęć

Nawiązanie do tematu zajęć

1. Jakie znacie słowniki?

- „słownik języka polskiego”,
- „słownik języka angielskiego”,

- „słownik poprawnej polszczyzny”,
 - „słownik wyrazów bliskoznacznych”,
 - „słownik ortograficzny”.
2. Do czego służą wymienione przez was słowniki?
 - odpowiedzi w formie burzy mózgów.
 3. W jakim celu korzystamy ze słownika ortograficznego?
 - aby sprawdzić poprawną pisownię,
 - aby nie robić błędów,
 - aby poprawnie pisać, itp.
 4. Zapiszcie temat zajęć:
Praca ze słownikiem ortograficznym
 5. Jaka umiejętność jest potrzebna, aby sprawnie posługiwać się słownikami?
Potrzebna jest znajomość alfabetu.
 6. Wymieńcie w odpowiedniej kolejności głoski alfabetu.
Wywołani uczniowie wykonują polecenie.

Zajęcia właściwe

1. Podzielcie się na dwie grupy. Otrzymacie niedokończoną zwrotkę wiersza. Proszę stworzyć zakończenie. Proszę sprawdzić poprawność zapisu w słowniku ortograficznym i poprawić ewentualne błędy.

PAPLA

Wciąż powtarza jednakowo

„Daję słowo, daję słowo.”

I dlatego bądźmy szczerzy,

Jego słowom nikt nie.....(*wierzy*)

TECZKA TOLKA

Tyle jest szpargałów

W jej każdym zakątku,

Że już wcale nie ma

Miejsca dla.....(*porządku*)

2. Proszę, aby każdy dokończył przysłowie:
Żeby.....nie skakała, to by.....nie złała.
Sprawdźcie w słowniku poprawność zapisu.

3. Z jakiej reguły ortograficznej skorzystaliście?

W wyrazie piszemy ó, jeżeli w wyrazie pokrewnym wymienia się na o.

Kózka bo koza

Nóżka bo noga

4. W formie konkursowej będziecie szukać podawanych przeze mnie wyrazów w słowniku ortograficznym. Za każdym razem trzy pierwsze osoby otrzymają żetony. Najlepsi zostaną nagrodzeni plusami za aktywną pracę.

Bukszpan

Hrabia

Ósemka

Dług

Pszczola

Chciwy

Żyrafa

Rzodkiewka

Rekapitulacja

1. Ocena aktywności uczniów

Policzcie żetony. Najlepsi uczniowie zostają nagrodzeni plusami za aktywność.

2. Zadanie pracy domowej

Przeczytaj podany niżej tekst. Wypisz wyrazy z lukami i uzupełnij je literami **rz**, **ź** lub **sz**. Po napisaniu sprawdź w słowniku ortograficznym, czy nie popełniłeś błędów. Popraw wyrazy napisane błędnie.

Sowa śnie..na jest zimowym p..ybyszem z północnej Europy i z Syberii. Opuszcza ona ojczyznę wówczas, gdy zaczyna jej brakować po..ywienia. Odnacza się nie tylko urodą, ale tak..e siłą i drapie..nością. Jej upie..enie ma ró..ne odcienie koloru be..owego, a twa.. jest złocistobiała, o kształcie wydłu..onego serca.

3. Podsumowanie zajęć

Czy podoba wam się praca ze słownikiem ortograficznym?

Czy warto korzystać z tego słownika w domu podczas przygotowywania się do różnych lekcji?

Scenariusz zajęć z języka polskiego w I klasie gimnazjum specjalnego

Data: 20.02.2003

Nauczyciel prowadzący: dr *Dorota Tomczyszyn*

Ilość uczniów: 10

Treści edukacyjne; czytanie ciche ze zrozumieniem.

Temat zajęć: Czego uczą nas bajki?

Cele operacyjne:

Uczeń zna:

1. Zna cechy charakterystyczne bajki.
2. Zna poznawane bajki J. Krasickiego.

Uczeń umie:

1. Czytać cicho ze zrozumieniem tekstu.
2. Dokonać analizy przeczytanego tekstu.

Uczeń rozumie:

1. Rozumie intencje autora bajki.
2. Rozumie zasady pracy w grupie.
3. Rozumie i wykonuje polecenia nauczyciela.

Formy: Indywidualna, grupowa, zbiorowa.

Metody: Ćwiczeń praktycznych, praca z tekstem, ćwiczenia w czytaniu ze zrozumieniem.

Środki i pomoce dydaktyczne:

Taśma video z bajkami J.Krasickiego, teksty bajek i teksty ćwiczeń do każdej bajki – pomoce przygotowane przez nauczyciela techniką komputerową.

Przebieg zajęć

Wprowadzenie

1. Powitanie uczniów.
2. Sprawdzenie pracy domowej.
3. Zapowiedź nauczyciela:

Posłuchamy dziś bajek o zwierzętach, które pomogą nam odpowiedniego zachowania w różnych sytuacjach. Większość ćwiczeń dzisiaj wykonacie samodzielnie.

4. Oglądanie fragmentów bajek I. Krasickiego na taśmie video.
O czym mówią te bajki?
Jakie ukazują zachowanie człowieka?

Opracowanie tematu

1. Słuchanie czytania nauczyciela bajki pt. „Wieśniak i wąż”.
2. Pewnego dnia wieśniak znalazł na drodze na wół żywego węża. Zlitował się nad nim i chcąc mu uratować życie zabrał go ze sobą do domu. Położył go obok gorącego pieca. Skoro ciepło ożywiło węża natychmiast rzucił się na dziecko wieśniaka. Przerażony wieśniak złapał motykę i zabił węża.
3. Samodzielna analiza tekstu bajki.
Jakie słowo najlepiej charakteryzuje węża:
Wąż był (niemądry, niewdzięczny, złośliwy, samolubny)
Dlaczego tak uważasz?
4. Proszę przeczytać następną bajkę samodzielnie.
„Gospodyni i jej kura”
Gospodyni miała kurę, która zносиła co dnia jajko. Pomyślała sobie, że jeśli da kurze dwa razy więcej pożywienia, to ona zniesie 4 jajka. Kiedy swój plan wprowadziła w życie, kura zapasała się i wcale jajek nie zniosła.
5. Ćwiczenie samodzielne. Odpowiedz na pytanie:
Jakie słowo najlepiej charakteryzuje gospodynię?
Gospodyni była..... (chciwa, mądra, zaradna, gospodarna).
Dlaczego tak myślisz?

Zakończenie zajęć

1. Ocena aktywności uczniów
2. Zadanie pracy domowej:
Przeczytaj bajkę pt. „Kruk i dzban” i odpowiedz na pytanie:
Jakie słowo najlepiej charakteryzuje kruka?
Kruk był..... (pomysłowy, wytrwały, stary, pracowity).
„Kruk i dzban”
Spragniony kruk zobaczył dzban, na dnie którego było trochę wody. Po nieudanej próbie, żeby się do niego dostać, kruk wrzucił do dzbana kamyczek po kamyczku, aż woda podniosła się w dzbanie tak wysoko, że mógł się jej swobodnie napić.