

ŚWIAT W ZASIĘGU RĘKI

**Dobre praktyki w edukacji uczniów z dysfunkcją wzroku
- projekt „Blżej świata - od konkretnu do abstrakcji”**

Praca zbiorowa pod redakcją
Joanny Dłuskiej, Małgorzaty Karwowskiej i Wiesławy Karasińskiej

ŚWIAT W ZASIĘGU RĘKI

Dobre praktyki w edukacji uczniów z dysfunkcją wzroku
- projekt „Blżej świata - od konkretnu do abstrakcji”

Praca zbiorowa pod redakcją
Joanny Dłuskiej, Małgorzaty Karwowskiej i Wiesławy Karasińskiej

Recenzent: dr hab. Marzenna Zaorska, prof. UMK

Redakcja merytoryczna: Joanna Dłuska, Małgorzata Karwowska, Wiesława Karasińska

Korekta, redakcja: Agata Wojtko

Tłumaczenie: Joanna Dłuska

Autorzy zdjęć: Jacek Knyczał, Karolina Krueger, Barbara Perlik, Jolanta Rybka

Wydawca: Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy Nr 1 dla Dzieci
i Młodzieży Słabo Widzącej i Niewidomej im. L. Braille’a w Bydgoszczy
ul. Krasieńskiego 10, 85-008 Bydgoszcz
www.braille.bydgoszcz.pl

Opracowanie typograficzne, projekt okładki, skład, łamanie i druk:
Grafpol, 53-650 Wrocław, ul. Czarnieckiego 1, www.agrafpol.pl

ISBN 978-83-934177-0-4

Publikacja wydana w ramach projektu „Blżej świata - od konkretnu do abstrakcji”
współfinansowana ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego

Spis treści

<i>Małgorzata Karwowska</i> Wstęp	5
<i>Joanna Dłuska, Wiesława Karasińska</i> Geneza, założenia i realizacja projektu „Blżej świata – od konkretnu do abstrakcji”	10
<i>Karolina Krueger</i> Konkret czy abstrakcja? Rezultaty projektu „Blżej świata – od konkretnu do abstrakcji”	23
<i>s. Elżbieta Więckowska FSK, OSW Łaski</i> ABC tyflopędoga – nauczanie niewidomych dzieci rysunku	33
<i>Hanna Rudomska, Joanna Rybka</i> Realizacja projektu „Blżej świata – od konkretnu do abstrakcji”, (moduł „Dochodzenie do konkretnu”) w Oddziale dla Dzieci i Młodzieży Głuchoniewidomej	43
<i>Anna Krogulska</i> Aktywność dzieci w zajęciach prowadzonych w ramach projektu „Blżej świata – od konkretnu do abstrakcji” a obecność w nich psa wizytującego (usprawnianie polisensoryczne w klasie pierwszej szkoły podstawowej)	52
<i>Joanna Dłuska, Agnieszka Jedlińska-Kawska</i> Przez świat filmu do swojego świata	54
<i>Wiesława Karasińska, Barbara Perlik</i> Rewalidacyjne i edukacyjne aspekty wycieczek krajoznawczych w projekcie „Blżej świata – od konkretnu do abstrakcji”	63
<i>Danuta Musiał</i> Zajęcia z rehabilitacji wzroku prowadzone w ramach projektu „Blżej świata – od konkretnu do abstrakcji”	69
<i>Alina Siemianowska-Bloch</i> Komunikacja drogą rozwoju – terapia logopedyczna w projekcie „Blżej świata-od konkretnu do abstrakcji”	75
<i>Anna Krogulska</i> Terapia metodą A. Tomatisa w grupie młodszych dzieci objętych programem „Blżej świata– od konkretnu do abstrakcji”	79
<i>Anna Wodzyńska</i> Terapia pedagogiczna w projekcie „Blżej świata-od konkretnu do abstrakcji”	82
<i>Ewa Dziewiątkowska</i> Kilka słów o rysunku wypukłym w matematyce – geometria płaszczyzny. Zajęcia w bloku matematyczno-przyrodniczym w gimnazjum	89
Dotykam świata. Zakończenie	91
<i>Jadwiga Szymańska</i> Matematyka. „Wszystko zaczyna się od punktu”	91
<i>Ewa Podhorodecka</i> Zobaczyć świat zamkniętymi oczami, czyli biblioterapeutyczne zabawy słowem	98
Fotografie	108

Contents

<i>Małgorzata Karwowska</i> Preface	5
<i>Joanna Dłuska, Wiesława Karasińska.</i> Origin, assumptions and realization of the project „Bliżej świata – od konkretności do abstrakcji”	10
<i>Karolina Krueger</i> Concrete or abstraction? The results of the project „Bliżej świata – od konkretności do abstrakcji”	23
<i>s. Elżbieta Więckowska FSK, OSW Laski</i> ABC of a blind students teacher – drawing teaching blind students education	33
<i>Hanna Rudomska, Joanna Rybka</i> Realization of the project „Bliżej świata – od konkretności do abstrakcji” (moduł „Reaching the concrete”) in the Deaf Blind Children Unit	43
<i>Anna Krogulska</i> Children participation in classes of the project „Bliżej świata – od konkretności do abstrakcji” and the presence of a visiting dog (multi sensory approach in primary school year 1)	52
<i>Joanna Dłuska, Agnieszka Jedlińska-Kawska</i> To my world with the world of film	54
<i>Wiesława Karasińska, Barbara Perlik</i> Rehabilitation and educational aspects of excursion	63
<i>Danuta Musiał</i> Sight rehabilitation activities realised in the project „Bliżej świata – od konkretności do abstrakcji”	69
<i>Alina Siemianowska-Bloch</i> Communication as the way of development	75
<i>Anna Krogulska</i> Tomatis therapy in the group of young children attending the project „Bliżej świata – od konkretności do abstrakcji”	79
<i>Anna Wodzyńska</i> Pedagogic therapy in the project „Bliżej świata – od konkretności do abstrakcji”	82
<i>Ewa Dziewiątkowska</i> Convex drawing in mathematics – geometry of surface	89
Touching the world. Supplement	82
<i>Jadwiga Szymańska</i> Mathematics „Everything starts with a point – my reflection about the classes”	91
<i>Ewa Podhorodecka</i> To see the World with my eyes closed or playing with words in bibliotherapy	98
Pictures	108

Wstęp

Gwałtowne przemiany społeczno-ekonomiczne, jakie obserwuje się w ostatnich latach w naszym kraju, wpływają na proces edukacji i rehabilitacji dzieci i młodzieży z różnymi rodzajami niepełnosprawności, w tym także z niepełnosprawnością sensoryczną. Zmianom podlegają nie tylko same formy i sposoby kształcenia, ale również sposób postrzegania możliwości edukacyjnych osób niepełnosprawnych.

Nauczyciele i specjaliści pracujący z uczniami niewidomymi lub słabowidzącymi starają się uatrakcyjnić swój warsztat pracy w poszukiwaniu coraz bardziej konstruktywnych rozwiązań. To od ich bowiem kompetencji i kreatywności w dużej mierze zależą efekty pracy z dziećmi niepełnosprawnymi. Zwraca na to uwagę Elżbieta Maria Minczakiewicz, która twierdzi, że „Nauczyciel – wychowawca, który ma podejmować trud wychowania kreatywnego, myślącego i dążącego do samorozwoju dziecka – ucznia – wychowanka, zwłaszcza dziecka z niepełnosprawnością, sam musi być kreatywny w działaniu, a przy tym kompetentny, poszukujący i zdolny do twórczego rozwoju. Kompetencja pedagoga specjalnego w pełnym tego słowa znaczeniu, to nie tylko zgromadzona wiedza, stanowiąca o poziomie jego osobistego doświadczenia, ale też określona zdolność do działania, przetwarzania, przekształcania i modyfikowania sytuacji, w jakiej znalazło się dziecko”¹.

Należy pamiętać, iż celem procesu nauczania i wychowania uczniów niewidomych i słabowidzących było i nadal jest stawianie na ich maksymalny rozwój i optymalne przystosowanie do odgrywania przez nich różnych ról społecznych. Uszkodzony wzrok jest niewątpliwie znaczącą barierą w bezpośrednim poznawaniu świata, ale nie przekreśla szans na w miarę prawidłowy rozwój. Im wcześniej i szybciej znajdzie się drogę do ujawniania możliwości i predyspozycji ucznia, tym istnieje większa nadzieja na jego przechodzenie do kolejnych etapów rozwojowych. Wiedzą o tym od dawna specjaliści, którzy na co dzień pracują z dzieckiem niewidomym i słabowidzącym, a znalezienie najwłaściwszych sposobów stymulacji staje się obecnie dla nich wyzwaniem i priorytetem.

Dziecko, bez względu na stopień utraty wzroku, nie jest tylko biernym biorcą wszelkich bodźców i oddziaływań płynących z szeroko rozumianego środowiska edukacyjnego, ale także, a właściwie przede wszystkim – świadomym podmiotem biorącym aktywny udział we wszystkim, co się wokół niego dzieje. Specjaliści pracujący z osobą niepełnosprawną winni kierować się zasadą podmiotowości wychowanka, bowiem tylko w takim ujęciu „(...) dziecko jest istotą sprawczą, posiadającą wewnętrzny i niepowtarzalny świat emocji i uczuć. Ma niezaprzeczalne prawo poznawać otaczający go świat w sposób dla niego właściwy, swoisty i naturalny. (...) Wspomaganie indywidualnego rozwoju dziecka to towarzyszenie mu w zdobywaniu coraz większej przez niego niezależności i osiągnięciu umiejętności społecznych, a nie przewodzenie i narzucanie swoich przekonań nawet wówczas, gdy przyświecają temu najlepsze intencje. (...) Żadne teorie i spektakularne metody nie powinny zepchnąć na margines indywidualności człowieka każdego dziecka, w tym także, a może zwłaszcza niepełnosprawnego. W relacjach z dzieckiem winniśmy kierować się więc postawą personalistyczną, którą cechuje poszanowanie godności dla każdej jednostki ludzkiej i dostrzeganie w niej jej wyjątkowości, odrębności i niepowtarzalności”².

Mówiąc o podmiotowości, należy zwrócić uwagę na nazewnictwo. W Polsce wyróżnia się dwie zazwyczaj grupy dzieci z uszkodzeniem wzroku – niewidome i słabowidzące. Przyjęcie takiej systematyki powoduje, że grupy te są mocno niejednolite. W aspekcie pedagogicznym, ze względu na różnice jakościowe w poznawaniu świata, wyodrębniamy dzieci: niewidome, szczerkawo widzące, słabowidzące.

Grupa dzieci niewidomych jest najbardziej jednolita, gdyż nic nie widzą, ich cechą jest brak możliwości odbierania bodźców wzrokowych, co jest rekompensowane przez słuch, dotyk i pro-

¹ E.M. Minczakiewicz, *Nauczyciel i jego rola w integracyjnym systemie kształcenia* [w]: Grażyna Dryżałowska, Hanna Żuraw (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, „Żak”, Warszawa 2004, s. 236–248.

² M. Karwowska, *Rola rodziny w normalizowaniu sytuacji społecznej dzieci niepełnosprawnych intelektualnie* [w]: T. Sołtysiak, M. Gołembowska (red.), *Zaburzenia i zagrożenia we współczesnych rodzinach polskich*, WSHE, Wrocław 2007, s. 173.

cesy korowe. Spostrzeganie zarysów przedmiotów, ich kształtu oraz ruchu, rozróżniania barw oraz orientowanie się za pomocą wzroku jest cechą grupy dzieci szcążkowo widzących. Dodać jednak należy, że braki w widzeniu u tych dzieci są tak duże, iż poznanie otoczenia następuje głównie za pomocą dotyku uzupełnianego wrażeniami wzrokowymi. Ostatnią grupą są dzieci słabowidzące, które poznają otoczenie, posługując się głównie wzrokiem, natomiast dotyk i inne zmysły stanowią tylko uzupełnienie. Duże możliwości dostarcza w tych przypadkach technika optyczna, dzięki której mogą posługiwać się w miarę sprawnie zwykłym drukiem. Dodać jednak należy, że grupa ta jest bardzo niejednorodna ze względu na ostrość widzenia, braki w polu widzenia i rozróżniania barw, a ponadto bywają dzieci jednooczne.

Obecnie w polskiej terminologii wyróżnia się dzieci niewidome, które posługują się pismem Braille'a, oraz słabowidzące, mogące posługiwać się słowem drukowanym. Klasyfikacja ta uwzględnia czytanie jako najważniejszą umiejętność pozwalającą zdobywać dziecku wiedzę, inne umiejętności i doświadczenie. Cenna i warta przemyślenia jest propozycja Joanny Konarskiej, by słowo „niewidomy” zastąpić terminem „niewidzący”. Autorka tak oto przekonuje: „użycie sformułowania «dziecko niewidzące» w pewnym sensie łagodzi medyczny termin «niewidome». Określenie «niewidomy» jest pejoratywne i kojarzy się ze stałą, dominującą cechą, co nie sprzyja realizacji proponowanych zamierzeń wychowawczych; jeśli mówimy „dziecko niewidzące”, to znaczy, że ono czegoś nie potrafi – jeszcze nie potrafi, bo jako dziecko ma do tego prawo. Z pewnością nie sugeruje, że dziecko niewidome nigdy nie będzie widzieć, a niewidzące – może zacząć, i że jest mowa o innym rodzaju niesprawności. Poza tym «dziecko niewidome» to brzmi jak wyrok medyczny, z którym się nie dyskutuje”³. Jednakże w obowiązującej nomenklaturze nazwa „niewidzący” nie jest jeszcze uznana, tak więc w niniejszej publikacji autorzy będą stosować pojęcia zgodne z terminologią przyjętą w tyflopädagogice.

Publikacja ta jest pokłosiem projektu „**Blżej świata – od konkretno do abstrakcji**”, zrealizowanego przez zespół pedagogów zatrudnionych w Specjalnym Ośrodku Szkolno- Wychowawczym nr 1 dla Dzieci i Młodzieży Słabo Widzącej i Niewidomej im. L. Braille'a w Bydgoszczy, którzy mając na uwadze jakość kształcenia i samorozwoju swoich uczniów, opracowali spójny, innowacyjny program. Jego założeniem jest przeprowadzenie ucznia przez wszystkie etapy edukacyjne w placówkach kształcących osoby z dysfunkcją wzroku. Autorzy projektu wyznaczyli sobie następujące cele szczegółowe:

1. Opracowanie innowacyjnego, spójnego programu kształcenia dla uczniów z dysfunkcją wzroku i dodatkowymi schorzeniami, uwzględniającego najnowsze techniki diagnozy i terapii.
2. Wdrożenie programu wspomagającego wszechstronny rozwój ucznia w klasach pierwszych wszystkich etapów kształcenia przez nowy rodzaj zajęć kształtujących umiejętności kluczowe i zmniejszających dysproporcje pomiędzy uczniami niepełnosprawnymi i pełnosprawnymi.
3. Zwiększenie świadomości nauczycieli i rodziców w zakresie nowoczesnych metod diagnozy i terapii oraz zdobycie doświadczenia w ich stosowaniu.
4. Przekazanie doświadczeń zdobytych w czasie realizacji projektu innym placówkom kształcącym niewidomych.
5. Podniesienie jakości usług edukacyjnych z uwzględnieniem potrzeb gospodarki opartej na wiedzy.

Warto również podkreślić, iż wyznaczone cele etapowe są zgodne ze Strategią Lizbońską, która zakłada wzrost adaptacyjności i równości szans na rynku pracy, zwiększenie zdolności do zatrudnienia, jak również z Deklaracją Madrycką – dotyczącą społecznego włączenia i braku dyskryminacji, z celami POKL – w zakresie wzmocnienia spójności społecznej oraz upowszechniania edukacji społecznej na każdym etapie kształcenia przy równoczesnym podniesieniu jakości usług edukacyjnych i powiązaniu z potrzebami gospodarki opartej na wiedzy, z Planem Działania Priorytetu III na rok 2009 w zakresie podnoszenia jakości systemu oświaty, Planem Działań Rady Europy w celu promocji praw i pełnego uczestnictwa osób niepełnosprawnych w społeczeństwie, Strategią Rozwoju Edukacji w Województwie Kujawsko-Pomorskim oraz Strategią Rozwoju Powiatu Bydgoskiego i Rozwoju Bydgoszczy.

Realizacja programu oparta została na 5 modułach. Pierwszy z nich nosił nazwę **Konkret**

i skierowany był do uczniów klas pierwszych. Obejmował działania mające na celu wprowadzenie dziecka w jego najbliższe środowisko poprzez poznanie wielozmysłowe (polisensoryczne) z wykorzystaniem różnorodnych środków dydaktycznych i terapeutycznych.

„**Konkret a wyobrażenie**” to nazwa modułu drugiego, zrealizowanego w klasie IV szkoły podstawowej. Podjęte w tym module działania opierały się na wiedzy ucznia o świecie realnym i odwoływały się do jego wyobrażeń i umiejętności transmisji teoretycznej wiedzy w praktykę dnia codziennego.

Trzeci moduł obejmował swoim zasięgiem uczniów gimnazjum i nosił nazwę „**Od konkretno do schematu**”. Tu szczególną uwagę zwrócono na kształcenie w bloku matematyczno-przyrodniczym, a zwłaszcza na ćwiczenia z analizy i przetwarzania informacji. Podczas tych zajęć skupiono się na rozwijaniu umiejętności z tego zakresu oraz pomocy w opanowaniu najtrudniejszego dla ucznia z dysfunkcją wzroku standardu egzaminacyjnego: odczytywania informacji z wykresów, rysunków, map i tabel.

W klasie I liceum ogólnokształcącego wdrożono moduł pod nazwą „**Abstrakcja**”. Zajęcia prowadziły ucznia do zrozumienia różnych kontekstów sytuacyjnych, uczyły przede wszystkim samodzielnego myślenia i właściwej oceny różnych sytuacji problemowych.

Jako że w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym przebywają także dzieci głuchoniewidome i z niepełnosprawnością złożoną, wprowadzono dla tych wychowanków moduł pod nazwą „**Dochođenje do konkretno**”. Organizowane zajęcia dawały dzieciom szansę na polisensoryczne poznanie otoczenia oraz rozbudzały świadomość siebie.

Opracowany i zrealizowany projekt był w całości autorski i nowatorski. Oddawana do rąk Państwa książka ma na celu podzielenie się doświadczeniami i obserwacjami pedagogów biorących udział w tym przedsięwzięciu. Mamy świadomość niedoskonałości prezentowanej publikacji i dlatego nie pretenduje ona do rangi opracowania naukowego. Chcemy traktować ją jako sprawozdanie z przebiegu podjętego zamierzenia, które w zakresie edukacji i socjalizacji dzieci niewidomych i słabowidzących, będącymi adresatami projektu, dało wiele korzystnych efektów.

Największym sukcesem związanym z projektem jest to, że dzięki niemu podjęto próbę realizacji idei transgresyjności, w myśl której każdy z podmiotów biorących udział w projekcie jest transgresyjny, czyli **zdolny przekroczyć bariery osobiste i zewnętrzne**.

■ **Małgorzata Karwowska** – kierownik Zakładu Pedagogiki Specjalnej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, doradca metodyczny projektu „Blżej świata – od konkretno do abstrakcji”. Prowadzi zajęcia ze studentami Wydziału Pedagogiki i Psychologii. W kręgu jej zainteresowań badawczych znajdują się rodziny wychowujące dziecko niepełnosprawne, a także macierzyństwo kobiet samotnie wychowujących dziecko niepełnosprawne.

Bibliografia

1. Karwowska Małgorzata, *Rola rodziny w normalizowaniu sytuacji społecznej dzieci niepełnosprawnych intelektualnie* [w]: Teresa Sołtysiak, Monika Golembowska (red.), *Zaburzenia i zagrożenia we współczesnych rodzinach polskich*, WSHE, Włocławek 2007, s. 169–183.
2. Konarska Joanna, *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecko niewidzącego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa*, WNUP, Kraków 2010.
3. Minczakiewicz Elżbieta M., *Nauczyciel i jego rola w integracyjnym systemie kształcenia* [w]: Grażyna Dryżałowska, Hanna Żuraw (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, „Żak”, Warszawa 2004, s. 236–248.

³ J. Konarska, *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecko niewidzące go w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa*, WNUP, Kraków 2010, s. 9–10.

Preface

The rapid social and economic changes, which have been observed lately in our country, initiate dynamic modification of education and rehabilitation of children and youth with different disability including sight.

Not only forms and methods are being changed but also views on educational possibilities of handicapped people.

Teachers and specialists working with blind and partially sighted people try to make the way they work attractive looking for a more constructive solution. The effects of their work with sight-impaired children depend on their competence and creativity. Elżbieta Maria Minczakiewicz notices that "A teacher- tutor, who takes a (the) trouble to bring up a creative, reflective and aiming at self-development child – student- pupil, especially a disabled child, has to be creative in acting and competitive himself/herself; (he/she) has to be a seeker able to enhance his/her personal creative development. A competence of special educator, in its full meaning, means not only gained knowledge determining his/her personal experience but also an ability to act, transform and modify the present situation of a child."¹

We should remember that the growth and optimal adaptation to different social roles was and still is the main aim of the education and upbringing of blind and partially sighted students.

The affected sight is undoubtedly an serious barrier in a direct observation of the world, but it does not exclude the chance of a regular progress. The faster and earlier the way of showing of a student's possibilities and skills is found the bigger the chance to reach the desirable development stages.

The specialists working with blind and partially sighted children have known it for a long time. Finding the best ways of stimulation is becoming a challenge and a priority. The child (no matter what sight disability he/she has) is not only the passive recipient of all stimuli and influence of educational environment, but he/she is also, or rather first of all, an aware person taking an active part in everything happening around.

The specialists working with a disabled person should be guided by the rule of human subjectivity. Only then "(...) the child is an active human being with his/her inner and unique world of emotions and feelings. The child has the undeniable right to know the environment in the proper, specific and natural way. (...) The support of individual development of the child means assistance in achieving independence and social skills, not leading or forcing our believes even with a good intention. (...) None of the theories or spectacular methods should exclude individual humanity of any child, in particular, the disabled one. In the relationship with a child we should show the personal attitude which presents respect for every human being an noticing his/her exceptionality, autonomy and uniqueness (...)"².

The publication is a resume of the project „**Blżej świata – od konkretnu do abstrakcji**” realised by the group of teachers working in The Louis Braille School-Education Centre for the Blind and Partially Sighted Children and Teenagers in Bydgoszcz, who, thinking of quality of education and students autonomy and development, worked out cohesive and innovating curriculum designed to take students through all the stages of education in schools for blind and partially sighted children. The authors of the project assumed the following particular aims.

1. Working out the innovating, coherent curriculum for sight impaired students who also suffer from other ailments. The curriculum includes the latest techniques of diagnosis and therapy.
2. The introduction of the curriculum supporting the comprehensive development of students of first years of all the stages of education by new classes forming key skills and reducing disproportion between disabled and other people.

3. Increasing of teachers and parents' awareness of modern methods of diagnosis and therapy and acquiring experience in using them.
4. Sharing experience acquired during the realization of the project to other schools educating blind students.
5. Rising the quality of education service taking into consideration the needs of national economy based on knowledge.

It is worth emphasizing that the aims of stages correlate and are compatible with **Lisbon Strategy**, which aim was to reach economic growth with more and better jobs and greater social cohesion, and to Madrid Declaration (social inclusion and lack of discrimination). It is also compatible to the aims of Polish Government European Program „Kapitał Ludzki” which aim is to intensify social cohesion and popularize social education on each stage and at the same time to increase the quality of education which is connected with economy (based on knowledge) needs; Priority III Plan increasing the quality of education system; European Council Plan in the range of human rights and participation of disabled people in a society; Education Development Strategy of Kuyavia and Pomerania; Development of Bydgoszcz and its region.

The realization of the program based on 5 modules. The first one was called Concrete and it was designed for the children beginning the education (in Polish education system 7 years old). It included actions and classes leading the child into his/her closest environment by knowing it with all senses using different didactic and therapeutic work.

Concrete and imagination is the name of the module realised in the fourth year of primary school. The actions taken in this module based on a student's knowledge about the real world and his/her imagination as well as ability of implementing the theoretical knowledge into the practise of everyday use. The third module was included teaching of junior high school students and was called „From concrete to scheme”. The most important in that module was educating children in maths, biology and science subjects containing analysis and information processing. The classes were focused on skills development and helped to capture the most difficult for blind students exam standard: reading information from graphs, diagrams, maps and tables.

In the high school the module called Abstraction was carried on. The classes let the students understand different situation contexts and taught the children to think independently and evaluate the context properly.

Because there are also deaf blind children in The Louis Braille School-Education Centre there was also a module designed for those children called „Reaching the concrete”. The organized classes gave the children chance to knowing the environment with all the senses and let them arise self consciousness.

The designed and (implemented) project was completely self-reliant and innovative. here writes about experience and observation of teachers who took part in the project. We are aware of its lack of perfection so it does not aspire to be a scientific research work; . Let it be proceedings of actions taken in the enterprise , which gave a lot of positive effects in the education and socialization of blind and partially sighted children who participated in the project.

Its biggest success is that it let try to achieve the idea of transgression which says that every person taking part in the project is transgressive where transgressive means crossing personal and external barriers.

Bibliography:

1. Karwowska Małgorzata, *Rola rodziny w normalizowaniu sytuacji społecznej dzieci niepełnosprawnych intelektualnie* [w]: Teresa Sołtysiak, Monika Golembowska (red.), *Zaburzenia i zagrożenia we współczesnych rodzinach polskich*, WSHE, Włocławek 2007, s. 169–183.
2. Konarska Joanna, *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecko niewidzącego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa*, WNUP, Kraków 2010.
3. Minczakiewicz Elżbieta M., *Nauczyciel i jego rola w integracyjnym systemie kształcenia* [w]: Grażyna Dryżałowska, Hanna Żuraw (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, „Żak”, Warszawa 2004, s. 236–248.

¹ M. Minczakiewicz, *Nauczyciel i jego rola w integracyjnym systemie kształcenia* [w]: Grażyna Dryżałowska, Hanna Żuraw (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, „Żak”, Warszawa 2004, s. 236–248.

² Here the author writes a paragraph about the nomenclature connected with blind people. She suggests to replace the word blind by the word non-sighted.

Geneza, założenia i realizacja projektu „Blżej świata – od konkretnu do abstrakcji”

Dobrze wychować niewidomego jest naprawdę bardzo trudnym zadaniem. Jest to nie tylko wychowanie, ale ciągła psychoterapia. (...)

Od wychowawcy zależy rozwój moralny, umysłowy i fizyczny dziecka. Wychowawca powinien wychowywać przede wszystkim przykładem. Metoda wychowania moralnego niewidomych nie różni się od metod wychowania widzących. Natomiast wychowanie umysłowe, prócz wszechstronnego i fachowego przygotowania, wymaga od wychowawcy wniknięcia we właściwości umysłu niewidomego, umiejętności wykorzystania wrażeń słuchowych dla zapoznawania niewidomych ze światem zewnętrznym i niewyczerpanej pomysłowości w zastępowaniu wrażeń wzrokowych przedmiotami dostępnymi w dotyku. (...)

Wychowawca powinien z niewidomymi rozmawiać, wywoływać zapytania i z niestrudzoną cierpliwością na nie odpowiadać. Powinien kontrolować, czy pojęcia dziecka są zgodne z rzeczywistością, i w razie potrzeby je prostować. Te wszystkie starania powinny mieć na celu poważną kulturę umysłu i serca niewidomego, kulturę, która nie tylko zabezpieczy go od nudy i próżnych marzeń, do jakich jest zdolny, ale otworzy przed nim świat prawdy, dobra i piękna.

Matka Elżbieta Czacka¹

Wstęp

Nie ma powodu, by niewidome dziecko pozbawić znajomości świata, która jest dostępna dziecku widzącemu. Jest to trudne zadanie, gdyż w 70–80 procentach dziecko widzące uczy się drogą wzrokową². Oznacza to, że uczeń niewidzący może być pozbawiony takiej właśnie ilości wiedzy o otaczającym go świecie, nie jest bowiem w stanie zdobyć jej w tradycyjny sposób. Dziecko z dysfunkcją wzroku potrzebuje innych metod nauczania, które wymagają zwielokrotnionego wysiłku dziecka, rodziców i nauczycieli. Potrzebuje też więcej czasu na zrozumienie wielu zjawisk i procesów^{3, 4}.

Warunki do rozwoju uczniowie z uszkodzonym analizatorem wzrokowym znajdują w specjalistycznych placówkach kształcących niewidomych i słabowidzących. Dysponują one fachowo przygotowaną kadrą, odpowiednimi urządzeniami i pomocami ułatwiającymi kształcenie. Osoby takie uczą się w osobnych placówkach nawet w krajach, gdzie bardzo żywe są idee integracji i uznaje się szkoły specjalne za niezbędne⁵.

Jedną z instytucji kształcących uczniów z dysfunkcją wzroku jest Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 1 im. Louisa Braille’a w Bydgoszczy. W stale zmieniającym się świecie, w sytuacji ciągłego rozwoju nauki nauczyciele naszej placówki zauważyli, że praca z dzieckiem z dysfunkcją wzroku wymaga innowacji. Zarys nowego pomysłu na kształcenie naszych uczniów pojawił się na początku 2009 r. W marcu tego samego roku, w odpowiedzi na konkurs ogłoszony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, rozpoczęto prace nad nowym projektem edukacyjnym pt. „Blżej świata – od konkretnu do abstrakcji”.

Projekt, a także opracowany w jego ramach program innowacyjny, to odpowiedź na nie w pełni zaspokojone do tej pory potrzeby uczniów niewidomych i słabowidzących. Zawierał on autorską koncepcję edukacji, której założenia lepiej niż dotychczasowe umożliwiły uczniom wejście w otaczający świat i poprzez wieloprofilowe usprawnianie pomagały wyrównać szansę z uczniami pełnosprawnymi. Dzięki specjalistycznej, kompleksowej diagnozie, a także przed-

¹ E. Czacka, *O niewidomych*, rozdział *Z notatek o wychowaniu niewidomych*, Wydawnictwo Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2008.

² Ch. Verduin, *Cherranne*, „Future Reflections” 1993, National Federation of the Blind, Baltimore.

³ T. Majewski, *Tyflopsychologia rozwojowa (Psychologia dzieci niewidomych i słabo widzących)*, „Zeszyty Tyflogiczne” 2002, nr 20.

⁴ T. Majewski, *Dzieci z uszkodzonym wzrokiem i ich edukacja [w:] Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2001.

⁵ O. Lipkowski, *Pedagogika specjalna. Zarys*, PWN, Warszawa 1984.

miotom nieobecny w ramowych planach nauczania stwarzała ona możliwość skierowania wysiłku pedagogów, rodziców i uczniów we właściwym kierunku.

W artykule chcielibyśmy podzielić się dobrymi praktykami edukacji uczniów z dysfunkcją wzroku, wynikającymi z realizacji projektu „Blżej świata – od konkretnu do abstrakcji”.

Innowacja pedagogiczna w Ośrodku im. Braille’a w Bydgoszczy

Projekt „Blżej świata – od konkretnu do abstrakcji” powstał w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nr 1 dla Dzieci i Młodzieży Słabo Widzącej i Niewidomej im. L. Braille’a w Bydgoszczy, placówce, która może poszczycić się prawie 140-letnim doświadczeniem w kształceniu osób słabowidzących i niewidomych.

Projekt został zgłoszony do konkursu zorganizowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III Wysoka jakość systemu Oświaty, Działanie 3.3 Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 334 Modernizacja treści i metod kształcenia. Głównym celem projektu było **innowacyjne dostosowanie programu nauczania i materiałów dydaktycznych dla uczniów SOSW w Bydgoszczy, tak aby usprawnić ich funkcjonowanie w środowisku przyrodniczym i wyrównać ich szanse w społeczeństwie**. W ramach projektu „Blżej świata – od konkretnu do abstrakcji” powstał **innowacyjny program nauczania osób z dysfunkcją wzroku**, spójny na wszystkich etapach kształcenia.

Zdaniem tyflopédagogów

Powstanie programu poprzedziło badanie opinii tyflopédagogów, pracujących w różnych Ośrodkach dla niewidomych i słabowidzących w kraju, na temat tego, czy istnieje potrzeba innowacji w procesie kształcenia osób z dysfunkcją wzroku. Chcieliśmy znać pogląd pedagogów praktyków, którzy na co dzień zajmują się kształceniem i próbują zaradzić takim właśnie osobom. To oni najlepiej znają trudności edukacyjne uczniów pojawiające się przy realizacji bieżących programów nauczania.

W maju 2009 r. przeprowadzono badanie ankietowe. Wzięło w nim udział 190 tyflopédagogów: 101 z ośmiu ośrodków w kraju, kształcących uczniów słabowidzących i niewidomych, i 89 osób z ośrodka w Bydgoszczy. Byli to zarówno nauczyciele, jak i wychowawcy pracujący w internacie. Ich staż pracy wynosił od roku do 32 lat (niektóre osoby nie podały stażu pracy).

Aż 170 ankietowanych (90%) uznało, że istnieje potrzeba modyfikacji programu, tak aby lepiej kształcić umiejętności kluczowe u uczniów. Wskazywali oni różne poziomy edukacyjne, których powinien dotyczyć program, np. edukacja wczesnoszkolna, gimnazjum, liceum, ale aż 112 osób uważało za właściwe powstanie spójnego programu obejmującego wszystkie poziomy kształcenia.

Większość tyflopédagogów widziała pilną potrzebę zwiększenia liczby godzin przeznaczonych na różne zajęcia rehabilitacyjne, dydaktyczne i terapeutyczne. 156 osób uznało za takie zajęcia diagnozę specjalistyczną, 182 – kompleksową terapię i rewalidację, 183 – organizację wycieczek krajoznawczych i zajęć w terenie, 169 – dodatkowe zajęcia usprawniania ruchowego, np. nordic walking, 179 – usprawnianie polisensoryczne, 175 – zajęcia z zakresu odczytywania informacji w formie wykresu, mapy, tabeli, rysunku w gimnazjum, 179 – zajęcia w bloku matematyczno-przyrodniczym kształcące wykorzystanie wiedzy w praktyce życia codziennego, 159 – zajęcia z kinoterapii w liceum. Ponadto za przydatne uznano opracowanie ćwiczeń dla uczniów słabowidzących i niewidomych, np. do nauki alfabetu w klasie pierwszej szkoły podstawowej, i zestawu ćwiczeń z zakresu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w gimnazjum oraz zeszytu ćwiczeń do zajęć z kinoterapii w LO.

186 nauczycieli widziało potrzebę zdobywania wiedzy z zakresu nowoczesnych metod diagnozy i terapii, zaś 180 pedagogów opowiedziało się za koniecznością przekazywania takiej wiedzy rodzicom.

W pytaniach otwartych nauczyciele mogli wskazać propozycje wprowadzania zajęć innych niż obecnych w dotychczasowych programach. Były to np. usprawnienie czytania, trening umiejętności interpersonalnych, trening kreatywności, hipoterapia, basen, czynności dnia codziennego dla osób tracących wzrok, organizowanie miejsca pracy i samoobsługi, szersza orientacja w przestrzeni, usprawnianie ruchowe (zapobieganie wadom postawy), muzykoterapia, urealnienie programu kształcenia w zależności od potrzeb rynku pracy, rewalidacja niewidomych w zakresie integracji polisensorycznej.

Odpowiadając na pytanie: „Brak jakich umiejętności i wyobrażeń najbardziej utrudnia edukację dziecka niewidomego i słabowidzącego?”, nauczyciele wskazali m.in.: zaburzenia lub brak wyobraźni przestrzennej (umiejętności potrzebnej np. do nauki geometrii płaskiej i przestrzennej), braki w orientacji w małej przestrzeni, brak lub zaburzenia wyobrażeń o otaczającym świecie, np. na temat roślin, zwierząt, przedmiotów, niską wiedzę o otaczającym świecie, brak lub zaburzenia myślenia abstrakcyjnego i przyczynowo-skutkowego, niski poziom samoobsługi.

Szczególnie ważne przy tworzeniu przyszłego programu były odpowiedzi udzielone na pytanie „Czy dziecko z dysfunkcją wzroku wykorzystuje nabyte wiadomości w życiu codziennym? Jeśli tak, to jakie?”. Uzyskano tylko 5 odpowiedzi twierdzących. Większość nauczycieli pisze, że, niestety, nie zawsze.

Jedynie 7 tyflopodagogów uznało, że dotychczasowe metody i terapie stosowane w pracy z dzieckiem niepełnosprawnym wzrokowo są wystarczające i odpowiadają na wszystkie jego potrzeby.

Nauczyciele mogli też wskazać znane im terapie, które byłyby warte wprowadzenia w nauczaniu dzieci niewidomych. Wymienili kinoterapię, rehabilitację wzroku, metody pozwalające niewidomym na odczytywanie rysunków, wykresów i tabel, biblioterapię, integrację polisensoryczną, hipoterapię, muzykoterapię, biofeedback, MDS (metoda dobrego startu), metodę Tomatisa, psychoterapię w nurcie psychodynamicznym, kynoterapię, nordic walking, metodę Weroniki Sherborne, czynności dnia codziennego, metodę Kneela i terapię behawioralną.

Ankietowani zaproponowali również szkolenia skierowane do nauczycieli, które pomogłyby w skuteczniejszej edukacji uczniów. Wskazano 29 różnorodnych form, co obrazuje, jak wielka jest potrzeba kształcenia się i poznawania nowych metod pracy wśród tyflopodagogów, jak intensywnie poszukują skuteczniejszych metod pracy z dzieckiem z dysfunkcją wzroku.

Nauczyciele stwierdzili, że większość umiejętności kluczowych jest trudna do osiągnięcia przez uczniów słabowidzących i niewidomych. Za najtrudniejsze dla uczniów z dysfunkcją wzroku uznano:

- umiejętność prezentacji własnego punktu widzenia i uwzględniania poglądów innych ludzi, poprawnego posługiwania się językiem ojczystym, przygotowywania się do wystąpień publicznych,
- rozwijanie sprawności umysłowej i własnych zainteresowań,
- przyswajania sobie metod i technik negocjacyjnego rozwiązywania konfliktów i problemów społecznych.

Najwyżej oceniono umiejętność planowania, organizowania i oceniania własnej nauki, przyjmowanie za nią odpowiedzialności.

W bardziej szczegółowych badaniach należałoby oddzielnie rozpatrywać trudności uczniów niewidomych i słabowidzących. Nasz sondaż miał charakter pilotażowy, a jego celem było zebranie wskazówek do tworzenia programu obejmującego jednocześnie uczniów słabowidzących i niewidomych, dlatego te umiejętności ujęto łącznie.

W badaniu poproszono również o wymienienie pomocy dydaktycznych i terapeutycznych, których zakup korzystnie wpłynąłby na proces edukacyjny uczniów. Wskazówki te posłużyły przy tworzeniu listy późniejszych zakupów.

Wyniki ankiet w znacznej mierze potwierdziły nasze wcześniejsze obserwacje dotyczące funkcjonowania dzieci z dysfunkcją wzroku w obecnym systemie edukacji, wyznaczyły ogólny kierunek planowanej przez nas innowacji.

Szczególne potrzeby edukacyjne uczniów z dysfunkcją wzroku

„Dziecko niewidome (...) ma skutek całkowitego zniszczenia lub częściowego uszkodzenia analizatora wzrokowego pewne ograniczenia i nieprawidłowości w poznawaniu świata otaczającego. Poznanie to jest zubożone (bodźce wzrokowe są niedostępne) w zakresie treści i nieadekwatne z rzeczywistością. Luki w wyobrażeniach niewidomi wypełniają zastępczymi wyobrażeniami, wskutek czego w procesie poznawczym prócz zubożenia zakresu treści jest i pewne jej skażenie. Nie tylko światło, barwy, perspektywa, ale i wszystkie zjawiska w ruchu i ich zmienności uchwytnej optycznie są dla niewidomego niedostępne. Zmiany we wzroście

i rozwoju ludzi, zwierząt, roślin, ruch różnych maszyn, środków lokomocji, narzędzia pracy, ruch właściwy poszczególnym grupom zwierząt, wyraz twarzy człowieka, cała mimika jego – wszystko to są rzeczy zupełnie dla niewidomego nieuchwytnie (...)”⁶.

Pracując z dziećmi słabowidzącymi i niewidomymi, obserwujemy, że uszkodzenie wzroku sprawia, iż wiedza o świecie jest często fragmentaryczna, budowana na wyobrażeniach, a uczeń ma trudności z myśleniem globalnym i abstrakcyjnym. Nasze doświadczenie wskazuje, że wśród wielu problemów dziecka niewidomego i słabowidzącego szczególnie warto zwrócić uwagę na następujące z nich:

- trudności nabywania pojęć dotyczących otoczenia⁷,
- ograniczenia w ruchu i orientacji przestrzennej; trudności w rozwoju sprawności i zręczności fizycznej⁸, opóźnienia w rozwoju manipulacji i lokomocji⁹,
- niemożność spontanicznego przyswajania pojęć relacji przestrzennych¹⁰,
- trudności w osiąganiu umiejętności kluczowych, szczególnie tych dotyczących nauk ścisłych,
- trudności w kontaktach społecznych,
- niesamodzielność, pasywność, kłopoty w adekwatnej ocenie swoich mocnych i słabych stron¹¹,
- wysoki poziom lęku.

Wnioski z sondażu przeprowadzonego wśród tyflopodagogów (opisane powyżej) oraz z przeprowadzonej wcześniej w naszym ośrodku (2008) ogólnopolskiej konferencji „Niepełnosprawny pełnosprawny w społeczeństwie” jednoznacznie wskazują, że brakuje odpowiednich narzędzi do kształcenia osób z dysfunkcją wzroku. Na brak adekwatnych rozwiązań w systemie edukacji wskazuje również raport opracowany do Wspólnotowego Programu na rzecz Zatrudnienia i Solidarności Społecznej „Progres”. Analizowane przez nas dane dowodzą, że dysfunkcją wzroku utrudnia opanowanie umiejętności kluczowych. Pokonanie tego problemu wymaga wieloaspektowego kształcenia ze szczególnym uwzględnieniem rewalidacji na wszystkich poziomach edukacyjnych. **Wykorzystanie potencjału osoby z zaburzoną percepcją wzrokową oraz dodatkowymi schorzeniami, wymaga niestereotypowego podejścia do procesu edukacji.** Uczeń z dysfunkcją wzroku zgodnie z podstawą programową i standardami egzaminacyjnymi powinien nabyć te same umiejętności i wiedzę, co uczeń pełnosprawny. Potrzebuje on na to więcej czasu i wymaga wieloaspektowego usprawniania. Tymczasem w ramowych i szkolnych planach nauczania zauważamy zbyt małą liczbę godzin przeznaczonych na diagnozę i kompleksową rewalidację oraz naukę przedmiotów matematyczno-przyrodniczych.

W związku wyżej wymienionymi trudnościami, które napotyka dziecko, poznając świat, naszym celem stało się opracowanie spójnego, innowacyjnego programu skuteczniej niż dotąd prowadzącego ucznia niewidomego i słabowidzącego przez wszystkie etapy kształcenia w placówkach kształcących osoby z dysfunkcją wzroku.

Tworzenie innowacyjnego programu

Uzyskanie środków na opracowanie i realizację innowacji poprzedziły wielomiesięczne, bardzo intensywne negocjacje z Instytucją Pośredniczącą Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki w Ministerstwie Edukacji Narodowej¹².

⁶ M. Grzegorzewska, *Wybór pism*, PWN, Warszawa 1964.

⁷ Z. Sękowska, *Pedagogika specjalna. Zarys*, PWN, Warszawa 1985.

⁸ O. Lipkowski, cyt. wyd.

⁹ T. Majewski, *Dzieci z uszkodzonym wzrokiem i ich edukacja*, cyt. wyd.

¹⁰ A. Chojcka, M. Magner, E. Szwedowska, s. E. Więckowska FSK, *Nauczanie niewidomych dzieci rysunku. Przewodnik dla nauczyciela*, Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi, Łaski 2008.

¹¹ Z. Sękowska, *Pedagogika specjalna*, cyt. wyd.

¹² Umowę o dofinansowanie projektu podpisano pod koniec grudnia 2009 r. Okres przygotowania wniosku o dofinansowanie trwał więc 11 miesięcy. Prace te nie były finansowane z EFS ani innych źródeł, wymagały społecznej pracy zespołu przygotowującego wniosek, często do późnych godzin wieczornych, jak również w wakacje. Zaangażowanie wynikało z silnego przekonania o potrzebie wprowadzenia zmian do programu i stosowanych narzędzi edukacji uczniów z dysfunkcją wzroku.

W listopadzie 2009 r., jeszcze przed podpisaniem umowy o dofinansowanie projektu, zespół 26 nauczycieli i rewalidantów rozpoczął prace nad programem innowacyjnym. Byli to specjaliści zajmujący się na co dzień dziećmi niewidomymi i słabowidzącymi, poszukujący nowych rozwiązań. Po 6 miesiącach pracy zespół zaproponował autorską koncepcję edukacji, która lepiej niż dotychczasowa miała wprowadzić uczniów w otaczający świat i poprzez wieloprofilowe usprawnianie wyrównać szanse z uczniami pełnosprawnymi.

Szczegółowe cele programu były następujące:

- wprowadzenie innowacyjnego, spójnego programu kształcenia dla uczniów z dysfunkcją wzroku i dodatkowymi schorzeniami, uwzględniającego najnowsze techniki diagnozy i terapii,
- wdrożenie programu wspomagającego wszechstronny rozwój ucznia w klasach pierwszych wszystkich etapów kształcenia poprzez nowy rodzaj zajęć kształtujących umiejętności kluczowe i zmniejszających dysproporcje pomiędzy uczniami niepełnosprawnymi a pełnosprawnymi,
- zwiększenie świadomości nauczycieli i rodziców w zakresie nowoczesnych metod diagnozy i terapii oraz zdobycie doświadczenia w ich stosowaniu,
- przekazanie doświadczeń zdobytych w czasie realizacji projektu innym placówkom kształcącym niewidomych,
- podniesienie jakości usług edukacyjnych.

Nowo powstały program innowacyjny, po akceptacji Rady Pedagogicznej ośrodka i Rady Rodziców w marcu 2010 r., zgłoszono w Kujawsko-Pomorskim Kuratorium Oświaty oraz w Wydziale Edukacji Urzędu Marszałkowskiego w Toruniu (organ prowadzący).

Przed rozpoczęciem roku szkolnego 2010/2011 została przeprowadzona akcja promocyjna. Do 17 Kuratoriów Oświaty w całym kraju, 16 okręgów i 87 kół Polskiego Związku Niewidomych, do 51 Powiatowych Centrów Pomocy Rodzinie oraz Miejskich Ośrodków Pomocy Społecznej w Polsce północno-wschodniej oraz do 4 siedzib PFRON i 90 Starostw Powiatowych w Polsce północno-wschodniej zostały wysłane informacje o projekcie i programie, w tym plakaty i ulotki (również w brajlu).

Wdrożenie programu

Z początkiem roku szkolnego 2010/2011, po uroczystej inauguracji projektu z udziałem dzieci i rodziców, rozpoczęto wdrażanie programu innowacyjnego. Każdy uczeń otrzymał tzw. wyprawkę: teczkę z logo projektu bogato wyposażoną w materiały biurowe, bardzo przydatne w realizacji programu.

Dla ucznia

Programem objęci zostali uczniowie pierwszych klas każdego z czterech etapów nauczania oraz uczniowie głuchoniewidomi. Wybrano właśnie ich, gdyż na początku każdego etapu nauczania szczególnie ważna jest diagnoza postawiona na wejściu i wprowadzane są nowe umiejętności kluczowe. Diagnoza jest podstawą rewalidacji. Działania te miały ułatwić uczniom start na każdym z etapów edukacyjnych. „W okresie objętym Wczesnym Wspomaganiem Rozwoju dziecko powinno otrzymywać nie tylko wsparcie medyczne i psychologiczne, ale i odpowiednią do wieku edukację w zakresie czynności życia codziennego, komunikacji werbalnej, wiedzy o otoczeniu, zachowań społecznych. Nieuniknione ze względu na niepełnosprawność opóźnienia powinny być uzupełnione na kolejnych etapach rozwoju, nie powinny prowadzić do powstawania luk edukacyjnych”¹³.

Projekt skierowany został do klas pierwszych wszystkich rodzajów szkół, ponieważ to tu często trafiają uczniowie niesamodzielni, którzy nie otrzymali wcześniej fachowej pomocy. Wybór grupy docelowej był podyktowany potrzebą wyrównywania deficytów rozwojowych oraz zaburzeń w funkcjonowaniu w środowisku społecznym i przyrodniczym. Uczestniczyli w nim uczniowie niewidomi, słabowidzący w normie intelektualnej i z upośledzeniem w stopniu lekkim oraz uczniowie głuchoniewidomi.

Wszystkim dzieciom zaproponowano zajęcia zarówno indywidualne, jak grupowe; zajęcia

¹³ s. E. Więckowska, ankieta poprzedzająca opracowanie programu.

o szerokim spectrum działania rozwijające je zarówno intelektualnie, społecznie, jak i ruchowo, pozwalające im na poznanie pojęć dotychczas niedostępnych. Program zaoferował przeciętnie 5 lub 6 dodatkowych godzin specjalistycznych zajęć w tygodniu dla jednego dziecka. Część zajęć grupowych odbywała się w bardzo małych grupach, 3-, 5-osobowych, co umożliwiało indywidualizację pracy.

We wrześniu 2010 r. realizację programu rozpoczęła szczegółowa diagnoza funkcjonalna każdego uczestnika projektu. Na jej podstawie opracowany został indywidualny program pracy z uczniem. Zgodnie z takim programem prowadzono w roku szkolnym 2010/2011 zajęcia indywidualne i grupowe. W ramach pracy indywidualnej odbywały się: rehabilitacja wzroku, terapia logopedyczna, terapia psychologiczno-pedagogiczna, orientacja w przestrzeni. Część rewalidacyjna stanowiła integralną część programu.

Moduły programu

Zgodnie z różnymi etapami kształcenia i różnymi potrzebami uczniów na tych etapach program innowacyjny był realizowany w pięciu modułach.

W klasie I szkoły podstawowej wprowadzony został moduł programu „**Konkret**”. Podejmowane działania wprowadziły dziecko w najbliższe otoczenie, pomagając mu poznać je wszystkimi dostępnymi zmysłami, za pomocą wielu środków dydaktycznych i terapeutycznych. Odbywały się zajęcia z biblioterapii, terapii logopedycznej, usprawniania polisensorycznego, czynności dnia codziennego oraz wycieczki. Rolą zajęć usprawniania polisensorycznego było zaangażowanie wszystkich zmysłów: dotyku, węchu, smaku, wzroku, słuchu, czucia, tak by umożliwić dzieciom zintegrowane, wielozmysłowe poznanie świata. W czasie zajęć pobudzano współpracę między wszystkimi zmysłami oraz pracowano nad niwelowaniem lęku przed wykonywaniem różnych czynności życiowych, związanych z poruszaniem się w przestrzeni.

W ramach usprawniania polisensorycznego wprowadzono zajęcia uwzględniające wybrane metody, np. kynoterapię (więcej w artykule pt. *Aktywność dzieci w zajęciach (...) a obecność psa wizytującego* Anny Krogulskiej), zajęcia w Sali Doświadczenia Świata, ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne.

Dzieci z radością uczestniczyły w zajęciach z biblioterapii. Spotkania polegały na stosowaniu tekstów literackich, np. bajek, wierszowanych utworów o zwierzętach (które dzieci uwielbiają), w celach terapeutycznych. Dziecko wczuwało się w emocje bohaterów. Kontakt z książką łagodził niepożądane stany psychiczne, jak lęk, nuda czy osamotnienie, apatia czy zubożenie, a także wyzwalała zachowania pożądane – radość, odprężenie... Był okazją do różnego rodzaju aktywności, np. odgrywania scenek, zabawy, rozwijał wyobraźnię. (Szerzej doświadczenia z realizacji zajęć opisano w artykule *Zobaczyć świat z zamkniętymi oczami* Ewy Podhorodeckiej).

Istotną spójnię między ludźmi i procesami poznawczymi warunkuje nie wzrok, ale zdolność komunikowania myśli, uczuć, przeżyć i spostrzeżeń, czyli mowa¹⁴. Zaburzenia mowy, występujące u większości naszych uczniów, utrudniają poznawanie i nazywanie otaczającego świata, z czego wynika konieczność podjęcia terapii logopedycznej. Oddziaływanie na intensywny rozwój mowy jest jedną z podstawowych zasad w nauczaniu dzieci niewidomych¹⁵. Innowację stanowiły zajęcia prowadzone w grupach. (Szczegóły opisano w artykule *Komunikacja drogą rozwoju* Aliny Siemianowskiej-Bloch). Słowo kompensuje braki w poznaniu dziecka niewidomego, informując je o niedostępnych dla jego bezpośredniego poznania zjawiskach przyrody, stosunkach, sytuacjach oraz zmianach zachodzących w czasie i przestrzeni. Ponieważ brak wzroku uniemożliwia naśladowanie, słowo jest przewodnikiem w zachowaniu się dziecka w różnych sytuacjach życiowych¹⁶.

To właśnie przez obserwację i naśladowanie dziecko widzące uczy się podstawowych czynności dnia codziennego, takich jak ubieranie się, przygotowywanie i spożywanie posiłków, nakrywanie do stołu, mycie. Często zdarza się, że nasi uczniowie mają problemy np. z zapi-

¹⁴ Z. Sękowska, *Pedagogika specjalna*, cyt. wyd.

¹⁵ Z. Sękowska, *Rewalidacja niewidomych* [w:] Aleksander Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa 1977.

¹⁶ Z. Sękowska, *Pedagogika specjalna*, cyt. wyd.

naniem guzików, wiązaniem butów, myciem rąk, właściwym zachowaniem się przy stole. Dodatkowe zajęcia – **czynności dnia codziennego** – umożliwiły ćwiczenia tych podstawowych umiejętności.

W zależności od potrzeb uczniów pierwszego etapu edukacyjnego prowadzono również rewalidację indywidualną: terapię logopedyczną, terapię psychologiczną i pedagogiczną, orientację przestrzenną, rehabilitację wzroku.

W klasie IV szkoły podstawowej wdrożono moduł „**Konkret a wyobrażenie**”. Działania tu wprowadzone zmierzały do wykorzystania wiedzy dziecka o realnym świecie i coraz częściej odwoływały się do jego wyobrażeń. W dalszym ciągu celem terapii i innych zajęć było uczenie pracy w grupie i odkrywanie siebie jako osoby. Ważne miejsce zajęła edukacja w bloku matematyczno-przyrodniczym, która pomogła w kształtowaniu umiejętności kluczowej – wykorzystania wiedzy w praktyce życia codziennego (artykuł Jadwigi Szymańskiej *Wszystko zaczyna się od punktu*). Uczenie wspomagane było metodą Tomatisa (szczegóły w artykule *Terapia metodą A. Tomatisa w grupie młodszych dzieci (...)* Anny Krogulskiej), a rozwój fizyczny wstępnyymi zajęciami z nordic walkingu.

W zależności od potrzeb prowadzone były zajęcia rewalidacji indywidualnej: terapia logopedyczna, terapia psychologiczna i logopedyczna, orientacja przestrzenna, rehabilitacja wzroku.

W klasie I gimnazjum realizowano moduł „**Od konkretnego do schematu**”. Najistotniejszą było tu kształcenie w bloku matematyczno-przyrodniczym. Obejmowało zajęcia z analizy i przetwarzania informacji prowadzone przez nauczycieli przedmiotów ścisłych. Ułatwiały one opanowanie najtrudniejszego dla ucznia z dysfunkcją wzroku standardu egzaminacyjnego: odczytania informacji z wykresów, rysunków, map i tabel. Nauka wspomagana była socjoterapią prowadzoną w nurcie psychodynamicznym oraz metodą Tomatisa i regularnymi zajęciami usprawniania ruchowego (nordic walking). W zależności od potrzeb prowadzone były zajęcia rewalidacji indywidualnej: terapii logopedycznej, terapii psychologicznej i pedagogicznej, orientacji przestrzennej, rehabilitacji wzroku.

Moduł „**Abstrakcja**” wdrożono w klasie I liceum ogólnokształcącego. Prowadził on ucznia do zrozumienia różnych kontekstów sytuacyjnych, uczył samodzielnego myślenia i właściwej oceny różnych problemów. Odbywały się zajęcia grupowe: kinoterapia (*cinema therapy* – celem było twórcze rozwiązywanie problemów, uwalnianie zablokowanych uczuć i uświadamianie własnego potencjału – szerzej w artykule pt. *Przez świat filmu do swojego świata*” Agnieszki Jedlińskiej-Kawskiej i Joanny Dłuskiej), socjoterapia ukierunkowana na rozwój młodzieży, nordic walking, zajęcia metodą Tomatisa. Podobnie jak w poprzednich modułach odbywały się zajęcia rewalidacji indywidualnej.

W Oddziale Dzieci Głuchoniewidomych został wprowadzony moduł „**Dochođenje do konkretnego**”. Nauczyciel umożliwił dziecku głuchoniewidomemu polisensoryczne poznawanie otoczenia przez zajęcia w Sali Doświadczania Świata (bodźce wielozmysłowe), hipoterapię, zajęcia w grocie solnej, wycieczki. (Szerzej w artykule Jolanty Rybki i Hanny Rudomskiej o realizacji programu w tym module). Odbywały się też zajęcia rewalidacji indywidualnej prowadzone przez terapeutę mowy, psychologa, pedagoga, rehabilitanta wzroku i instruktora orientacji przestrzennej.

Pomoce dydaktyczne

Zakup nowoczesnego sprzętu do diagnozy i terapii, a także pomocy dydaktycznych pozwoliły na realizację programu nauczania na znacznie wyższym poziomie, niż mogło się to odbywać do tej pory. Prace nad zakupami rozpoczęto w kwietniu 2010 r. Należało przygotować dane do przetargu. Nauczyciele wybierali pomoce dydaktyczne i dokładnie opisywali każdą z nich. Następnie przygotowywano szczegółowe zestawienia.

Wśród zakupów warto zwrócić uwagę na następujące grupy:

- specjalistyczne pomoce dla niewidomych i słabowidzących, np. Light Box – materiały edukacyjne (świetlna tablica dla dzieci słabowidzących, pomagająca w poznawaniu kształtów, figur i kolorów), laski, lupy, książeczki dotykowe, lalki do nauki brajla, przystosowane dla osób posługujących się brajlem przybory geometryczne, gry dla niewidomych, albumy re-

liefowe do nauczania geometrii, przyrody oraz orientacji przestrzennej, papier puchnący i pisaki puchnące do wykonywania pomocy dydaktycznych w technice wypukłej;

- VISIOLITE MASTER – komputerowe urządzenie z panelem sterującym do badania funkcji wzrokowych, przeznaczone do diagnostyki okulistycznej. Umożliwia ono badanie m.in. ostrości wzroku, widzenia dziennego i zmierzchowego, trójwymiarowego oraz barwnego, widzenia kontrastowego, niemiaryowości oka, badania ostrości wzroku do widzenia pośredniego, badania nadwzroczności, badanie peryferyjnego pola widzenia. Uzupełniło ono wyposażenie gabinetu rehabilitacji wzroku;
- zestaw testów do rehabilitacji wzroku;
- doposażenie Sali Doświadczania Świata, np. łóżko wodne z podstawą muzyczną, tablica kolorowa, drabina z głośnikami, tunel lustrzany, wibropodest, zestaw walizkowy UV;
- tablica TTT (Talking Tactile Tablet) do nauki grafiki wypukłej (elektroniczna przystawka do komputera, pozwalająca na udźwiękowanie dowolnych plansz zawierających tekst lub rysunki, diagramy, mapy), wykorzystywana głównie do nauki orientacji przestrzennej i przedmiotów matematyczno-przyrodniczych oraz języków obcych;
- innowacyjny zestaw pomocy dla dzieci niewidomych i o szczególnych potrzebach edukacyjnych „Hungry Fingers”, znajdujący zastosowanie m.in. w nauczaniu geometrii i relacji przestrzennych;
- pomoce wspomagające rozwój dla dzieci młodszych, np. mata sensoryczna, teatrzyk, chodniczek faktur, sklepik, olejki eteryczne, poduchy z granulatem, zestaw wielkich klocków z pianki „Wieża” i „Sześciąt” do ćwiczeń ruchowych;
- instrumentarium logopedyczne, wibrator logopedyczny do stymulacji mięśni artykulacyjnych;
- pomoce dydaktyczne wykorzystywane w nauczaniu matematyki, np. ułankowe koła magnetyczne, makatka do liczenia – system dziesiętny, przestrzenne osie liczbowe;
- modele do bloku matematyczno-przyrodniczego, np. naturalnej wielkości szkielet i korpus ludzki (34 części), modele rozwoju człowieka w łonie matki, modele tkanek, drzew, roślin i zwierząt, tablice wypukłe, globus reliefowy (zaznaczono morza i kontynenty);
- wydawnictwa albumowe do bloku matematyczno-przyrodniczego;
- książki dla dzieci do zajęć z biblioterapii;
- książki z zakresu filmoznawstwa i filmy DVD do zajęć z kinoterapii;
- programy komputerowe wspomagające rozwój, np. Logopedia – pakiet poszerzony, Mówiące obrazki, Gotowość szkolna;
- standaryzowane testy psychologiczne, np. Diagnozowanie Uszkodzeń Mózgu DUM, Kwestionariusze „Klasa Wobec Mnie”, „Ja Wobec Klasy”, Skala Ocen Rodziny;
- gry, układanki, zabawki edukacyjne;
- artykuły papiernicze;
- kijki do nordic walkingu;
- tablica interaktywna.

Większość zakupów udało się sfinalizować we wrześniu i październiku 2010 r. Kompleksowo doposażono w najnowocześniejszy sprzęt i specjalistyczne pomoce dydaktyczne gabinety: rehabilitacji wzroku, logopedyczny, psychologiczny, Salę Doświadczania Świata, pracownię matematyczną, pracownię biologiczną i przyrodniczą, pracownię Tomatisa. Ponadto w ramach projektu wyposażono w pełni salę edukacji wczesnoszkolnej (ergonomiczne meble, tablica, wykładzina, specjalistyczne pomoce dydaktyczne, zabawki edukacyjne, odtwarzacz itp.).

Część niezbędnych do realizacji programu pomocy nauczyciele wykonali samodzielnie według własnego projektu. Były to: *Alfabet zwierząt* – pomoc do nauki alfabetu w klasie I szkoły podstawowej, zestaw ćwiczeń do bloku matematyczno-przyrodniczego w gimnazjum oraz zeszyt ćwiczeń do kinoterapii. Po 10 egzemplarzy wersji dla uczniów słabowidzących i niewidomych tych pomocy można wypożyczyć w bibliotece szkolnej. Wznowiono też wydanie zestawu *Rozśpiewane głoski* do terapii mowy (książka i płyta CD).

Poza murami ośrodka

Niewątpliwie atrakcyjny charakter miały dla uczniów lekcje, które odbywały się poza naszą placówką. Niektóre zajęcia z kinoterapii realizowane były w kinie, ażeby uczniowie mogli doświadczyć wrażeń towarzyszących „prawdziwej” projekcji. Odbywały one się z udziałem deskry-

bentów opisujących, co dzieje się na ekranie. Uczniowie uczestniczyli w seansach: polskiego dramatu obyczajowego *Wszystko będzie dobrze* oraz filmu przyrodniczego *Ocean przygód*. Ten ostatni stanowił dodatkową atrakcję dla uczniów słabowidzących, gdyż prezentowany był w technologii 3D. Jeden z naszych dorosłych uczniów powiedział: „W kinie byłem po raz pierwszy w życiu. Nie myślałem, że może być tam coś ciekawego dla niewidomego. Coś niesamowitego!”.

Młodzież z I klasy liceum ogólnokształcącego uczestniczyła w zajęciach „Spotkanie z Nauką” w Laboratorium Biotechnologicznym Uniwersytetu Technologiczno-Przyrodniczego. Uczniowie wzięli udział w akademickim wykładzie wygłoszonym przez profesora, a następnie uczestniczyli w zajęciach laboratoryjnych. W trakcie ćwiczeń wykonali samodzielnie izolację DNA z materiału roślinnego, zapoznali się ze sprzętem laboratoryjnym, metodą mikrorozmnażania roślin *in vitro* i zwiedzili fitotron, w którym hoduje się materiał roślinny uzyskany tą właśnie metodą.

Zajęcia z biblioterapii i w bloku matematyczno-przyrodniczym zostały wzbogacone o warsztaty przygotowane przez nauczyciela rzeźby z Państwowego Zespołu Szkół Plastycznych. W czasie zajęć dzieciom z naszego ośrodka pomagali uczniowie liceum i gimnazjum plastycznego. Pod ich okiem i z ich pomocą powstawały figurki zwierząt rzeczywistych i bajkowych. Dzieci starały się oddać właściwe proporcje zwierząt, ale mogły także uruchomić wyobraźnię. Pracowały również z materiałem, z którym na co dzień stykają się rzadko, bawiły się różnorodnością faktur.

Uczniowie klasy IV i I gimnazjum odbywali zajęcia w laboratorium i pracowni mikroskopowej Centrum Edukacji Ekologicznej w Myślicinku. Prowadzili analizy gleby, wody i powietrza. Zaznajomili się też z mieszkańcami ogrodu fauny polskiej i osobliwościami na ścieżce botanicznej dla niewidomych.

Udział w projekcie wiązał się, dla uczniów wszystkich poziomów, także z wyjazdem na krajoznawcze wycieczki: jedno- i kilkudniowe, a także pobytem w „zielonej szkole” (o wycieczkach szerzej w artykule *Edukacyjne i rewalidacyjne aspekty wycieczek krajoznawczych (...)* Wiesławy Karasińskiej i Barbary Perlik).

Niewątpliwie w czasie tych zajęć znalazły zastosowanie podstawowe zasady nauczania uczniów niewidomych podawane przez Sękowską:

- a) pogłębienia – uwzględniająca ścisłą korelację między oglądem zmysłowym (za pomocą dotyku, słuchu, smaku, węchu) a wyjaśnieniami werbalnymi oraz działaniem¹⁷,
- b) stwarzania warunków do obserwacji i osobistego przeżywania poznawanych zjawisk z uwzględnieniem momentów emocjonalnych, które utrwalają i aktywizują wyobrażenia¹⁸.

Dla rodziców

W projekcie przewidziano szkolenia dla rodziców. Mieli oni możliwość uczestniczenia w warsztatach dotyczących biblioterapii oraz w szkoleniu na temat nowoczesnych metod diagnozy i terapii, gdzie szczegółowo przedstawiono im zajęcia indywidualne i grupowe, w których mogły wziąć udział ich dzieci. W raporcie ewaluacyjnym, (o którym piszemy w punkcie „Ewaluacja”) czytamy: „Z przeprowadzonych badań wynika, że rodzice chętnie korzystają z możliwości rozwojowych. Jednak z braku wiedzy na temat dysfunkcji dziecka nie zawsze umieją mu pomóc. Z tego względu tak istotne są szkolenia dla rodziców, owocujące nie tylko wzrostem umiejętności i świadomości rodziców, ale również pozytywnie wpływające na rozwój dziecka, które poza szkołą stymulowane jest także w domu. Z przeprowadzonych przez Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy w Bydgoszczy ewaluacji szkolenia o tematyce dotyczącej metod diagnozy i terapii wynika, że warsztaty przerosły oczekiwania rodziców¹⁹.”

Z rozmów z rodzicami można wnioskować, że interesowali się oni projektem. Potrafili powiedzieć, jakie zajęcia były najważniejsze dla ich dzieci, zauważali pierwsze efekty rozwojowe oraz wskazywali korzyści i zalety, które dał im projekt „Bliżej świata”²⁰. Z zainteresowaniem oglądali nowo zakupione pomoce dydaktyczne oraz sprzęt do diagnozy i rewalidacji.

¹⁷ Z. Sękowska, *Rewalidacja niewidomych*, cyt. wyd.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Raport ewaluacyjny mid-term projektu „Bliżej świata – od konkretności do abstrakcji” przygotowany przez MA-STERConsulting, marzec 2011.

²⁰ Tamże.

Dla nauczycieli

Projekt wspierał przede wszystkim kreatywność nauczycieli. Stworzył też możliwość udoskonalenia warsztatu pracy. Nowe metody pracy i nowe przedmioty zostały omówione z kadrą pedagogiczną na specjalnie dla niej przygotowanych, przed rozpoczęciem roku szkolnego 2010/2011, szkoleniach warsztatowych: z tyflografiki (przygotowujące do tworzenia i wykorzystania rysunku wypukłego w edukacji) oraz biblioterapii. Obydwie formy zostały wysoko ocenione przez uczestników warsztatów i uznane za bardzo przydatne w praktyce szkolnej.

W czasie roku szkolnego nauczyciele uczestniczyli natomiast w warsztatach w ramach konferencji „Dotykam świata – tyflografika” – omówionych dalej – jak również warsztatach z audiodeskrypcji dzieł sztuki. W tych ostatnich wzięli udział także nauczyciele Państwowego Zespołu Szkół Plastycznych od lat współpracujący z Ośrodkiem.

W czasie realizacji programu zrodziła się potrzeba wykorzystania nowo zakupionych pomocy Hungry Fingers i udźwiękowionej tablicy dotykowej TTT. W tym celu zorganizowano warsztaty dotyczące wykorzystania innowacyjnych pomocy tyflograficznych w nauce i zabawie. Pod fachowym okiem prof. Bogusława Marka (Katolicki Uniwersytet Lubelski) udało się przeszkolić w dwóch grupach warsztatowych prawie 40 tyflopédagogów. Dzięki temu nowoczesne pomoce znalazły szerokie zastosowanie na zajęciach w szkole i w internacie (mogli z nich skorzystać uczniowie nieobjęci projektem).

Dotychczas w placówce tylko jeden nauczyciel prowadził zajęcia metodą Tomatisa. W ramach projektu kwalifikacje do pracy tą metodą zdobyło trzech pedagogów. Dzięki temu możliwe było objęcie terapią dużo większej grupy uczniów z dysleksją i zaburzeniami uwagi oraz efektywniejsze wykorzystanie kosztownego sprzętu do terapii. Wydaje się też, że terapia ta byłaby wskazana dla każdego ucznia niewidomego, gdyż kształci m.in. uwagę słuchową, odgrywającą bardzo ważną rolę w orientacji przestrzennej. Jak dotychczas nie było to możliwe ze względów kadrowych.

Konferencje

W listopadzie 2010 r. odbyła się konferencja inaugurująca realizację programu innowacyjnego pt „Dotykam świata – tyflografika”. Uczestniczyło w niej 85 tyflopédagogów z całej Polski. Zwiedzając bydgoski Ośrodek im. Braille’a, mieli oni okazję zapoznać się z nowoczesnymi pomocami dydaktycznymi dla uczniów z dysfunkcją wzroku, zakupionymi w ramach projektu ze środków EFS i budżetu państwa.

Konferencję rozpoczęła przygotowana przez nas prezentacja projektu „Bliżej świata – od konkretności do abstrakcji”. Następnie odbyły się wykłady:

Jak powstaje tyflografika? – mgr Marek Jakubowski, OSW Owińska;

Rewalidacyjny program nauczania rysunku dzieci niewidomych – s. Elżbieta Więckowska, OSW Laski;

Graficzne wsparcie nauczania orientacji przestrzennej w mieście – mgr Alina Talukder, OSW Owińska;

Udźwiękowiona grafika dotykowa w nauce i zabawie – prof. Bogusław Marek, Katolicki Uniwersytet Lubelski;

Instrukcja tworzenia i adaptowania ilustracji i materiałów tyflograficznych dla uczniów niewidomych – s. Elżbieta Więckowska, OSW Laski.

W drugiej części konferencji uczestnicy wzięli udział w warsztatach prowadzonych przez wykładowców. Była to okazja do zdobycia umiejętności pozwalających na wdrożenie zdobytej wiedzy w pracy z dzieckiem niewidomym i słabowidzącym. Nauczyciele bawili się zabawkami przywiezionymi przez prof. Marka, rysowali w goglach pod okiem s. Więckowskiej, poznawali dotykiem mapy i rysunki wypukłe przygotowane przez Marka Jakubowskiego. Była to także okazja do wymiany poglądów, myśli i doświadczeń między nauczycielami różnych przedmiotów i ośrodków.

Konferencji towarzyszyła wystawa map dla niewidomych pochodzących z XIX i początku XX w. oraz nowoczesnych specjalistycznych tyflografik wykonanych przez firmę „Tyflograf”.

Podsumowaniem konferencji był panel dyskusyjny „Dotykam świata – tyflografika”. Główna część dyskusji dotyczyła zasad tworzenia i adaptowania ilustracji i materiałów tyflograficznych dla uczniów niewidomych.

Uczestnicy bardzo wysoko ocenili tematykę, sposób prowadzenia wykładów i warsztatów oraz sposób organizacji.

Konferencja 2011 „Świat w zasięgu ręki”

Na listopad 2011 r. zaplanowano konferencję podsumowującą projekt, na której, oprócz zaproszonych wykładowców, wystąpią nauczyciele realizujący program – podzielią się oni swoimi doświadczeniami i działaniami w ramach dobrych praktyk.

Przewidziano następujące wykłady:

Rysunek jako wprowadzenie niewidomego dziecka w przestrzeń otoczenia, w przestrzeń geograficzną i kosmiczną – s. Elżbieta Więckowska, OSW Łaski;

Mapa dotykowo-barwna jako pomoc dydaktyczna – mgr Mariusz Olczyk;

Innowacyjne metody i pomoce dydaktyczne w pracy z dzieckiem niewidomym i słabowidzącym: polskie propozycje na tle rozwiązań światowych – prof. Bogusław Marek, Katolicki Uniwersytet Lubelski.

Rola pedagoga specjalnego w kreowaniu innowacyjnej działalności edukacyjno-terapeutycznej - Prof. Marzenna Zaorska, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń

Promocja

Realizacji projektu towarzyszyło zainteresowanie mediów. Wiadomości o kolejnych wydarzeniach został umieszczane nie tylko na stronie internetowej projektu, pojawiały się także informacje w lokalnej prasie oraz wiadomościach telewizyjnych i radiu. W grudniu 2010 r. jako jeden z czterech w Polsce nasz projekt został wyróżniony i zaproszony na ogólnopolską konferencję „Fundusze unijne – wsparcie rozwoju oświaty” organizowaną przez Ministerstwo Edukacji Narodowej pod patronatem Ministra Edukacji. W ramach dobrych praktyk zaprezentowano tam projekt i program.

Ewaluacja

Działania projektowe były ewaluowane na bieżąco, także przez instytucje zewnętrzne. Szczegółowy raport ewaluacyjny dostępny jest na stronie projektu. Został przeprowadzony przez zespół ewaluatorów firmy Master Consulting w składzie: Dominik Mytkowski, Maciej Komosa, Krzysztof Gutta, Katarzyna Kwapińska, Ewa Niedzielska, Natalia Mucha, Aneta Kaczmarek. Celem badania ewaluacyjnego była ocena stopnia osiągnięcia założonych celów oraz rezultatów projektu „Bliżej świata od konkretności do abstrakcji”. W badaniu zostały wykorzystane zarówno dane wtórne, jak również pierwotne. Zanalizowano również wyniki ewaluacji wewnętrznej prowadzonej przez ośrodek. Zakres podmiotowy badania objął trzy grupy beneficjentów, którzy brali aktywny udział w projekcie na różnych jego płaszczyznach – nauczycieli, uczniów oraz rodziców²¹.

W ramach badania ewaluacyjnego zastosowano następujące metody badawcze: analiza desk research, indywidualne wywiady pogłębione, badanie ankietowe, obserwacja uczestnicząca, zogniskowane wywiady grupowe. Analizując dane jakościowe oraz ilościowe, stwierdzono, że badany projekt wpływa pozytywnie na umiejętności nauczycieli, rozwój uczniów oraz podejście rodziców. Uczestnictwo w projekcie „Bliżej świata – od konkretności do abstrakcji” podniosło wiedzę nauczycieli oraz wpłynęło na rozwój ich umiejętności pedagogicznych²².

Jako mocne strony projektu w raporcie ewaluacyjnym wskazano m.in.:²³

- rozwój innowacyjnych metod rewalidacji i nauczania;
- wsparcie dla rodziców;
- uzupełnienie programu nauczania o nowe zajęcia;
- współpracę dzieci;
- zmniejszenie różnic pomiędzy dziećmi pełnosprawnymi a niepełnosprawnymi;
- indywidualne dopasowanie zajęć do potrzeb dzieci;

²¹ Raport ewaluacyjny mid-term, cyt. wyd.

²² Tamże.

²³ Tamże.

- kreatywność nauczycieli;
- możliwość realizacji koncepcji edukacyjnych nauczycieli;
- organizację konferencji na wysokim poziomie.

Co dalej?

Program realizowano przez cały rok szkolny 2010/2011. Wdrożono autorską koncepcję edukacji, dzięki której 56 uczniów z dysfunkcją wzroku skorzystało z kompleksowej rewalidacji. Nauczyciele i rodzice zdobyli wiedzę na temat nowoczesnych metod kształcenia dzieci z dysfunkcją wzroku, wymienili doświadczenia z innymi tyflopedagogami. Zakupiony został nowoczesny sprzęt do diagnozy, rewalidacji i nauczania, z którego korzysta 280 uczniów naszej placówki.

Wiemy już, że niektóre z metod wypracowanych w czasie projektu będą kontynuowane. W czasie realizacji zdobyliśmy wiele cennych doświadczeń, które pomogą umiejętnie prowadzić niewidome dziecko dotykiem przez świat.

AUTORZY PROGRAMU I NAUCZYCIELE REALIZUJĄCY ZAJĘCIA

Część dydaktyczna

- mgr Ewa Podhorodecka – Moduł „Konkret”, biblioterapia, zajęcia usprawniania polisensorycznego,
- mgr Małgorzata Lewicka – Moduł „Konkret”, zajęcia usprawniania polisensorycznego,
- mgr Anna Krogulska* – Moduł „Konkret”, zajęcia usprawniania polisensorycznego, czynności dnia codziennego, – Moduł „Konkret a wyobrażenie” – zajęcia metodą Tomatisa
- mgr Jadwiga Szymańska – Moduł „Konkret a wyobrażenie”, zajęcia w bloku matematyczno-przyrodniczym,
- mgr Magdalena Hawrytkiewicz – Moduł „Konkret a wyobrażenie”, zajęcia w bloku matematyczno-przyrodniczym, czynności dnia codziennego,
- mgr inż. Anna Kłosowska – Moduł „Od konkretności do schematu”, chemia,
- mgr Ewa Dziewiątkowska – Moduł „Od konkretności do schematu”, matematyka,
- mgr Lucyna Kołomyjec # – Moduł „Od konkretności do schematu”, matematyka,
- mgr inż. Beata Cieślińska-Bodzioch – Moduł „Od konkretności do schematu”, fizyka,
- mgr Magdalena Maciejak – Moduł „Od konkretności do schematu”, geografia,
- dr Wiesława Karasińska – redakcja całości programu „Bliżej świata – od konkretności do abstrakcji”, – Moduł „Od konkretności do schematu”, blok zajęć matematyczno-przyrodniczych – biologia, zajęcia metodą Tomatisa – realizacja programu,
- mgr Agnieszka Jedlińska Kawka – Moduł „Abstrakcja”, kinoterapia,
- mgr Joanna Dłuska – redakcja całości programu „Bliżej świata – od konkretności do abstrakcji”, Moduł „Abstrakcja”, kinoterapia,
- dr Hanna Rudomska – Moduł „Dochodzenie do konkretności”, usprawnianie polisensoryczne,
- mgr Jolanta Rybka – Moduł „Dochodzenie do konkretności”, usprawnianie polisensoryczne,
- mgr Aleksandra Olek-Weselak* – Moduł „Dochodzenie do konkretności”, usprawnianie polisensoryczne,
- mgr Dorota Nowak – Moduł „konkret a wyobrażenie”, „Od konkretności do schematu”, „Abstrakcja”, nordic walking,
- mgr Beata Gałgańska – Moduł „konkret a wyobrażenie”, „Od konkretności do schematu”, „Abstrakcja”, nordic walking.

Część rewalidacyjna

- mgr Maria Drzewiecka – rehabilitacja wzroku,
- mgr Danuta Musiał – rehabilitacja wzroku,
- mgr Alina Siemianowska-Bloch – terapia logopedyczna,
- mgr Joanna Michalska-Wentowska – psychoterapia, socjoterapia, terapia pedagogiczna,
- mgr Katarzyna Gerlach – psychoterapia, socjoterapia, terapia pedagogiczna,
- mgr Justyna Kranc – orientacja w przestrzeni, blok zajęć matematyczno-przyrodniczych w gimnazjum – rysunek wypukły,

- mgr Ewa Kajko – orientacja w przestrzeni, blok zajęć matematyczno-przyrodniczych w gimnazjum – rysunek wypukły,
- mgr Joanna Drzewiecka[#] – twórcza programu – terapia metodą Tomatisa,
- mgr Kinga Woniakowska – terapia metodą Tomatisa,
- mgr Anna Wodzyńska – terapia pedagogiczna,
- mgr Barbara Perlik* – realizacja zajęć orientacji przestrzennej²⁴.

■ **Joanna Dłuska** – nauczyciel języka angielskiego, tyflopadaagog, specjalista ds. monitoringu, ewaluacji i promocji w projekcie „Bliżej świata – od konkretnego do abstrakcji”, odpowiedzialna za koordynację prac zespołu opracowującego i wdrażającego program innowacyjny

■ **Wiesława Karasińska** – nauczyciel biologii, tyflopadaagog, koordynator ds. merytorycznych projektu „Bliżej świata – od konkretnego do abstrakcji”, odpowiedzialna za koordynację prac zespołu opracowującego i wdrażającego program innowacyjny

Streszczenie: opisano etapy powstawania i realizacji projektu. Przedstawiono założenia i moduły programu innowacyjnego oraz rodzaj wsparcia udzielonego uczniom, nauczycielom i rodzicom.

Bibliografia

1. Chojecka Anna, Magner Marian, Szwedowska Elżbieta, Więckowska Elżbieta FSK, *Nauczanie niewidomych dzieci rysunku. Przewodnik dla nauczyciela*, Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi, Łaski 2008.
2. Czacka Elżbieta (Róża), *O niewidomych*, rozdział *Z notatek o wychowaniu niewidomych*, Wydawnictwo Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2008.
3. Grzegorzewska Maria, *Wybór pism*, PWN, Warszawa 1964.
4. Lipkowski Otton, *Pedagogika specjalna. Zarys*, PWN, Warszawa 1984.
5. Majewski Tadeusz, *Dzieci z uszkodzonym wzrokiem i ich edukacja [w:] Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2001.
6. Majewski Tadeusz, *Tyflopsychologia rozwojowa (Psychologia dzieci niewidomych i słabo widzących)*, „Zeszyty Tyflogiczne” 2002, nr 20.
7. Raport ewaluacyjny mid-term projektu „Bliżej świata – od konkretnego do abstrakcji” przygotowany przez MASTERConsulting, marzec 2011.
8. Sękowska Zofia, *Pedagogika specjalna. Zarys*, PWN, Warszawa 1985.
9. Sękowska Zofia, *Rewalidacja niewidomych [w:] Aleksander Hulek (red.), Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa 1977.
10. Verduin Charlotte, *Cherranne*, „Future Reflections” 1993, National Federation of the Blind, Baltimore.

■ Karolina Krueger, koordynator projektu

Konkret czy abstrakcja? Rezultaty projektu „Bliżej świata – od konkretnego do abstrakcji”

Wstęp

Projekt „Bliżej świata – od konkretnego do abstrakcji” (*dalej: projekt*) jest realizowany przez Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 1 dla Dzieci i Młodzieży Słabo Widzącej i Niewidomej im. Louisa Braille’a w Bydgoszczy (*dalej: Ośrodek*) w ramach Poddziałania 3.3.4 POKL „Modernizacja treści i metod kształcenia”. Jest to projekt konkursowy. Instytucją Pośredniczącą jest Ministerstwo Edukacji Narodowej. Projekt jest przedsięwzięciem długofalowym. Trwa od 1 października 2009 r., a jego zakończenie jest planowane na 31 grudnia 2011 r.¹

Projekt był i jest odpowiedzią na konkretne potrzeby Ośrodka. Głównym problemem, z jakim borykał się Ośrodek, była niewystarczająca ilość narzędzi do efektywnego kształcenia uczniów z dysfunkcją wzroku. Zgodnie z podstawą programową i wymogami egzaminacyjnymi uczeń niepełnosprawny powinien zdobyć takie same umiejętności i wiedzę co uczeń pełnosprawny. W „tradycyjnym” toku nauczania było to utrudnione. Niewidomi lub słabowidzący uczniowie, którzy często mają dodatkowe schorzenia, wymagają wieloaspektowego i długofalowego wsparcia. Niezbędna jest specjalistyczna diagnoza i kompleksowa rewalidacja. Niestety, ilość tego typu zajęć w obowiązujących programach nauczania nie była wystarczająca. Taka sytuacja powodowała, iż rozwój kompetencji kluczowych naszych uczniów był utrudniony. Tym samym ich szanse na rynku pracy malały.

Brak systemowych rozwiązań w obszarze pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych to tylko jeden ze zdiagnozowanych problemów. Kolejnym wyzwaniem było dość niskie zaangażowanie rodziców w problemy dziecka i szkoły. Jak wykazała diagnoza zawarta we wniosku o dofinansowanie, słabe zainteresowanie rodziców wynikało często z braku akceptacji niepełnosprawności ich dzieci. Wielu uczniów Ośrodka pochodziło ze środowisk zaniedbanych społecznie, co również stanowiło istotną barierę w nawiązaniu przez nauczycieli kontaktu z rodzicami.

Trzecim problemem, do którego ograniczenia miał przyczynić się projekt, był słaby dostęp do specjalistycznych szkoleń dla nauczycieli Ośrodka oraz ograniczona liczba nowoczesnych pomocy dydaktycznych.

Projekt był skierowany do czterech grup beneficjentów: uczniów, rodziców dzieci, tyflopadaagogów Ośrodka oraz nauczycieli z Państwowego Zespołu Szkół Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy. Zaproszenie do projektu pedagogów z „Plastyka” miało wzmocnić współpracę między tymi placówkami, a w efekcie rozszerzyć ofertę edukacyjną Ośrodka.

Dzięki sprawnie przeprowadzonej rekrutacji rzeczywista liczba uczestników była większa od planowanej. Na etapie przygotowywania wniosku o dofinansowanie założono, iż projekt będzie skierowany do 45 uczniów, 25 rodziców, 30 nauczycieli Ośrodka oraz 5 pedagogów z Państwowego Zespołu Szkół Plastycznych. W rzeczywistości deklarację udziału w projekcie podpisał: 58 uczniów, 28 rodziców, 44 nauczycieli Ośrodka i 6 nauczycieli z „Plastyka”. Zwiększenie liczby beneficjentów wymagało zgody Instytucji Pośredniczącej II stopnia i spowodowało konieczność modyfikacji wniosku o dofinansowanie projektu.

Do każdej z grup zaplanowano inne typy działań: uczniowie zostali objęci innowacyjnym programem nauczania, który obejmował dodatkowe zajęcia grupowe i indywidualne, dostosowane do potrzeb konkretnego ucznia. Rodzice mogli skorzystać z warsztatów z zakresu biblioterapii oraz nowoczesnych metod diagnostycznych i terapeutycznych (nt. kinoterapii, rysunku wypukłego oraz orientacji przestrzennej). Z kolei nauczyciele Ośrodka uczestniczyli w specjalistycznych szkoleniach z zakresu metody Tomatisa, rysunku wypukłego, biblioterapii oraz zastosowania innowacyjnych pomocy tyflograficznych w nauce i zabawie. Zarówno nauczyciele Ośrodka, jak i „Plastyka” wzięli również udział w warsztatach z deskrypcji dzieł sztuki.

W ramach projektu opracowano i wdrożono innowacyjny program nauczania uczniów z dysfunkcją wzroku, zgodnie z wcześniej przeprowadzoną diagnozą. Program został opracowany przez specjalistów Ośrodka i objął uczniów klas pierwszych na wszystkich etapach kształcenia, tj. uczniów klasy I szkoły podstawowej, klasy IV szkoły podstawowej, I klasy gimnazjum, I kla-

²⁴ * osoby realizujące program, które nie uczestniczyły w jego opracowaniu

[#] osoby tworzące program, które nie uczestniczyły w realizacji zajęć

¹ Artykuł został napisany w trakcie realizacji projektu.

sy liceum ogólnokształcącego oraz Oddział Dzieci i Młodzieży Głuchoniewidomej. Wybór klas pierwszych wynikał z ich kluczowej roli w kształtowaniu dalszej ścieżki edukacyjnej uczniów.

Innowacyjność programu polegała m.in. na zachowaniu spójności między jego poszczególnymi elementami: ofertą edukacyjną dla uczniów, ofertą szkoleniową dla kadry Ośrodka oraz zakupami pomocy dydaktycznych. Blok zajęć dla ucznia został opracowany na podstawie szczegółowej analizy możliwości i potrzeb danego dziecka. Oferta szkoleniowa dla nauczycieli i zakup pomocy dydaktycznych umożliwiały natomiast wdrożenie nowych treści i metod pracy z uczniami.

Cele projektu w kontekście Strategii Lizbońskiej oraz innych dokumentów programowych.

Celem ogólnym projektu było podniesienie jakości usług edukacyjnych SOSW nr 1 w Bydgoszczy poprzez dostosowanie programu nauczania i materiałów dydaktycznych dla uczniów SOSW w Bydgoszczy, aby usprawnić ich działanie w środowisku przyrodniczym i wyrównać ich szanse w społeczeństwie. Cele szczegółowe projektu zostały określone w sposób następujący:

1. Wzmocnienie procesu diagnozy i terapii uczniów Ośrodka.
2. Wzmocnienie działań rewalidacyjnych.
3. Ułatwienie dostępu do specjalistycznych pomocy dydaktycznych.
4. Podniesienie kompetencji kadry Ośrodka z zakresu nowoczesnych metod terapii i pracy z uczniami Ośrodka.
5. Zwiększenie świadomości i praktycznych umiejętności rodziców i nauczycieli spoza Ośrodka w zakresie nowoczesnych metod diagnozy i terapii.

Cele projektu były zgodne z wytycznymi Strategii Lizbońskiej i innych dokumentów programowych. Projekt zakładał m.in. wyrównywanie szans osób niepełnosprawnych i wzrost ich adaptacyjności oraz zdolności do przyszłego zatrudnienia. Zgodnie z zapisami Strategii na Rzecz Inteligentnego i Zrównoważonego Rozwoju Sprzyjającego Włączaniu Społecznemu „Europa 2020” projekt wyposażał beneficjentów w kompetencje potrzebne w nowoczesnej gospodarce oraz promował spójność społeczną.

Z kolei zgodnie z założeniami Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki projekt miał na celu upowszechnianie edukacji społecznej na każdym etapie kształcenia przy równoczesnym zwiększeniu jakości usług edukacyjnych i powiązaniu z potrzebami gospodarki opartej na wiedzy.

Projekt był zgodny z celami Strategii Rozwoju Edukacji w woj. kujawsko-pomorskim do roku 2013 w zakresie podwyższania jakości kształcenia w zakresie przedmiotów matematycznych i przyrodniczych oraz tworzenia warunków rozwoju dzieci, młodzieży i dorosłych ze specjalnymi potrzebami dydaktycznymi.

Zaplanowane rezultaty twarde i miękkie

Na etapie opracowywania wniosku o dofinansowanie projektu zaplanowano kilkanaście rezultatów. Poniższe zestawienia przedstawia ich wskaźniki oraz wpływ na osiągnięcie danego celu.

Tab. 1. Planowane rezultaty w ramach projektu „Blżej świata – od konkretności do abstrakcji”

Lp.	Wskaźnik rezultatu	Cel szczegółowy
1	Objęcie innowacyjnym programem nauczania i rewalidacja 45 uczniów klas pierwszych Ośrodka (I SP, IV SP, I gimnazjum, I LO, oddział Dzieci i Młodzieży Głuchoniewidomej).	Cel 1. Wzmocnienie procesu diagnozy i terapii uczniów Ośrodka. Cel 2. Wzmocnienie działań rewalidacyjnych.
2	Opracowanie ćwiczeń z biblioterapii „Alfabet”, ćwiczeń z zakresu rysunku wypukłego oraz zeszytu z kinoterapii.	Cel 3. Ułatwienie dostępu do specjalistycznych pomocy dydaktycznych.

3	Doposażenie co najmniej 7 dla uczniów klas pierwszych Ośrodka w nowoczesne pomoce dydaktyczne.	Cel 3. Ułatwienie dostępu do specjalistycznych pomocy dydaktycznych.
4	Podniesienie kwalifikacji 20 tyflopodagogów z zakresu rysunku wypukłego.	Cel 4. Podniesienie kompetencji kadry Ośrodka z zakresu nowoczesnych metod terapii i pracy z uczniami Ośrodka.
5	Podniesienie kwalifikacji 3 tyflopodagogów z zakresu metody Tomatisa.	Cel 4. Podniesienie kompetencji kadry Ośrodka z zakresu nowoczesnych metod terapii i pracy z uczniami Ośrodka.
6	Podniesienie wiedzy 8 nauczycieli i 5 rodziców z zakresu biblioterapii.	Cel 4. Podniesienie kompetencji kadry Ośrodka z zakresu nowoczesnych metod terapii i pracy z uczniami Ośrodka. Cel 5. Zwiększenie świadomości i praktycznych umiejętności innych nauczycieli i rodziców w zakresie nowoczesnych metod diagnozy i terapii.
7	Podniesienie wiedzy 5 nauczycieli z zakresu deskrypcji dzieł sztuki.	Cel 5. Zwiększenie świadomości i praktycznych umiejętności innych nauczycieli i rodziców w zakresie nowoczesnych metod diagnozy i terapii.
8	Deklaracja co najmniej 20 rodziców zmiany nastawienia do procesu terapeutycznego	Cel 5. Zwiększenie świadomości i praktycznych umiejętności innych nauczycieli i rodziców w zakresie nowoczesnych metod diagnozy i terapii.
9	Deklaracja wzrostu umiejętności korzystania z nowoczesnych metod terapeutycznych i diagnostycznych u co najmniej 20 rodziców i 20 nauczycieli Ośrodka.	Cel 5. Zwiększenie świadomości i praktycznych umiejętności innych nauczycieli i rodziców w zakresie nowoczesnych metod diagnozy i terapii.
10	Deklaracja rozwoju umiejętności kluczowych u co najmniej 35 uczniów.	Cel ogólny: podniesienie jakości usług edukacyjnych SOSW nr 1 w Bydgoszczy.
11	Poprawa sprawności psychomotorycznej u co najmniej 20 uczniów.	Cel ogólny: podniesienie jakości usług edukacyjnych SOSW nr 1 w Bydgoszczy.
12	Rozwój predyspozycji osobowościowych uczniów klasy I gimnazjum i I LO w kontekście odnalezienia się na rynku pracy.	Cel ogólny: podniesienie jakości usług edukacyjnych SOSW nr 1 w Bydgoszczy i zmniejszenie dysproporcji między uczniem pełnosprawnym a niepełnosprawnym.
13	Zwiększenie poziomu samooceny i zmniejszenie deficytów rozwojowych u co najmniej 15 uczniów.	Cel ogólny: podniesienie jakości usług edukacyjnych SOSW nr 1 w Bydgoszczy i zmniejszenie dysproporcji między uczniem pełnosprawnym a niepełnosprawnym.
14	Rozwój umiejętności odczytywania różnych komunikatów: czytania ze zrozumieniem, odczytywania i interpretacji schematów i modeli, globalnego poznawania dotykowego uzupełnionego o opis fotograficzny, kształcenia stereognozji u uczniów I gimnazjum i I LO.	Cel ogólny: podniesienie jakości usług edukacyjnych SOSW nr 1 w Bydgoszczy i zmniejszenie dysproporcji między uczniem pełnosprawnym a niepełnosprawnym.

Źródło: opracowanie własne

Osiągnięte rezultaty
Wskaźniki poszczególnych rezultatów osiągnięte w ramach projektu zostały przedstawione w poniższej tabeli:

Tab. 2. Osiągnięte rezultaty projektu (stan na 31.07.2011)

Lp.	Rezultat	Wartość zaplanowana	Wartość osiągnięta	%
1	deklaracja zmiany nastawienia do procesu terapeutycznego u rodziców liczbie co najmniej 20	20	31	155,00
2	deklaracja rozwoju umiejętności kluczowych u uczniów w liczbie co najmniej 35	35	52	148,57
3	deklaracja wzrostu umiejętności korzystania z nowoczesnych metod terapeutycznych i diagnostycznych u rodziców i nauczycieli Ośrodka.	40	77	192,50
4	doposażenie pracowni dla klas pierwszych w Ośrodku w nowoczesne pomoce dydaktyczne.	7	7	100,00
5	liczba autorskich pomocy dydaktycznych „Alfabet” do stymulacji sensorycznej	1	1	100,00
6	liczba autorskich zeszytów ćwiczeń do zajęć z kinoterapii	1	1	100,00
7	liczba godzin terapii indywidualnej	2242	2250	100,36
8	liczba godzin terapii metodą Tomatisa	648	648	100,00
9	liczba konferencji na temat projektu	2	1	50,00
10	liczba nauczycieli przeszkolonych w zakresie metody Tomatisa	3	3	100,00
11	liczba nauczycieli przeszkolonych z tyflografiki	20	29	145,00
12	liczba nauczycieli przeszkolonych z zakresu de-skrypcji dzieł sztuk	5	10	200,00
13	liczba opracowanych i wdrożonych innowacyjnych programów nauczania spójnych na wszystkich etapach edukacyjnych	1	1	100,00
14	liczba raportów ewaluacyjnych	1	1	100,00
15	liczba rodziców przeszkolonych z zakresu biblioterapii	5	7	140,00
16	liczba stron internetowych projektu	1	1	100,00
17	liczba szkół objętych programem nauczania	4	4	100,00
18	liczba terapeutów uczestniczących w projekcie	5	8	160,00
19	liczba tyflopédagogów przeszkolonych z zakresu biblioterapii	8	8	100,00
20	liczba tyflopédagogów przeszkolonych z zakresu rysunku wypukłego	20	25	125,00
21	liczba uczestników konferencji nt. projektu	120	90	75,00
22	liczba uczniów objętych biblioterapią	8	9	112,50
23	liczba uczniów objętych hipoterapią	6	10	166,67
24	liczba uczniów objętych usprawnianiem polisensorycznym	19	20	105,26
25	liczba uczniów objętych kinoterapią	8	14	175,00
26	liczba uczniów objętych programem innowacyjnym	45	58	128,89
27	liczba uczniów objętych zajęciami Nordic Walking	26	38	146,15
28	liczba uczniów objętych zajęciami metodą Tomatisa	15	38	253,33

29	liczba uczniów uczestniczących w wycieczkach krajoznawczych	37	36	97,30
30	liczba uczniów objętych zajęciami integrującymi wiedzę w bloku matematyczno-przyrodniczym	18	21	116,67
31	liczba zestawów ćwiczeń do zajęć z analizy i przetwarzania informacji z zakresu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych (rysunek wypukły)	1	1	100,00

Źródło: opracowanie własne

Cel 1. Wzmocnienie procesu diagnozy i terapii uczniów Ośrodka i **Cel 2.** Wzmocnienie działań rewalidacyjnych zostały osiągnięte przez opracowanie i wdrożenie innowacyjnego programu nauczania.

Program obejmował zajęcia dodatkowe, realizowane w trybie indywidualnym i grupowym. Rodzaje zajęć i terapii były dopasowane do potrzeb i możliwości danego ucznia, zgodnie z wynikami szczegółowej diagnozy każdego z nich. Diagnoza była przeprowadzona przez 5 specjalistów (rehabilitanta wzroku, terapeutę mowy, psychologa, pedagoga i instruktora orientacji przestrzennej). Na jej podstawie był dalej opracowywany indywidualny program rewalidacyjno-terapeutyczny dla danego ucznia.

W ramach programu uczniowie mogli skorzystać z wielu atrakcyjnych zajęć, które do tej pory nie były realizowane w Ośrodku lub były wdrażane w ograniczonym zakresie. Należały do nich m.in.: kinoterapia, socjoterapia, biblioterapia, hipoterapia, zajęcia w grocie solnej czy terapia metodą Tomatisa. Pełen zestaw zajęć realizowanych na danym poziomie edukacyjnym został przedstawiony w Tabeli 3. Planowane i zrealizowane godziny zajęć na poszczególnych poziomach edukacyjnych w ramach innowacyjnego programu nauczania.

Wskaźniki dotyczące realizowanych zajęć były weryfikowane na podstawie dzienników lekcyjnych i kart pracy prowadzonych przez każdego nauczyciela. Analiza tych dokumentów wykazała, iż realizacja programu przebiegała zgodnie z założonym planem. Odnotowano jedynie kilka odstępstw niemających wpływu na jakość realizowanego programu. Poniższe zestawienie zawiera liczbę planowanych i zrealizowanych godzin zajęć na poszczególnych poziomach edukacyjnych.

Tab. 3 Planowane i zrealizowane godziny zajęć na poszczególnych poziomach edukacyjnych w ramach innowacyjnego programu nauczania

Klasa	Przedmiot	plan	realizacja	%
I SP	Biblioterapia	116	116	100,00%
	Zajęcia logopedyczne	76	76	100,00%
	Usprawnianie polisensoryczne	152	152	100,00%
	Czynności dnia codziennego	76	76	100,00%
	Terapia psychologiczna (zajęcia indywidualne)	608	82	100,00%
	Terapia logopedyczna(zajęcia indywidualne)		132	
	Terapia pedagogiczna(zajęcia indywidualne)		65	
	Rehabilitacja wzroku(zajęcia indywidualne)		128	
Orientacja przestrzenna (zajęcia indywidualne)	201			
IV SP	Blok matematyczno-przyrodniczy (przyroda, matematyka)	228	228	100,00%
	Terapia metodą Tomatisa	243	243	100,00%
	Zajęcia Nordic Walking	40	40	100,00%
	Czynności dnia codziennego	76	76	100,00%

IV SP	Terapia psychologiczna (zajęcia indywidualne)	532	58	531/99,81%
	Terapia logopedyczna (zajęcia indywidualne)		96	
	Terapia pedagogiczna (zajęcia indywidualne)		114	
	Rehabilitacja wzroku(zajęcia indywidualne)		168	
	Orientacja przestrzenna (zajęcia indywidualne)		95	
gimnazjum	Matematyka/rysunek wypukły	228	69	100,00%
	Biologia		48	
	Geografia		32	
	Fizyka		36	
	Chemia		43	
	Socjoterapia	19	19	100,00%
	Tomatis	243	243	100,00%
	Nordic Walking	76	76	100,00%
	Terapia psychologiczna (zajęcia indywidualne)	494	64	100,00%
	Terapia logopedyczna(zajęcia indywidualne)		63	
	Terapia pedagogiczna(zajęcia indywidualne)		48	
Rehabilitacja wzrok(zajęcia indywidualne)u	189			
Orientacja przestrzenna (zajęcia indywidualne)	130			
LO	Kinoterapia	152	152	100,00%
	Socjoterapia	38	38	100,00%
	Tomatis	162	162	100,00%
	Nordic Walking	76	76	100,00%
	Terapia psychologiczna (zajęcia indywidualne)	418	61	100,00%
	Terapia logopedyczna(zajęcia indywidualne)		37	
	Terapia pedagogiczna(zajęcia indywidualne)		56	
	Rehabilitacja wzroku(zajęcia indywidualne)		124	
Orientacja przestrzenna (zajęcia indywidualne)	145			
ODGN	Usprawnianie polisensoryczne	456	456	100,00%
	Terapia logopedyczna(zajęcia indywidualne)	190	46	104,74%
	Terapia pedagogiczna(zajęcia indywidualne)		58	
	Rehabilitacja wzroku(zajęcia indywidualne)		56	
	Orientacja przestrzenna (zajęcia indywidualne)		39	
	Hipoterapia		76	
	Grota solna	38	38	100,00%

Źródło: opracowanie własne

W wypadku zajęć realizowanych w IV klasie szkoły podstawowej nie zrealizowano 1 godziny w ramach terapii indywidualnych z uwagi na niedyspozycję nauczyciela. Takie odstępstwo nie miało wpływu na realizację programu. Z uwagi na bardzo specyficzne potrzeby uczniów z

Oddziału Dzieci Głuchoniewidomych podjęto decyzję o zrealizowaniu 9 godzin terapii indywidualnych, czyli w liczbie większej, niż to zaplanowano we wniosku o dofinansowanie projektu.

Poza zajęciami uczniowie brali udział w wycieczkach, seansach filmowych i warsztatach artystycznych. Bardzo dużą popularnością cieszyły się wycieczki krajoznawcze. Uczniowie odwiedzili Trójmiasto, Poznań, Ciechocinek, Kraków i masyw Babiej Góry. Poznali również urok Kaszub i piękno gospodarstw agroturystycznych na terenie województwa kujawsko-pomorskiego. Wycieczki były dla uczniów nie tylko szansą na poznanie nowych miejsc. Były również czasem nauki. W trakcie wyjazdów młodzież pracowała m.in. nad umiejętnościami komunikacyjnymi i orientacją przestrzenną. Rozwój tych umiejętności ma kluczowe znaczenie w wyrównywaniu szans pomiędzy uczniem pełnosprawnym a niepełnosprawnym.

Z kolei świadomość i ekspresję kulturalną uczniowie mogli rozwijać w trakcie wizyt w kinie i na warsztatach plastycznych. W ramach projektu gimnazjaliści i licealiści „zobaczyli” dwa seanse filmowe. Dla wielu z nich była to pierwsza wizyta w kinie. Dzięki deskrypcji dokonanej w ramach projektu młodzież mogła zobaczyć na wielkim ekranie film obyczajowy i przyrodniczy.

Dla uczniów ze szkoły podstawowej zorganizowano natomiast warsztaty plastyczne. Zajęcia zostały zrealizowane we współpracy z Zespołem Szkół Plastycznych. Dzieci pracowały pod kierunkiem artysty rzeźbiarza i asystentów, którymi byli uczniowie Liceum Plastycznego. Dzieci omawiały kształty i proporcje zwierząt, bohaterów wcześniej poznanych bajek a następnie lepiły je z gliny. Pracowały z dużym entuzjazmem i radością. Wszyscy uczniowie byli niezwykle zadowoleni z tej formy zajęć, a nauczyciele uznali je za bardzo atrakcyjną formę poszerzania świata pojęć.

Cel 3. Ułatwienie dostępu do specjalistycznych pomocy dydaktycznych osiągnięto poprzez doposażenie kilkunastu pracowni w wysokiej jakości pomoce dydaktyczne oraz umożliwienie nauczycielom wydania własnych opracowań. W ramach projektu powstały autorskie ćwiczenia z kinoterapii, rysunku wypukłego oraz biblioterapii. Dwa ostatnie zostały wydane w czarnodruku i w alfabecie Braille'a. Dokonano również dodruku ćwiczeń do zajęć i terapii logopedycznej pt. *Rozśpiewane głoski*².

Doposażenie poszczególnych pracowni (m.in. Sali Doświadczania Świata, Sali Edukacji Wczesnoszkolnej, pracowni biologicznej, pracowni logopedycznej czy pracowni rehabilitacji wzroku) było bardzo istotnym aspektem projektu. Poza nim zakup specjalistycznych i często innowacyjnych pomocy dydaktycznych byłby niemożliwy. Dostarczenie nauczycielom odpowiednich narzędzi podniosło poziom i jakość prowadzonych zajęć. Przed realizacją projektu na wielu zajęciach nauczyciele zmuszeni byli wykonywać pomoce naukowe samodzielnie. Obecnie pracownie są doskonale wyposażone, a innowacyjne pomoce naukowe wspierają rozwój dzieci. Środki dydaktyczne będą służyły w procesie edukacyjnym również po zakończeniu projektu. Dzięki wyposażeniu sal Ośrodek zdecydowanie wyróżnia się na tle innych tego typu instytucji.

Aby osiągnąć **Cel 4.** Podniesienie kompetencji kadry Ośrodka z zakresu nowoczesnych metod terapii i pracy z uczniami Ośrodka, zorganizowano szkolenia i warsztaty, rysunku wypukłego, biblioterapii oraz zastosowania innowacyjnych pomocy tyflograficznych w nauce i zabawie oraz z zakresu metody Tomatisa. Dla nauczycieli była to okazja do rozwoju dotychczasowych umiejętności oraz zdobycia nowych kwalifikacji niezbędnych do realizacji zajęć terapeutycznych w ramach programu. Szkolenia przyczyniły się do wzrostu umiejętności i kreatywności nauczycieli. Zgodnie z wynikami badań monitoringowych i ewaluacji pedagoga przyznali, że wykorzystują nabyte umiejętności, dzięki czemu zajęcia i terapie są bardziej innowacyjne.

Cel 5. Zwiększenie świadomości i praktycznych umiejętności nauczycieli spoza Ośrodka i rodziców w zakresie nowoczesnych metod diagnozy i terapii został osiągnięty poprzez organizację warsztatów z biblioterapii i spotkania nt. nowoczesnych metod diagnozy i terapii, a dla nauczycieli z „Plastyka” – przez organizację warsztatów nt. deskrypcji dzieł sztuki.

W ramach projektu założono ewaluację zewnętrzną. Do momentu opracowywania poniższego artykułu została przeprowadzona ewaluacja mid-term. Zgodnie z wynikami monitoringu i ewaluacji rodzice docenili możliwość poszerzenia własnej wiedzy na temat dysfunkcji wzroku, a co za tym idzie – zwiększenia szans rozwojowych własnych dzieci, które dzięki zdobytym przez rodziców umiejętnościom mogą być w odpowiedni sposób stymulowane także poza zajęciami szkolnymi. Pedagodzy z zaprzyjaźnionej placówki również pozytywnie ocenili udział w warsztatach.

² Osoby zainteresowane poszczególnymi opracowaniami prosimy o kontakt z sekretariatem Ośrodka. Publikacje są udostępniane bezpłatnie.

Pod koniec roku 2010 w ramach projektu zorganizowano ogólnopolską konferencję „Doty- kam świat– tyflografika”. Wyniki rekrutacji jej uczestników przerosły pierwotne plany. We wnio- sku o dofinansowanie zaprojektowano udział 60 osób, a w rzeczywistości zarejestrowało się ponad 90 słuchaczy. Spotkanie miało formułę wykładu i warsztatów. Prelegentami byli wybitni specjaliści z zakresu tyflografiki i kształcenia osób z dysfunkcją wzroku: prof. Bogusław Marek (Katolicki Uniwersytet Lubelski), s. Elżbieta Więckowska (OSW Łaski), Marek Jakubowski oraz Alina Talukder (OSW Owińska). Wartością dodaną konferencji był istotny wkład w opracowanie „Zasad tworzenia tyflografiki” (materiał dostępny na stronie projektu). Konferencja została bar- dzo dobrze oceniona pod względem merytorycznym i organizacyjnym.

Wyniki raportu ewaluacyjnego wskazały, iż dotychczas zaplanowane rezultaty zostały osią- gnięte. Opinia niezależnych ewaluatorów była następująca: „Analizując dane jakościowe oraz ilościowe, można stwierdzić, że projekt wpływał pozytywnie na umiejętności nauczycieli, rozwój uczniów oraz podejście rodziców”³.

Uczestnictwo w projekcie podniosło wiedzę nauczycieli oraz wpłynęło na rozwój ich umie- jętności pedagogicznych. Z warsztatów i szkoleń w ramach projektu skorzystało łącznie 44 nauczycieli Ośrodka. Wyniki ankiet ewaluacyjnych jednoznacznie wskazują na ich pozytywną ocenę. Nauczyciele byli również zadowoleni z uzyskanych pomocy dydaktycznych. Dzięki nim polepszył się ich warsztat pracy i wzrósł poziom edukacyjny zajęć.

Nauczyciele prowadzący zajęcia zaobserwowali rozwój umiejętności kluczowych uczniów. Młodzi ludzie stali się m.in. bardziej samodzielni motorycznie, mieli lepszą orientację przestrzen- ną i poruszali się samodzielnie. Dzieci i młodzież była bardziej pewna siebie, rozwinęła umie- jętności dnia codziennego, z którymi do tej pory miały problemy. Przytoczę wypowiedź jednej z nauczycielek wdrażającej program: „To widać, że dzieci lepiej się wysławiają. Nawet one same to zauważają. Gdy dziecko lepiej mówi, to oczywiście wzrasta jego pewność siebie, jest lepiej rozumiane przez społeczeństwo, więc automatycznie czuje się pewniej”⁴.

Rozwój umiejętności kluczowych uczniów na różnych obszarach zauważyli także rodzice. Najwięcej rodziców zauważyło u swojego dziecka rozwój w zakresie umiejętności kontaktowania się. Ich zdaniem dzieci stały się bardziej otwarte w kontaktach z rówieśnikami i szybciej nawią- zywały z nimi współpracę.

Przypomnę, iż zajęcia oferowane w ramach projektu były zajęciami dodatkowymi. Było to, mimo atrakcyjnej formuły, dodatkowe obciążenie dla każdego ucznia i nauczyciela. Mimo to wszyscy wykazali się dużym zaangażowaniem. Pozytywna atmosfera wokół projektu była rów- nież wzmocniana przez rodziców uczniów. Ponownie powołam się na słowa kolejnego nauczy- ciela zaangażowanego w projekt: „Żaden z rodziców nie narzekał na to, że dziecko ma więcej zajęć”. Zgodnie z wynikami badań ewaluacyjnych rodzice byli zadowoleni z faktu, że dzieci mają dodatkowe zajęcia edukacyjne i terapeutyczne. Rodzice interesowali się zajęciami, w któ- rych uczestniczyły ich dzieci. Jak mówi nauczycielka wychowania fizycznego: „Zdarzyło się, że dziecko przychodzi i mówi, że rodzice też kupili kije nordic walking, do domu. Interesują się, jak coś działa, i później sami praktykują”⁵. Udział w projekcie dał rodzicom szansę na poszerzenie wiedzy na temat zajęć, w których uczestniczy dziecko, zrozumienie terapii oraz poznanie inno- wacyjnych metod nauczania.

Sposób zarządzania projektem i struktura zespołu projektowego

Realizacja innowacyjnego projektu była przedsięwzięciem skomplikowanym i czasochłon- nym. Jego wdrażanie wymagało (i nadal wymaga) od pracowników elastycznego podejścia i go- towości do działania ponad standardowy czas pracy. Koniecznością było zaangażowanie wielu osób. Zespół projektowy składał się z kilkunastu członków:

1. koordynator projektu,
2. koordynator ds. merytorycznych,
3. koordynator ds. finansowych,
4. specjalista ds. monitoringu, ewaluacji i promocji,

³ „Ewaluacja projektu: „Blżej świata od konkretności do abstrakcji”. Raport z badania ewaluacyjnego mid-term. Master Consulting, Warszawa 2011, s. 4.

⁴ Tamże, s. 48.

⁵ Tamże, s. 36.

5. 2 specjalistów ds. finansowo-administracyjnych,
6. specjalista ds. nadzoru finansowo-organizacyjnego (dyrektor Ośrodka),
7. specjalista ds. nadzoru merytorycznego (dyrektor szkół),
8. pracownik administracyjno-biurowy,
9. pełnomocnik ds. zamówień publicznych,
10. osoba aktualizująca podstronę internetową projektu www.braille.bydgoszcz.pl,
11. specjalista ds. obsługi prawnej.

Z uwagi na rozbudowaną strukturę zespołu projektowego przedstawię najważniejsze obo- wiąźki poszczególnych osób.

Koordynator projektu nadzorował pracę wszystkich członków zespołu projektowego, dbał o poprawną realizację założeń rzeczowo-finansowych, planował bieżące działania i wydatki, opracowywał wnioski o płatność, odpowiadał za kontakty z Instytucją Pośredniczącą II stopnia (Ministerstwem Edukacji Narodowej). Był również zaangażowany w rekrutację poszczególnych nauczycieli i specjalistów oraz dokonywanie zakupów w ramach projektu. Pozostawał w ścisłej współpracy z specjalistą ds. organizacyjno-finansowych (dyrektor Ośrodka).

Do najistotniejszych zadań koordynatora ds. merytorycznych należały: nadzór nad opraco- waniem i wdrożeniem programu innowacyjnego, koordynacja przebiegu zajęć dydaktycznych, w tym wycieczek krajoznawczych, weryfikacja kart pracy nauczycieli oraz wybór pomocy dydak- tycznych niezbędnych do wdrożenia programu innowacyjnego. Pozostawał w ścisłej współpracy z koordynatorem projektu oraz specjalistą ds. nadzoru merytorycznego.

Koordynator ds. finansowych odpowiadał za sprawy księgowo-rachunkowe projektu, moni- torował wydatki w ramach projektu, zatwierdzał do wypłaty dokumenty finansowe, sporządzał również umowy cywilnoprawne. Podobnie jak koordynator ds. merytorycznych, pozostawał w ścisłej współpracy z koordynatorem projektu.

Koordynator ds. finansowych sprawował nadzór nad pracą 2 specjalistów ds. finansowo- administracyjnych. Byli odpowiedzialni m.in. za: przygotowania dokumentów finansowych do rozliczenia, dokonywanie płatności w ramach projektu, archiwizację dokumentacji finansowej projektu oraz przygotowanie Zał. 1 do wniosku o płatność.

Specjalista ds. monitoringu, ewaluacji i promocji był odpowiedzialny m.in. za monitoring wskaźników projektu i opracowywanie informacji na stronę internetową projektu. Dbał o popraw- ną wizualizację projektu zgodnie z zasadami POKL. Wspierał koordynatora ds. merytorycznych w zakresie wdrażania i ewaluacji programu innowacyjnego. Podobnie jak koordynator ds. mery- torycznych i finansowych, pozostawał w ścisłej współpracy z koordynatorem projektu.

Specjalista ds. nadzoru finansowo-organizacyjnego (dyrektor Ośrodka) nadzorował m.in. poprawną realizację projektu zgodnie ze Statutem Ośrodka, wydawał niezbędne zarządzenia, akceptował wydatki w ramach projektu. Specjalista ds. nadzoru merytorycznego (dyrektor szkół) dbał o poprawne wdrożenie programu innowacyjnego oraz nadzór nad logistyką zajęć w roku szkolnym 2010/2011.

Pracownik administracyjno-biurowy współpracował z członkami zespołu zarządzającego i pozostałym personelem zaangażowanym w projekt w zakresie prac biurowo-administracyj- nych. Pełnomocnik ds. zamówień publicznych był z kolei odpowiedzialny za organizację i prze- prowadzenie poszczególnych postępowań na zakup towarów i usług w ramach projektu.

Zespół projektowy odpowiadał za realizację projektu pod względem administracyjno-formal- nym. Program innowacyjny był natomiast wdrażany przez ponad 30 tyflopedagogów. Łącznie w realizację projektu było zaangażowanych ponad 40 osób. Wynagrodzenie wszystkich pracow- ników było ponoszone w ramach projektu, a więc współfinansowane ze środków Unii Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Projekt był realizowany zgodnie z zasadą równych szans. Wszyscy pracownicy rozliczani w ramach kosztów bezpośrednich⁶ byli zatrudnieni w ramach elastycznych form pracy. Więk- szość osób zaangażowanych w realizację projektu stanowiły kobiety. Koordynator projektu i specjalista ds. monitoringu, ewaluacji i promocji mieli wiedzę z zakresu równości szans. Na- uczyciele wdrażający program byli wysokiej klasy specjalistami z zakresu tyflopedagogiki. Moni-

⁶ Specjalista ds. nadzoru finansowo-organizacyjnego, specjalista ds. nadzoru merytorycznego, pracownik administracyjno-biurowy oraz pełnomocnik ds. zamówień publicznych byli rozliczani w ramach kosztów po- średnich i z tego tytułu przysługiwał im dodatek specjalny.

toring poszczególnych wskaźników był prowadzony z uwzględnieniem kategorii płci. Natomiast język materiałów promocyjnych i na stronie internetowej projektu był „wrażliwy na płeć”.

Trudności

W trakcie realizacji tak szerokiego przedsięwzięcia jak realizacja innowacyjnego projektu edukacyjnego nie można uniknąć błędów. W trakcie prawie dwuletniej realizacji projektu dokonano dwóch modyfikacji wniosku o dofinansowanie. Były one niezbędne z uwagi na przesunięcia budżetowe, wynikające m.in. z oszczędności wynikających z zakupów pomocy dydaktycznych. Zgodnie z procedurami zamówień publicznych wybierano najkorzystniejsze oferty, które często okazywały się znacznie mniej kosztowne, niż pierwotnie zakładano we wniosku.

Procedura opracowania formularza zmian i uzyskania akceptacji danej modyfikacji przez IP II była bardzo czasochłonna (średnio 3,5 m-ca). To spowodowało, że przez ponad pół roku realizacja projektu była w pewnym sensie „zawieszona”. Dzięki zaangażowaniu członków zespołu projektowego i zrozumieniu ze strony pozostałych specjalistów udało się jednak ostatecznie zrealizować założone cele.

Problemem stanowiło również dokumentowanie projektu, zwłaszcza w zakresie rozliczenia zajęć dydaktycznych. Każdy z nauczycieli wypełniał comiesięczną kartę pracy, gdzie szczegółowo opisywał zrealizowane zajęcia (w podziale na dany poziom edukacyjny i przedmiot). Nauczyciele prowadzili również dzienniki zajęć edukacyjnych i opracowywali arkusze ewaluacyjne, a także karty diagnozy i indywidualne plany rewalidacyjno-terapeutyczne. Warto w tym momencie przytoczyć kolejną wypowiedź jednej z nauczycielek: „Przeraża mnie papierologia. To nie wynika z faktu, że człowiek unika pracy, ale tworzenie kolejnych dokumentów utrudnia. Problemem są też godziny, one są takie niewymierne. Tak naprawdę bardzo dużo robimy w domu. To są takie godziny, których nie da się wpisać w plan”⁷. Problem z przygotowaniem dokumentacji wynikał z obszerności projektu oraz braku doświadczenia personelu w kwestii wdrażania tak dużego i czasochłonnego przedsięwzięcia.

Trudnością okazał się również rozbudowany zakres obowiązków poszczególnych osób. Liczba godzin pracy każdego z członków zespołu projektowego określona we wniosku o dofinansowanie szybko okazała się za małą. Tym samym wiele pracy związanej z realizacją projektu wykonywano dodatkowo, poza projektem. Dodam, iż każda z osób zaangażowanych w projekt była jeszcze poza nim zaangażowana zawodowo.

Pojawiające się trudności rekompensowało i nadal rekompensuje zaangażowanie wszystkich pracowników i nauczycieli. Bez ich pasji i chęci do działania projekt z pewnością nie zostałby zrealizowany na obecnym poziomie.

WNIOSKI

Tytuł projektu prowadzi od „konkretu” do „abstrakcji”. Jego realizacja pokazała jednak odwrotny kierunek. Na początku był tylko plan, wniosek o dofinansowanie projektu, a więc Abstrakcja. Dzisiaj istnieje Konkret. Widoczne, mierzalne wyniki żmudnej pracy całego zespołu projektowego i wszystkich nauczycieli Ośrodka.

PS Projekt wzmocnił kreatywność nauczycieli Ośrodka i poczucie, że warto podejmować trudne wyzwania. Właśnie przygotowują kolejny projekt...

■ **Karolina Krueger** – mgr socjologii. Od ponad 6 lat opracowuje, ocenia i wdraża projekty współfinansowane ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Specjalizuje się w projektach skierowanych do osób zagrożonych wykluczeniem społecznym.

Streszczenie: Artykuł przedstawia rezultaty projektu „Bliżej świata – od konkretności do abstrakcji” osiągnięte do 31 lipca 2011. Próbuje odpowiedzieć na pytanie, czy projekt zakończył się sukcesem. Porusza również kwestie bieżących problemów pojawiających się w trakcie realizacji projektu oraz sposobów ich rozwiązania.

⁷ Tamże, s. 53.

ABC tyflop pedagoga – nauczanie niewidomych dzieci rysunku

Bezpośrednią przyczyną napisania niniejszego artykułu stał się mój udział w konferencji „Dotykam świata – tyflografika”, zorganizowanej przez Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci i Młodzieży Słabowidzącej i Niewidomej w Bydgoszczy w ramach projektu „Bliżej świata – od konkretności do abstrakcji”. Projekt i realizowany w jego ramach innowacyjny program nauczania zakładał nauczanie grafiki dotykowej dzieci z dysfunkcją wzroku. Zainteresowanie, jakim cieszyły się prowadzone przeze mnie warsztaty rysunku, pytania, które mi stawiano, i zrozumiałe ograniczenia czasowe stały się impulsem, aby wieloletnie doświadczenia i próbę odpowiedzi, po co i jak nauczać rysunku, przedstawić w poniższym artykule.

Współczesna cywilizacja, oparta na szybkim przekazywaniu informacji, posługuje się rysunkiem jako powszechnym, międzynarodowym językiem komunikacji społecznej.

W pedagogice niewidomych, jak pisze Ewa Bendych¹, niemal od początku jej istnienia, stosowany był rysunek i mapa czytana dotykiem. W różnych okresach i w różnych ośrodkach dla niewidomych wykorzystywano rysunki i mapy sporządzane najróżniejszymi technikami: tłoczne w blasze, w papierze, odlewane z gipsu, haftowane, tworzone z naturalnych materiałów i nalepiane na tekturze, formowane z tworzyw sztucznych metodą termoplastyczną, drukowane wypukłymi farbami metodą sitodrukową, wykonywane odręcznie metodami dającymi rysunek wypukły. Już na przełomie XIX i XX w. w Niemczech mapy tłoczono z matrycy metalowej w preszpanie. Znaki kartograficzne na tych mapach były starannie dostosowane do odbioru dotykowego niewidomych. Tą samą techniką w początkach XX w. w Szwajcarii Martin Kunz wytwarzał znakomicie opracowane mapy i bardzo dobrze zredagowane ilustracje dydaktyczne². Opracowywano też metody nauczania czytania grafik dotykowych³. Znacznie rzadszym zjawiskiem było i jest nauczanie niewidomych rysowania, jednak istnieje już od dawna program nauczania niewidomych grafiki⁴. W Polsce twórczość graficzną dzieci niewidomych badała Wanda Szuman⁵, a możliwości nauczania niewidomych dzieci czytania grafiki dotykowej – Ewa Bendych⁶.

Zarówno dwusetletnie doświadczenie tyflop pedagogów, jak i współczesne badania dowodzą, że **prawidłowo zredagowana grafika dotykowa może być językiem, którym przekazujemy rzeczową informację niewidomemu przygotowanemu do czytania grafiki**.

Jest więc rzeczą słuszną, by współczesny dobrze zrewalidowany niewidomy miał świadomość roli rysunku i dostęp do jego merytorycznych treści w możliwym do osiągnięcia zakresie. Znaleźć zatem należy odpowiedź na trzy pytania:

- **Jaką techniką tworzyć grafikę dotykową lub jak przetwarzać płaską na dotykową?**
- **Jak prawidłowo redagować grafikę dla niewidomego?**
- **Jak przygotować niewidomego do korzystania z grafiki dotykowej?**

1. Techniki tworzenia grafiki dotykowej

Aktualnie istnieje wiele technik tworzenia grafiki dotykowej, Marek Jakubowski⁷ wylicza ich ponad dwadzieścia. Jest to zarówno szansą tworzenia dobrych, jak i pokusą do wytwarzania grafik dla niewidomego bezwartościowych.

¹ E. Bendych, *Badania nad rysunkiem niewidomego dziecka*, cz. 1 „Szkola Specjalna” 1994, nr 5, s. 276–287; cz. 2 „Szkola Specjalna” 1995, nr 1, s. 3–15; cz. 3 „Szkola Specjalna” 1995, nr 3, s. 141–153.

² M. Jakubowski, *Tyflografika – historia i współczesność, metody i technologie*, w: „Tyfloświat” 2009, nr 1 (3), s. 36–40.

³ J.M. Dixon, *Metody szkolenia niewidomych w posługiwaniu się mapami wypukłymi* [w:] *Materiały międzynarodowej konferencji na temat rysunku wypukłego dla niewidomych*, 25–27.04.1984, Berlin. Maszynopis tłumaczenia w Bibliotece Tyflogicznej w Laskach.

⁴ Por. N. Semevskij, *Obučenie grafike v škole slepych*, Gosudarstvennoe Učebno-Pedagogičeskoe Izdatel'stvo Ministerstva Prosveščeniya RSFSR, Moskwa 1952; N. Semevskij, *Obučenie risovaniju v škole slepych*, Gosudarstvennoe Učebno-Pedagogičeskoe Izdatel'stvo Ministerstva Prosveščeniya RSFSR, Moskwa 1960.

⁵ W. Szuman, *O dostępności rysunku dla dzieci niewidomych*, Państwowe Zakłady Wydawnictwa Szkolnych, Warszawa 1967.

⁶ E. Bendych, cyt. wyd., cz. 3, s. 150–151.

⁷ M. Jakubowski, cyt. wyd.

Wśród tworzonych dawniej i dziś reprezentacji dotykowych rozróżnić można zasadniczo dwie kategorie:

1. Tyflografiki zredagowane i wykonane w sposób umożliwiający niewidomemu **przeczytanie** dotykiem prezentowanego obrazu i **zrozumienie informacji** przekazywanej tym obrazem;
2. Grafiki wypukłe redagowane według wyobrażeń widzącego autora, które nie przekazują niewidomemu żadnej informacji, gdyż są nieczytelne bądź źle zredagowane,

Tworzenie i rozpowszechnianie adresowanej do niewidomych **źle zredagowanej grafiki** jest nie tylko marnowaniem znacznych środków społecznych. Jest również poważną krzywdą wyrządzoną niewidomym i słabowidzącym uczniom.

2. Jak prawidłowo redagować grafikę?

Istotnym sukcesem tyflopédagogów z polskich ośrodków szkolno-wychowawczych dla niewidomych jest zredagowanie i uzyskanie aprobaty MEN dla dokumentów: *Zasady tworzenia i adaptowania grafiki dla uczniów niewidomych*⁸ i znacznie obszerniejszego: *Instrukcja tworzenia i adaptowania ilustracji i materiałów tyflograficznych dla uczniów niewidomych*⁹.

Dokumenty te opierają się na następującym założeniu: **w tworzeniu i adaptowaniu grafiki dla niewidomych trzeba uszanować bariery, jakie stawia brak wzroku, i w pełni wykorzystać możliwości dotyku.**

Rozróżnić i uszanować należy trzy bariery:

Bariera 1. Zdolność rozdzielcza dotyku decyduje o gęstości informacji. Wzrok zdrowego oka rozróżnia punkty i linie odległe o 0,5 mm. Dotykami natomiast rozróżnić można dwa punkty jako oddzielne, jeśli ich odległość nie jest mniejsza niż 2,4 mm. Z tego faktu wynikają podstawowe zasady rozmieszczania punktów pisma, linii rysunku, tworzenia faktur dotykowych¹⁰.

Bariera 2. Pole widzenia dotyku decyduje o ilości informacji. Maleńkie, w porównaniu z rozmiarami prezentacji wypukłej, „pole widzenia palców” sprawia, że niewidomy nie tyle ogląda grafikę dotykową, co ją czyta, a obraz całości buduje jedynie w wyobraźni. Obraz dotykowy musi być zredagowany w sposób wystarczająco prosty, by ogarnęła go pamięć i wyobraźnia ucznia na aktualnym etapie jego rozwoju.

Bariera 3. Rysunek nie jest podobny do przedmiotu. Obrazy powstające na siatkówce osoby widzącej w czasie obserwowania przedmiotu i w czasie obserwowania jego fotografii lub obrazu są fizjologicznie identyczne i istotnie podobne. Natomiast wrażenia odbierane przez niewidomego końcami palców przy czytaniu grafiki są zupełnie inne niż wrażenia odbierane przy oglądaniu prawdziwego przedmiotu dotykiem obejmującym dłoń i palców. Dla niewidomego rysunek nie jest podobny do przedmiotu, rysunek opowiada niewidomemu o przedmiocie.

Dlatego nie wszystkie stosowane przez widzących konwencje rysunkowe są dostępne dla niewidomych. **Grafika ma sens dla niewidomego wtedy, gdy informuje:**

- o pojęciach przestrzennych, figurach geometrycznych,
- o kształtach przedmiotów – rzuty prostokątne i przekroje, ale nie rzuty ukośne ani perspektywa zbieżna,
- o relacjach przestrzennych między przedmiotami – plan, mapa.

Doświadczenie pedagogiczne wskazuje, że **następujące konwencje graficzne przedstawiają pojęcia lub rzeczywistość materialną w sposób dostępny dla niewidomego:**

- rysunek geometryczny przedstawiający figury płaskie oraz rysunek konstrukcyjny na płaszczyźnie;
- rysunek ilustracyjny w konwencji rzutu prostokątnego (widok) wykonany bez zbędnych szczegółów;

- rzut przedmiotu na jedną, dwie i trzy płaszczyzny;
- rysunek kilku przedmiotów zredagowany tak, że przedmioty nie zasłaniają jeden drugiego;
- rysunek przedmiotu w przekroju;
- plan izby, budynku, terenu, miasta;
- mapa w dowolnej skali i z odpowiednim poziomem generalizacji;
- wykres zależności funkcyjnej;
- rysunek wektorowy, schemat elektryczny, schemat komunikacyjny itp.

Łączenie grafiki zredagowanej do odczytu dotykowego z grafiką zredagowaną do czytania bardzo słabym wzrokiem jest metodycznie wartościowe. Uczeń bardzo słabo widzący może wtedy korzystać z obu sposobów prezentowania, a pedagogowi łatwiej jest objaśniać rysunek, który z łatwością czyta wzrokiem.

Szczegółowe wskazówki na temat redagowania tyflografiki można znaleźć w opracowaniu pt. *Instrukcja tworzenia i adaptowania ilustracji i materiałów tyflograficznych dla uczniów niewidomych*¹¹.

3. Rewalidacyjny Program Nauczania Dzieci Niewidomych Rysunku

Wszyscy rozumieją, że np. po angielsku można rozmawiać tylko z człowiekiem, który się tego języka nauczył. Należy więc zauważyć, że niewidomy nie będzie rozumiał języka grafiki, dopóki się go nie nauczy. Dziecko widzące zaczyna uczyć się języka grafiki, podobnie, jak języka ojczystego, już w okresie niemowlęctwa, jest więc dobrze przygotowane do rozumienia ilustracji umieszczanych w podręcznikach szkolnych. Dzieci niewidome w najczęściej nie otrzymują potrzebnej im edukacji graficznej. A przecież podstawowym warunkiem użyteczności grafik dobrze zredagowanych dla niewidomych jest rozpoczęcie edukacji graficznej niewidomych uczniów w jak najwcześniejszym okresie ich rozwoju. Tylko czytelnik nauczony „języka grafiki” może czytać i rozumieć informacje przekazywane tym językiem. Wczesne nauczanie niewidomych dzieci czytania grafiki postulowała już E. Bendych w 1995 r.¹² Dwusetletnie doświadczenie tyflopédagogów i współczesne badania dowodzą ponadto, że także niewidomy, w tym również niewidomy od urodzenia, **może tworzyć czytelną i rozumiałą grafikę.**

Proponowany **Rewalidacyjny Program Nauczania Dzieci Niewidomych Rysunku** oparty jest na wieloletnim doświadczeniu tyflopédagogów i na eksperymencie nauczania rysunku w młodszych klasach Szkoły Podstawowej w Laskach, przeprowadzonym w latach 1993–1998. W klasie eksperymentalnej pracowały razem dwie nauczycielki: Elżbieta Szwedowska – prowadząca klasę nauczycielka nauczania początkowego, i s. Elżbieta Więckowska – mająca za sobą doświadczenie 10 lat nauczania rysunku zawodowego w ZSZ dla niewidomych. Pierwszym celem nauczania było przygotowanie uczniów do czytania ze zrozumieniem ilustracji dydaktycznej, systematycznie tworzonej w szkołach laskowskich od lat 60. XX w. Eksperyment wykazał, że problem jest dużo szerszy, a wnioski z niego płynące i szkic programu nauczania opisane zostały w książce *Nauczanie niewidomych dzieci rysunku. Przewodnik dla nauczyciela*¹³.

Do aktualnych sformułowań programu włączono wnioski i obserwacje uzyskane podczas konsultacji z Aliną Talukder, uczącą rysunku w OSW w Owińskach, i ze śp. Kingą Basik, która od roku 2007 do 2010 uczyła rysunku w młodszych klasach Szkoły Podstawowej w Laskach.

Program nasz nie jest programem edukacyjnym przewidującym realizację określonych treści w konkretnym wieku dziecka lub klasie. Nie jest adaptacją programu grafiki czy plastyki przeznaczonego dla dzieci widzących. **Program ten ma charakter rewalidacyjny**, określający zakres i kolejność ćwiczeń prowadzących do opanowania przez wyobraźnię dziecka otaczającej je przestrzeni, do przyswojenia ze zrozumieniem wielu terminów przestrzennych i do nauczania się tworzenia i czytania grafiki dotykowej, w dostępnych niewidomemu konwencjach graficznych.

3.1. Istotne założenia programu

Pierwsze założenie: Jeśli traktujemy **grafikę jak system przekazywania informacji, czyli jako język**, to musimy zauważyć, że w toku nauczania języka ojczystego (także obcego) nie

⁸ *Zasady tworzenia i adaptowania grafiki dla uczniów niewidomych*, opracowane przez nauczycieli Specjalnych Ośrodków Szkolno-Wychowawczych dla Niewidomych i Słabo Widzących w Polsce, Bydgoszcz, Łaski, Łódź 2011.

⁹ *Instrukcja tworzenia i adaptowania ilustracji i materiałów tyflograficznych dla uczniów niewidomych*, opracowana na zlecenie Departamentu Zwiększania Szans Edukacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej, przez zespół tyflopédagogów Specjalnych Ośrodków Szkolno-Wychowawczych w Polsce: Bydgoszcz, Łaski, Kraków, Owińska 2011.

¹⁰ Por. cyt. wyd.

¹¹ Cyt. wyd.

¹² E. Bendych, cyt. wyd., cz. 3, s. 151–152.

¹³ A. Chojecka, M. Magner, E. Szwedowska, s. E. Więckowska, *Nauczanie niewidomych dzieci rysunku. Przewodnik dla nauczyciela*, TOnO, Łaski 2008.

tylko kierujemy do dziecka w tym języku komunikaty, ale także oczekujemy wypowiedzi dziecka. Podobnie w nauczaniu grafiki zaleca się zachować równowagę między nauczaniem czytania dobrze zredagowanej grafiki, nauką rysowania w określonych, dostępnych niewidomemu konwencjach a także spontanicznym rysunkiem dziecka. Nauczanie aktywne jest bowiem efektywniejsze od uczenia biernego odbioru przygotowanej dla ucznia informacji. Uczenie rysowania będzie zatem wspierało naukę odbierania informacji graficznej, podobnie jak nauka pisania wspiera rozumienie czytanego tekstu. Zrozumienie związku między obiektem przestrzennym a jego spłaszczoną reprezentacją będzie nieporównanie łatwiejsze dla ucznia, który samodzielnie narysuje obiekt w określonej konwencji, niż dla ucznia, który jedynie czyta gotową prezentację. Ponadto w początkach nauczania języka ojczystego (także obcego) rozmawiamy z dzieckiem o obiektach i zjawiskach otoczenia aktualnie przez nie obserwowanych. Po opanowaniu techniki rysowania i przyswojeniu podstawowych pojęć umożliwiających orientację w przestrzeni arkusza uczeń winien rozpocząć naukę od rysowania i czytania rysunków przedmiotów dostępnych mu na co dzień i łatwych do odtworzenia na płaszczyźnie rysunku. W ten sposób opanuje grafikę jako język – sposób mówienia o przedmiotach i ich układach.

Drugie założenie: Wzrok ujmuje całość obiektu, całość grafiki, więc dziecko widzące zaczyna naukę grafiki od czytania sylwetek znanych mu przedmiotów. Niewidomy dotykiem postrzega fragment obiektu, także fragment grafiki. Zgodnie z naturą poznania dotykowego nauczanie należy rozpocząć od elementów grafiki, od czytania i rozróżniania linii o różnych fakturach oraz kształtach. Następnie uczymy rozróżniania prostych znaków, prostych figur geometrycznych i wypełniających je faktur dotykowych. Naukę rysowania rozpoczynamy także od kreślenia linii. Akceptować należy bazgrołę, jako naturalny etap rozwoju graficznego dziecka. Rysowanie i czytanie rysunków przedmiotów, jako zadanie znacznie trudniejsze, powinno być kolejnym etapem nauczania.

Trzecie założenie: Ścisłe powiązanie nauki rysunku z nauką pojęć relacji przestrzennych wprowadziły do programu dzieci klasy eksperymentalnej realizującej program. Już w pierwszym okresie realizacji założonego programu uczniowie przekazali nam swoimi zachowaniami i słowami bardzo ważną informację. Dzieci nie miały świadomości, że otaczająca je rzeczywistość jest przestrzenią trójwymiarową. Wykonywały prawidłowo wyuczone na pamięć ruchy i czynności, bez rozumienia otoczenia przestrzennego i przestrzenności własnego działania. Nie wykonywały poleceń działań na powierzchni arkusza rysunkowego, jeśli w poleceniu używałyśmy nazw relacji przestrzennych. Dzieci same zapragnęły narysować laurkę dla mamy. Ale kwiatki na laurce były porzucane przypadkowo, bez żadnego zamysłu kompozycyjnego. Opisując umeblowanie pokoju, dzieci pisały: „potem jest szafa, potem mała szafka, potem fotel, potem ława (...)”, nie używając żadnych określeń przestrzennych, co świadczy, że ich nie rozumiały.

Uczniowie uświadomili nam, że każde dziecko niewidome wchodzi w wiek szkolny z poważnym, w porównaniu z pełnosprawnymi rówieśnikami, deficytem wyobrażeń o otoczeniu, a także poważnym deficytem pojęć. Deficyt wyobrażeń i pojęć dziecka niewidomego nie dotyczy wyłącznie doznań wizualnych, obiektów odległych, bardzo małych, dużych czy niebezpiecznych. Poważnym deficytem rozwojowym jest **deficyt pojęć relacji przestrzennych między obiektami w otoczeniu dziecka**. Bowiem każde dziecko uczy się języka ojczystego, kojarząc słyszane słowa z obserwowanymi przedmiotami, sytuacjami, zjawiskami. Kilkuletnie dziecko widzące uczy się tą drogą nie tylko nazw przedmiotów, ale także nazw zjawisk i **relacji** obserwowanych w otoczeniu, a nawet na ekranie telewizora. W szczególności rozumienia słów: **bliżej, dalej, wyżej, niżej, obok, przy, przed, za, na, nad, pod, pomiędzy, dłuższy, krótszy, w kierunku** itp. uczy się, słysząc wypowiedzi dorosłych o obiektach i zjawiskach w polu jego widzenia. Dziecko niewidome słyszące takie wypowiedzi nie widzi wymienianych obiektów, więc nie uczy się rozumienia nazw relacji. Rozumie tylko to, co jest dostępne jego doświadczeniu, czyli relacji zachodzących w czasie: „**przed** śniadaniem trzeba się ubrać, lekcje są **między** śniadaniem a obiadem, **po** obiedzie idziemy na spacer”.

Nauczycielki prowadzące nauczanie w klasie eksperymentalnej przeprowadziły więc z uczniami szereg ćwiczeń wdrażających rozumienie nazw relacji przestrzennych między figurami na powierzchni arkusza i między przedmiotami w zasięgu bezpośredniej obserwacji nieprzemieszczającego się ucznia. Nazywały, a potem uczniowie nazywali, relacje między obiektami bliskimi, które w świadomości ucznia istniały jednocześnie (a nie „potem”). Nieco dziwił je zapał, z jakim zespół inteligentnych dzieci wykonywał te, wydawałoby się, banalne ćwiczenia. Należy

przypuszczać, że uczniów frapowało to, że dzięki tym ćwiczeniom zaczynali rozumieć język, którym mówiono dotychczas nie tyle do nich, co nad ich głowami. Ćwiczenia te okazały się skutecznym narzędziem budzenia świadomości przestrzennej niewidomych uczniów, co potwierdzali nauczyciele orientacji przestrzennej. Ćwiczenia takie opisane są szczegółowo w przywołanej już książce *Nauczanie niewidomych dzieci rysunku. Przewodnik dla nauczyciela* w rozdziale 9.

3.2. Proces nauczania rysunku

Warunki organizacyjne

Jak wskazuje doświadczenie, jeden nauczyciel może efektywnie prowadzić nauczanie czworga dzieci. W OSW, z klasą lub zespołem o większej liczbie uczniów, powinno pracować dwu nauczycieli lub zespół trzeba podzielić na grupy ćwiczeniowe. W nauczaniu integracyjnym lub włączającym rysunku powinien uczyć tyflopadałóg pomagający uczniowi lub dobrze poinformowany rodzic. Nauczanie wspomagające należy w potrzebnym wymiarze przedłużyć aż do liceum, ponieważ nauczyciele poszczególnych przedmiotów nie będą umieli wesprzeć ucznia w czytaniu ze zrozumieniem trudnych dla niego ilustracji.

Istotnym problemem jest właściwe przygotowanie do tego zadania nauczycieli OSW i nauczycieli terapeutów pracujących z dziećmi uczącymi się w szkołach ogólnodostępnych.

Podstawowe wskazania dydaktyczne

1. Pierwszymi technikami służącymi dziecku niewidomemu do odwzorowania rzeczywistości powinny być techniki trójwymiarowe – modelowanie z klocków, plasteliny, gliny itp.
2. Edukacja graficzna dziecka niewidomego i czytanie ilustracji nie zastąpi bezpośredniego poznania przedmiotów codziennego użytku, obiektów przyrodniczych, roślin i zwierząt, narzędzi i innych wytworów człowieka.
3. Dziecku należy zapewnić swobodną możliwość tworzenia grafiki, którą będzie mogło przeczytać dotykiem lub/i słabym wzrokiem. Dziecku należy zapewnić swobodny dostęp do grafiki dotykowej lub/i barwnej, zredagowanej w sposób odpowiedni do czytania dotykiem lub/i słabym wzrokiem i dostosowanej do poziomu edukacyjnego dziecka.
4. Dziecko niewidome powinno mieć możliwość przejścia przez wszystkie naturalne etapy rozwoju ekspresji graficznej. Należy akceptować rysunki dzieci w konwencjach rzadko stosowanych wśród widzących, takich jak rozwinięcie przestrzeni do płaszczyzny rysunku. Dzieci często spontanicznie stosują ten bardzo logiczny sposób rysowania. Mimo że jest on zaskakujący dla osób żyjących z konwencjami typowo optycznymi, nie powinniśmy uważać go za błędny.
5. W realizacji podstawowych etapów programu można wykorzystać przygotowane już książki edukacyjne dla uczniów¹⁴. Można też wykorzystywać inne, poprawnie zredagowane dotykowe ilustracje lub książki ilustrowane. Ponieważ grafika nie jest naturalnym językiem niewidomego, a jest nim słowo mówione, istotnym składnikiem edukacji graficznej musi być rozmowa niewidomego ucznia z pedagogiem zarówno o rysunku czytany przez ucznia, jak i przez niego tworzonym.

3.3. Wprowadzenie niewidomego dziecka w grafikę

Zakres etapu wstępnego nauczania rysunku:

- Zapoznanie ucznia z dostępną mu techniką rysowania. Powinna to być technika łatwa, pozwalająca tworzyć rysunek na wierzchniej stronie arkusza (i czytać go bez odwracania arkusza). Zaleca się rysownice pokryte warstwą gumy i rysowanie pustym długopisem kulkowym, bądź też podobnym narzędziem, na arkuszu papieru brajlowskiego lub folii termokurczliwej;
- Systematyczne ćwiczenia prowadzące do przyswojenia przez dziecko potrzebnych pojęć przestrzennych;
- Ćwiczenia w rysowaniu i czytaniu linii i prostych znaków;
- Ćwiczenia w rysowaniu i czytaniu rysunków prostych w budowie i bliskich dziecku przedmiotów.

Trzeba pokazać dziecku, choćby prowadząc jego rękę, sposób narysowania pierwszej kreśli. Potem trzeba pozwolić na rysunek spontaniczny, także na jego początkową fazę, jaką jest

¹⁴ s. B. Hadamik, s. E. Więckowska, *Elementarz do nauki rysunku*, wyd. TOnO, t. 1 *Linie i figury*, Łaski 2008; t. 2 *Przedmioty*, Łaski 2008; t. 3 *Sylwetki*, Łaski 2011.

bazgrota. Bazgrota jest pierwszym etapem rozwoju graficznego dziecka widzącego. Bazgrota – zbiór narysowanych przez dziecko linii – nie jest do niczego podobny i niczego nie oznacza. Według dotychczasowych doświadczeń bazgrota jest także pierwszym etapem rozwoju graficznego dziecka niewidomego. A więc na początkowym etapie nauczania nie należy polecać dziecku rysowania jakichkolwiek figur czy ilustracji. Trzeba chwalić za opanowanie techniki rysowania i odwagę tworzenia własnego dzieła.

Równolegle należy czytać z dzieckiem pierwszy tom *Elementarza do nauki rysunku* tom 1. *Linie i figury*¹⁵. *Elementarz* zredagowany jest jako podręcznik dla dziecka i dla pedagoga pracującego nad pojęciami dziecka. Sekwencja rysunków do czytania odpowiada proponowanej metodzie nauki czytania grafiki. Obok rysunków znajdują się propozycje rozmów edukacyjnych z dzieckiem. Podstawowym obowiązkiem nauczyciela jest rozmawianie z dzieckiem, bo to jest warunkiem przyswojenia przez nie pojęć wyrażanych słowami języka ojczystego. *Elementarz* stopniowo i metodycznie wprowadza dziecko w umiejętność czytania grafiki, a kolejne rysunki pozwalają na zrozumienie kolejnych pojęć przestrzennych, takich jak: dłuższy, krótszy, bliżej mnie, dalej itd. Dziecko powinno czytać rysunki we współpracy z pedagogiem, który pytaniami i objaśnieniami umożliwi dziecku słowne opanowanie nazw linii i figur, oraz, co nie mniej istotne, przyswojenie nazw relacji przestrzennych między liniami i figurami na kolejnych rysunkach. Pedagog znający dziecko może i powinien dostosować temat rozmowy, zakres pytań i poleceń do aktualnej sytuacji podopiecznego, z którym pracuje.

Po etapie bazgrania, który zaspakaja elementarną potrzebę wyrażania siebie, zachęcamy ucznia do rysowania linii i figur w sposób celowy.

Uwaga metodyczna: rozmawiając z małym dzieckiem o rysunku dla niego lub o jego rysunku, nie należy używać potocznie używanych, ale nieściślych terminów „górną i dolną część” arkusza lub rysunku na poziomie leżącym arkusza. Takie określenie jest poprawne, gdy rysunek stoi lub wisi pionowo, lub leży na pochyłym pulpicie. Dziecko powinno najpierw zrozumieć, że oglądana właśnie linia lub figura jest bliżej niego lub dalej niż poprzednia. Pozwoli to rozszerzać termin „dalej” poza elementy rysunku na przedmioty położone poziomo przed uczniem, a potem na szerszą przestrzeń. Pozwoli sprostować błędne tzn. czasowe, a nie przestrzenne rozumienie słowa „dalej”. Potem, stawiając lub wieszając rysunek, pomagamy dziecku zauważyć, że teraz linia, brzeg arkusza czy też figura jest wyżej niż inna. Dopiero wówczas informujemy, że określenia tego można używać także wtedy, gdy arkusz leży na stole.

Czytanie tomu 1. *Elementarza* dostarczy też uczniowi pierwszych wzorów rysowania linii i figur. Bardzo ważne jest, by polecając rysowanie określonych linii lub figur, określać ich położenie na arkuszu. Sprawdza się w ten sposób rozumienie przez ucznia konkretnych pojęć przestrzennych. Należy obok tego zapewnić uczniowi możliwość rysowania według własnych pomysłów. Rysunek dowolny, nawet jeśli jest jeszcze bazgrota, zaspokaja potrzebę tworzenia. A wgląd w samodzielną twórczość graficzną pozwala nauczycielowi ocenić realnie poziom graficznego funkcjonowania ucznia. Prawidłowe zrealizowanie tego etapu nauki rysunku pozwoli później uczniowi uczyć się ze zrozumieniem geometrii, samodzielnie rysować z użyciem przyborów do rysunku i samodzielnie wykonywać rysunki konstrukcyjne. Przygotuje też do nauki rysunku ilustracyjnego i planu.

Rysunkowe odwzorowanie rzeczywistości

Początki nauki rysunkowego odwzorowania rzeczywistości otaczającej ucznia powinny być prowadzone dwoma torami:

- opowiadanie rysunkiem o przedmiocie, czyli ilustracja;
- opowiadanie rysunkiem o układzie przedmiotów na płaszczyźnie, czyli plan.

Nie jest celowe wdrażanie dziecka do czytania i odtwarzania schematycznych rysunków przedmiotów niedostępnych jego bezpośredniemu poznaniu – „tak trzeba rysować słońce, tak trzeba rysować domek, tak trzeba rysować samochód”. Dziecko powinno, na odpowiednim etapie edukacji graficznej, samodzielnie narysować fasadę domku dla lalek lub innego, dokładnie obejrzanego modelu domu. Po tym doświadczeniu będzie ze zrozumieniem czytać prezentacje fasad innych budynków. Powinno narysować swoją zabawkę – samochód w widoku z góry, z boku, z przodu. Nie powinno uczyć się schematów stosowanych przez widzących, tak jak

¹⁵ Tamże, t. 1.

uczmy się hieroglifów. Powinno uczyć się logicznego rozumienia związku między rysunkiem a przedmiotem, by rozumieć w przyszłości graficzną ilustrację dydaktyczną nieznanymi mu przedmiotów. Schematy rysunkowe – piktogramy mogą posłużyć tylko przy nauce języka obcego, w zastępstwie realnych przedmiotów, jako temat rozmowy w nauczonym języku.

Opowiadanie rysunkiem o przedmiocie, czyli ilustracja

Do nauki czytania rysunków przedmiotów może służyć tom 2., a później tom 3. *Elementarza do nauki rysunku*¹⁶. Nie jest to jednak zasób grafiki wystarczający do opanowania „języka grafiki”. Potrzebne są dalsze, dobrze ilustrowane książeczki edukacyjne.

Naukę rysowania trzeba rozpocząć od rysowania przedmiotów bardzo prostych w budowie, spłaszczonych i mieszczących się na arkuszu rysunkowym. Przedmiot taki należy położyć przed uczniem, a nawet na arkuszu rysunkowym. Pozwoli to uczniowi zauważyć podobieństwo grafiki do przedmiotu. Doskonałym tematem są jesienne liście. Należy też rysować i czytać rysunki znanych dziecku przedmiotów, takich jak sztuczce czy proste zabawki. Sposób rysowania przedmiotów brylowatych można uzasadnić, kładąc na arkuszu przekrojony na pół owoc lub warzywo. Widok przedmiotu z kilku stron wprowadzamy, przetaczając po rysownicy przedmiot tak prosty jak prostopadłościenny klocek lub pudełeczko. Podobnie dla wyjaśnienia niewidomemu uczniowi konwencji „rysunek przedmiotu w przekroju” konieczne jest realne przekrojenie przygotowanego do tego przedmiotu, np. małego naczynia z plasteliny. Starannego opracowania wymaga czytanie i rysowanie sylwetki człowieka i ludzkiej twarzy. Opracowywanie rysunków zwierząt, pojazdów, budynków nie tylko nauczy konwencji „widok”, ale także będzie okazją do znacznie dokładniejszego poznania budowy tych obiektów, niż dzieje się to przy oglądaniu z opowiadaniem, ale bez rysowania. Należy też starannie czytać z uczniem/uczniemi dobrze przygotowane ilustracje w podręcznikach, by nie dopuścić do pobieżnego przeglądania ich bez odebrania zawartych w nich informacji potrzebnych do zrozumienia tematu lekcji.

Nauczanie konwencji „plan”. Wartość rewalidacyjną nauczania niewidomych dzieci planu sygnalizowano już w 2001 r.¹⁷ Trzytomowa seria *Plany do nauki orientacji przestrzennej*¹⁸ pozwala systematycznie utrwalać pojęcia przestrzenne i już w okresie nauczania wczesnoszkolnego rozpocząć nauczanie posługiwania się planem jako obrazem realnie, jednocześnie istniejących obiektów. Istotnie wpływa na rozwój pojęć przestrzennych, zatem i na prawidłową naukę orientacji przestrzennej, a także na prawidłowe rozumienie i umiejętność czytania planów dużych obszarów i map.

Opowiadanie rysunkiem o układzie przedmiotów na płaszczyźnie, czyli plan, nie jest dla dziecka niewidomego trudniejsze niż rysunek ilustracyjny. Uczniowie przyjmują za oczywiste oznaczanie położenia przedmiotów rysunkami ich rzutów na płaszczyznę rysunku. Jeśli rozpoczniemy, zgodnie z sugestiami książeczek *Plany do nauki orientacji przestrzennej*, od planu rozmieszczenia przedmiotów w obszarze zawartym w zasięgu rąk dziecka, to plan stanie się sposobem mówienia o relacjach przestrzennych między przedmiotami traktowanymi przez dziecko jako istniejące jednocześnie (a nie napotykanne potem). Wraz ze stopniowym wzrostem obszaru objętego planem wyobrażenia dziecka będzie obejmowała w naturalny sposób coraz większy obszar. Konfrontowanie z rzeczywistością planu nakrycia, planu nakrytego stołu, planu ustawienia krzesła, potem pełnego planu pokoju, planu budynku, planu budynku z otoczeniem doprowadzi do tego, że plan stanie się wygodnym dla ucznia sposobem opisywania relacji przestrzennych w interesującym go obszarze. Oczywiście uczeń powinien nie tylko czytać, ale i tworzyć plany znanych sobie obszarów, a nawet własne projekty. Po opracowaniu planu pomieszczenia, w którym uczeń przebywa, można np. polecić „Narysuj plan pokoju w jakim chciałbyś mieszkać”. Nie przygotowano książeczek edukacyjnych z planem pokoju, budynku, ogrodu, po-

¹⁶ Tamże.

¹⁷ E. Szwedowska, s. E. Więckowska, *Rysunek jako metoda kształcenia wyobraźni i orientacji przestrzennej* [w:] *Orientacja przestrzenna w usamodzielnianiu osób niewidomych*, Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz (red.), wyd. APS, Warszawa 2001.

¹⁸ A. Talukder, s. E. Więckowska, *Plany do nauki orientacji przestrzennej*, Wyd. Tyflograficzne, t. 1 *Nakrycie stołu dla jednej osoby*, Owińska 2005; t. 2 *Nakrycie stołu*, Owińska 2005; t. 3 *Ustawiamy krzesła*, Owińska 2010; A. Talukder, *Plany typowych ulic i skrzyżowań do nauki orientacji przestrzennej*, Studio Tyflografiki, Owińska 2011.

nieważ pierwszym czytany przez ucznia planem powinien być plan obszaru, w którym realnie przebywa, i taki plan powinien przygotować nauczyciel. Przygotowywane już stopniowo plany obiektów zabytkowych czy budynków komunalnych będą pełniły funkcję informacyjną dla tych niewidomych, którzy już przeszli podstawową edukację w dziedzinie czytania planu. Potrzebne są plany miast ułatwiające samodzielne przemieszczanie się. Ich potrzebę sygnalizowano już blisko 30 lat temu¹⁹, ale to zadanie ciągle jeszcze mamy przed sobą.

Uczeń, który swobodnie posługuje się planem, będzie traktował mapę jako obraz realnie istniejącego obszaru, a nie jako suwerenny twór graficzny, o którym musi nauczyć się opowiadać. Konieczne jest jednak „miękkie” wprowadzenie w czytanie map. Pierwsze dla dziecka mapy powinny zawierać niewielką ilość znaków kartograficznych, by uczeń mógł objąć wyobraźnią treść mapy. Polscy tyflokartografowie²⁰ proponują rozpoczynanie nauki czytania map określonego obszaru od czytania mapy podstawowej. Mapa podstawowa zawiera znaki podstawowych obiektów niejako organizujące jej przestrzeń. Powtarzanie na kolejnych mapach tematycznych tego obszaru tego samego układu znaków mapy podstawowej pozwala uczniowi wytworzyć w pamięci swoisty układ odniesienia, ułatwiający lokalizowanie informacji umieszczonych na kolejnych mapach. Korzystanie z przygotowanych już atlasów²¹ pozwala więc na konieczne dla niewidomego ucznia stopniowanie trudności.

Bardziej szczegółowe wskazania dydaktyczne można znaleźć w przywołanym już *Przewodniku dla nauczyciela*.

Podsumowanie

Należy uważać za rzecz sprawdzoną, że wczesna, metodyczna nauka grafiki ma istotny wpływ na rewalidację i edukację dziecka niewidomego. Korzyści, jakie odnosi uczeń z realizacji Rewalidacyjnego Programu, są następujące:

1. Obudzenie świadomości i wyobraźni przestrzennej oraz nauka terminów określających kształty i relacje przestrzenne pozwala uczniowi opanować wyobraźnię i słowami przestrzeń własnego ciała, co umacnia poczucie tożsamości, oraz opanować wyobraźnię i słowami przestrzeń otaczającą, co umożliwia orientację w otoczeniu, a zatem samodzielność motoryczną i lokomocyjną. Prowadzi to do wychowania człowieka samodzielnego życiowo i nie dopuszcza do utrwalenia w wieku młodzieńczym infantylnego sylwetki psychicznej podopiecznego;
2. Opanowanie konwencji „plan” umożliwia skuteczne poznawanie obszarów szerszych niż codzienna lokomocja i samodzielne przemieszczanie się w nieznanym wcześniej obszarach.
3. Opanowanie dostępnych konwencji ilustracyjnych pozwala poznawać poprzez grafikę nieznaną wcześniej obiekty, w pełni realizować szkolne programy nauczania. Rysunek może i powinien być jedną z form ekspresji ucznia. Obok nauki ogólnie stosowanych konwencji graficznych należy umożliwić uczniom swobodną wypowiedź graficzną, w której toku nie obowiązują konwencje i prawa narzucane przez nauczyciela. Da to istotną satysfakcję uczniowi, a nauczycielowi da wgląd w wyobrażenia, a także emocje ucznia.

„Rysunek pozwala ujawniać deficyty poznawcze naszych uczniów, a także znajdować na nie dostępne remedium, jakim jest **dotykowe poznawanie świata i opisywanie go słowami**

¹⁹ I. Frączek, *Seminarium na temat map dla niewidomych i niedowidzących*, „Polski Przegląd Kartograficzny” 1983, nr 4, s. 188–190.

²⁰ Por. *Tyflokartografia*, praca zbiorowa, Józef Mendruń (red. meryt.), Elżbieta Oleksiak (red. techn.), „Przegląd Tyflogiczny” 2010, nr 1–2 (40–41).

²¹ *Atlas Geograficzny Polski* (mapy barwno-wypukłe na papierze kapsułkowym, objaśnienia drukiem czarnym i w osobnym tomie na papierze brajlem), Główny Urząd Geodezji i Kartografii, Warszawa 2004. *Atlas Geograficzny Europy* (mapy barwno-wypukłe na papierze kapsułkowym, objaśnienia drukiem czarnym i na papierze brajlem), Główny Urząd Geodezji i Kartografii, Polski Związek Niewidomych, Warszawa 2006. *Atlas do przyrody dla osób niewidomych i słabo widzących* (druk bezbarwnym lakierem na barwnym poddruku), sfinansowano ze środków Narodowego Funduszu Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej, wyd. Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi, Łaski 2010 (w druku).

i kreską. Rysunek motywuje też uczniów do większej aktywności, dając satysfakcję z narysowania przedstawienia, które jest rozpoznawalne dla innych” (†Kinga Basik, „Sprawozdanie z nauczania rysunku” 2009/2010).

Oczywiste jest, że wiele kwestii z zakresu nauczania niewidomych grafiki wymaga jeszcze zbadania, skonsultowania przez szersze grono tyflopedagogów, unormowania, wprowadzenia do obowiązujących dokumentów programowych. Rozwiązania i unormowania wymaga sprawa sposobu przygotowania nauczycieli do właściwego nauczania dzieci niewidomych grafiki.

Wprowadzenie do nauczania dzieci niewidomych metodycznej edukacji graficznej usunie istniejącą dyskryminację, a dorosłym umożliwi pełniejsze uczestnictwo we współczesnym życiu społecznym i kulturalnym.

■ **s. Elżbieta Więckowska, Zofia Więckowska – s. Elżbieta FSK** (franciszka słuźbenica krzyża), mgr fizyki Uniwersytetu Warszawskiego 1959, absolwentka Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej 1966, od 1963 pracownik pedagogiczny w Laskach, nauczycielka fizyki, matematyki, rysunku, od 1983 kierownik Działu Tyflogicznego w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Laskach. Zofia Więckowska – s. Elżbieta jest autorką i współautorką wielu opracowań z zakresu tyfłodydaktyki, zwłaszcza tyflografiki i tyflokartografii, zarówno metodycznych, jak i określających zasady redagowania grafiki dla niewidomych.

Streszczenie: Rysunek jest powszechnym, międzynarodowym językiem komunikacji społecznej. Jest rzeczą słuszną, by współczesny niewidomy miał świadomość roli rysunku i dostęp do jego merytorycznych treści. Należy rozwiązać następujące problemy: 1. Jaką techniką tworzyć grafikę dotykową? 2. Jak redagować grafikę dla niewidomego? 3. Jak przygotować niewidomego do korzystania z grafiki dotykowej?

1. Istnieje już wiele technik tworzenia grafiki czytelnej dotykowo i opracowuje się ciągle nowe.
2. Istotnym sukcesem polskich tyflopedagogów jest opracowanie dokumentów: *Zasady tworzenia i adaptowania grafiki dla uczniów niewidomych* i dużo obszerniejszego pt. *Instrukcja tworzenia i adaptowania ilustracji i materiałów tyflograficznych dla uczniów niewidomych*.
3. Proponowany w książce *Nauczanie niewidomych dzieci rysunku* Rewalidacyjny Program Nauczania Dzieci Niewidomych Rysunku sprawdza się jako istotna pomoc w prawidłowym rozwoju dziecka niewidomego.

Bibliografia:

1. *Atlas Geograficzny Polski* (mapy barwno-wypukłe na papierze kapsułkowym, objaśnienia drukiem czarnym i w osobnym tomie na papierze brajlem), Główny Urząd Geodezji i Kartografii, Warszawa 2004.
2. *Atlas Geograficzny Europy* (mapy barwno-wypukłe na papierze kapsułkowym, objaśnienia drukiem czarnym i na papierze brajlem), Główny Urząd Geodezji i Kartografii, Polski Związek Niewidomych, Warszawa 2006.
3. *Atlas do przyrody dla osób niewidomych i słabo widzących* (druk bezbarwnym lakierem na barwnym poddruku), sfinansowano ze środków Narodowego Funduszu Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej, wyd. Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi, Łaski 2010 (w druku).
4. Bendych Ewa, *Badania nad rysunkiem niewidomego dziecka*, cz. 1 „Szkoła Specjalna” 1994, nr 5, s. 276–287; cz. 2 „Szkoła Specjalna” 1995, nr 1, s. 3–15; cz. 3 „Szkoła Specjalna” 1995, nr 3, s. 141–153.
5. Chojecka Anna, Magner Marian, Szwedowska Elżbieta, Więckowska s. Elżbieta, *Nauczanie niewidomych dzieci rysunku. Przewodnik dla nauczyciela*, Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi, Łaski 2008.
6. Dixon Judith M., *Metody szkolenia niewidomych w posługiwaniu się mapami wypukłymi* [w:] *Materiały międzynarodowej konferencji na temat rysunku wypukłego dla niewidomych*, 25–27.04.1984, Berlin (Maszynopis tłumaczenia w Bibliotece Tyflogicznej w Laskach).
7. Frączek Irena, *Seminarium na temat map dla niewidomych i niedowidzących*, „Polski Przegląd Kartograficzny” 1983, nr 4, s. 188–190.

8. *Instrukcja tworzenia i adaptowania ilustracji i materiałów tyflograficznych dla uczniów niewidomych*, opracowana na zlecenie Departamentu Zwiększania Szans Edukacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej, przez zespół tyflopedagogów Specjalnych Ośrodków Szkolno-Wychowawczych w Polsce: Bydgoszcz, Łaski, Kraków, Owińska 2011.
9. Jakubowski Marek, *Tyflografika – historia i współczesność, metody i technologie*, „Tyfloświat” 2009, nr 1 (3), s. 36–40.
10. Semevskij Nikolaj Anatolevič, *Obučenie grafike v škole slepych*, Gosudarstvennoe Učebno-Pedagogičeskoe Izdatelstvo Ministerstva Prosveščeniija RSFSR, Moskwa 1952.
11. Semevskij Nikolaj Anatolevič, *Obučenie risovaniju v škole slepych*, Gosudarstvennoe Učebno-Pedagogičeskoe Izdatelstvo Ministerstva Prosveščeniija RSFSR, Moskwa 1960.
12. Szuman Wanda, *O dostępności rysunku dla dzieci niewidomych*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1967.
13. Szwedowska Elżbieta, Więckowska s. Elżbieta, *Rysunek jako metoda kształcenia wyobraźni i orientacji przestrzennej* [w:] *Orientacja przestrzenna w usamodzielnianiu osób niewidomych*, Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz (red.), wyd. APS, Warszawa 2001.
14. *Tyflokartografia*, praca zbiorowa, Józef Mendruń (red. meryt.), Elżbieta Oleksiak (red. techn.), „Przegląd Tyflogiczny” 2010, nr 1–2 (40–41).
15. *Zasady tworzenia i adaptowania grafiki dla uczniów niewidomych*, opracowane przez nauczycieli Specjalnych Ośrodków Szkolno-Wychowawczych dla Niewidomych i Słabowidzących w Polsce, Bydgoszcz, Łaski, Łódź 2011.

Książki dla ucznia

1. Hadamik s. Benita, Więckowska s. Elżbieta, *Elementarz do nauki rysunku*, wyd. TOnO, tom 1. *Linie i figury*, Łaski 2008; tom 2. *Przedmioty*, Łaski 2008; tom 3. *Sylwetki*, Łaski 2011.
2. Talukder Alina (Owińska), Więckowska s. Elżbieta (Łaski), *Plany do nauki orientacji przestrzennej*, Wyd. Tyflograficzne, tom 1. *Nakrycie stołu dla jednej osoby*. Owińska 2005; tom 2. *Nakrycie stołu*. Owińska 2005; tom 3. *Ustawiamy krzesła*. Owińska 2010.
3. Talukder Alina, *Plany typowych ulic i skrzyżowań do nauki orientacji przestrzennej*. Studio Tyflografiki, Owińska 2011.

Hanna Rudomska, Joanna Rybka

Realizacja projektu „Blżej świata – od konkretnego do abstrakcji” (moduł „Dochodzenie do konkretnego”) w Oddziale dla Dzieci i Młodzieży Głuchoniewidomej

„Głuchosłepota może się jawić jako najpoważniejszy rodzaj niepełnosprawności, którym może zostać dotknięta osoba ludzka w różnym okresie życia. Dlatego wszelkie zainteresowanie danym zagadnieniem oraz adekwatnemu zainteresowaniu badania naukowe mogą przyczynić się nie tylko do wszechstronniejszego poznania sugerowanej problematyki, ale także – co bardziej istotne – do opracowania prakseologicznych wskazań adresowanych do systemu edukacji i rehabilitacji osób głuchoniewidomych. Wskazań ukierunkowanych na poprawę sytuacji osoby głuchoniewidomej w środowisku rodzinnym, szkolnym, lokalnym, w szerszych kręgach społecznych”¹.

Marzenna Zaorska

Obszar głuchosłepoty jest stosunkowo mało poznany. Brak wystarczającej wiedzy dotyczącej problematyki osób głuchoniewidomych spowodowany jest m.in. tym, że:

1. w Polsce nieliczne ośrodki podjęły trud kształcenia, opieki i rewalidacji dzieci i młodzieży głuchoniewidomej. Prekursorem tych działań był Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci i Młodzieży Słabo Widzącej i Niewidomej im. L. Braille’a w Bydgoszczy, w którym w roku 1985 powołano Oddział dla Dzieci i Młodzieży Głuchoniewidomej. Oddział ten do dnia dzisiejszego jest jedynym, który na tak dużą skalę realizuje systemowe działania na rzecz edukacji głuchoniewidomych – 31 absolwentów i 10 uczniów aktualnie realizujących obowiązek szkolny;
2. zorganizowane działania na rzecz głuchoniewidomych, a szczególnie dzieci i młodzieży (chodzi o system wczesnego wspomaganie rozwoju, kształcenia, aktywizacji pozarządowej), jak również osób dorosłych w Polsce zostały zainicjowane stosunkowo niedawno, faktycznie w roku 1991. Rok ten jest bowiem datą początku działalności Towarzystwa Pomocy Głuchoniewidomym;
3. na gruncie nauki polskiej niewielu badaczy (Augustyn Bańka, Stanisław Kowalik, Czesław Kosakowski, Marzenna Zaorska, Tadeusz Majewski) porusza problematykę związaną z głuchosłepotą, stąd też dostępne są pewne pozycje z literatury przedmiotu w języku polskim, poświęcone istocie i konsekwencjom równoczesnego uszkodzenia wzroku i słuchu, etiologii zjawiska oraz ukierunkowaniu działań edukacyjno-rehabilitacyjnych; obraz osób głuchoniewidomych jest nietypowy, charakterystyczny i specyficzny. Wśród danej populacji występują istotne różnice zarówno w obszarze funkcjonowania społecznego, komunikacji, jak i możliwości psychofizycznych.

Na tle powyższego wprowadzenia przedstawienia wymaga definicja głuchosłepoty i jej konsekwencje wynikające dla funkcjonowania społecznego osoby dotkniętej równoczesnym uszkodzeniem wzroku i słuchu.

„Definicje opisujące, czym jest głuchosłepota i kogo można uznać za osobę głuchoniewidomą, przechodziły ewolucję od czysto medycznych, określających ściśle parametry medyczne (zazwyczaj osobne dla słuchu i osobno dla wzroku, nie oddając tym samym złożoności jednoczesnego uszkodzenia tych zmysłów), po funkcjonalne (określające sfery funkcjonowania, w których osoba z jednoczesnym uszkodzeniem słuchu i wzroku napotyka największe trudności). Natomiast definicje dziecka głuchoniewidomego przeważnie miały charakter funkcjonalny, co oznaczało zrozumienie głębi konsekwencji jednoczesnego uszkodzenia wzroku i słuchu u dziecka”².

W literaturze znacznie więcej miejsca poświęcono definiowaniu osoby głuchoniewidomej czy dziecka głuchoniewidomego niż definicji głuchosłepoty.

¹ M. Zaorska, *Edukacja i rehabilitacja osób głuchoniewidomych w Polsce i Rosji (rozwój i stan obecny)*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2010, s. 8.

² M. Książek, *Dziecko głuchoniewidome od urodzenia*, TPG, Warszawa 2003, s. 13.

Termin „głuchoślepotą” najczęściej określany jest jako:

- niemożność słyszenia i widzenia,
- równoczesne, poważne uszkodzenie słuchu i wzroku³.

Natomiast badacze z różnych krajów są zgodni, że przy definiowaniu pojęć „osoba głuchoniewidoma” i „dziecko głuchoniewidome” należy uwzględnić występujące u tych osób jednocześnie silne uszkodzenie słuchu i wzroku, co w rezultacie powoduje u nich poważne problemy w:

- komunikowaniu się,
- dostępie do informacji, nauki, wiedzy,
- orientacji i samodzielnym poruszaniu się w przestrzeni,
- wykonywaniu czynności życia codziennego,
- pracy zawodowej,
- udziale w życiu kulturalnym i społecznym⁴.

I tak:

W Stanach Zjednoczonych dziećmi głuchoniewidomymi nazywa się „dzieci, które z powodu równoczesnego wzroku i słuchu mają specjalne potrzeby w zakresie porozumiewania się, rozwoju i nauki, a które nie mogą być zaspokojone w sposób właściwy poprzez specjalne programy edukacyjne dla dzieci i młodzieży z uszkodzonym tylko słuchem, z uszkodzonym tylko wzrokiem lub dla innych dzieci ze sprzężoną niepełnosprawnością bez dodatkowej pomocy stosowanej dla tej sprzężonej i równoczesnej niepełnosprawności”⁵.

Z kolei w krajach nordyckich, tj. Danii, Finlandii, Islandii, Norwegii i Szwecji, stosuje się następującą definicję: „osoba jest głuchoniewidomą, kiedy ma równoczesne, poważne uszkodzenie wzroku i słuchu. Niektórzy ludzie głuchoniewidomi są całkowicie niewidomi i całkowicie głusi, podczas gdy inni zachowali szczytkowy wzrok i słuch. Wysoki stopień uszkodzenia wzroku i słuchu automatycznie oznacza wykluczenie możliwości korzystania z usług dla ludzi z uszkodzonym tylko wzrokiem lub z uszkodzonym tylko słuchem. W ten sposób głuchoślepotą powoduje wyjątkowe trudności w nauce szkolnej, szkoleniu zawodowym, pracy zawodowej, życiu społecznym, zajęciach kulturalnych i zdobywaniu informacji”⁶.

Natomiast aktualna polska definicja, wypracowana przez Towarzystwo Pomocy Głuchoniewidomym, zakłada, że „dziecko głuchoniewidome to dziecko, które ma trudności w rozumieniu mowy ustnej bez użycia aparatu słuchowego, a uszkodzenie wzroku jest na tyle duże, że uniemożliwia mu lub znacznie utrudnia funkcjonowanie w codziennym życiu. Ograniczenia te zmniejszają możliwości dziecka w zakresie uczenia się, wykonywania czynności życia codziennego, samodzielnego poruszania się oraz porozumiewania z otoczeniem”⁷.

Tadeusz Majewski podaje, że „głuchoniewidomą jest osoba, która na skutek równoczesnego, poważnego uszkodzenia słuchu i wzroku napotyka bardzo duże trudności (odmienne od spowodowanych samą tylko głuchotą lub samą ślepotą), szczególnie w poruszaniu się i dostępie do informacji, a zwłaszcza komunikowaniu się. Osoba ta, ze względu na złożony charakter inwalidztwa, potrzebuje specjalnej pomocy w czynnościach życia codziennego, w kontaktach międzyludzkich, w kształceniu się i zatrudnieniu”⁸.

Jak wynika z powyższych definicji, populacja osób głuchoniewidomych jest bardzo zróżnicowana. Jednakże w tej grupie można wyróżnić pewne kategorie, które pozwolą na ukazanie poziomu funkcjonowania tych osób i specyfiki ich potrzeb oraz możliwości ich zaspokajania. Stąd przedstawienia wymaga klasyfikacja osób głuchoniewidomych.

W tejże klasyfikacji najczęściej stosowane są dwa kryteria:

1. okres życia, w którym wystąpiła głuchoślepotą,

³ Por. S. Kowalik, A. Bańka, *Perspektywy rehabilitacji osób głuchoniewidomych*, SPiA, Poznań 1998; T. Majewski, *Edukacja i rehabilitacja osób głuchoniewidomych*, PWZN, Lublin 1995.

⁴ Por. T. Majewski, *Charakterystyka osób głuchoniewidomych i ich podstawowe problemy* [w:] S. Kowalik, A. Bańka, *Perspektywy rehabilitacji osób głuchoniewidomych*, SPiA, Poznań 1998, s. 52; M. Książek, *Dziecko głuchoniewidome od urodzenia*, cyt. wyd., s. 12.

⁵ T. Majewski, *Charakterystyka osób głuchoniewidomych i ich podstawowe problemy*, cyt. wyd., s. 52.

⁶ Cyt za: jak wyżej, s. 51.

⁷ M. Książek, *Dziecko głuchoniewidome od urodzenia*, cyt. wyd., s. 13.

⁸ T. Majewski, *Edukacja i rehabilitacja osób głuchoniewidomych*, cyt. wyd., s. 36.

2. stopień uszkodzenia zmysłu wzroku i zmysłu słuchu.

Stosując **pierwsze kryterium**, zasadniczo można wyróżnić dwie grupy:

- osoby głuchoniewidome od urodzenia bądź te, które straciły wzrok i słuch we wczesnym dzieciństwie (w tej grupie dominują dzieci),
- osoby głuchoniewidome z nabytą głuchoślepotą (w tej grupie dominują dorośli).

W tej grupie można też dokonać bardziej zróżnicowanego podziału pod względem czasu uszkodzenia zarówno słuchu, jak i wzroku. Na podstawie takiego kryterium wyróżniamy osoby:

- głuchoniewidome od urodzenia, czyli z głuchoślepotą wrodzoną,
- łuchoniewidome z wrodzonym uszkodzeniem słuchu i nabytym w późniejszym okresie życia uszkodzeniem wzroku,
- głuchoniewidome z wrodzonym uszkodzeniem wzroku i nabytym w późniejszym okresie życia uszkodzeniem słuchu,
- głuchoniewidome z nabytym w późniejszym okresie życia (równocześnie bądź nie) uszkodzeniem wzroku i słuchu.

Natomiast stosując **drugie kryterium**, wśród osób głuchoniewidomych można wyróżnić osoby:

- całkowicie głuchoniewidome – z całkowitą głuchotą i całkowitą ślepotą,
- głuchoniewidome niesłyszące, słabo widzące,
- głuchoniewidome słabo słyszające, niewidome,
- głuchoniewidome słabo słyszające, słabo widzące⁹.

Ponadto na dalsze różnicowanie populacji osób głuchoniewidomych często wpływają dodatkowo współistniejące niepełnosprawności, tj.:

- upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym lub głębokim,
- epilepsja,
- niepełnosprawność motoryczna – zaburzenia manipulacji i lokomocji,
- schorzenia wewnętrzne, np. zaburzenia układu krążenia, zaburzenia tarczycy, cukrzyca¹⁰.

Kolejne różnicowanie grupy osób głuchoniewidomych może wynikać z poziomu funkcjonowania tych osób, a zatem z poziomu niezbędnej pomocy, jakiej wymaga osoba głuchoniewidoma ze strony otoczenia. I tak wyróżnić tu można osoby:

- **głuchoniewidome o niskim poziomie funkcjonowania i o niskim poziomie intelektualnym**, które mają wiele zachowań stereotypowych, poważne trudności z koordynacją ruchową, słabą pamięć i niski poziom manipulacji. Mogą przejawiać impulsywne wybuchy złości, agresji. W tej grupie dominują dzieci głuchoniewidome od urodzenia. Są to osoby, które wymagają stałej, intensywnej pomocy oraz realizacji programu edukacyjnego w specjalnych warunkach;
- **głuchoniewidome o przeciętnym poziomie funkcjonowania i przeciętnym poziomie intelektualnym**. U tych osób z upływem czasu zanikają zachowania stereotypowe, ale mogą powrócić na przykład pod wpływem stresu. Stąd osoby te również na stałe potrzebują pomocy ze strony otoczenia, mimo stosunkowo dużej niezależności;
- **głuchoniewidome o wysokim poziomie funkcjonowania i wysokim poziomie intelektualnym**, u których zachowania stereotypowe mogą być zastępowane przez inne formy stymulacji. Mają one dość dobrą koordynację ruchową i dzięki temu mogą wyrażać się za pomocą gestów czy innych metod komunikowania się, jak daktylografia czy pismo. Choć osoby te potrzebują wiele czasu i wielu powtórzeń, by się czegoś nauczyć, to wyraźnie są w stanie uczyć się na podstawie zbieranych przez siebie doświadczeń. Osoby takie funkcjonują raczej niezależnie, część z nich może prowadzić samodzielne życie, stosując w praktyce nowoczesne środki techniczne służące komunikowaniu się¹¹.

Jak podkreślono, populacja osób głuchoniewidomych jest zróżnicowana zarówno pod względem stopnia uszkodzenia analizatora wzroku i słuchu, jak i poziomu funkcjonowania, na który istotny wpływ mają również współistniejące, obok uszkodzenia wzroku i słuchu, dodatkowe niepełnosprawności. Stąd też wynikają różne skutki dotyczące funkcjonowania społecznego osób

⁹ Por. T. Majewski, *Charakterystyka osób głuchoniewidomych i ich podstawowe problemy*, cyt. wyd., s. 53–54; M. Książek, *Dziecko głuchoniewidome od urodzenia*, cyt. wyd., s. 15–18.

¹⁰ T. Majewski, *Charakterystyka osób głuchoniewidomych i ich podstawowe problemy*, cyt. wyd., s. 54.

¹¹ Por. T. Majewski, *Charakterystyka osób głuchoniewidomych i ich podstawowe problemy*, cyt. wyd., s. 54; M. Książek, *Dziecko głuchoniewidome od urodzenia*, cyt. wyd., s. 16–17.

dotkniętych równoczesnym uszkodzeniem wzroku i słuchu.

Tadeusz Majewski wskazuje, że „skutki głuchoślepoty mogą przejawiać się w różnych formach, a mianowicie w formie:

- **utrudnienia** – polegającego na tym, że osoba głuchoniewidoma może samodzielnie wykonywać określone czynności i zadania życiowe lub zawodowe czy uczestniczyć w różnych sytuacjach społecznych, lecz przychodzi jej to z trudnościami i przeszkodami możliwymi jednak do pokonania;
- **ograniczenia** – polegającego na tym, że osoba głuchoniewidoma może samodzielnie wykonywać określone czynności i zadania życiowe lub zawodowe czy uczestniczyć w różnych sytuacjach społecznych, lecz w niepełnym lub ograniczonym zakresie;
- **uniemożliwienia** – polegającego na tym, że osoba głuchoniewidoma w ogóle nie jest w stanie samodzielnie wykonywać określonych czynności i zadań życiowych lub zawodowych czy uczestniczyć w różnych sytuacjach społecznych bez specjalnej pomocy.

Skutki głuchoślepoty w formie utrudnienia, ograniczenia lub uniemożliwienia mogą w różnym zakresie dotyczyć poszczególnych sfer życia. Oznacza to, że przy wykonywaniu niektórych czynności i zadań w określonych warunkach osoba głuchoniewidoma będzie miała tylko utrudnienia, przy innych ograniczenia, a jeszcze innych nie będzie mogła w ogóle samodzielnie wykonywać¹².

Wszystkie przedstawione czynniki należy brać pod uwagę, planując działania edukacyjne z dziećmi i młodzieżą głuchoniewidomą.

Edukacja i rehabilitacja dzieci głuchoniewidomych polega na stworzeniu warunków do pełnego rozwoju psychofizycznego i społecznego oraz przygotowania ich do życia na miarę posiadanych możliwości. Jest bardzo trudna, często mało efektywna. Nie oznacza to jednak, że są one całkowicie niezdolne do poznania najbliższego otoczenia, opanowania podstawowych czynności samoobsługowych oraz poruszania się po swoim mieszkaniu. Wymagają jednak zorganizowanego, uwzględniającego ich indywidualne potrzeby procesu kształcenia i wychowania¹³.

Wszelkie działania edukacyjno-opiekuńczo-rewalidacyjne wobec głuchoniewidomego ucznia uzależnione są od wyników diagnozy funkcjonalnej.

Dokładna, trafna, wielospecjalistyczna diagnoza, rozpoznanie nieprawidłowości w rozwoju dziecka stanowi podstawę doboru form, metod i środków oddziaływań korekcyjno-kompensacyjnych i dydaktycznych w pracy z dzieckiem głuchoniewidomym. W celu zdiagnozowania dziecka, oprócz zapoznania się z diagnozami medycznymi, psychologicznymi i pedagogicznymi, nauczyciele Oddziału dla Dzieci i Młodzieży Głuchoniewidomej standardowo badają dziecko jednym z narzędzi diagnostycznych, którymi są: „Wzorzec notowania postępów u głuchoniewidomego i/lub głęboko upośledzonego dziecka”, „Skala Callier–Azusa”, „Skala INSIDE”. Ponadto diagnoza powinna być uzupełniona o opinię o dziecku rehabilitanta wzroku, rehabilitanta ruchu i logopedy o specjalizacji surdologopedia i neurologopedia. Należy podkreślić, że diagnozowanie jest procesem ciągłym i oprócz stosowania narzędzi diagnostycznych polega również na obserwacji ukierunkowanej na trudności i osiągnięcia dziecka. Mając wyniki wszystkich badań, zespół nauczycieli pracujących z uczniem głuchoniewidomym jest w stanie postawić w miarę obiektywną diagnozę i na jej podstawie planować pracę z dzieckiem, dzięki której wzmacniane będą jego mocne strony, a usprawniane słabe.

Planując pracę z dzieckiem głuchoniewidomym, należy również uwzględnić następujące zasady terapii pedagogicznej:

1. zasadę zapewnienia bezpieczeństwa, życzliwości, akceptacji, tolerancji i zaufania dziecka do prowadzącego zajęcia;
2. zasadę indywidualizacji – indywidualny program dostosowany do możliwości, rodzaju i stopnia zaburzeń;
3. zasadę stopniowania trudności – ćwiczenia muszą być dostosowane do poziomu sprawności i umiejętności ucznia. Przechodzi się od rzeczy prostych do bardziej złożonych;
4. zasadę korekcji i kompensacji polega na tworzeniu mechanizmów kompensacyjnych, czyli zastępowania wzroku i słuchu innymi zmysłami, wspieraniu zaburzonej funkcji przez

sprawną lub mniej zaburzoną;

5. zasadę celowości i systematyczności – układ ćwiczeń musi być podporządkowany ogólnemu celowi, czyli rozwojowi komunikacji, przygotowaniu do życia i nauce czytania i pisanie;
6. zasadę kształtowania u dziecka pozytywnej motywacji do nauki, kształtowania wiary we własne siły i umiejętności przewyższania trudności (krok po kroku);
7. zasadę optymizmu pedagogicznego polegającą na wierze w możliwości dziecka, dostrzeganiu najdrobniejszych sukcesów, atmosferze sympatii, pozytywnym oddziaływaniu, kształceniu zainteresowań, kształtowaniu wiary we własne siły i umiejętności przewyższania trudności (krok po kroku)¹⁴.

Obrazy powstające w świadomości dziecka z dysfunkcją wzroku i słuchu pozbawione są stałości, ponieważ nie obserwuje ono wzorców zachowań, z których mogłoby korzystać. Nie ma orientacji, co się wokół niego dzieje, co go otacza. Jeśli nie wkroczy się w ten zamknięty świat dziecka po to, aby dostarczyć mu informacji w przystępnej dla niego formie, jego otoczenie pozostać może jedynie chaosem¹⁵.

Dla dziecka najczęściej tylko to ma znaczenie, co dotyczy jego własnego ciała, co sprawia mu przyjemność. Takiemu dziecku brakuje motywów, aby badać otoczenie i budować nowe związki. Należy pamiętać, aby życie głuchoniewidomego nie było ciągiem nieprzewidywanych zdarzeń. Powinno ono nabrać powtarzalnego stałego rytmu. Dziecku potrzebny jest ktoś bliski, kto byłby przy nim, dzielił się tym, co widzi i słyszy, a następnie opisywał otoczenie. Dlatego zadaniem osób pracujących z uczniem głuchoniewidomym jest przede wszystkim odkrycie i rozwinięcie jego potencjału. W tym celu stosowane są specjalne metody umożliwiające dziecku głuchoniewidomemu pokonywanie wielu barier i uporządkowanie jego świata pozbawionego bodźców wzrokowych lub słuchowych. Do nich należą:

- stwarzanie więzi emocjonalnej,
- bliski kontakt fizyczny,
- wspólne ruchy i sekwencje ruchów,
- pauzy w trakcie wykonywania czynności, ruchów,
- „ręce na rękach”,
- mówienie naprzemienne,
- natychmiastowe reagowanie na wszelkie próby porozumiewania się ze strony dziecka, stwarzanie sytuacji wyboru,
- strukturyzacja czasu – rutyna dnia (kalendarze – dzienne, tygodniowe),
- strukturyzacja czynności – „krok po kroku”,
- strukturyzacja otoczenia.

Powyższe dane wskazują, iż proces edukacji dzieci i młodzieży głuchoniewidomej wymaga od nauczycieli integracji wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin. Dlatego każde działanie wykraczające ponad standardowe postępowanie może przyczynić się do wspomagania rozwoju uczniów ze złożonymi niepełnosprawnościami. Możliwość zaplanowania dodatkowych zajęć w ramach projektu unijnego „Blżej świata – od konkretnego do abstrakcji” pozwoliła na stworzenie innowacyjnego programu wszechstronnej rewalidacji uczniów Oddziału dla Dzieci i Młodzieży Głuchoniewidomej. Cele, które zostały założone w realizacji modułu „Dochodzenie do konkretnego”, przedstawiały się następująco:

- wspomaganie wszechstronnego rozwoju dzieci i młodzieży głuchoniewidomej, poprzez organizację kompleksowych zajęć z zakresu integracji polisensorycznej, tak aby usprawnić ich funkcjonowanie w środowisku przyrodniczym i wyrównać ich szanse w społeczeństwie,
- doskonalenie umiejętności porozumiewania się z otoczeniem,
- poprawa funkcjonowania w sferach: komunikacji, motoryki, zajęć, zabaw, rozwoju społecznego, samoobsługi,
- poznawanie przez dziecko otaczającego świata za pomocą zachowanych zmysłów, zwłaszcza zmysłu dotyku, smaku, węchu i zmysłu kinestetycznego,
- usprawnianie zmysłu wzroku,
- doskonalenie podstawowych funkcji optycznych (fiksacja, przeszukiwanie, lokalizacja, wo-

¹² T. Majewski, *Edukacja i rehabilitacja osób głuchoniewidomych*, cyt. wyd., s. 13–14.

¹³ M. Zaorska, *Edukacja i rehabilitacja osób głuchoniewidomych w Polsce i Rosji (rozwój i stan obecny)*, maszynopis, s. 40.

¹⁴ Por. T. Majewski, *Edukacja i rehabilitacja osób głuchoniewidomych*, cyt. wyd.

¹⁵ K. Klugiewicz, H. Rudomska, *Dzieci głuchoniewidome* [w:] G. Walczak (red.), *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z uszkodzonym wzrokiem z dodatkowymi niepełnosprawnościami. Poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*, MENiS, Warszawa 2005, s. 99.

- dzenie),
- rozwijanie procesów myślowych (analiza, synteza, porównywanie),
- budzenie i rozwijanie ciekawości poznawczej,
- doskonalenie podstawowych wzorców manipulacyjnych,
- doskonalenie sprawności manualnej,
- ćwiczenie koordynacji pracy obu rąk,
- ćwiczenie koordynacji wzrokowo-słuchowo-ruchowej,
- provokowanie do podjęcia aktywności własnej,
- rozwijanie samodzielności.

Programem objęto 11 uczniów Oddziału dla Dzieci i Młodzieży Głuchoniewidomej. W tej populacji było:

- 6 dziewcząt, 5 chłopców, w wieku od 11–20 lat,
- 10 uczniów przebywających w internacie, 1 uczeń dochodzący,
- 3 uczniów całkowicie głuchoniewidomych,
- 3 uczniów niewidomych, słabo słyszających,
- 5 uczniów słabo widzących i słabo słyszających.

Dodatkowo u uczniów występowało:

- upośledzenie umysłowe – 11,
- cechy autystyczne – 7,
- porażenie mózgowe – 3,

Pod opieką neurologiczną i psychiatryczną – przyjmowanie leków psychotropowych na stałe – było 9 uczniów.

Jak wskazują powyższe dane, grupa dzieci głuchoniewidomych przebywających w Oddziale jest zróżnicowana pod wieloma względami. W związku z tym, ze względu na stopień niepełnosprawności, dzieci kwalifikowane są do jednego z trzech poziomów nauczania:

- I poziom** – złożony jest z dzieci funkcjonujących na niskim poziomie, gdzie podstawowym kierunkiem pracy jest rozwój komunikacji totalnej oraz uspołecznienie,
- II poziom** – skupia dzieci i młodzież, u których oprócz komunikacji uproszczonymi znakami języka migowego i uspołecznienia wyrabia się też sprawność grafomotoryczną,
- III poziom** – składa się z uczniów komunikujących się językiem migowym, realizujących program dydaktyczny.

Uczniowie Oddziału oprócz zajęć dydaktycznych uczestniczą również w zajęciach rewalidacyjnych, takich jak:

- hydroterapia,
- kynoterapia,
- gimnastyka korekcyjno-kompensacyjna,
- logorytmika (w szkole i w Specjalistycznym Ośrodku Rehabilitacji Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu),
- terapia surdo- i neurologopedyczna (indywidualna – kształtowanie mowy werbalnej i dla wszystkich uczniów – usprawnianie aparatu artykulacyjnego, m.in. poprzez masaże logopedyczne, naukę prawidłowego jedzenia i picia, ćwiczenia oddechowe),
- usprawnianie widzenia.

Jednakże możliwość realizacji dodatkowych, innowacyjnych zajęć, w ramach projektu „Blżej świata – od konkretności do abstrakcji”, pozwoliła na zmiany oddziaływań dydaktyczno-wychowawczo-opiekuńczych, poprzez reorganizację Oddziału i wprowadzenie nowych form aktywności dla wszystkich uczniów.

W ramach projektu realizowano następujące zadania:

- usprawnianie funkcjonowania uczniów głuchoniewidomych w sferach: komunikacja, uspołecznienie, zajęcia – zabawy, motoryka, rozwój społeczny, samoobsługa,
- stymulacja polisensoryczna,
- rewalidacja indywidualna,
- zajęcia z zakresu integracji polisensorycznej w „Sali Doświadczenia Świata”,

- cykliczne zajęcia w grocie solnej i zajęcia w ramach hipoterapii,
- zorganizowanie wycieczek i wyjazdów (turnus rehabilitacyjny w Ciechocinku, gospodarstwo agroturystyczne – Mochle, Brzoza k. Torunia),
- zorganizowanie zajęć rewalidacyjnych (rehabilitacja wzroku, terapia logopedyczna, orientacja przestrzenna, terapia psychologiczna i pedagogiczna),
- zorganizowanie zajęć doskonalących funkcjonowanie w poszczególnych sferach rozwoju ucznia głuchoniewidomego (zajęcia plastyczne, techniczne, alternatywne metody komunikacji, zajęcia dotyczące czynności dnia).

Projekt obejmował niektóre zajęcia wynikające z siatki godzin przypadających na poszczególne etapy edukacyjne (plastyka, technika, rewalidacja indywidualna) oraz zajęcia dodatkowe (hipoterapia, wyjscia, wyjazdy, np. grotę solną, gospodarstwa agroturystyczne, rewalidacja indywidualna). Wyjazdy na hipoterapię obejmowały 76 godzin – 2 razy w tygodniu, z kolei wyjazdy do groty solnej odbywały się 1 raz w tygodniu po 50 minut. Turnus rehabilitacyjny do Ciechocinka trwał 4 dni; odbyto też 2 wycieczki 1-dniowe do Mochla i Brzozy k. Torunia. Podczas turnusu rehabilitacyjnego w Ciechocinku dzieci miały możliwość zmiany klimatu. W tym czasie przez większość dnia przebywały na świeżym powietrzu, nabierały nowych doświadczeń, uczyły się funkcjonować w środowisku przyrodniczym. Uczestniczyły w bardzo atrakcyjnych zajęciach – hipoterapia, kąpiele w basenie solankowym, ognisko, spacer. Wiele wrażeń dostarczyły również wycieczki do gospodarstw agroturystycznych w Mochlu i Brzozie k. Torunia. Dzieci miały bezpośredni kontakt z różnymi zwierzętami. Poznawały świat za pomocą zachowanych zmysłów, zwłaszcza zmysłu dotyku, smaku, węchu i zmysłu kinestetycznego. Przejazdki na koniu i ognisko bardzo uatrakcyjniły pobyt na łonie natury. Tego typu wyjazdy umożliwiły poprawę funkcjonowania dzieci w różnych sferach, zwłaszcza komunikacji, rozwoju społecznego, samoobsługi, motoryki i zabawy. Wiele wrażeń dostarczyły uczniom pobytu w grocie solnej. Oprócz walorów zdrowotnych, relaksacja z muzykoterapią i koloroterapią sprzyjały wyciszeniu i odprężeniu uczestników zajęć. Ponadto w czasie realizacji projektu odbywały się zajęcia w ramach rewalidacji indywidualnej w zakresie: terapii logopedycznej, orientacji przestrzennej, rehabilitacji wzroku i terapii pedagogicznej i psychologicznej – po 1 godz. w tygodniu.

Działania w ramach projektu – moduł „Dochodzenie do konkretności”, poprzedzone były skonstruowaniem przez nauczycieli autorskich narzędzi diagnostycznych- kart obserwacyjnych, którymi badano uczniów w następujących sferach: komunikacja, samoobsługa, rozwój społeczny, motoryka oraz zajęcia i zabawy. Narzędzie badawcze było skonstruowane tak, że na jego podstawie można było określić procentowo poziom funkcjonowania dziecka w wybranej sferze rozwoju.¹⁶ Badania prowadzone były trzykrotnie: na początku projektu, w trakcie jego trwania i na jego zakończenie. Ze względu na sprzężoną niepełnosprawność dzieci (wady wzroku, słuchu, niepełnosprawność intelektualna) i wynikające z tego trudności w komunikacji ewaluację przeprowadzono na podstawie obserwacji zachowania dzieci. Również poszczególni rewalidanci (logopeda, psycholog, instruktor orientacji przestrzennej, rehabilitant wzroku) prowadzący zajęcia z uczniami głuchoniewidomymi dokonywali trzykrotnej diagnozy w swoich dziedzinach oddziaływań.

W wyniku przeprowadzonych badań diagnostycznych stwierdzono, że w przeciągu roku nastąpiła poprawa we wszystkich badanych sferach. Najbardziej wzrósł poziom funkcjonowania w sferze rozwoju społecznego (o 15%) i motoryki (o 13,3%), następnie w sferze komunikacji (o 9%), w sferze zajęcia – zabawy (o 7,9%), w sferze samoobsługi (o 7,2%). Biorąc pod uwagę stopień niepełnosprawności dzieci i krótki okres pomiędzy badaniami, należy uznać to za bardzo dobry wynik. Według przyjętych przez nas kategorii poziomu funkcjonowania w sferze motoryki jest to wysoki poziom wykonywanych zadań, w sferze rozwoju społecznego, samoobsługi, komunikacji i w sferze zajęcia – zabawy jest to średni poziom wykonywanych zadań.

Na uwagę zasługują również indywidualne postępy dzieci (patrz tabela), np. D.O. – rozwój społeczny, komunikacja – zdiagnozowane na początku projektu na poziomie zerowym – wzrosły odpowiednio 18,7% i 15,8%; B.L. – rozwój społeczny – we wrześniu – 6,2%, w czerwcu – 18,8%; komunikacja – we wrześniu 21%, w czerwcu – 47,3%; D.S. – rozwój społeczny od 6,2% do 50%; A.T. – rozwój samoobsługi o 21,9%; rozwój społeczny o 31,3%.

Poniżej przedstawiono zestawienie wyników osiągniętych przez uczestników projektu.

¹⁶ Por. J. Kielin (red.), *Rozwój daje radość, Terapia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim*, GWP, Gdańsk 2002, s.227-225

I – diagnoza przeprowadzona we wrześniu 2010 r.

II – diagnoza przeprowadzona w lutym 2011 r.

III – diagnoza przeprowadzona w czerwcu 2011 r.

Tabela nr 1. Zestawienie indywidualnych wyników badań uczniów Oddziału dla Dzieci i Młodzieży Głuchoniewidomej w poszczególnych sferach rozwoju.

Imię i nazwisko ucznia / sfera	Samoobsługa	Rozwój społeczny	Komunikacja	Motoryka	Zajęcia – zabawy
A.G.	I – 37,5% II – 43,8% III – 53,1%	I – 18,7% II – 31,2% III – 50%	I – 31,6% II – 47,4% III – 52,6%	I – 47,61% II – 57,1% III – 62%	I – 17,5% II – 32,5% III – 42,5%
J.K.	I – 56,2% II – 62,5% III – 71,8%	I – 31,2% II – 37,5% III – 56,2%	I – 63,1% II – 68,4% III – 78,9%	I – 52,4% II – 57,1% III – 66,6%	I – 22,5% II – 30% III – 40%
B.L.	I – 40,6% II – 43,1% III – 50%	I – 6,2% II – 12,5% III – 18,8%	I – 21% II – 21% III – 47,3%	I – 42,85% II – 47,6% III – 57,1%	I – 22,5% II – 27,5% III – 32,5%
D.O.	I – 3,1% II – 12,5% III – 15,6%	I – 0% II – 12,5% III – 18,7%	I – 0% II – 10,5% III – 15,8%	I – 9,5% II – 19% III – 38%	I – 10% II – 17,5% III – 20%
E.R.	I – 87,5% II – 93,8% III – 96,8%	I – 75% II – 81,3% III – 87,5%	I – 78,9% II – 89,5% III – 94,7%	I – 76,2% II – 81% III – 90,4%	I – 65% II – 80% III – 80%
D.S.	I – 34,4% II – 37,5% III – 43,7%	I – 6,2% II – 12,5% III – 50%	I – 10,5% II – 21% III – 36,8%	I – 52,4% II – 61,9% III – 71,4%	I – 20% II – 25% III – 37,5%
M.T.	I – 81,2% II – 81,2% III – 87,5%	I – 56,2% II – 68,8% III – 75%	I – 78,9% II – 79% III – 84,2%	I – 52,3% II – 57,1% III – 71,4%	I – 47,5% II – 50% III – 55%
A.T.	I – 53,1% II – 56,3% III – 75%	I – 6,2% II – 12,5% III – 37,5%	I – 42,1% II – 47,3% III – 52,6%	I – 57,1% II – 66,6% III – 80,9%	I – 42,5% II – 45% III – 60%
M.W.	I – 84,3% II – 87,5% III – 93,5%	I – 50% II – 56% III – 75%	I – 73,7% II – 79% III – 84,2%	I – 66,6% II – 76,2% III – 100%	I – 72,5% II – 77,5% III – 80%
B.J.Z.	I – 50% II – 53,1% III – 56,2%	I – 18,7% II – 18,8% III – 25%	I – 31,6% II – 36,8% III – 42,1%	I – 52,4% II – 57,1% III – 66,6%	I – 25% II – 27,5% III – 35%
Średnia	I – 52,8% II – 57,1% III – 64,3%	I – 26,8% II – 34,3% III – 49,3%	I – 43,1% II – 49,9% III – 58,9%	I – 50,9% II – 58,07% III – 71,4%	I – 34,5% II – 41,2% III – 49,1%

Średnia frekwencja na zajęciach z integracji polisensorycznej wyniosła 74,2%. Na zajęciach poszczególnych opiekunów: mgr H. Rudomska – 72,3%; mgr J. Rybka – 80%; mgr A. Olek-Weselak – 70,2%. Zaznaczyć należy, że w wypadku nieobecności dziecka przypisanego do danego prowadzącego w zajęciach uczestniczyło inne dziecko biorące udział w projekcie.

Osiągnięte wyniki świadczą o tym, że realizacja zajęć w ramach projektu „Blżej świata” korzystnie wpłynęła na funkcjonowanie społeczne uczniów głuchoniewidomych. Uatrakcyjnienie procesu kształcenia i rewalidacji poprzez zastosowanie innowacyjnych metod i form zajęć oraz intensyfikacja oddziaływań spowodowały u uczniów głuchoniewidomych znaczną poprawę funkcjonowania w zakresie: samoobsługi, samodzielności i zaradności życiowej, komunikacji werbalnej i pozawerbalnej.

Systematyczność i duże nasilenie prowadzonych zajęć przyczyniły się do tego, że dzieci łatwiej pokonywały trudności w nowych sytuacjach społecznych. Udział w zajęciach w Sali Doświadczania Świata, w grocie solnej i w ramach hipoterapii wpłynął na poprawę poczucia bezpieczeństwa oraz wzmoczoną koncentrację uwagi na zadaniu. Atrakcyjność form sprawiła, że dzieci, na początku nieufne i wycofane, szybko polubiły wszystkie proponowane zajęcia i bardzo chętnie w nich uczestniczyły.

Podsumowując rozważania dotyczące realizacji zajęć z dziećmi i młodzieżą głuchoniewidomą w ramach projektu „Blżej świata – od konkretności do abstrakcji”, moduł „Dochodzenie do konkretności”, należy stwierdzić, że powinno się uczniom pozwolić eksperymentować, popełniać błędy, nie ponaglać ich, nie okazywać zniecierpliwienia niepowodzeniami. W ten sposób istnieje szansa, że uda się przygotować każde dziecko do aktywnego i świadomego uczestnictwa w życiu dorosłym. W początkowym okresie, kiedy wszystko jest nowe, trudne, nieznanne, niezrozumiałe i może budzić obawy i niepokój, trzeba być blisko dziecka i służyć mu pomocą. Wszystkie czynności powinno się robić razem z dzieckiem, a najlepiej jeśli ręce osoby dorosłej prowadzą ręce dziecka. Pamiętać należy również o pochwałach – one cieszą i mobilizują dziecko do dalszej pracy. Istotne w pracy z dzieckiem głuchoniewidomym jest również włączanie go w blok zajęć rewalidacyjnych, tj. logopedii, rehabilitacji wzroku, logorytmiki, gimnastyki korekcyjno-kompensacyjnej, kynoterapii, hipoterapii, hydroterapii, ale również nie należy bać się wprowadzania nowych form. Jak wskazują doświadczenia wynikające z realizacji projektu, każda aktywność może przyczynić się do większej otwartości dziecka, skłonić je do pokonywania własnych lęków i niepokojów. Są to zajęcia, w których dzieci chętnie uczestniczą, a mają wpływ na ich wszechstronny rozwój.

■ **Hanna Rudomska** – nauczyciel w Oddziale dla Dzieci i Młodzieży Głuchoniewidomej, w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym Nr 1 dla Dzieci i Młodzieży Słabo Widzącej i Niewidomej im. L. Braille’a w Bydgoszczy, nauczyciel dyplomowany;

■ **Jolanta Rybka** – wychowawca w Oddziale dla Dzieci i Młodzieży Głuchoniewidomej, w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym Nr 1 dla Dzieci i Młodzieży Słabo Widzącej i Niewidomej im. L. Braille’a w Bydgoszczy, nauczyciel dyplomowany.

Streszczenie: Artykuł przedstawia realizację projektu „Blżej świata”, moduł „Dochodzenie do konkretności” w Oddziale dla Dzieci i Młodzieży Głuchoniewidomej. Opis efektywności realizowanych w ramach projektu zajęć poprzedzono wstępem dotyczącym zjawiska głuchoty i charakterystyki osób z równoczesnym uszkodzeniem wzroku i słuchu. Na tle rozważań teoretycznych zaprezentowano populację uczniów głuchoniewidomych biorących udział w projekcie. Następnie opisano formy i metody pracy z uczniami głuchoniewidomymi wynikające z założeń programowych projektu. W podsumowaniu poddano analizie i zaprezentowano wyniki badań przeprowadzonych w ramach ewaluacji projektu. Całość kończą wnioski, które zostały sformułowane na podstawie zgromadzonych danych empirycznych.

Bibliografia

1. Kielin Jacek (red.), *Rozwój daje radość, Terapia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim*, GWP, Gdańsk 2002, s.227-225
2. Klugiewicz Krystyna, Rudomska Hanna, *Dzieci głuchoniewidome* [w:] Grażyna Walczak (red.), *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z uszkodzonym wzrokiem z dodatkowymi niepełnosprawnościami. Poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*, MENiS, Warszawa 2005.
3. Książek Małgorzata, *Dziecko głuchoniewidome od urodzenia*, TPG, Warszawa 2003.
4. Majewski Tadeusz, *Edukacja i rehabilitacja osób głuchoniewidomych*, PWZN, Lublin 1995.
5. Majewski Tadeusz, *Charakterystyka osób głuchoniewidomych i ich podstawowe problemy* [w:] Stanisław Kowalik, Augustyn Bańka, *Perspektywy rehabilitacji osób głuchoniewidomych*, SPiA, Poznań 1998.
6. Zaorska Marzenna, *Edukacja i rehabilitacja osób głuchoniewidomych w Polsce i Rosji (rozwój i stan obecny)*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2010.

Aktywność dzieci w zajęciach prowadzonych w ramach projektu „Blżej świata – od konkretno do abstrakcji” a obecność w nich psa wizytującego (usprawnianie polisensoryczne w klasie pierwszej szkoły podstawowej)

1. Założenia programowe prowadzonych zajęć.

Usprawnianie polisensoryczne to zajęcia odgrywające niezwykle istotną rolę w procesie edukacyjnym dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Szczególnie ważne są one w wypadku dzieci najmłodszych. Uczniowie poznają świat wieloma zmysłami, uczą się poprzez bezpośredni kontakt – dotykają, oglądają, wężają, słuchają, smakują i odczuwają. Umiejętność wykorzystywania wielu zmysłów do głębszego, dokładniejszego poznania rzeczywistości jest bardzo potrzebna każdemu dziecku, a zwłaszcza dziecku z dysfunkcją któregoś zmysłu. Usprawnianie polisensoryczne ma więc na celu stymulację wielozmysłowego poznawania.¹

2. Grupa dzieci uczestniczących w zajęciach.

W zajęciach usprawniania polisensorycznego prowadzonych w ramach projektu „Blżej świata” uczestniczyły dzieci klasy pierwszej szkoły podstawowej. Wszystkie mają specjalne potrzeby edukacyjne. Ich rozwój jest nieharmonijny, a zaburzone funkcje poznawcze bardzo utrudniają nie tylko naukę w szkole, ale także funkcjonowanie w środowisku. Większość z nich ma duże trudności z koncentracją uwagi na zajęciach.

Nauczyciele pracujący z tą grupą uczniów muszą tak organizować czas lekcji, aby dzieci były zainteresowane i brały w nich aktywny udział. Tylko wtedy możliwe jest osiągnięcie sukcesu. Małe dzieci – wszystkie są chętne do aktywnej pracy, do twórczych poszukiwań. Są otwarte na nowe wyzwania, ale trzeba rozbudzić ich naturalne chęci poznawania. Muszą też przezwyciężać własne ograniczenia i słabości. Uczestnictwo w zajęciach organizowanych i prowadzonych w ramach projektu „Blżej świata – od konkretno do abstrakcji” umożliwiło dzieciom poznawanie rzeczywistości w sposób atrakcyjny i ciekawy.

3. Wspierająca rola kynoterapii w rehabilitacji dzieci niepełnosprawnych.

Od wieków wiadano, że kontakt dziecka z psem wpływa na rozwój emocjonalny, intelektualny i społeczny. Według moich obserwacji udział zwierzęcia w prowadzonych zajęciach pomaga szybciej i skuteczniej osiągnąć zakładane cele terapeutyczne. Metoda ta w swoich założeniach wykorzystuje pozytywny wpływ psa na człowieka. Pies oddziałuje na wiele zmysłów człowieka, z punktu widzenia terapii jest to bardzo korzystne. Sam kontakt ze zwierzęciem, obserwowanie go działa odprężająco i relaksująco, co również sprzyja lepszemu usprawnianiu. Chcę podkreślić, że pies jest pomocnikiem, motywatorem do osiągnięcia założonego przez terapeutę celu.²

Pies jest zwierzęciem, który bezgranicznie akceptuje ludzi takimi, jakimi oni są. Ta akceptacja pomaga dzieciom zaakceptować siebie. Dzieci w jakiś sposób różniące się od innych mają z tym duże problemy. Dzięki kontaktowi z psem wzrasta ich poczucie własnej wartości. Po pierwsze – z powodu akceptacji, po drugie, ponieważ czują się potrzebne: pielęgnują psa (dotychczas to nimi się opiekowano), po trzecie – pies wykonuje komendy dzieci, słucha ich, podporządkowuje się im.³ Dzieci czują się akceptowane i ważne. Inaczej podchodzą do problemów codziennych, łatwiej im jest pokonać bariery, jakie napotykają w swoim życiu.

Ciepło ciała psa, miękkość jego sierści sprawia, że mięśnie się rozluźniają, ustępuje ich napięcie. Dla niektórych dzieci dotyk innych ludzi jest trudny do zaakceptowania, ale ciepły, futrzany dotyk zwierzęcia może być przez nie tolerowany, a nawet odczuwany jako miły. Dzieci z nadwrażliwością dotykową pozwalają się dotknąć, przytulić, co wcześniej często było niemożliwe. Zajęcia w atmosferze radosnej zabawy uczą przełamywać lęki, skupiać uwagę,

wyzwalają kreatywność, spontaniczność w okazywaniu uczuć, stymulują zmysły. Dzieci w obecności psów czują się wyjątkowe i są bardziej śmiałe.

4. Motywująca rola psa wizytującego w przebiegu zajęć.

Przy okazji zabaw z psem, kontaktu z nim dzieci doskonaliły koncentrację uwagi, wzbogaciły słownictwo, nazywały czynności, określały cechy, nazywały zachowania, doskonaliły umiejętność postępowania. Budowały pozytywne nastawienie do siebie i otoczenia w nowych sytuacjach. Dzieci uczyły się też stanowczości i konsekwencji, a jednocześnie delikatności i wyczucia na potrzeby innych. Poprawiała się ich kondycja fizyczna i psychiczna. W zależności od indywidualnych potrzeb dzieci uczestniczyły w ćwiczeniach i zabawach, które pozwalały osiągnąć określone cele.

Z moich doświadczeń wynika, że każda wizyta psa na zajęciach była oczekiwanym, miłym przeżyciem. Pies nie uczestniczył w całych zajęciach, był tylko ich elementem. Zaobserwowałam, że udział zwierzęcia w zajęciach usprawniania polisensorycznego powodował, że dzieci lepiej pamiętały nauczane treści. Większość z nich przełamywała swoje opory, śmiało i chętnie wypowiadając się podczas zajęć. Dla mnie, nauczyciela pracującego z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych, stanowiło to bardzo budujące doświadczenie.

■ **Anna Krogulska** nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, tyflopadałog, oligofrenopadałog

Streszczenie: W artykule omówiono terapeutyczny wpływ psa wizytującego na dzieci niewidome i słabo widzące na zajęciach usprawniania polisensorycznego .

Bibliografia:

1. Beata Kulisiewicz *Witaj, piesku! Dogoterapia we wspomaganii rozwoju dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Impuls, 2011
2. Terapia psychopedagogiczna z udziałem psa. Wybrane zagadnienia. Monika Włodarczyk – Dudka (red), Fundacja DOGTOR, 2006
3. Marzena Machoś – Nikodem, *Dogoterapeutyczny program polisensorycznej stymulacji porozumiewania się*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2007

¹ Beata Kulisiewicz. *Witaj, piesku! Dogoterapia we wspomaganii rozwoju dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Impuls, 2011.

² Terapia psychopedagogiczna z udziałem psa. Wybrane zagadnienia. M. Włodarczyk – Dudka (red) Fundacja DOGTOR, 2006

³ M. Machoś – Nikodem, *Dogoterapeutyczny program polisensorycznej stymulacji porozumiewania się*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2007

Przez świat filmu do swojego świata

*Dziecko, któremu poświęcono
więcej uwagi i opieki, wyrasta na
osobę silniejszą,
bardziej zrównoważoną i energiczniejszą.
Maria Montessori*

Co to jest kinoterapia? To jeden z rodzajów arteterapii, nazywany również filmoterapią. Nazywa zatem odnosi się do leczniczego działania filmu. W Polsce jest to forma terapii stosunkowo młoda. Stała się cennym narzędziem w kształtowaniu inteligencji emocjonalnej oraz pomocą w terapii psychologicznej i pedagogicznej. Kinoterapia może być wykorzystana w wielu obszarach terapeutycznych, zarówno do wspierania terapii indywidualnej, jak i grupowej. Nie jest to samodzielna metoda, nie ma więc dokładnych badań związanych z jej efektywnością. Kinoterapia ma odgrywać rolę wspomagającą w tradycyjnych zajęciach terapeutycznych bądź rozwojowych, aby mogła być skuteczna. Konieczny jest jednak pewien poziom intelektualny odbiorcy obrazu, który pozwala mu na zrozumienie metafor i symboliki filmu.

Działanie filmu

Film

- klaryfikuje i wyjaśnia mechanizmy psychologiczne,
- modeluje, pokazując inne sposoby radzenia sobie z trudnościami,
- uwrażliwia i wskazuje inne punkty widzenia,
- może stanowić swoiste katharsis poprzez identyfikację widza z bohaterem i powtórne przeżycie sytuacji traumatycznej,
- redukuje mechanizmy obronne dzięki identyfikacji z bohaterami i przeżywaniu ich życia w bezpiecznych warunkach (kinowym fotelu),
- uświadamia uczucia i emocje wypierane przez widza.

Zgodnie ze współczesną teorią filmu najważniejszy w kinie jest widz. Jego obecność narzuca sztuce filmowej podmiotowość, specyficzny rodzaj relacji. Jeśli widz chce odebrać film we właściwy sposób, powinien podjąć próbę identyfikacji. Polega to na tym, że odnajduje siebie w określonym miejscu, doświadcza podobnych uczuć jak bohaterowie filmu, przeżywa razem z nimi różne problemy. Béla Balázs tak o tym zjawisku mówi: „Podobnego utożsamienia nie spotka się w żadnej sztuce i właśnie z punktu widzenia filozofii sztuki zjawisko to jest najbardziej specyficzne w filmie i stanowi jego największą zaletę”¹. Odbiór filmu wymaga nie tylko identyfikacji emocjonalnej. Świadomy widz powinien mieć pewną wiedzę o świecie, człowieku, kulturze, gdyż tylko wówczas może właściwie zrozumieć całościowy przekaz zawarty w obrazie, muzyce, słowie. Stąd też dość śmiało stwierdzenie Alicji Helman, że odbiór filmu można traktować jako „szeroko rozumiany proces uczenia się”². Filmoterapia pełni zbliżoną funkcję do opowiadanych w dzieciństwie baśni. Podobnie jak ponadczasowa baśń, film dostarcza wzorców postępowania, zawiera treści uniwersalne, często proponuje morał.

Czy kinoterapia ma sens w wypadku niewidomego lub słabo widzącego odbiorcy? Takie pytanie słyszałyśmy wielokrotnie. Otóż ma sens, i to z kilku względów. Osoby niepełnosprawne w każdym wieku lubią opowiadania, identyfikują się z bohaterami, chętnie wchodzą w nowe role. Jeśli istnieje taka potrzeba, to dlaczego nie spróbować jej zaspokoić? Osoba pełnosprawna idzie do kina, człowiek z dysfunkcją wzroku musi się do tego przygotować. Ważną rolę w otworzeniu na świat pełni audiodeskrypcja. Deskrybent zastępuje wzrok, a więc opowiada o tym, co dzieje się na ekranie i co jest ważne w pełnym odbiorze filmu. Nie może przeszkadzać w słuchaniu dialogów, nie wolno mu także komentować i interpretować³.

Wszystkie filmy oglądane przez naszych uczniów były im także opowiedziane. Naszym zda-

¹ A. Helman, *Co to jest kino?*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1992, s. 119.

² Tamże, s. 65.

³ W Ośrodku im. L. Braille’a w Bydgoszczy uczniowie uczestniczą w seansach z audiodeskrypcją od 2006 roku.

niem kinoterapia pozwoliła na personalizację ucznia. Większy kontakt z wychowankami umożliwił nasz bezpośredni (lub pośredni poprzez film) wpływ na dziecko. Najważniejsza bowiem w kinoterapii wydaje się rozmowa o problemach, możliwość wypowiedzi w cztery oczy lub na forum. Rozmowa czy dyskusja oswoja problem i pozwala na poszukiwanie rozwiązań.

Kinoterapia prowokuje także do rozmowy bez moralizowania, stawiania gotowych tez, wykładu na temat norm. Zakłada współpracę w rozwiązywaniu trudnych spraw poprzez dialog, pracę w grupie i dzielenie się własnym doświadczeniem czy przemyśleniami na dany temat. Oddziałuje pozytywnie, bo z żadnym problemem nie zostajemy sami. Nasze rozwiązanie możemy konfrontować z innymi. Możemy rozmawiać językiem filmu nawet wtedy, kiedy nie wydaje się prosty. Rozpoznawanie treści ukrytych, symbolicznych, metaforycznych wymaga od odbiorcy pewnego przygotowania. Choć na pierwszych zajęciach wydawało się to dość trudne, to z czasem zauważyliśmy postęp, uczniowie z coraz większą swobodą rozpoznawali konteksty, nazywali treści ukryte.

Terapia poprzez film pozwala także na wejście w role, których jeszcze nie odgrywaaliśmy, oraz na przyjęcie tych, których odgrywać nie chcemy. Stąd, podczas zajęć chętnie uczniowie podejmowali dramę. Niejednokrotnie zaskakiwali dojrzałością, pomysłowością, otwartością.

Kinoterapia z pewnością pozwoliła także naszym uczniom na poszerzenie ich ogólnej wiedzy o świecie. Jest to nieustający problem w edukacji dzieci niewidomych i słabo widzących. Ich wiedza o świecie i jego problemach jest w dzisiejszych czasach niewystarczająca, ponieważ dostarcza fałszywych wyobrażeń na temat ludzkiego życia. Uczniowie nie potrafią także dostrzec wielu zależności między wydarzeniami ani konsekwencji działań. Oglądając filmy, analizując postawy bohaterów, z pewnością zmierzali się z innym spojrzeniem na świat i z problemami, o których być może nawet nie słyszeli.

Różnorodność gatunkowa filmów pozwoliła także na wejście w poetykę prezentowaną przez różnych twórców – czasem realistyczną, czasem surrealistyczną. Problemy i emocje pozostały jednak jak najbardziej realne – bez względu na zastosowany kostium czy technikę.

Kinoterapia w końcu otwiera na kulturę. Na jej wielkie bogactwo i różnorodność. Jest bodźcem i zachętą do stania się jej świadomym odbiorcą, a także twórcą.

Jako jeden z rodzajów arteterapii kinoterapia pełni m.in. funkcję rewalidacyjną. Dostarcza wsparcia psychologicznego, pomaga w procesie socjalizacji i kompensuje braki. Sztuka filmowa dostarcza informacji, ale przede wszystkim mobilizuje do aktywności poznawczej. Uczniowie niepełnosprawni na co dzień borykają się z trudnościami w przekazie komunikatów różnego typu. Dzięki filmoterapii łatwiej porozumiewają się, formułują poglądy, wyrażają własne zdanie, stają się odważniejsi, występując na forum. Ułatwia im to egzystencję nie tylko w środowisku szkolnym, ale przede wszystkim w nowych społecznościach. Obserwując naszych uczniów podczas zajęć, doszliśmy do wniosku, że nie tylko uczą się, ale także świetnie się bawią. Zabawa wychodzi naprzeciw ludzkim potrzebom, spełnia ważną funkcję terapeutyczną.

Ze względu na specyficzne potrzeby naszych uczniów dobór filmów nie może być przypadkowy. Niektóre wybrane przez nas filmy i problemy, które omawialiśmy na zajęciach, przedstawiamy w poniższym zestawieniu:

Tabela 1. Tematyka zajęć realizowanych w ramach zajęć z kinoterapii

Temat zajęć	Problem	Metody/formy
Gotycki thriller, czyli <i>Imię róży</i>	Metaforyczne odczytanie średniowiecznego labiryntu, przypatrywanie się postawom mnichów	Karta pracy, dyskusja, praca w grupie, pokaz
<i>Ghandi</i> – co można zmienić w życiu, nie używając siły	Postawy, które zmieniają nas i innych, działania ludzkie i nieludzkie	Karta pracy, dyskusja, praca w grupie
<i>Elizabeth</i> – czyli opowieść o władzy	Pragnienie władzy, czy władza demoralizuje	Drama, praca w grupie

Odkrycie „raju” to klęska czy zwycięstwo Europejczyków? Refleksje o odkryciach geograficznych w świetle filmu Ridleya Scotta <i>Rok 1492</i>	Jakie koszty ponosi człowiek w imię postępu? Zderzenie kultur	Praca z materiałami źródłowymi, dyskusja
Poruszająca opowieść o miłości, przeznaczeniu oparta na celtyckim micie – <i>Tristan i Izolda</i>	Archetyp miłości, zawiść, zdrada, przeznaczenie i los	Drama, praca w grupie, karta pracy
Prawda o rzymskich czasach czy tylko wzruszająca opowieść o losach Maximusa?	Kto jest prawdziwym autorytetem? Jaką rolę odgrywa rodzina?	Drama, praca w grupie, karta pracy
„Jeśli racja jest po stronie siły...” – refleksje wywołane filmem Rolanda Joffe’a <i>Misja</i>	Czy można stać się lepszym człowiekiem? Kim jest dla mnie drugi człowiek?	Karta pracy, dyskusja, analiza materiałów źródłowych
<i>Opowieści z Narnii</i> , czyli dlaczego nawet dorośli lubią bajki	Co można przekazać za pomocą baśni? Dobro i zło.	Praca w grupach, drama, karta pracy, pisanie bajki
<i>Family man</i> – o ustalaniu własnej hierarchii wartości	Dlaczego szukamy oparcia w rodzinie? Konsekwencja wyborów.	Dyskusja, plakat, piramida wartości
Satyra na postęp czy na pełne fantantyzmu zacofanie? Rozmowy wokół filmu <i>Konopielka</i>	Co można przekazać za pomocą satyry. Zabobony w codziennym życiu – uczą czy przestrzegają?	Wywiad, plakat, drama
Dowcip, parodia, absurd, komediowy geniusz w czystej postaci – <i>Monty Python i Święty Grail</i>	Różne rodzaje komizmu. Czy umiemy śmiać się z siebie?	Drama, karta pracy
Podróż po zniszczonym świecie, w którym dobro walczy ze złem – <i>Księga ocalenia</i>	Metaforyczne ujęcie losu. Człowiek na straży dobra.	Dyskusja, plakat, piramida wartości
Szekspirowska fabuła w średniowiecznej Japonii. <i>Tron we krwi</i> jako transpozycja <i>Makbeta</i>	Destrukcyjna rola władzy, ponadczasowy przekaz szekspirowski	Analiza materiałów źródłowych, dyskusja
W jakim stopniu film Piotra Trzaskalskiego <i>Edi</i> jest zwierciadłem współczesności łamiącym stereotypy?	Pozory bezdomności i pozory życia. Wartość przyjaźni	Dyskusja, plakat, karta pracy
<i>Wszystko będzie dobrze</i> , czyli co jest cudem?	Walka z uzależnieniem. Co sprawia, że jesteśmy silni?	Drama, piramida wartości, burza mózgów
<i>Malowany welon</i> – o trudnej sztuce poznania człowieka, miłości, przebaczenia i dokonywania właściwych wyborów	Człowiek jako tajemnica. Trudna sztuka przebaczenia.	Karta pracy, drama
<i>Pokój Marvina</i> – o latach, które nas rozdzielają, i chwilach, które sprawiają, że się odnajdujemy	Źródła ludzkich problemów. Podstawowe wartości w życiu.	Dyskusja, plakat, piramida wartości
<i>Sztuczki</i> Jakimowskiego prawdziwym filmem o prawdziwym człowieczeństwie	Marzenia a rzeczywistość. Jaki jest świat widziany oczyma dziecka?	Plakat, drama, dyskusja
Bronić się czy poddać? Trudne decyzje i niezwykli ludzie w filmie <i>Filadelfia</i>	Postrzeganie inności. Problemy z tolerancją.	Analiza materiałów źródłowych, dyskusja.
<i>Solista</i> – talent nie zawsze bywa darem	Dramat człowieka chorego. Różne postawy wobec osób chorych	Dyskusja, drama

Zaproponowane przez nas zajęcia miały za zadanie rozwijanie uczniów zarówno jeśli chodzi o samopoznanie, jak i umożliwienie im lepszego kontaktu z dziełami kultury.

Naszym zamierzeniem było, aby uczniowie, którym zaproponowałyśmy nasz zeszyt ćwiczeń i udział w kinoterapii, mogli łatwiej zmierzyć się z rzeczywistością. W rozwiązywaniu problemów nie zawsze otrzymują wsparcie w domu. Sytuacje trudne, ale i naturalne dla osób pełnosprawnych są „nie do pokonania” w wypadku osób z różnymi dysfunkcjami.

Zaprezentowane w tabelarycznym zestawieniu zagadnienia powstały podczas realizacji zajęć z kinoterapii przeprowadzanych w ramach projektu „Blżej świata – od konkretności do abstrakcji” współfinansowanego przez Europejski Fundusz Społeczny. Do wszystkich filmów omawianych na spotkaniach z uczniami powstały karty pracy, zebrane następnie w zeszyty ćwiczeń (materiały opracowano w powiększonym druku i w piśmie punktowym). Dzięki realizacji zadań projektowych nasz warsztat pracy został wzbogacony w fachową literaturę oraz zestaw 70 filmów. Mamy nadzieję, że otrzymane pomoce pozwolą nam efektywnie pracować przez najbliższe lata.

Kolejne ankiety ewaluacyjne utwierdziły nas w przekonaniu, że zajęcia z kinoterapii były wysoko oceniane przez uczniów i sprawiły im wiele radości. Naszym zamiarem było połączenie przyjemnego z pożytecznym, bowiem oddzielanie edukacji i wychowania jest dla nas podziałem sztucznym, a w warunkach szkoły specjalnej w ogóle chyba niemożliwym do spełnienia. Nauczyciel, stając przed zespołem klasowym, reprezentując określony zespół cech osobowościowych, musi zmierzyć się z problemami (ale i otworzyć się na nie), które przynoszą uczniowie i które z pewnością zaważą na sukcesach edukacyjnych dzieci.

Terapia przeprowadzona w roku szkolnym 2010/2011 pozwoliła na wiele działań, które wydają nam się konieczne w poznawaniu i kontaktowaniu się z drugim człowiekiem.

„Film, podobnie jak muzyka, literatura czy taniec, ma właściwości naturalnego leku – maksymalna skuteczność przy minimalnym ryzyku zastosowania”⁴.

Czy można zmierzyć terapię? Czy w ogóle jakaś edukacja jest możliwa do zmierzenia? Mimo wielu narzucanych nam wskaźników śmiemy twierdzić, że nie. I chyba w szkole specjalnej widać to najlepiej. Bo czy sukcesem dla dziecka nieśmiałego, zamkniętego w sobie, niemającego wsparcia w rodzinie będzie zdanie egzaminu maturalnego, czy zdobycie przyjaciół i uświadomienie sobie problemów, z którymi do tej pory żył? Co jest ważniejsze: zdany egzamin czy późniejsze udane życie? Walczymy o jedno i o drugie.

Poniżej prezentujemy przykładowe konspekty zajęć. Zostały one nagrodzone wyróżnieniem w konkursie organizowanym przez Filmotekę Szkolną w 2010 roku.

KONSPEKT ZAJĘĆ Z ZAKRESU KINOTERAPII Z WYKORZYSTANIEM FILMOTEKI SZKOLNEJ DLA LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO

Temat: Człowiek w sytuacji zagrożenia.

Cele ogólne:

- Zapoznanie uczniów z filmem *Szczurołap*.
- Wprowadzenie pojęcia „dokument kreacyjny”.
- Zaznajomienie z wielowarstwowością dzieła filmowego.

Cele operacyjne:

- uczeń kształci kompetencje komunikacyjne w zakresie odbioru i tworzenia różnych komunikatów;
- uczeń świadomie i krytycznie odbiera dzieło filmowe, kształci i utrwała umiejętność abstrakcyjnego odbioru dzieła kultury;
- uczeń samodzielnie dokonuje oceny postaw bohaterów filmowych i literackich;
- uczeń potrafi odczytać treści paraboliczne;
- uczeń ma świadomość różnorodności własnych uczuć w sytuacji zagrożenia.

⁴ B.K. Peczek, Filmoterapia, „Gazeta Wyborcza”, dodatek „Wysokie Obcasy” 2001, nr 18.

Czas zajęć: 2 jednostki lekcyjne

Metody: wykład, burza mózgów, drama, praca z tekstem, praca w grupach

Środki dydaktyczne: film, wybór tekstów do pracy w grupach, rzutnik multimedialny

Przebieg zajęć:

1. Wprowadzenie do zajęć:
 - Gdybyś mógł być zwierzęciem, to w które z nich byś się wcielił? – odgrywanie ról.
 - A teraz wyobraź sobie, że nie masz wyboru i musisz być szczurem. Co czujesz, jak się będziesz zachowywał, jak będą odbierać cię ludzie?
2. Projekcja filmu z audiodeskrypcją
 - Podział zespołu klasowego na dwie grupy:
I – obserwacja postaw zegarmistrza
II – obserwacja zachowań szczurów
3. Konfrontacja zebranych informacji:
 - Dyskusja, „burza mózgów”
 - Analiza i interpretacja sceny otwierającej i zamykającej film
4. Człowiek w sytuacji zagrożenia – kat i ofiara (praca z fragmentami tekstów w III grupach)
 - I grupa – fragm. *Dzieci Ireny Sendlerowej*
 - II grupa – fragm. *Rozmów z katem*
 - III grupa – fragm. *Pianisty*
5. Wymieszanie grup (III grupy o innym składzie, w każdej członkowie I, II, III grupy z punktu 4.)
 - Podzielenie się refleksjami na temat przeczytanych fragmentów
6. Wysłuchanie przemówienia gen. Wojciecha Jaruzelskiego z 13 grudnia 1981 roku – podanie jednego z wielu możliwych kierunków interpretacji filmu
 - Wykorzystanie materiałów zawartych w broszurze Mikołaja Jazdona
7. Co to jest dokument kreacyjny? – uporządkowanie informacji o filmie dokumentalnym na podstawie różnych źródeł (patrz: bibliografia)
8. Praca domowa: Wciel się w jednego z poznanych dziś bohaterów (filmowych lub literackich) i napisz, co czujesz w sytuacji zagrożenia.

KONSPEKT ZAJĘĆ Z ZAKRESU KINOTERAPII Z WYKORZYSTANIEM FILMOTEKI SZKOLNEJ DLA LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO

Temat: Różne postawy człowieka w systemie totalitarnym.

Cele ogólne:

- Zapoznanie uczniów z filmem *Człowiek z marmuru* i sylwetką jego twórcy.
- Uporządkowanie wiedzy ucznia na temat sytuacji politycznej, historycznej i społecznej lat 50. i 70. w PRL.
- Przedstawienie charakterystycznych cech nowomowy i innych zjawisk socrealizmu (architektura, sztuka użytkowa, rzeźba, plakat, utwory muzyczne itp.).
- Wprowadzenie pojęć „konformizm” i „nonokonformizm”.

Cele operacyjne:

- uczeń kształci kompetencje komunikacyjne w zakresie odbioru i tworzenia różnych komunikatów;
- uczeń świadomie i krytycznie odbiera dzieło filmowe, kształci i utrwała umiejętność przystosowania elementów świata przedstawionego w sztuce do rzeczywistości (asocjacyjność);
- uczeń samodzielnie poszukuje wartości w przedstawionych dziedzinach kultury;
- uczeń stosuje techniki komunikowania i odpowiednio je dobiera, a także kształci umiejętność stosowania ich w „teatrze życia codziennego”.

Czas zajęć: 2 jednostki lekcyjne + projekcja filmu z audiodeskrypcją

Metody: praca metodą stacji z wykorzystaniem pracy w grupach, karty pracy, wykładu, burzy mózgów, dramy

Środki dydaktyczne: zdjęcia Nowej Huty, makieta typowego budynku, rzeźba, plakat, nagrania muzyczne (piosenki z omawianego okresu oraz tekst przemówienia Wiesława Gomułki), film, karty pracy, wybór tekstów do pracy w grupach, rzutnik multimedialny

Przebieg zajęć:

1. Wprowadzenie do tematu, przedstawienie kontekstu historycznego, politycznego i społecznego z wykorzystaniem zdjęć i materiałów audio:
 - a. zdjęcia Nowej Huty, makieta;
 - b. rzeźba przedstawiająca Włodzimierza I. Lenina;
 - c. plakaty z lat 50. XX wieku;
 - d. nagranie piosenki *Do roboty*;
 - e. wypełnienie karty pracy.
2. Stacja I
– poszukiwanie, porządkowanie i przedstawienie informacji o Andrzeju Wajdzie pochodzących z różnych źródeł, w tym ze strony internetowej Filmoteki Szkolnej (patrz: bibliografia)
3. Stacja II
 - a. wysłuchanie fragmentu przemówienia Wiesława Gomułki
 - b. omówienie głównych cech nowomowy
 - c. wypełnienie karty pracy.
 - d. tworzenie tekstu w nowomowie – apel do uczniów szkoły o wzięcie udziału w pracach społecznych, np. zbieranie stonki, sadzenie lasu, wykopki
4. Obejrzenie filmu *Człowiek z marmuru* z udziałem deskrybenta
5. Stacja III
– omówienie postaw głównych bohaterów z wykorzystaniem tekstów z broszury Hanny Szpulak – praca w 3 grupach:
 - a. Mateusz – Od fascynacji systemem do desperacji
 - b. Agnieszka – Jednostka w walce z systemem
 - c. Redaktor TV – Lojalność wobec systemu
6. Stacja IV
– postawy konformistyczne i nonkonformistyczne (kinoterapia)
 - a. losowanie członków 2 grup
 - b. bank pomysłów – burza mózgów
 - c. odegranie scenek z przedstawieniem obu postaw
7. Stacja V
– wprowadzenie do pracy domowej: analiza i interpretacja sceny z udziałem redaktora (druga scena filmu od wejścia redaktora)
Praca domowa: Porozmawiaj z rodzicami, dziadkami na temat postaw bohaterów filmu Andrzeja Wajdy. Przeprowadź z nimi wywiad o rzeczywistości lat siedemdziesiątych, zwracając szczególną uwagę na ich uczucia.

Karta pracy:

Imię, nazwisko ucznia:

Klasa:

Temat lekcji:

1. Podaj przynajmniej 3 cechy socrealizmu w architekturze i sztuce.

.....
.....
.....
.....

2. Wymień kilka tytułów filmów w reżyserii Andrzeja Wajdy. Które z nich oglądałeś/aś?

.....
.....
.....
.....

3. Odwołując się do przemówienia Wiesława Gomułki z 5 czerwca 1957 roku, wyjaśnij, jak rozumiesz sens następujących sformułowań:

a. „reakcyjne siły rozkładu”

.....
.....
.....
.....

b. „klasowa nienawiść do Związku Radzieckiego”

.....
.....
.....
.....

c. „anarchistyczny duch szlachecki”

.....
.....
.....
.....

4. Jaką rolę odgrywają w filmie zdjęcia kolorowe i białe-czarne? Uzasadnij odpowiedź, redagując minimum 2 zdania.

.....
.....
.....
.....

5. Korzystając ze *Słownika języka polskiego*, wyjaśnij znaczenie pojęć „konformizm”, „nonkonformizm”.

.....
.....
.....
.....

KONSPEKT ZAJĘĆ Z ZAKRESU KINOTERAPII Z WYKORZYSTANIEM FILMOTEKI SZKOLNEJ DLA LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO

Temat: W innym świecie... w moim świecie.

Cele ogólne:

- Zapoznanie uczniów z filmem *Nienormalni* Jacka Bławuta.
- prowadzenie pojęcia „moralność kamery”.

- Zaznajomienie z metodą obserwacji świata od wewnątrz.
- Przedstawienie skomplikowanych relacji świata ludzi pełnosprawnych i niepełnosprawnych.

Cele operacyjne:

- uczeń kształci kompetencje komunikacyjne w zakresie odbioru i tworzenia różnych komunikatów;
- uczeń świadomie i krytycznie odbiera dzieło filmowe;
- uczeń samodzielnie dokonuje oceny postaw bohaterów filmowych i potrafi odnieść tę umiejętność do rzeczywistości;
- uczeń rozumie skomplikowane relacje osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych;
- uczeń ma świadomość zagubienia pełnosprawnych w swoim świecie.

Czas zajęć: 2 jednostki lekcyjne + projekcja filmu z audiodeskrypcją

Metody: wykład, burza mózgów, wywiad, praca z tekstem, praca w grupach

Środki dydaktyczne: film, wybór tekstów do pracy w grupach, duże arkusze papieru, mazaki, kredki, rzutnik multimedialny, dyktafony

Przebieg zajęć:

1. Wprowadzenie do obejrzenia filmu Jacka Bławuta – portret nauczyciela
 - Praca w dwóch grupach: tworzenie plakatu nauczyciela na podstawie fragmentów tekstów literackich (I grupa – fragm. *Ferdynand*, II grupa – fragm. *Szóstej klepki*)
 - Podsumowanie stworzonych plakatów
2. Projekcja filmu z audiodeskrypcją
3. Stworzenie plakatu nauczyciela uczniów niepełnosprawnych:
 - Wykorzystanie informacji zawartych w filmie oraz w broszurze Wojciecha Otto
 - Skonfrontowanie postaci nauczyciela filmowego z rzeczywistym (odwołanie się do doświadczeń z praktyki szkolnej)
4. O trudnościach osoby pełnosprawnej w świecie ludzi niepełnosprawnych i odwrotnie: (stosownie do liczby uczniów w zespole klasowym – praca indywidualna, losowanie zadań) – 15 minut na wykonanie zadania
 - Zadanie I – przeprowadź wywiad z nauczycielem, który niedawno rozpoczął pracę w Ośrodku. Zdobądź informację o tym, co jest dla niego największą trudnością.
 - Zadanie II – porozmawiaj z nauczycielem, który pracuje w Ośrodku wiele lat. Jak zmieniło się jego postrzeganie osób niepełnosprawnych? Co go najbardziej zaskoczyło?
 - Zadanie III – znajdź ucznia pełnosprawnego, który rozpoczął naukę w liceum lub gimnazjum, i zapytaj go o uczucia towarzyszące jego pierwszym dniom w szkole, internacie.
 - Zadanie IV – spróbuj porozmawiać z dzieckiem niewidomym z klas szkoły podstawowej. Z czym ma najwięcej kłopotów?
 - Zadanie V – dotrzyj do szkolnej kuchni i porozmawiaj z panią, która wydaje posiłki w stołówce. O czym musi pamiętać w swojej codziennej pracy?
 - Zadanie VI – porozmawiaj z panią sekretarką. Czy jej praca wymaga innych umiejętności niż praca w szkole masowej?
 - Zadanie VII – skontaktuj się z nauczycielem orientacji przestrzennej. Zapytaj go, jak przebiegał egzamin instruktorski z perypatologii, i której części egzaminu bał się najbardziej.
 - Zadanie VIII – poszukaj ucznia pełnosprawnego kończącego edukację w Ośrodku i zapytaj o jego doświadczenia ze środowiskiem uczniów niepełnosprawnych.
5. Prezentacja zgromadzonych (nagranych) informacji
 - Dyskusja – czy osoby pełnosprawne nie mają trudności, wchodząc w świat osób niepełnosprawnych? Jakimi umiejętnościami muszą wykazywać się zarówno osoby pełnosprawne, jak i niepełnosprawne, by w pełni się zrozumieć?
6. Podawanie przykładów z filmu dobrego i złego komunikowania się dwóch światów
7. Wyjaśnienie pojęcia „moralność kamery”. Odniesienie do broszury i innych materiałów źródłowych (patrz: bibliografia)

8. Praca domowa – Czego oczekuję od osoby pełnosprawnej? (lub odwrotnie, w wypadku ucznia pełnosprawnego)

■ **Joanna Dłuska** – nauczyciel języka angielskiego, tyflopadaagog
Agnieszka Jedlińska – Kawka – nauczyciel języka polskiego, tyflopadaagog, instruktor orientacji przestrzennej.

Streszczenie: Autorki przedstawiły nową formę zajęć i terapii, którą przeprowadziły w ramach projektu „Bliżej Świata”. Opisały założenia, cele i sposób realizacji zajęć oraz przedstawiły przykładowe konspekty zajęć.

Bibliografia:

1. Dziewiecki Marek, *Wychowawca – personalista*, www.opoka.org.pl.
2. *Film w edukacji humanistycznej*, praca zbiorowa, Ewelina Nurczyńska-Fidelska (red.), WN PWN, Warszawa 1993.
3. Peczek Benedykt Krzysztof, *Filmoterapia*, „Gazeta Wyborcza”, dodatek „Wysokie Obcasy” 2001, nr 18.
4. Gombrowicz Witold, *Ferdynand*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1995.
5. Helman Alicja, *Co to jest kino?*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1992.
6. Konieczna Ewelina J., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Impuls 2007.
7. Matusiak Barbara, *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, Stentor, Warszawa 2001.
8. Mieszkowska Anna, *Dzieci Ireny Sendlerowej*, Muza, Warszawa 2009.
9. Moczarski Kazimierz, *Rozmowy z katem*, Znak, Kraków 2004.
10. Most film, *Przewodnik dla licealistów*, praca zbiorowa, Beata Żmichowska (red.), Stentor, Warszawa 2007.
11. Musierowicz Małgorzata, *Szósta klepka*, Akapit-Press, Łódź 2002.
12. Roman Andrzej, *Paranoja zapis choroby*, Editions Spotkania, Warszawa 1990.
13. *Słownik filmu*, praca zbiorowa, Rafał Syska (red.), Zielona Sowa, Kraków 2005.
14. *Słownik języka polskiego*, praca zbiorowa, Mieczysław Szymczak (red.), WN PWN, Warszawa 1992.
15. Szpilman Władysław, *Pianista*, Znak, Kraków 2000.
16. Wojnicka Joanna, Katafiasz Olga, *Słownik wiedzy o filmie*, Park, Bielsko-Biała 2005.
17. www.filmotekaszkolna.pl.

■ *Wiesława Karasińska, Barbara Perlik*

Rewalidacyjne i edukacyjne aspekty wycieczek krajoznawczych w projekcie „Bliżej świata – od konkretnego do abstrakcji”

Turystyka jest więc sposobem poznawania świata, przeżywaniem świata. Jest realizacją wolności. Może też być sposobem twórczości.

Krzysztof Przecławski (1994)¹

Turystyka osób z dysfunkcją wzroku

Osoby niepełnosprawne napotykają wiele przeszkód w uprawianiu turystyki. Utrudnienia te postrzegają jako dyskryminację i przejaw wykluczenia społecznego². W Niemczech podróżuje nieco ponad połowa osób niepełnosprawnych (54 %), we Włoszech ponad 1/3 (41, %), natomiast w Polsce zaledwie 1/5 (21,3%)³. Z badań wynika, że 78,4% osób z dysfunkcją wzroku w naszym kraju w ogóle nie podróżuje, 21% podjęło podróż na terenie kraju, a jedynie 0,6% wyjechało za granicę⁴. Większość obiektów muzealnych w Polsce jest niedostępna lub trudno dostępna dla osób z dysfunkcją wzroku⁵.

Turystyka to bardzo przyjemna i niezbyt wysiłkowa forma rekreacji i wypoczynku, dostępna praktycznie dla każdej osoby niewidomej i słabowidzącej, dająca wiele korzyści w utrzymaniu zdrowia fizycznego i psychicznego. Wyzwala aktywność własną, kształtuje właściwą sylwetkę i motorykę, wzbogaca sferę poznawczą. Na konieczność zainteresowania uczniów niewidomych światem zewnętrznym zwracała już uwagę matka Elżbieta Czacka. W jednej z wypowiedzi zauważa: „(...) dlatego tak ważne jest dla dziecka niewidomego przerwanie mu lekcji i nawet wyprowadzenie go ze szkoły tam, gdzie odbywa się to, czego dźwięki dochodzą, bo to, co nabywa dziecko niewidome w bezpośrednim zetknięciu się ze światem zewnętrznym, jest ważniejsze niż to, czego się na lekcji może nauczyć”⁶. Turystyka nie wymusza rywalizacji tak jak sport. Poprzez wędrowanie, wycieczki, rajdy, spływy itp. ma się poczucie jedności z grupą – wspólne zainteresowania łączą. Turystyka daje niewidomym możliwość wyjścia z zakłętego kręgu samotności, zapobiega patologiom społecznym wynikającym z nudy i izolacji środowiskowej. Integruje z ludźmi mającymi takie same pasje. Kontakt z naturą sprawia wielką radość i frajdę, uspokaja, pozwala zapomnieć o kalectwie oraz problemach dnia codziennego. Przywraca chęć do życia, niweluje stres i „inność” spowodowaną inwalidztwem wzroku, wszechstronnie dowartościowuje. Sprawność ciała i ruch na świeżym powietrzu dotlenia organizm, wyzwala w mózgu endorfiny i daje przez to poczucie zadowolenia.

Wyniki prac przeprowadzonych w grupie osób z różnymi dysfunkcjami wskazują, że główną barierą w uprawianiu turystyki przez osoby niepełnosprawne jest czynnik ekonomiczny⁷. Istotne są też trudności natury organizacyjnej, np. niedostosowanie infrastruktury, brak specjalistycznych przewodników i map, mała liczba fachowej wyspecjalizowanej pod kątem obsługi turysty z dysfunkcjami kadry przewodnickiej. DIADA⁸ podaje, że barierą stanowi niemożność wyjazdu z osobą towarzyszącą. Właściwie wszystkie te przeciwności zostały pokonane. W ramach projektu „Bliżej świata – od konkretnego do abstrakcji” udało nam się zabrać 53 uczniów na 10 interesujących wycieczek.

¹ K. Przecławski, *Turystyka a świat współczesny*, Uniwersytet Warszawski, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, Zakład Społecznych Problemów Wychowania, Warszawa 1994.

² T. Skalska, *Turystyka osób niepełnosprawnych. Ograniczenia i możliwości rozwoju*. Wydawnictwo WSHGiT, Warszawa 2004.

³ Tamże.

⁴ Tamże.

⁵ A. Molewska, R. G. Nowicki, *Dostępność placówek muzealnych dla zwiedzających z dysfunkcją wzroku [w:] Stan i rozwój regionalnej turystyki, rekreacji i rehabilitacji*, W. Żukow, R. Muszkieta, M. Napierała, M. Barczak (red.), Wydawnictwo Unii Akademickiej oraz Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2010.

⁶ E. Czacka, *O niewidomych*, rozdział *Z notatek o wychowaniu niewidomych*, Wydawnictwo Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2008s. 81.

⁷ T. Skalska, cyt. wyd.

⁸ DIADA Summary report, 2006. www.apintech.com.

Organizacja wycieczek

Do przygotowania wycieczek przystąpiliśmy ponad 4 miesiące przed planowanym terminem wyjazdu. Należało przygotować dane do przetargu. Polegało to na opracowaniu szczegółowego harmonogramu i programu wycieczek oraz wymagań odnośnie do noclegów i wyżywienia (szczegółowe menu). Doświadczenie uczy nas, że szczególnie ważne są wymagania dotyczące noclegów i powinny być one opisane szerzej niż: „ośrodek dostosowany do potrzeb osób z dysfunkcją wzroku”. Najlepszym rozwiązaniem wydaje się ośrodek, w którym odbywają się turnusy rehabilitacyjne dla niewidomych (placówki mają określony standard) albo który znajduje się na liście podawanej na stronie www.turystykadlawszystkich.pl. Witryna ta prezentuje kompleksową, godną polecenia bazę infrastruktury turystycznej dostępnej dla osób z różnymi dysfunkcjami.

Długość wyjazdów uzależniona była od wieku uczniów. Najmłodszy uczestniczyli w jednodniowych wycieczkach do gospodarstw turystycznych; czas podróży nie przekraczał jednej godziny, przez co nie było to uciążliwe dla dzieci. Powrót odbywał się tego samego dnia w godzinach popołudniowych.

Kierownikiem wycieczek był perypatolog (instruktor orientacji przestrzennej), mający jednocześnie uprawnienia pilota wycieczek, wieloletni organizator turystyki niewidomych i słabowidzących, doświadczony wychowawca młodzieży. W miarę możliwości w dłuższych wycieczkach uczestniczył dodatkowo jeszcze jeden perypatolog. Dobór kadry zaplanowano tak, aby każda osoba niewidoma miała swojego przewodnika – tyflop pedagoga. Rozwiązanie to bardzo się sprawdziło, gdyż w czasie zwiedzania obiektów historycznych czy przyrodniczych przewodnik mógł szczegółowo opisywać obiekty, wspomagać poznawanie dotykowe, odpowiadać na rodzące się na gorąco pytania. Byłoby to niemożliwe, gdyby nauczyciel miał pod opieką więcej niż jedną osobę niewidomą.

Cele

Główne cele wycieczek można sformułować następująco:

- poznanie historii, dziedzictwa kulturowego i osobliwości przyrodniczych Polski,
- poznanie unikatowych zabytków dziedzictwa światowego UNESCO (Wieliczka, Wawel, Babiogórski Park Narodowy),
- polisensoryczne poznawanie najbliższego otoczenia i zjawisk w nim zachodzących,
- rozwijanie umiejętności orientacji przestrzennej i samodzielnego poruszania się w nieznanym terenie, w różnych warunkach atmosferycznych,
- ćwiczenia globalnego poznania dotykowego uzupełnionego o opis fotograficzny,
- rozwijanie zainteresowań, doskonalenie komunikacji w grupie.

Program wycieczek

Poniżej przedstawiamy wycieczki, w których uczestniczyliśmy, realizując projekt „Blżej świata – od konkretnego do abstrakcji”, wraz z głównymi punktami programu.

I. Toruń, Piwnice k. Torunia – kl. 1 gimnazjum (1 dzień)

- spektakl w Planetarium,
- interaktywne zajęcia w orbitarium,
- zwiedzanie Starego Miasta w Toruniu,
- zwiedzanie uniwersyteckiego Obserwatorium Astronomicznego w Piwnicach k. Torunia.

Wycieczka była wprowadzeniem do astronomii, uzupełnieniem zajęć z fizyki i geografii. Okazało się, że astronomia może być nie tylko trudna, ale i ciekawa.

II. Trójmiasto – kl. 1 gimnazjum (1 dzień)

- lekcja muzealna w Akwarium Gdyńskim,
- zwiedzanie portu w Gdyni,
- zwiedzanie gdańskiej Starówki z przewodnikiem,
- rejs statkiem na Westerplatte.

Ogromne wrażenie na uczniach zrobiła wizyta w oceanarium, ponieważ mogli dotykać zwierząt, zarówno żywych, jak i eksponatów. Dużym przeżyciem było też znalezienie się w historycznym miejscu, jakim jest Westerplatte.

III. Wielkopolska – kl. 1 liceum (1 dzień)

- lekcja w Palmiarni Poznańskiej,
- zwiedzanie kompleksu pałacowego i parku w Rogalinie,
- zwiedzanie z przewodnikiem zamku i arboretum w Kórniku,
- zwiedzanie Gniezna.

Szczególnie interesująca dla uczniów była wizyta w palmiarni, gdzie za pomocą wszystkich dostępnych zmysłów poznawali roślinność różnych stref klimatycznych. Dużym zainteresowaniem cieszyły się też okazałe dęby w Rogalińskim Parku Krajobrazowym. Na zamku w Kórniku odbyła się cenna lekcja historii, uczniowie mogli dotykać wybranych, wskazanych przez przewodnika eksponatów. Jak zwykle spotkaliśmy się tam z ogromną życzliwością.

IV. Kaszuby – klasa IV SP (1 dzień)

- lekcja muzealna we Wdzydżach Kiszewskich (poznanie gwary, kultury i życia codziennego Kaszubów), zwiedzanie skansenu we Wdzydżach Kiszewskich,
- wejście na Wieżycę – poznanie osobliwości przyrodniczych i rzeźby terenu Szwajcarii Kaszubskiej,
- zwiedzanie „domu do góry nogami” w Szymbarku.

Uczniowie zasiedli w ławce kaszubskiej szkoły, pisali gęsim piórem, odwiedzili „domek na głowie” w Szymbarku, dotknęli najdłuższej deski świata oraz zdobyli najwyższe wzniesienie na niżu – Wieżycę. W niekonwencjonalny sposób uzyskali informacje kluczowe na temat otaczającego świata, mające wpływ na kształtowanie ich wyobrażeń. Wycieczka dostarczyła dzieciom wiele radości.

V. Małopolska: Częstochowa – Zawoja – Wadowice – Kraków (5 dni)

„Zielona szkoła” w Babiogórskim Parku Narodowym – kl. 1 gimnazjum i kl. 1 liceum

- zwiedzenie klasztoru na Jasnej Górze,
- zwiedzanie Muzeum Obozu Koncentracyjnego Auschwitz-Birkenau,
- zwiedzanie Domu Rodzinnego Jana Pawła II oraz bazyliki,
- zwiedzanie kopalni soli w Wieliczce,
- przejście Drogą Królewską na Wawel,
- lekcja muzealna na Wawelu,
- zwiedzanie okolic Starego Rynku,
- spektakl teatralny *Myday* w Krakowie,
- lekcja w Muzeum Babiogórskiego Parku Narodowego,
- zajęcia w ogrodzie roślin górskich,
- zajęcia na ścieżce dydaktycznej Babiogórskiego Parku Narodowego,
- wieczór góralski,
- warsztaty rzeźbiarskie z twórcą ludowym.

Wrażenia uczniów opisano w dalszej części artykułu.

VI. Ciechocinek – uczniowie głuchoniewidomi (4 dni)

- pobyt w sanatorium dziecięcym,
- codzienna rehabilitacja w basenie solankowym,
- hipoterapia,
- przejażdżki tramwajem konnym,
- codzienny spacer po uzdrowisku,
- ognisko z kielbaskami na ranczu konnym.

Dzieci po raz pierwszy od wielu lat uczestniczyły w takim wyjeździe. Musiały nauczyć się przebywania w nowym otoczeniu, nabywając nowych umiejętności, szczególnie związanych z samoobsługą. Opiekunowie dołożyli starań, aby uczniowie z wykorzystaniem dostępnych zmysłów zauważali zmiany otoczenia, krajobrazu, zintegrowali się ze środowiskiem.

VII. Mochle i Brzoza k. Torunia – cztery wycieczki do gospodarstw agroturystycznych – kl. 1 SP, uczniowie głuchoniewidomi (1 dzień)

Dzieci zwiedzały gospodarstwo wiejskie. Poznawały wszystkimi zmysłami zwierzęta domowe i gospodarskie. Miały możliwość bezpośredniego kontaktu z nimi (pogłaskanie, karmienie itd.). Nasi podopieczni wzięli również udział w ognisku i zjedli gorący posiłek. Niektóre z dzieci po raz

pierwszy w życiu przebywały w gospodarstwie rolnym i obcowały ze zwierzętami gospodarskimi. W niekonwencjonalny sposób uzyskały informacje kluczowe na temat otaczającego świata, mające wpływ na kształtowanie ich wyobrażeń. Dla dzieci głuchoniewidomych takie poznawanie środowiska, przełamywanie oporu „wobec nowego” jest szczególnie trudne, jednak czas spędzony w gospodarstwie był bardzo udany. Wycieczka dostarczyła dzieciom dużo radości.

Zielona szkoła u podnóża „Królowej Beskidów”

Wybór miejsca pobytu na najdłuższą, w ramach projektu, wycieczkę nie był przypadkowy. Zdecydowano się na... najdłuższą w Polsce wieś – Zawoję u podnóża Babiej Góry. O tym wyborze zadecydowało przede wszystkim bezpośrednie sąsiedztwo Babiogórskiego Parku Narodowego. Obszar ten jest objęty niejako potrójną ochroną: zgodnie z polskim prawem został uznany za park narodowy, na podstawie dyrektyw Unii Europejskiej włączono go do sieci Natura 2000 (zarówno jako obszar siedliskowy, jak i ptasi), natomiast decyzją UNESCO, jako jeden z pierwszych na świecie, uzyskał status światowego rezerwatu biosfery. Jest przykładem bardzo dobrze zachowanego biomu wysokogórskiego z wykształconymi wszystkimi piętrami klimatyczno-roślinnymi. To tutaj mają jedyne w Polsce stanowiska: okryz jeleni i rogownica alpejska (endemity). Badania prowadzili tu pionierzy ochrony przyrody w Polsce: Hugo Zapałowicz, prof. Marian Raciborski, prof. Władysław Szafer. Dlatego jest to wręcz wymarzone miejsce do prowadzenia zajęć z zakresu ochrony przyrody i ekologii.

Ponadto gospodarze parku stawiają sobie za zadanie likwidowanie barier w uczestnictwie osób niepełnosprawnych w turystyce. Z myślą o osobach niewidomych przygotowano makietę masywu Babiej Góry i okolicznych pasm w skali 1: 15 000. Uwidoczniono na niej piętra roślinności, szlaki turystyczne i inne informacje topograficzne. Mapa ma opisy pismem brajla. Uzyskała wysoką ocenę najbardziej surowych ekspertów – naszych uczniów.

Zaznaczone na mapie piętra mogli oni poznać w ogrodzie roślin górskich i na szlaku turystycznym. Ponadto zwiedziliśmy ogród zmysłów, w którym doświadczaliśmy zapachów różnych roślin. Przeszliśmy też ścieżką „Bosa stopa”, na której dotykaliśmy różnorodnego podłoża. Ponadto obserwowaliśmy rośliny pod kątem podobieństwa do brył geometrycznych

Strona internetowa Parku Babiogórskiego jest przyjazna dla słabowidzących i niewidomych, można powiększyć czcionkę albo wysłuchać znajdujących się na niej informacji.

Atutem Zawoi jest też stosunkowo niewielka odległość od miejsc związanych z historią naszego kraju: Krakowa, Oświęcimia, Wadowic, Wieliczki. Byliśmy w tych miejscowościach. Szczególną uwagę chcieliśmy zwrócić na Kraków. Zwiedzanie rozpoczęliśmy od Drogi Królewskiej. Przygotowano dwanaście makiet dotykowych przedstawiających najciekawsze zabytki Krakowa, zawierających krótkie opisy eksponowanych obiektów, w czarnym druku i brajlu, w dwóch wersjach językowych – polskiej i angielskiej. Rzeźby wykonano z brązu i ustawiono na postumentach z czarnego granitu. Można do nich podejść na wózek inwalidzkim. Zwiedzanie rozpoczęliśmy od makiet Barbakanu. Kolejne to Brama Floriańska, płaskorzeźba twarzą Jana Matejki umieszczona na jego domu, Bazylika Mariacka, Sukiennice, ratusz według stanu z końca XVIII w. zespół klasztorny o. franciszkanów oraz witraż „Bóg Ojciec – Stań się!” Stanisława Wyspiańskiego, kościoły św. Andrzeja oraz św. Piotra i Pawła, wyobrażenie okna romańskiego pałac bp. Erazma Ciołka i, wreszcie, Wzgórze Wawelskie. To właśnie makietą Wawelu przykuła najbardziej uwagę uczniów. Droga Królewska dla niepełnosprawnego turysty uzyskała już wiele nagród. Również nasi uczniowie byli wręcz zachwyceni makietami zabytków.

Dla zwiedzających przygotowano również specjalistyczny opis Drogi Królewskiej – udostępniono go użytkownikom internetu i osobom mającym telefony komórkowe wyposażone w antenę satelitarną GPS lub moduł Bluetooth.

Zwiedzając Kraków, nie ograniczyliśmy się tylko do zabytków, obserwowaliśmy również środowisko. Omówiliśmy wpływ zanieczyszczeń, głównie kwaśnych deszczów, na przyrodę i zabytki Krakowa. Była to okazja do przypomnienia sobie mechanizmu ich powstawania. Niestety, nie znaleźliśmy w królewskim mieście porostów – jest to pustynia porostowa. Mieliśmy okazję zaobserwować, że na obszarze o niezanieczyszczonym powietrzu w pobliżu naszego miejsca zamieszkania porosty występują bardzo powszechnie, czyli nieomal namacalnie stwierdzić, że porosty są wskaźnikami zanieczyszczenia powietrza.

Pobyt na „zielonej szkole” stał się okazją do obserwacji krajobrazów naturalnych i antropogenicznych. W czasie podróży spotkaliśmy krajobrazy górskie, nizinne, rolnicze, wylesione i prze-

mysłowe (Bełchatów, Konin, Inowrocław). Była okazja do tego, żeby przypomnieć sobie, w jaki sposób powstały pokłady soli oraz węgla kamiennego i brunatnego. Można było zaobserwować wpływ wydobywania węgla brunatnego na krajobraz w okolicach Konina i zanieczyszczenia w elektrowni Pątnów. Podróżując, można było obliczać drogę już pokonaną i pozostałą do pokonania

Wycieczka do Wieliczki stała się również okazją do obliczania różnic poziomów, a korzystając z danych dotyczących głębokości pod ziemią, pracowano na dużych liczbach.

Ciekawe miejsce, wyjątkowe przeżycie...

Uczniowie wrócili z wycieczek pełni wrażeń. Zapytałyśmy gimnazjalistów i licealistów o niezwykle miejsce, w którym byli, i niezwykle przeżycie. Padły następujące odpowiedzi.

Niezwykłe miejsce:

Kopalnia soli w Wieliczce: *Zdziwiła mnie liczba schodów pod ziemią, ilość soli, to, że człowiek wydrążył w skale korytarze, tyle metrów pod ziemią znajdują się niesamowite budowle, pomniki, no i ta sala balowa!*

Kraków: *Jest tam bardzo dużo zabytków, które nawet można zobaczyć na makiecie; szliśmy Drogą Królewską; byliśmy na Wawelu – mogliśmy zobaczyć, jak mieszkali królowie, poznać ich sposób życia, dotknąć fotela, na którym siedziała królowa Bona, dowiedzieć się, co robił stolnik i obruśnik, dowiedzieć się, co to jest kurdyban, i go dotknąć, sprawdzić, czy adamaszek jest miły w dotyku.*

Babiogórski Park Narodowy: *Bardzo podobały mi się zwierzęta w muzeum Babiogórskiego Parku, można było ich dotknąć, posłuchać ich głosów. Poznałam nowe rośliny w parku, np. kosodrzewinę; podobała mi się wycieczka do parku, były ciekawe rośliny.*

Palmiarnia: *Podobały mi się egzotyczne kwiaty, można było ich dotknąć, poznać smak i poczuć zapach roślin; zdziwiła mnie ilość i różnorodność roślin, klimat zwrotnikowy, tak jakby się tam naprawdę było.*

rejs na Westerplatte: *Mogłam stanąć na miejscu o które walczyli żołnierze w 1939 r., po raz pierwszy w życiu płynęłam statkiem.*

Muzeum Morskie: *Mogłam dotknąć kręgu wieloryba i zobaczyć, jak wyglądają fiszbiny; trzymałam żółwia morskiego w ręku; dotykałam płaszczki – było wiele śmiechu, poznaliśmy wiele morskich zwierząt, nawet koralowce.*

Niezwykłe przeżycie:

Oświęcim: *Byłam w miejscu historycznym; mogłam wyobrazić sobie, co przeżywali więźniowie w obozie koncentracyjnym; chciałam płakać, ponieważ tam wiele osób zginęło, również dzieci; te włosy, te buty, różne zdjęcia ludzi, nigdy nie byłam w takim miejscu; pan przewodnik tak opowiadał, że można się było dużo dowiedzieć się i przeżyć.*

Wadowice: *Oglądaliśmy rzeczy należące do papieża, byłam wzruszona, ponieważ jednak papież był mi bliski.*

Częstochowa: *Obecność w kaplicy Matki Bożej, tuż przy samym obrazie.*

Wieczór z góralami: *Było wesoło, śpiewali góralskie pieśni i dowcipy.*

Wieliczka: *Zjazd windą pod ziemię.*

Wieczór karaoke: *Koledzy sami go prowadzili, było bardzo wesoło.*

Spektakl w teatrze „Bagatela”: *Nigdy nie myślałam, że w teatrze może być tak fajnie.*

Wnioski

Wycieczki były integralną częścią projektu. Sprawdzały nabyte umiejętności i wiedzę, bądź wprowadzały nowe. Uczniowie poznawali otoczenie przy udziale wielu zmysłów. W gimnazjum wyjazdy skorelowane były z zajęciami bloku matematyczno-przyrodniczego. W liceum zaś stanowiły one okazję do spotkania z kulturą i sztuką, były zintegrowane z zajęciami z kinoterapii. Na wszystkich poziomach były doskonałymi ćwiczeniami perypatologii i stereognozji, niezbędnymi w dochodzeniu od konkretnego do abstrakcji.

Poprzez wspólne wędrowanie mieliśmy możliwość poznać się na innym gruncie niż tylko szkolny. Uczyłyśmy młodzież myślenia i działania, odpowiedzialności za siebie i grupę, współpracy na innych płaszczyznach niż tylko klasa. Mogłyśmy pokazać piękno naszej Ojczyzny,

osobliwości przyrodnicze, przedstawić dzieje naszego kraju – „na wyciągnięcie ręki”, a nie tylko z podręczników szkolnych.

Wycieczki okazały się świetną okazją do realizacji celów rewalidacyjnych i edukacyjnych w atmosferze radości, zadowolenia. Wyjazdy są oceniane jako najbardziej atrakcyjne zajęcia projektu, mimo że wymagały dużego wysiłku. Był to czas intensywnego zdobywania wiedzy i rewalidacji. Pokonaliśmy wiele barier, uczyliśmy się samodzielności i dorosłości. Byliśmy bliżej świata.

■ **Wiesława Karasińska** – nauczyciel biologii, tyflopedagog, koordynator ds. merytorycznych projektu „Bliżej świata – od konkretności do abstrakcji”, współodpowiedzialna za koordynację prac zespołu opracowującego i wdrażającego program innowacyjny

■ **Barbara Perlik** – wychowawca internatu, instruktor orientacji przestrzennej

Streszczenie: Autorki przedstawiły sposób organizacji, cele, program wycieczek edukacyjnych realizowanych w ramach projektu „Bliżej świata - od konkretności do abstrakcji” oraz wrażenia młodzieży. Wskazały też rewalidacyjny aspekt wycieczek krajoznawczych

Bibliografia

1. Czacka Elżbieta (Róża), *O niewidomych*, rozdział *Z notatek o wychowaniu niewidomych*, Wydawnictwo Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2008.
2. DIADA Summary report, 2006. www.apintech.com.
3. Molewska Anna, Nowicki Rafał G., *Dostępność placówek muzealnych dla zwiedzających z dysfunkcją wzroku [w:] Stan i rozwój regionalnej turystyki, rekreacji i rehabilitacji*, Walery Żukow, Radosław Muszkieta, Marek Napierała, Mariusz Barczak (red.), Wydawnictwo Unii Akademickiej oraz Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2010.
4. Przeclawski Krzysztof, *Turystyka a świat współczesny*, Uniwersytet Warszawski, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, Zakład Społecznych Problemów Wychowania, Warszawa 1994.
5. Skalska Teresa, *Turystyka osób niepełnosprawnych. Ograniczenia i możliwości rozwoju*. Wydawnictwo WSHGiT, Warszawa 2004.

Zajęcia z rehabilitacji wzroku prowadzone w ramach projektu „Bliżej świata – od konkretności do abstrakcji”

Zdrowy i pełnosprawny człowiek nie zastanawia się nawet, ile informacji, ważnych lub mniej ważnych, dochodzi do niego poprzez wzrok. Mówimy, że „zdrowe oczy to podstawa”, „szanuj wzrok”, „oszczędzaj oczy”. Docierają do nas wiadomości – „90% informacji ze wszystkich zmysłów pozyskują oczy”. To wszystko prawda. Wzrok jest jedynym zmysłem, który umożliwia integrowanie informacji pochodzących z innych zmysłów (według badań około 75% docierających do nas informacji pochodzi z bodźców wzrokowych). Możliwość widzenia ma ogromne znaczenie dla każdego człowieka, jest bowiem jednym z czynników wywierających zasadniczy wpływ na jego rozwój. Odgrywa dominującą rolę w poznawaniu rzeczywistości. Dostarcza takiego rodzaju informacji, które nie są osiągalne za pośrednictwem innych zmysłów. Wzrok ułatwia nawiązywanie więzi między dzieckiem a opiekunami, kontakt wzrokowy ułatwia pojawianie się pierwszego uśmiechu na twarzy dziecka. Wzrok pobudza do działania, prowokuje do naśladowania czynności wykonywanych przez dorosłych, jest dominującym zmysłem w rozwoju poznawczym. Wzrok wpływa również na rozwój społeczny, ułatwia kontakty, a także porozumiewanie się, szczególnie komunikację pozawerbalną. Wzrok zapewni poczucie bezpieczeństwa poprzez wzrokową kontrolę nad otoczeniem. Wpływa na dalszy ogólny rozwój i nabywanie wyższych funkcji psychowzrokowych w dalszym rozwoju przez całe życie.

Natalie C. Barraga (współtwórczyni programu rozwijania umiejętności posługiwania się wzrokiem) sformułowała następujące założenia dotyczące rozwoju umiejętności widzenia:

- Umiejętność widzenia nie jest wrodzona i jej rozwój nie przebiega automatycznie;
- Umiejętność widzenia nie jest wyznaczana wyłącznie przez ostrość wzroku i nie może być oceniana jedynie na tej podstawie;
- Umiejętność widzenia i funkcjonowanie wzrokowe nie jest wyznaczona wyłącznie przez rodzaj i stopień schorzenia lub uszkodzenia układu wzrokowego;
- Umiejętności widzenia i sprawności w posługiwaniu się wzrokiem można się nauczyć poprzez wykonywanie odpowiednio zaprogramowanych ćwiczeń wymagających użycia wzroku.¹

Według N. Barragi widzenia uczymy się przez całe życie. Nie możemy sugerować się wyłącznie zapisem okulistycznym i mocą przepisanych okularów oraz zdiagnozowanym schorzeniem wzroku. Wszystkie te czynniki u dwóch osób „na papierze” mogą wyglądać tak samo, jednak w rzeczywistości obie te osoby funkcjonują zupełnie inaczej.

Zaburzenia w rozwoju widzenia stanowią zagrożenie dla prawidłowego ogólnego rozwoju człowieka. Tym bardziej że rozwój zmysłu wzroku u słabowidzących nie przebiega automatycznie i spontanicznie. Dlatego też, dążąc do wywołania pozytywnych zmian w funkcjonowaniu osób mających problemy wzrokowe, należy stworzyć im odpowiednie warunki, tak aby ich percepcja wzroku nie pozostawała na niskim poziomie. Konieczna jest stymulacja i nauka patrzenia, a więc rehabilitacja wzroku (nazywana również terapią wzroku).

Terapię widzenia, rewalidację widzenia, wzroku, rehabilitację wzroku rozumiemy zatem jako włączanie osłabionego wzroku dziecka we wszelkie możliwe aktywności poprzez odpowiednie dostosowanie otoczenia fizycznego do jego możliwości wzrokowych, ale także jako podejmowanie pewnych ćwiczeń, których celem jest pobudzanie rozwoju widzenia, czyli rozwijanie funkcji wzrokowych i prowokowanie zachowań kierowanych wzrokiem.² Poprzez odpowiednio dobrane oddziaływania zewnętrzne rehabilitant stale prowokuje, przyspiesza rozwój potrzebnych umiejętności oraz wspiera dziecko w osiąganiu poziomu potencjalnego rozwoju, m.in. poprzez umożliwienie zobaczenia danego przedmiotu, zrozumienie i interpretację oglądanego obrazu oraz

¹ Adamowicz-Hummel, Antonina, *Posługiwanie się wzrokiem przez dzieci słabo widzące*. W: Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi. MEN, Warszawa 2001.

² Barraga, N.C., Morris J. E., *Program rozwijania umiejętności posługiwania się wzrokiem*. Część III Materiały źródłowe na temat słabo widzących. WSPS, Warszawa 1997.

częste powtarzanie. Tak więc tylko częste i systematyczne ćwiczenia prowadzą do utrwalenia nabytych umiejętności widzenia, a co za tym idzie lepszego, do pełniejszego, bardziej samodzielnego i aktywnego uczestnictwa dziecka słabowidzącego w życiu codziennym.

Rehabilitacja wzroku (lub inaczej terapia widzenia) jest dziedziną wymagającą wiedzy zarówno pedagogicznej, psychologicznej, socjologicznej, jak okulistycznej i optycznej. Polega na ćwiczeniu wzroku, tj. rozwijaniu umiejętności posługiwania się wzrokiem, a tym samym – zwiększaniu skuteczności wykorzystywania widzenia w codziennym funkcjonowaniu osoby słabowidzącej.

Rehabilitacja wzroku (poprzedzona diagnozą funkcjonalną) obejmuje pobudzanie do patrzenia; stymulowanie widzenia i rozwijanie podstawowych sprawności wzrokowych związanych z kontrolowaniem ruchów gałek ocznych (lokalizowanie bodźca, fiksacja, śledzenie, zbieżność, przenoszenie spojrzenia, wodzenie, przeszukiwanie); kształtowanie pojęć i pamięci wzrokowej; osiąganie wyższych sprawności wzrokowych (m.in. identyfikowanie obiektów na obrazkach, dobieranie obiektów i obrazków według określonych cech, odnajdywanie szczegółów na obrazkach prostych i złożonych, dopełnianie wzrokowe, rozróżnianie i identyfikowanie związków zachodzących na obrazkach, znakach abstrakcyjnych i figurach); ocenę i modyfikację najbliższego otoczenia dziecka, by dopasować je do potrzeb i możliwości wzrokowych dziecka.³

W programie „Blżej świata – od konkretnego do abstrakcji” rehabilitacja wzroku, przy stosowaniu ogólnych zasad, była modułem wspomagającym. Na każdym etapie na zajęciach przybliżano konkretny schemat lub wyobrażenie. Wprowadzane pojęcia były dostosowane do poziomu edukacyjnego, na którym znajdowało się dziecko.

Punktem wyjścia każdej terapii jest dogłębna diagnoza. Również dla tego programu innowacyjną podstawą była diagnoza każdego dziecka. Wykorzystane zostały standardowe metody diagnostyczne stosowane w rehabilitacji wzroku (badanie podstawowych funkcji wzrokowych oraz badanie arkuszem diagnostyczno-oceniającym DAP opracowanym przez prekursora rehabilitacji wzroku N. Barragę wraz z zespołem), jak również pojawiły się elementy diagnostyczne do tej pory niestosowane w naszym Ośrodku. Głównym punktem innowacji było zastosowanie nowoczesnego sprzętu do diagnozy (zakupiono w ramach programu nowoczesny Visioleto Modulus) oraz elementów z diagnostyki Integracji Sensorycznej.

Na potrzeby programu wytyczono cele, które sformułowano w następujących punktach:

- przeprowadzenie wszechstronnej diagnozy funkcjonowania wzrokowego na podstawie stosowanych dotychczas technik oraz wprowadzanie modyfikacji w diagnozie poprzez zastosowanie elementów Integracji Sensorycznej, a na jej podstawie opracowanie indywidualnego programu dla każdego dziecka wymagającego usprawnienia wzrokowego,
- zapoznanie ucznia z funkcjonalnymi następstwami widzenia związanego z jego schorzeniem wzroku,
- przygotowanie programu funkcjonowania wzrokowego zgodne z poziomem rozwoju poznawczego ucznia,
- nabywanie wzrokowych sprawności percepcyjnych w różnorodnych sytuacjach życiowych, w różnych miejscach otoczenia,
- zorganizowanie i kontrolowanie otoczenia wzrokowego ucznia, tak aby stworzyć mu szansę na sukces, czyli postępować zgodnie z zasadą, że odnosząc sukcesy w otoczeniu kontrolowanym, uczeń jest lepiej przygotowany do radzenia sobie w naturalnym otoczeniu i buduje umiejętności wzrokowe na solidnych podstawach,
- dostosowanie otoczenia poprzez modyfikację oświetlenia i redukcję olśnień, zastosowanie kontrastów, właściwych odległości i wielkości,
- wprowadzanie pojęć związanych z konkretem z uwzględnieniem zasady przechodzenia od pojęć bliskich dziecku (ja) do coraz bardziej odległych,
- doskonalenie umiejętności rozwiązywania problemów dzięki funkcjonowaniu wzrokowemu,
- ukształtowanie intuicyjnego korzystania z pomocy optycznych i pomocy nieoptycznych w zależności od zaistniałych warunków.⁴

Treści programowe zostały opracowane indywidualnie dla każdego podopiecznego. Opierały się na wynikach diagnozy. Wszystkie indywidualne programy skonstruowane były na podstawie programu usprawniania widzenia według procedury Marcii Collins i Natalie C. Barragi na wszystkich poziomach. Szczególnie ćwiczone były funkcje optyczne i spostrzeżeniowe, czyli rozróżnianie figur, przedmiotów, ludzi i czynności, koordynacja wzrokowo-ruchowa (oko–ręka) podczas manipulowania figurami, identyfikowanie wzrokowe przedmiotów i ludzi, rozróżnianie i identyfikowanie szczegółów na obrazkach przedstawiających przedmioty, ludzi i wydarzenia, manipulowanie obiektami zgodnie z modelem lub poleceniem, odnajdywanie barw i obrazków przedstawiających przedmioty, ludzi i wydarzenia, manipulowanie obiektami (narzędziami), aby utworzyć (zmienić) reprezentacje obrazkowe. Są to ćwiczenia funkcji optycznych i spostrzeżeniowych polegające na eksploracji i manipulowaniu konkretnymi obiektami. Czynności te stymulują rozróżnianie, rozpoznawanie i używanie obiektów do celów intencjonalnych. Poziom ten ćwiczy funkcje optyczne i spostrzeżeniowe na wyższym etapie i dotyczy rozróżniania i identyfikowania barw, kształtów i szczegółów w przedmiotach i na obrazkach przedstawiających przedmioty, ludzi i ich działania. Włącza się tu także czynności motoryczne wymagające posługiwania się wzrokiem, by wzmocnić koordynację wzrokowo-ruchową i umiejętność manipulowania przy wykorzystaniu obserwacji i naśladowania. Przykładowe ćwiczenia to: dobieranie obiektów o jasnych barwach, dobieranie obiektów pasujących do siebie, dobieranie obiektów o jednej wspólnej cesze, rozróżnianie barw podstawowych, dobieranie znanych obiektów o różnych barwach i wielkościach oraz wiele innych.⁵

Dużą wagę przywiązywałam również do ćwiczeń funkcji optycznych, spostrzeżeniowych i wzrokowo-spostrzeżeniowych. Wiążą się one z następującymi czynnościami: z zapamiętywaniem szczegółów na złożonych obrazkach, odnoszeniem poszczególnych części do całości, odróżnianiem figury od tła, organizowaniem spostrzeżeń wzrokowych, rozróżnianiem i identyfikowaniem figur abstrakcyjnych i znaków, odnajdywaniem znaków i wskazówek wzrokowych w otoczeniu, odtwarzaniem figur abstrakcyjnych i znaków. Poziom ten usprawnia funkcje optyczne, spostrzeżeniowe i związane z percepcją wzrokową. Na tym poziomie kładzie się nacisk na zapamiętywanie szczegółów w złożonych obrazkach i wzorach oraz na umiejętność spostrzegania relacji między pojedynczymi elementami a całym obrazem. Zawarte tu ćwiczenia mają zachęcać do odróżnienia figury od tła, na jakim się ona znajduje, oraz ułatwić zrozumienie pojęcia perspektywy (blisko–daleko). Beneficjent miał rysować i kolorować sylwetki ludzkie i przedmioty, kolorować według wzoru i dowolnie, składać obiekty z części, identyfikować częściowo zakryte obiekty itp. Funkcje optyczne, spostrzeżeniowe i wzrokowo-spostrzeżeniowe mają na celu rozróżnianie, identyfikowanie, układania według kolejności i odtwarzania abstrakcyjnych figur i znaków. Ćwiczenia przykładowe to: segregowanie figur abstrakcyjnych według kształtu i szczegółu wewnętrznego, dobieranie figur abstrakcyjnych na podstawie pojedynczego elementu wewnętrznego, obrysowywanie i rysowanie figur abstrakcyjnych i inne.⁶

Najwyższy poziom, na jakim udało mi się prowadzić zajęcia, obejmował funkcje spostrzeżeniowe i wzrokowo-spostrzeżeniowe, czyli rozróżnianie i spostrzeganie zależności na obrazkach, spostrzeganie podobieństw i różnic w figurach abstrakcyjnych i znakach, identyfikowanie cyfr i liter. Poziom ten to funkcje optyczne, spostrzeżeniowe i wzrokowo-spostrzeżeniowe mające na celu rozróżnianie, identyfikowanie i spostrzeganie relacji między obiektami i na obrazkach, figurami abstrakcyjnymi i znakami (np. dobieranie i interpretowanie znaków w otoczeniu, dobieranie liter wielkich i małych, dobieranie liter, by ułożyć wyraz, identyfikowanie podobieństw i różnic w wyrazach itp.).⁷

Zostaje jeszcze jeden poziom – funkcje wzrokowo-spostrzeżeniowe, czyli spostrzeganie stałości znaku mimo różnic w wyglądzie graficznym, kojarzenie znaków z obrazkami, identyfikowanie i odtwarzanie liter i wyrazów, integrowanie – na którym dopiero rozpocznę ćwiczenia z moimi podopiecznymi z projektu. Poziom ten ćwiczy funkcje wzrokowo-spostrzeżeniowe poprzez identyfikowanie i odtwarzanie pojedynczych znaków i ich połączeń, spostrzeganie relacji między znakami prowadzące do rzeczywistej identyfikacji wyrazów na podstawie wyglądu. Są to ćwiczenia typu: dobieranie liter pisanych różnymi rodzajami czcionki, identyfikowanie liter

³ Smith, A.J., O'Donnell, L.M. *Poza zasięgiem ręki. Rozwijanie widzenia do dali*. [BAR] Zeszyty Tyflogiczne nr 13, PZN, Warszawa 1994.

⁴ Barraga, N.C., Morris J. E. – *Program rozwijania umiejętności posługiwania się wzrokiem*. Część III Materiały źródłowe na temat słabo widzących. WSPS, Warszawa 1997.

⁵ tamże.

⁶ tamże.

⁷ tamże.

pisanych różnymi rodzajami czcionki, segregowanie liter i cyfr według nazw, pisanie liter i cyfr pod dyktando oraz podobne.⁸

Każde zajęcie zostało poprzedzone ćwiczeniami w zakresie podstawowej stymulacji wzroku.

Oprócz celów i treści kolejnym ważnym punktem było opracowanie indywidualnych programów dla każdego ucznia z klasy pierwszej z każdego etapu edukacyjnego.

Następnym etapem były systematycznie prowadzone zajęcia, dostosowane do poziomu indywidualnego każdego z uczniów. Każde objęte terapią dziecko, oprócz przyswajania ogólnych zagadnień wynikających z wprowadzanych etapami ćwiczeń ściśle powiązanych z indywidualnym poziomem rozwoju widzenia, miało na dostosowanym dla siebie poziomie wprowadzane zagadnienia skorelowane z tematyką programu (np. w klasie I szkoły podstawowej program „Alfabet zwierząt”). Słabowidzące dziecko funkcjonujące na etapie rozpoznawania kolorów omawiało kolory, dodatkowo porównując je do barw zwierząt. Na poziomie identyfikacji figur wyszukiwało figury wpływające na kształt zwierzęcia. Na wyższym poziomie związanym z identyfikacją (tu – zwierząt), co jest trudnym ćwiczeniem, wyszukiwało to samo zwierzę w różnych ustawieniach na płaszczyźnie. Korelacja zagadnień realizowanych na zajęciach rehabilitacji wzroku z tematami omawianymi na zajęciach nauczania zintegrowanego miała doprowadzić do całościowego poznawania otoczenia, zawłaszcza pojęć pojawiających się na zajęciach grupowych, i stosowania ich w pełni świadomie. Terapia widzenia dodatkowo wspomagała realizację pojęć poprzez szczegółową analizę wzrokową, co jest niezwykle ważne w całym procesie kształcenia. Z doświadczenia wiem, że na zajęciach grupowych, pomimo chęci i zaangażowania nauczyciela, stosowania metod polisensorycznych oraz dostosowanych dla dzieci słabowidzących pomocy, spostrzeganie szczegółów, zwłaszcza szczegółów cech dystynktywnych przedmiotów, przebiega zbyt pobieżnie. Dziecko ma ogólną wiedzę, lecz w bardziej szczegółowym podejściu gubi się. Dlatego też rehabilitacja wzroku w procesie poznawania KONKRETU jest taka ważna.

Na pierwszym etapie edukacyjnym zdiagnozowani zostali wszyscy uczniowie, a do terapii zostali zakwalifikowani czterej. Terapia nie objęła uczniów niewidomych. Każde z tych dzieci funkcjonowało na innym etapie rozwoju widzenia, miało inne schorzenie oraz inne parametry widzenia. Jedno z dzieci miało zdiagnozowane wcześniactwo i niedorozwój nerwów wzrokowych. U drugiego przyczyną niskiego poziomu funkcjonowania wzrokowego była bezsoczewkowość związana z pooperacyjnym usunięciem zaćmy wrodzonej. Kolejne miało diagnozę - wcześniactwo i stan po przebiegu retinopatii wcześniaczej. Ostatni uczeń choruje na zaćmę wklajającą oczu w wyniku reumatoidalnego zapalenia stawów. Prócz problemów ze wzrokiem ujawniły się duże problemy ogólnorozwojowe oraz braki w rozwoju manualnym. Zajęcia rehabilitacji wzroku odbywały się raz w tygodniu.

Szczególnie ciekawa okazała się praca z dziewczynką z niedorozwojem nerwów wzrokowych. Przez cały rok ćwiczyłyśmy segregowanie, rozpoznawanie i nazywanie czterech kolorów. Ćwiczyłyśmy również identyfikację obrazków barwnych oraz konturowych (w tym niezwiązanych ze zwierzętami). Próbowałyśmy określić wielkość druku, na którym dziewczynce najłatwiej będzie pracować na lekcjach. Użyłam słowa „próbować”, gdyż do dzisiaj nie jestem pewna, jakie dziecko to ma możliwości wzrokowe. Widzenie u wspomnianej dziewczynki było zmienne. Jednego dnia potrafiła świetnie rozpoznać kolory, za innym razem nie była w stanie nawet dopasować takich samych barw. Jednego dnia czytała druk wielkości 16 pkt, za innym razem nie rozpoznawała liter zapisanych tzw. trzydziestą (30 pkt). Praca z opisywaną dziewczynką będzie kontynuowana. Mam nadzieję, że wraz z wiekiem i dojrzewaniem ogólnoustrojowym funkcje wzrokowe również dojrzeją i się ustabilizują. Całoroczna praca przyniosła w tym wypadku niewielkie efekty, lecz, z powodu stałego elementu zaskoczenia, była bardzo ciekawa. Z pozostałą trójką dzieci udało mi się pracować bardziej płynnie. Przechodziły one kolejne etapy związane z rozwojem widzenia. Efekty były zauważalne. Dzieci te potrzebują niewielkiej stymulacji i ukierunkowania, aby mogły radzić sobie coraz lepiej ze swoją chorobą. Oczywiście będą jeszcze przez kilka lat objęte opieką rehabilitanta widzenia.

W klasie IV założeniem programu innowacyjnego rehabilitacji wzroku była analiza informacji, głównie płynących z konkretnych przedmiotów, oraz przetwarzanie ich na schematyczne przedstawienie. Przejście od konkretnego, trójwymiarowego przedmiotu poznawanego polisensorycznie do dwuwymiarowego przedstawienia tego samego obiektu, którego nie można dotknąć, w którym nagle „zniknął” jeden wymiar, a jego reprezentacją jest teraz plątanina barwnych plam

⁸ tamże.

i kresek, jest bardzo trudnym procesem. Jest to najdłuższy i praktycznie nigdy niezakończony proces w terapii widzenia. Uczeń musi nauczyć się widzieć rysunek trójwymiarowo. Na tym poziomie edukacyjnym również wszyscy zostali zdiagnozowani, a na systematyczne zajęcia uczęszczało czworo uczniów. Tylko jedna ze zdiagnozowanych osób miała poważne problemy i potrzebowała wsparcia psychicznego oraz intensywnych ćwiczeń. Była to dziewczynka po niespecyficznym zwyrodnieniu siatkówki (później dokładniej zdiagnozowaną jako dystrofia pręcikowa – czopkowa), które zaowocowało znaczną utratą wzroku w ciągu roku. Pozostali zdiagnozowani uczniowie radzili sobie wzrokowo dobrze, pomimo iż jeden z nich funkcjonował jednoocznie z poważnymi ubytkami w polu widzenia w drugim oku (stan po toksoplazmozie wrodzonej), a pozostali dwaj mieli postawioną diagnozę jako niedowidzenie o podłożu neurologicznym.

Szczególne znaczenie miała dla mnie praca z dziewczynką. Na pierwszych kilku zajęciach najważniejsze było wpajanie przekonania, że słaby wzrok także można wykorzystać. Z czasem zaobserwowałam, że dziewczynka coraz częściej korzysta ze wzroku i coraz rzadziej wspomaga się dotykiem (oczywiście w funkcjonowaniu poza zajęciami z dotyku mogła korzystać). Coraz bardziej otwarcie mówiła, co widzi, co jest słabo widoczne, a co nie jest widoczne wcale. Stabilizacja w widzeniu została uzyskana, jednak nadal dziewczynka musi być wspomagana psychicznie, bowiem ciężko pogodzić jej się z tak nagłą utratą wzroku. Dwoje z tych uczniów będzie kontynuowało terapię.

W klasie I gimnazjum założeniem programu była analiza i przetwarzanie informacji płynących głównie ze schematycznego przedstawienia danych o rzeczywistości, tj. rysunków, wykresów, map, tabel, modeli związanych z zagadnieniami matematycznymi oraz przyrodniczymi. W klasie I gimnazjum zajęciami objęłam dwóch uczniów. U jednego z nich problem stanowiło niedowidzenie sprzężone z obniżonym poziomem funkcjonowania intelektualnego. Drugi uczeń przybył z diagnozą zaniku nerwów wzrokowych. Praca na zajęciach z drugim uczniem była szczególnie ciekawa. Przy diagnozie wypadł on wzrokowo słabo. Zdecydowano, że od razu rozpocznie naukę pisma punktowego. Na zajęciach jednak potrafił mnie zadziwić. Okazało się, że był w stanie odczytać znacznie powiększoną czcionkę. Później zadziwił mnie jeszcze bardziej, szczególnie przy odtwarzaniu trójwymiarowych układów i przenoszeniu układów pokazanych na płaszczyźnie. Chłopiec dobrze radził sobie nawet z analizowaniem, identyfikowaniem i nazywaniem pojedynczych figur wchodzących w skład bardziej złożonych układów. Na zajęciach w gimnazjum wykorzystywałam zakupione w ramach programu „Bliżej świata” pomoce, zwłaszcza takie, które można było wykorzystać do wspomnianych powyżej ćwiczeń. Również z tym chłopcem terapia będzie kontynuowana.

Wymiernymi efektami mojej pracy w ramach zajęć z wyżej wymienionymi beneficjentami było osiągnięcie kolejnych etapów w funkcjonalnym widzeniu.

W ciągu roku realizacji programu udało się zrealizować przede wszystkim główny cel zajęć czyli wykonanie wszechstronnej diagnozy i innowacyjne dostosowanie programu rehabilitacji wzroku dla uczniów Ośrodka, tak aby usprawnić ich funkcjonowanie w środowisku przyrodniczym i wyrównać ich szanse w społeczeństwie. Diagnozy posłużyły do przygotowania wytycznych dla nauczycieli. Nauczyciele dostali opinie o poziomie funkcjonowania wzrokowego każdego zdiagnozowanego ucznia. W takim opisie znalazła się między innymi informacja o wielkości czcionki, optymalnej odległości pracy do bliży, optymalnego zasięgu ostrego widzenia do dali, możliwościach wzrokowych przy wykorzystaniu obrazków, rysunków lub schematów oraz o konieczności zastosowania kontrastu.

Innym celem, który był systematycznie realizowany, było nabywanie wzrokowych sprawności percepcyjnych w różnorodnych sytuacjach życiowych, w różnych miejscach otoczenia oraz doskonalenie umiejętności rozwiązywania problemów w oparciu o funkcjonowanie wzrokowe. Diagnoza umożliwiła również zorganizowanie i kontrolowanie otoczenia wzrokowego ucznia tak, aby stworzyć mu szansę na sukces. Sukces uczniów stał się widoczny zwłaszcza, gdy w wielu sferach funkcjonowania stosowano zalecenia z diagnozy np. dostosowano oświetlenie i zredukowano oślnienia, zastosowano kontrasty, stosowano właściwe odległości i wielkości. Kolejnym celem było ukształtowanie intuicyjnego korzystania z pomocy optycznych i pomocy nieoptycznych w zależności od zaistniałych warunków. Dzięki programowi do pracowni rehabilitacji wzroku trafiło wiele lup o zróżnicowanych parametrach i budowie. Więcej możliwości w doborze lup do indywidualnych potrzeb zaowocowało tym, że znaczna część beneficjentów zaczęła lupy stosować.

Prowadzenie zajęć z rehabilitacji wzroku w ramach godzin z projektu „Blżej świata” pomogło mi usystematyzować swoją wiedzę oraz dogłębniej zająć się diagnozą. Udało się zakupić testy do diagnozy oraz wspomniany już przyrząd do diagnozy Visiolete Modulus. Dzięki temu diagnoza została rozszerzona, a stymulacja podstawowa na zajęciach bardziej świadoma – np. ćwiczenia konwergencji, jednoczesnej percepcji, fuzji i stereopsji u uczniów z zezem i niedowidzeniem (zakupione zostały testy do badania widzenia obuocznego oraz zestawy do ćwiczeń). Jestem pewna, że kolejne lata będą kontynuacją rozpoczętego procesu.

■ **Danuta Musiał** – tyflopedagog, rehabilitant wzroku.

Streszczenie: Autorka opisała zajęcia rehabilitacji wzroku, które prowadziła w ramach projektu „Blżej świata – od konkretnego do abstrakcji”. Opisuje również sposób diagnozowania dzieci i młodzieży przed ich rozpoczęciem.

Bibliografia

1. Adamowicz-Hummel Antonina, *20 lat rehabilitacji słabo widzących w Polsce*, [w:] Niepełnosprawność i Rehabilitacja Nr 3, 2001.
2. Adamowicz-Hummel, Antonina, *Na czym polega ocena funkcjonalna?*, Warszawa 1988 (maszynopis).
3. Adamowicz-Hummel, Antonina., *Wykorzystanie pomocy optycznych przez słabo widzących w codziennym życiu*, Referat wygłoszony na Sympozjum Polskiego Towarzystwa Okulistycznego, Lublin, 26-28.09.2002 (maszynopis).
4. Barraga N.C., Collins, M.E., *Rozwijanie umiejętności posługiwania się wzrokiem. Założenia do wszechstronnego programu*. [1979]. Materiały Źródłowe, [w:] Program rozwijania umiejętności posługiwania się wzrokiem. N.C.Barraga i J.E.Morris. WSPS-PZN, Warszawa 1989.
5. Barraga N.C., Collins, M.E., *Rozwijanie umiejętności posługiwania się wzrokiem*, [w:] Materiały Tyflogiczne Nr 7, PZN, Warszawa 1991.
6. Barraga, N.C., Morris, J.E., *Program rozwijania umiejętności posługiwania się wzrokiem. Procedura Diagnostyczno-Oceniająca (DAP)*. WSPS-PZN, Warszawa 1991.
7. Barraga, N.C., Morris, J.E., *Program rozwijania umiejętności posługiwania się wzrokiem. Zestaw ćwiczeń usprawniających*. WSPS-PZN, W-wa 1989.
8. Corn, A., *Model funkcjonowania wzrokowego słabowidzących*, [w:] Materiały Tyflogiczne Nr 7, PZN, Warszawa 1991.
9. Corn A., *Dostosowywanie środowiska fizycznego do potrzeb osób niewidomych i słabowidzących*, [w:] Materiały Tyflogiczne Nr 11, PZN, Warszawa 2001.
10. Duffy, M., *Ocena i modyfikacja otoczenia dla osób słabowidzących*, [w:] Zeszyty Tyflogiczne Nr 20, PZN, Warszawa 2002.
11. Geruschat, D.R., *Ćwiczenia z ręcznymi pomocami optycznymi do dali*, [w:] Interdisciplinary Approach to Low Vision Rehabilitation. Chicago 1980. PZN, Warszawa 1987 (maszynopis).
12. Jakubowski Stanisław (red.), *Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabowidzącymi*. MEN, Warszawa 2001.
13. Smith. A.J., O'Donnell, L.M., *Poza zasięgiem ręki. Rozwijanie widzenia do dali*. [BAR] [w:] Zeszyty Tyflogiczne nr 13, PZN, Warszawa 1994.

■ Alina Siemianowska-Bloch

Komunikacja drogą rozwoju – terapia logopedyczna w projekcie „Blżej świata-od konkretnego do abstrakcji”

Głównym zadaniem rodziców w stosunku do swoich dzieci, nauczycieli do uczniów-wychowanków jest troska o ich zdrowie i rozwój. Głównym elementem kształtującym rozwój dziecka jest komunikacja, czyli proces przekazywania (wymiany) informacji między jej uczestnikami. Nośnikami danych mogą być słowa (komunikacja werbalna) lub gesty, teksty, obrazy czy też dźwięki. Najdoskonalszą formą komunikacji jest mowa artykułowana, choć w wypadku niemożności jej rozwoju uaktywnia się komunikację alternatywną tzw. Alternatywne Metody Porozumiewania – AAC (Alternative and Augmentative Communication). Ważne jest, aby były one zrozumiałe dla nadawcy i odbiorcy. Komunikacja alternatywna jest metodą porozumiewania używaną zamiast mowy. Osoby, które przekazują jakiś komunikat, nie mówiąc, nie używając słów, demonstrują gestami, mimiką lub całymi systemami komunikacji, takimi jak w wypadku osób głuchych jest język migowy lub symbole Blissa, gdy porozumiewamy się z osobami z zespołem mózgowego porażenia dziecięcego. O wspomagającej roli tzw. komunikacji augmentatywnej nie będę w tym miejscu wspominała, gdyż nie jest ona przedmiotem moich rozważań.

Mowa jest podstawową i, jak wcześniej wspomniałam, najdoskonalszą formą komunikowania się ludzi. Zasadniczym elementem kształtowania się mowy jako aktu porozumiewania się jest myślenie. Czynność mówienia i odbioru mowy jest uwarunkowana pracą mózgu, narządów mowy i słuchu. Podstawowym środowiskiem kształtowania myśli i mowy dziecka jest rodzina. Rozwój ten przebiega samorzutnie w związku z sytuacjami życia codziennego. Dużą rolę w tym procesie odgrywają czynniki uczuciowe oraz atrakcyjne zdarzenia, które wzbogacają i dynamizują mowę. Rozwój mowy jest uwarunkowany genetycznie, zależy od wrodzonej właściwości organizmu człowieka, ale jest możliwy w kontakcie z innymi ludźmi. Jego prawidłowy przebieg stanowi podstawę kształtowania i rozwoju osobowości w ogóle. Dzięki rozumieniu mowy możliwe jest poznawanie otaczającego świata, a dzięki umiejętności mówienia – wyrażanie swoich spostrzeżeń, pragnień i uczuć. Zdrowe, prawidłowo rozwijające się dziecko opanowuje artykulacyjną stronę mowy około piątego–szóstego roku życia.

Ze złożoności zagadnienia związanego z kształtowaniem się i rozwojem mowy zdajemy sobie sprawę dopiero wówczas, gdy owa z pozoru błaha umiejętność jest przyczyną zmartwień rodziców, nauczycieli, jak i samych dzieci. Wystarczy prześledzić statystyki, by przekonać się, że ciągle utrzymuje się wysoki odsetek dzieci z zaburzeniami mowy. Szczególnie dotyczy to placówek kształcących dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, jaką jest również Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci i Młodzieży Słabo Widzącej i Niewidomej im. L. Braille'a w Bydgoszczy. Sytuacja taka jest sygnałem, aby podjąć bądź zintensyfikować działania stymulujące rozwój mowy, zapobiegające powstawaniu wad wymowy, a w wypadku ich występowania efektywnie je korygować.

Wspomnianą możliwość w znacznym stopniu zwiększył nam – terapeutom mowy udział w europejskim projekcie „Blżej świata”. W jego ramach poszerzono działalność diagnostyczną, obejmującą wszystkich uczniów klas pierwszych poszczególnych etapów edukacyjnych. Nasze wcześniejsze możliwości ograniczały nas do diagnozowania dzieci klas nauczania zintegrowanego, klas IV szkoły podstawowej oraz uczniów nowo przybyłych do ośrodka lub tych, u których wystąpiły nagłe zaburzenia mowy.

W tym celu przygotowano arkusze i narzędzia diagnostyczne, w zależności od etapu edukacyjnego badanego ucznia.

W karcie diagnostycznej poza danymi osobowymi zawarto informacje dotyczące stanu zdrowia badanego, jego rozwoju intelektualnego, dotychczasowego rozwoju mowy lub komunikacji awerbalnej. Dane te uzyskano na podstawie analizy dokumentacji medycznej, psychologiczno-pedagogicznej oraz wywiadu rodzinnego i pedagogicznego. Rozmowy, najczęściej z matkami, pozwoliły wskazać lub wykluczyć genetyczną przyczynę zaburzeń, a także ustalić konieczność specjalistycznych konsultacji. Wśród tych ostatnich wyróżniono specjalistów w zakresie ortodoncji, foniatrii, psychologii, audiologii i neurologii.

Głównym źródłem diagnozy było oczywiście badanie mowy. Podstawową informacją był sposób komunikowania się: werbalny, awerbalny. W wypadku komunikacji awerbalnej, którą porozumiewają się uczniowie głuchoniewidomi, badanie pozwoliło określić poziom oraz sposób porozumiewania się. Ustalono, że uczniowie, o których mowa, komunikują się za pomocą mimiki, gestu naturalnego,

uproszczonego systemu języka migowego, elementów mowy dźwiękowej. W większości nie był to pojedynczy, izolowany system porozumiewania się, a kilka łączonych. Za najczęściej występujący w tym zespole można uznać sposób mimiczno-gestowy.

W grupie dzieci głuchoniewidomych oraz pierwszego etapu edukacyjnego z dużą skrupulatnością zbadano odruchy (często przetrwałe) kłusania, ssania, a ponadto umiejętność prawidłowego polykania i żucia. Odruchy, o których mowa, są niezwykle istotne z punktu widzenia wcześniejszych od mowy czynności fizjologicznych związanych z jedzeniem i piciem, z którymi część wychowanków ma poważne trudności, ale również z punktu widzenia sprawności narządów, które jednocześnie biorą udział w akcie mowy.

Logopedyczne badanie diagnostyczne dotyczyło także budowy i sprawności artykulatorów. W jego wyniku u wielu uczniów (bez względu na wiek) stwierdzono wady anatomiczne narządów mowy, szczególnie zgryzu. W związku z tym częstym zaleceniem była konsultacja ortodontyczna.

Zadaniem przeprowadzonego badania aparatu oddechowego – oddechu statycznego, jak i dynamicznego – było ustalenie umiejętności dwutorowego oddechu, jego siły i długości trwania. U uczniów klasy IV szkoły podstawowej, klasy I gimnazjum i klasy I liceum badano także umiejętność oddychania przeponowego. W wyniku tych badań wykazano u kilkorga uczniów małą siłę i krótką fazę wydechową oraz zaobserwowano brak umiejętności korzystania z toru nosowego w oddechu statycznym. Badania oddechu mownego wykazały brak umiejętności gospodarowania powietrzem oraz właściwego dobierania go w trakcie wypowiedzi. Wskazały również na konieczność ćwiczeń w zakresie uaktywnienia przepony.

Nietrudno się domyślić, że wspomniane zaburzenia oddechowe rzutują bezpośrednio na sprawność fonacyjną, która była także przedmiotem badania. Zwracano tu szczególną uwagę na czas fonacji, czystość i wysokość dźwięku oraz siłę głosu. Najmniejszy problem w tym zakresie stanowiła wysokość dźwięku, znacznie większą czas fonacji oraz siła głosu. Z poważnymi trudnościami fonacyjnymi borykają się dwaj gimnazjaliści. Jeden z nich jest uczniem dyzartycznym w wyniku objawów mózgowego porażenia dziecięcego.

Badanie artykulacji głosek obejmowało z kolei wyrazistość wszystkich samogłosek i spółgłosek w izolacji. Następnie skupiono się na poprawności poszczególnych fonemów w różnych pozycjach w wyrazach, tj. w nagłosie, śródgłosie i wygłosie, ze szczególnym uwzględnieniem grup spółgłoskowych. Dużą trudność uczniom pierwszego etapu edukacyjnego oraz klasy IV szkoły podstawowej sprawiały tzw. głoski detalizowane, tj. sz, ż, cz, dż / s, z, c, dz / ś, ź, ć, dź. Utrwalenia i automatyzacji wymaga także artykulacja wyrazów wielosylabowych, o trudnej budowie fonetycznej.

W zakresie rozumienia mowy przeprowadzono badanie na materiale obrazkowym i literowym. Dotyczyło ono rozumienia pojedynczych wyrazów, jak i wypowiedzi dłuższych (tekstów 5–10 zdaniowych), a także stosunków czasowo-przestrzennych, o zróżnicowanej tematyce w zależności od poziomu intelektualnego, zainteresowań i wieku badanego. W zakresie słownictwa biernego wynik badań był zdecydowanie bardziej korzystny w wypadku słownictwa czynnego, którego używanie związane było z dużymi trudnościami. Wypowiedzi wielu uczniów były ubogie. Dominowały w nich rzeczowniki, wśród nich zdecydowanie mniej czynności, jak też niewiele było określeń. Problem stanowiło również tworzenie pojęć. Z kolei gramatyczna strona wypowiedzi na ogół nie budziła zastrzeżeń. Jeżeli nie występowały inne zaburzenia mowy poza ubogą stroną leksykalną, zalecano wzbogacanie słownictwa w ramach zajęć dydaktyczno-wyrównawczych i edukacyjnych oraz w sytuacjach życia codziennego.

W pozostałych wypadkach, jeżeli współwystępowały inne trudności w komunikacji werbalnej, uczniów objęto cykliczną terapią mowy. W grupie uczniów głuchoniewidomych najczęściej zalecano ćwiczenia poznawcze i komunikacji, w ramach zajęć ogólnorozwojowych w Oddziale.

Ostatnim badanym aspektem mowy były elementy prozodii mowy, takie jak: intonacja, tempo, rytm, akcent. Były to zagadnienia poruszane w szczególności z uczniami gimnazjum i liceum.

Na podstawie wyników badań sporządzono diagnozy logopedyczne. Zalecono konsultacje specjalistyczne, o których mowa była wcześniej, oraz sformułowano zalecenia do dalszej pracy nad rozwojem komunikacji werbalnej i awerbalnej.

Dla uczniów, których zakwalifikowano do cyklicznej terapii logopedycznej opracowano indywidualne programy oraz ustalono stały indywidualny harmonogram zajęć. Generalnie wychowankowie Ośrodka im. L. Braille'a uczestniczyli w zajęciach systematycznie, z częstotliwością raz w tygodniu, wykazując znaczne zainteresowanie i aktywność. Materiał ćwiczeniowy był jednocześnie utrwalany w domu lub w internacie. Efektywność pracy była wymierna, gdyż zbadano stan komunikacji na początku etapu terapeutycznego, po pierwszym semestrze oraz na koniec roku szkol-

nego. W czerwcu 2011 r. zakończono terapię logopedyczną w ramach projektu „Bliżej świata”, co nie oznacza końca pracy nad korekcją mowy w ogóle. Przedmiotem oceny, o której mowa wyżej, były:

- artykulacja,
- słownictwo,
- sprawność oddechowa,
- fonacja,
- elementy prozodyczne mowy.

Definiując najogólniej wyniki badań, zarówno po pierwszym, jak i drugim semestrze, odnotowano progres w każdym z wymienionych zakresów. Nie są to zmiany spektakularne, ale zauważalne. Największą i najczęstszą poprawę zanotowano w leksykalnej stronie mowy, ale znacznie też wzrosła sprawność oddechowo-fonacyjna.

Pisząc o realizacji programu terapii logopedycznej „Bliżej świata”, nie sposób nie wspomnieć o zajęciach grupowych. Forma ta stanowiła nowość w naszych oddziaływaniach rewalidacyjnych w zakresie komunikacji. Prowadzono je w dwóch grupach pierwszego etapu edukacyjnego, z częstotliwością raz w tygodniu dla każdego zespołu. Program obejmował zarówno działania profilaktyczne, jak i terapeutyczne. Prowadzenie zajęć grupowych o takim charakterze, obok terapii indywidualnej, pozwalało na utrwalanie ćwiczonych umiejętności, a jednocześnie motywowało do wzmożonego wysiłku np. w ramach współzawodnictwa.

Z pewnością na efektywność terapii nie miały wpływ wywarły materiały ćwiczeniowe oraz urządzania do korekcji mowy. Gabinet logopedyczny w Specjalnym Ośrodku nr 1 im. L. Braille'a w Bydgoszczy przez lata był systematycznie wyposażany, jednak nie na taką skalę, jeśli wziąć pod uwagę jakość, zakres i ilość, jak miało to miejsce w ubiegłym roku szkolnym. Wśród materiałów ćwiczeniowych dla osób o najniższym poziomie komunikacji znaleźć można zabawki interaktywne, takie jak: „Eduś magiczny przyjaciel” – pomocny m.in. w nawiązaniu kontaktu werbalnego oraz rozwijający poznawczo w schemacie ciała, podobnie zresztą jak lalki „Lotto and Friends”. Elementarne słownictwo dzieci rozwijały, bawiąc się domkiem Barbie, środkami transportu, zwierzętami w zagrodzie lub leśnymi. W trakcie zabaw tworzone także pojęcia oraz prowokowano do wypowiedzi zdaniowych, a nawet kilkuzdaniowych. Wśród środków transportu największe emocje zazwyczaj budziły pojazdy uprzywilejowane, które nie tylko wydają charakterystyczne dla nich dźwięki, ale mają też właściwe im wyposażenie. Szeroką gamę materiałów rozwijających, poszerzających słownictwo, zarówno bierne, jak i czynne, stanowią puzzle tematyczne: pory roku, zawody, zwierzęta, zabawki – wykonane np. z drewna. Taka faktura materiału pozwala na dogodniejsze manipulowanie nimi przez dziecko niepełnosprawne ruchowo, a co za tym idzie często również manualnie. Zestawy do ćwiczeń sprawności oddechowej, m.in. „Turbinka logopedyczna”, „Dmuchany tor”, to kolejne atrakcyjne i efektywne pomoce, budzące wiele emocji i chęć współzawodnictwa. Z kolei „Rybki logopedyczne”, „Drabina” i inne gry pozwalały na utrwalanie poprawnej artykulacji wielu głosek, w szczególności dentalizowanych oraz „r”. Usprawnianiu artykulatorów oraz utrwalaniu wzorca kinestezji dla poszczególnych fonemów służyły: „Gimnastyka buzi”, „Labiogramy”, a także urządzenie z instrumentarium logopedycznego oraz wibrator logopedyczny. Ćwiczeniem słuchowym, rytmiczno-ruchowym towarzyszyły instrumenty, których zestaw został zakupiony w ramach projektu. Rozwijanie kompetencji językowych możliwe było także m.in. dzięki zestawom historyjek obrazkowych. Wszechstronne zastosowanie znajdowały komputerowe programy logopedyczne, np. do ćwiczeń nad prawidłową realizacją głosek na poszczególnych etapach edukacji lub „Mówiące obrazki” – program służący głównie do terapii dzieci niedosłyszących. Połączenie idei kolorowych plansz, animacji i naturalnych odgłosów otaczającego świata tworzy uniwersalne narzędzie wspomagające terapię logopedyczną, zwłaszcza dzieci z uszkodzonym narządem słuchu, a także z opóźnionym rozwojem mowy. Uczy rozróżniania oraz identyfikacji dźwięków. Program ułatwia także opanowanie różnych pojęć językowych, m.in. stosunków przestrzennych (nauka rozumienia przyimków), antonimów, nazw kolorów, nazw instrumentów muzycznych, pojazdów, zwierząt, zjawisk przyrody. Jest zatem również świetną pomocą dla małych dzieci uczących się mówić. Umożliwia on nagranie wypowiedzi dzieci, co w znacznej mierze motywuje je do wzmożonego wysiłku.

Ostatni z programów, który otrzymaliśmy w ramach projektu „Bliżej świata”, to Logopedia – pakiet programów logopedycznych (pakiet poszerzony). Zawiera on Aplikacje logopedy – program zarządzający oraz 9 programów do diagnozy i terapii logopedycznych, współdziałających z Aplikacją logopedy:

- Badanie mowy,
- Szereg szumiący,

- Szereg syczący,
- Szereg ciszący,
- Różnicowanie szeregów,
- Głoska „r”,
- Mowa bezdźwięczna,
- Sfonem,
- Echokorektor.

Zamykając listę niektórych z otrzymanych materiałów ćwiczeniowych, nie sposób pominąć wznowienia edycji zestawu edukacyjnego „Rozśpiewane głoski” cz. I i cz. II. Zestawy, o których mowa, składają się z książeczek-śpiewników, w których zapisano teksty i muzykę 40 piosenek, oraz płyt CD z nagraniem tekstami w formie wokalnie-instrumentalnej, a także recytatorskiej. Stanowią one wzorzec poprawnej artykulacji oraz właściwej prozodyki mowy. Zasadniczym, ale nie jedynym celem zawartego w „Rozśpiewanych głoskach” materiału ćwiczeniowego jest utrwalanie poprawnej artykulacji, ale też wzbogacanie strony leksykalnej mowy, kształtowanie słuchu fonemowego. Teksty zawarte w ww. pozycjach tworzą także doskonały materiał do ćwiczeń oddechowo-fonacyjnych. Ponadto prezentowane wierszyki-piosenki zawierają treści, których zadaniem jest bawić, sprawiać radość i wskazywać na wartości ponadczasowe, takie jak na przykład przyjaźń. Dla Ośrodka im. L. Braille’a nie bez znaczenia jest fakt, że jest on wydawcą „Rozśpiewanych głosek”, materiałów ćwiczeniowych, z których z powodzeniem korzysta w swojej pracy wielu logopedów, nauczycieli przedszkoli, nauczania zintegrowanego oraz pedagogów specjalnych.

Z pewnością wiele aspektów w zakresie projektu europejskiego „Bliżej świata”, obejmujących zagadnienia związane z profilaktyką, diagnozą oraz terapią logopedyczną, nie zostało tutaj poruszonych, część z nich w miarę możliwości starałam się zasygnalizować. Realizacja tego przedsięwzięcia skłania mnie do dwóch głównych wniosków:

- działania w zakresie komunikacji były efektywne i atrakcyjne w formie,
- zasadna byłaby kontynuacja projektu.

■ **Alina Siemianowska-Bloch** – logopeda, specjalista w zakresie neurologopedii i surdologopedii, tyflopada.

Streszczenie: W artykule omówiono zajęcia logopedyczne odbywane w ramach projektu „Bliżej Świata” prowadzone dla dzieci w różnym wieku i różnym stopniu zaburzenia mowy. Przedstawiono różną formę zajęć i ich efekty

Bibliografia:

1. Antos Danuta, Demel Genowefa, Styczek Irena, *Jak usuwać seplenienie i inne wady wymowy*, WSiP, Warszawa 1978.
2. *Dziecko niepełnosprawne ruchowo*, praca zbiorowa, Maria Borkowska (red.), WSiP, Warszawa 1997, cz. I, II.
3. Cardinaux Verena, Cardinaux Hubert, Löwe Armin, *Przygarnij mnie. Wychowanie dzieci głuchoniewidomych*, WN PWN, Warszawa 1993.
4. Demel Genowefa, *Wady wymowy. Profilaktyka i korekcja*, PZWL, Warszawa 1979.
5. Emiluta-Roza Danuta, *Wspomaganie rozwoju mowy dziecka w wieku przedszkolnym*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 1994.
6. Kaczmarek Leon, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1966.
7. Kielin Jacek, *Rozwój daje radość. Terapia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999.
8. Masgutowa Swietłana, Regner Anna, *Rozwój mowy dziecka w świetle integracji sensomotorycznej*, Wydawnictwo Continuo, Wrocław 2009.
9. Parol Urszula Z., *Dziecko z niedokształceniem mowy. Diagnoza, analiza, terapia*, WSiP, Warszawa 1997.
10. Pruszewicz Antoni, *Foniatria kliniczna*, PZWL, Warszawa 1992.
11. Rocławski Bronisław, *Słuch fonemowy i fonetyczny*, UG, Gdańsk 1989.
12. Stecko Elżbieta, *Zaburzenia mowy dzieci. Wczesne rozpoznawanie i postępowanie logopedyczne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2002.
13. Styczek Irena, *Logopedia*, PWN, Warszawa 1983.

Anna Krogulska

Terapia metodą A. Tomatisa w grupie młodszych dzieci objętych programem „Bliżej świata – od konkretności do abstrakcji”

1. Charakterystyka metody

Alfred Tomatis przez ponad 50 lat prowadził badania naukowe nad funkcjonowaniem ucha oraz jego wpływem na słyszenie i uczenie się człowieka. Jest twórcą metody, zwanej metodą Tomatisa, pomagającej wielu ludziom mającym trudności z komunikacją, nauką i poprawnym posługiwaniem się językiem. Trudności te bywają różne – od łagodnych po bardzo poważne, utrudniające w dużym stopniu funkcjonowanie. Metoda Tomatisa jest z powodzeniem stosowana zarówno u dzieci, jak też u osób dorosłych.

Początkiem prac nad stworzeniem metody było odkrycie efektu Tomatisa, czyli stwierdzenia, że głos emituje tylko to, co ucho może usłyszeć. Tomatis dowodzi związku między uchem, głosem i ruchem. Podejmuje próbę kompleksowego zrozumienia funkcjonowania człowieka na podstawie jego systemu słuchowego.

Alfred Tomatis opracował skuteczną metodę reedukacji dzieci z dysleksją i problemami szkolnymi. Odkrył, że dysleksja pochodzi od upośledzenia słuchania. Udowodnił także, że może ona być skutecznie reedukowana właśnie w procesie przywracania zdolności słuchania. Według Tomatisa ucho odgrywa fundamentalną rolę w rozwoju umiejętności językowych.¹ Już w okresie płodowym dzieci słyszą, a po urodzeniu ich mowa rozwija się głównie dzięki słyszeniu języka, którym posługują się ich rodzice. Dobrze przyswojona mowa stwarza możliwość rozwoju umiejętności czytania i pisanie. Dobrze funkcjonujące ucho stanowi podstawę opanowania języka. Słuchanie wymaga jednak chęci skupienia się na dźwiękach. Brak chęci słuchania stanowi, według Tomatisa, główną przyczynę trudności w nauce. Słabe słuchanie prowadzi do słabego uczenia się.²

Ucho, aby dobrze słuchać, musi być zdolne do prawidłowej analizy dźwięków, rozpoznawać dźwięki o wysokich i niskich częstotliwościach. Dzieci dyslektyczne nie potrafią tego robić. Mowa tych dzieci jest monotonna i pełna pomyłek. Takie same zaburzenia powstają przy literowaniu i czytaniu. Czytanie i pisanie wymaga skojarzenia znaku graficznego z dźwiękiem w krótkim przedziale czasu. Gdy dźwięki nie są wyraźnie rozróżniane, staje się to bardzo trudne lub nawet niemożliwe do wykonania.

Dr Tomatis odkrył, że człowiek ma dominujące ucho, tak jak ma dominującą rękę, oko itd. Wykazał, że aby dobrze słuchać, dominujące musi być ucho prawe, ponieważ transmisja dźwięku do ośrodka mowy w lewej półkuli mózgu jest znacznie krótsza z ucha prawego. Zaburzenie dobrego słuchania może być spowodowane przez wiele przyczyn, np. infekcje ucha, wczesne oddzielenie od matki, przeprowadzka, wypadek lub silny stres we wczesnym dzieciństwie. W rezultacie dziecko zamyka się na świat słuchania i świat komunikacji, stwarza i stosuje swój własny filtr komunikacyjny, co często odcina je od rodziny, rówieśników, szkoły.³

Trening według metody Tomatisa rozpoczyna się od testu uwagi słuchowej, który mierzy odpowiedzi na poszczególne częstotliwości, zdolność do rozróżniania dźwięków oraz dominację ucha. Na tej podstawie opracowuje się program dostosowany do indywidualnych potrzeb dziecka. Program realizowany jest w czasie sesji, w których ramach stosuje się trening słuchowy za pomocą „elektronicznego ucha” – specjalnego odtwarzacza. Trening ma na celu skorygowanie zaburzeń słuchania poprzez „zmuszanie” ucha do słuchania modyfikowanych fal dźwiękowych. Elektroniczne ucho wymusza sposób słuchania charakterystyczny dla danego języka, zgodnie z jego intonacją i akcentem.

W warunkach szkolnych trening odbywa się w trzech etapach; każdy z nich trwa 10 dni. Jedna sesja to 120 minut. Po zakończeniu każdego etapu przeprowadzany jest test uwagi słu-

¹ Wywiad z profesorem Tomatisem. Biuletyn kwartalny wydany przez Centre Audio – Vocal w grudniu 2003 r.

² A. A. Tomatis, *Wykrywanie dysleksji u dzieci w wieku przedszkolnym*. – Wypowiedzi spisane przez L. A. Tomatisa podczas wykładu wygłoszonego przez A. A. Tomatisa na Krajowym Kongresie *South African Society for Education* Potchefstroom University.

³ Rozmowa Alaina Gerbera z profesorem Tomatisem. Biuletyn kwartalny wydany przez Centre Audio – Vocal w grudniu 2003 r.

chowej, który pozwala monitorować zmiany. Rodzice i nauczyciele zauważają poprawę umiejętności czytania, pisania, koncentracji uwagi itd. Terapia metodą Tomatisa stwarza możliwość wykorzystania przez dziecko jego potencjału i kreatywności. Gdy zostanie dobrze rozwinięta umiejętność słuchania, bardzo dobrze sprawdzają się będą tradycyjne metody nauczania, a dziecko będzie osiągało sukcesy.

2. Grupa dzieci objętych terapią

W ramach realizowanego projektu „Bliżej świata” terapią wykorzystującą metodę Tomatisa zostało objętych sześć uczniów klasy czwartej jako grupa najmłodszych dzieci. Wszystkie dzieci w tej grupie mają specjalne potrzeby edukacyjne. Są one bardzo różne. Jedno z nich traci wzrok i ma poważne problemy emocjonalne, inne – niedowidzące – mają trudności w nauce szkolnej i zaniżoną ocenę własną. Jeszcze inne bywają agresywne wobec rówieśników, nie potrafią nawiązywać właściwych relacji społecznych. Wszystkie potrzebują pomocy specjalistów. Uczęszczają na różne zajęcia terapeutyczne. Metodę Tomatisa zastosowano w tej grupie po raz pierwszy.

3. Diagnoza wstępna

Przygotowaniem do terapii była przeprowadzona diagnoza wstępna. Każde dziecko było poddane testowi uwagi i lateralizacji słuchowej. Test jest wykonywany za pomocą audiometru. Urządzenie to bada przewodnictwo powietrzne i kostne oraz wykazuje, na jakich pasmach częstotliwości zaburzone jest słyszenie. Wynik zaznaczany jest na wykresie. Na podstawie tego wykresu określa się wskazania do terapii.

4. Wskazania do terapii

Analizując odstępstwo uzyskanych w trakcie badania wyników, po porównaniu z wzorcowym wykresem krzywych przewodnictwa powietrznego i kostnego, ustala się wskazania do terapii. W grupie badanych dzieci, po analizie otrzymanych wyników, wszystkie otrzymały takie wskazania. U jednych krzywe obrazowały zaburzenia słyszenia na niskich pasmach częstotliwości, u innych na średnich, a u niektórych na wysokich. Niskie pasmo, od 125 do 1000 Hz, obrazują obszar sensoryczny. Odpowiada on za reakcje ciała, pokazuje reakcje związane z przedsiónekami (obszar ten nazywany jest przedsiónekowym). Przy interpretacji wyników prawidłowy wykres w tym obszarze świadczy o poprawnej koordynacji wzrokowo-słuchowo-ruchowej. Dowodzi też stabilności i równowagi oraz prawidłowego napięcia mięśniowego. Terapię zawsze rozpoczyna się od stymulacji tego właśnie obszaru.

Pasma od 1000 do 3000 Hz odpowiadają obszarowi mowy i komunikacji. Zaburzenia analizatora słuchowego w tym obszarze wskazują na problemy związane z mową, komunikacją, ekspresją, koncentracją uwagi oraz na problemy w wyrażaniu emocji. Obszar ten pokazuje chęć lub brak chęci działania, stawiania wyzwań i pokonywania trudności. Wysokie pasmo, od 3000 do 8000 Hz, odnosi się do duchowości, intuicji. Obszar ten jest nazywany obszarem kreatywności i wyobraźni. Odpowiada on za generowanie nowych pomysłów, uruchamianie potencjału dziecka, wykorzystywanie możliwości uczenia się i stawianie nowych wyzwań.

5. Doświadczenia z przebiegu zajęć terapeutycznych.

Zajęcia terapeutyczne prowadzone metodą A. Tomatisa stanowiły dla mnie nowe doświadczenie zawodowe. Początkiem było ukończenie kursu w Centrum Audio-Psycho-Fonologii w Warszawie. Kurs dał podstawy teoretyczne, a prawdziwym wyzwaniem była praca z dziećmi. Pojawił się problem, jak uczniowie klasy czwartej – jeszcze małe dzieci, zniosą ograniczenia wynikające z organizacji zajęć. Ograniczenia te to przede wszystkim długość sesji (120 min) oraz konieczność używania słuchawek, przez które płynie muzyka na co dzień przez dzieci niesłuchana (utwory Mozarta, chorały gregoriańskie). Nie wolno też jeść ani pić.

Bardzo zależało mi, aby uczniowie nie zniechęcili się do zajęć, aby traktowali je jako formę relaksu i zabawy. Terapia odbywała się w trzech grupach po dwoje dzieci o zbliżonych wynikach uzyskanych w diagnozie wstępnej. Każdą sesję wzbogacałam atrakcyjnymi dla nich zajęciami

mi. Uczniowie poznawali i stosowali nowe techniki plastyczne, tworząc udane prace, z których powstała wystawka. Z zapałem i dużym zaangażowaniem grali w gry planszowe, rozgrywając całe turnieje. Budowali pomysłowe konstrukcje z klocków i dumnie prezentowali swoje budowle. Wszystko to dzięki nowemu wyposażeniu sali terapeutycznej, które zostało zakupione ze środków pozyskanych w ramach projektu. Sala została zaaranżowana w sposób przyjazny dzieciom. Mogły one siedzieć przy stole lub na kanapie czy dywanie – wszystko po to, aby czuły się komfortowo. Dla podniesienia atrakcyjności zajęć postanowiłam wykorzystać swoje zwierzę – Figę, która jest psem pracującym w ośrodku w charakterze psa wizytującego. Figa, leżąc na dywanie, pozwalała się głaskać i przytulać, pokazywała też dzieciom psie sztuczki i wprowadzała wesoły nastrój. Takie spotkanie ze zwierzęciem odbywało się jeden raz podczas każdego etapu terapii i zawsze było oczekiwane przez dzieci.

Moje doświadczenia z przebiegu zajęć są bardzo pozytywne. Jestem bardzo zadowolona z postawy dzieci, które udało się przeprowadzić przez trzy etapy terapii tak, że prawie nie odczuły niedogodności z nią związanych. Przychodziły chętnie i prawie zapomniały, że są na zajęciach terapeutycznych.

6. Diagnoza końcowa i efekty terapii

Po zakończeniu każdego etapu uczniowie ponownie byli poddawani badaniu audiometrem. Tak jak podczas diagnozy wstępnej, wykonywany był test uwagi i lateralizacji słuchowej. Wyniki testów zostały porównane i jednoznacznie wskazują na pozytywny wpływ terapii. Obraz krzywych przewodnictwa powietrznego i kostnego poprawił się, u niektórych dzieci znacząco, a u innych w mniejszym stopniu. Wyniki testów pozwalają przypuszczać, że funkcjonowanie uczniów w zaburzonych uprzednio obszarach będzie się poprawiać. Należy kontynuować terapię w następnym roku szkolnym, aby uzyskać satysfakcjonujące efekty.

Z moich doświadczeń wynika, że można i należy stosować metodę Tomatisa u dzieci młodszych.

■ **Anna Krogulska** – nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, tyflopedaagog, oliogofrenopedaagog

Streszczenie: Autorka omawia przeprowadzoną, w ramach projektu „Bliżej Świata”, terapię metodą Tomatisa skierowaną do dzieci niewidomych i słabo widzących. Mówi o jej głównych założeniach i osiągniętych rezultatach.

Bibliografia:

1. Wywiad z profesorem Tomatisem. Biuletyn kwartalny wydany przez Centre Audio – Vocal w grudniu 2003 r.
2. Tomatis Alfred A., *Wykrywanie dysleksji u dzieci w wieku przedszkolnym*. Wypowiedzi spisane przez L. A. Tomatis podczas wykładu wygłoszonego przez Alfreda A. Tomatisa na Krajowym Kongresie *South African Society for Education Potchefstroom University*.
3. Rozmowa Alaina Gerbera z profesorem Alfredem Tomatisem. Biuletyn kwartalny wydany przez Centre Audio – Vocal w grudniu 2003 r.

Terapia pedagogiczna w projekcie „Blżej świata od konkretnego do abstrakcyjnego”

1. Istota terapii pedagogicznej
2. Cele i założenia zajęć z zakresu terapii
3. Formy i metody pracy
4. Ogólne trudności
5. Efekty terapii
6. Podsumowanie zajęć i wnioski do dalszej pracy

1. Istota terapii pedagogicznej

Terapię pedagogiczną najogólniej można określić jako działanie mające na celu rozpoznanie potrzeb ucznia i umożliwienie mu ich zaspokajania. Istotne jest tu również rozpoznawanie przyczyn trudności, jakie napotyka dziecko, w celu skutecznego ich eliminowania.

Chcąc dokładniej określić pojęcie terapii pedagogicznej, warto przytoczyć znaczenie definicyjne, które określa ją jako całość oddziaływań pedagogicznych stosowanych wobec dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Oddziaływania te mają charakter zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, ukierunkowanych:

- z jednej strony na usprawnianie zaburzonych funkcji – korekcja,
- z drugiej strony na wspomaganie funkcji dobrze rozwijających się, tak aby mogły być wsparciem dla funkcji zaburzonych lub mogły je zastąpić – kompensacja¹¹.

W oddziaływaniu terapeutycznym pedagoga korygowanie zaburzeń odbywa się głównie za pomocą środków pedagogicznych. Środki te to dobrane odpowiednio do diagnozy sytuacji wychowawczej, w których wykorzystuje się zadania, gry, zabawy, inscenizacje stwarzające dziecku korzystne warunki rozwoju.

Warto zwrócić uwagę na fakt, iż praca z dzieckiem zarówno w formie nauczania, jak i terapii powinna opierać się na wszechstronnym wspomaganie rozwoju, a kluczem do zrozumienia dziecka i gwarancją sukcesu jest jego poznanie i zrozumienie.

2. Cele i założenia zajęć z zakresu terapii pedagogicznej

Postępowanie terapeutyczne składa się z:

1. zaspokajania potrzeb,
2. wyzwalania pozytywnych zmian motywacyjnych,
3. korygowania zaburzonych funkcji,
4. kompensowania braków poszczególnych funkcji,
5. oparcia się na najmocniejszych stronach.

Cele ogólne terapii pedagogicznej:

1. Dobór optymalnych form pracy z dzieckiem niewidomym i słabo widzącym.
2. Kompensowanie i usprawnianie funkcji poznawczych i ruchowych.
3. Zaspokajanie potrzeb ucznia oraz łagodzenie napięć emocjonalnych.
4. Budzenie motywacji do działania.
5. Rozwijanie umiejętności społecznych i komunikacyjnych.
6. Jak najlepsze rozwinięcie się ucznia na miarę jego możliwości.
7. Wytworzenie się poczucia sprawstwa i odpowiedzialności za własne działania.
8. Wytworzenie pozytywnej postawy społecznej, ukształtowanie umiejętności współzycia i współdziałania z otoczeniem.

I klasa szkoły podstawowej

Niezwykle istotne dla dziecka w tym okresie jest poznanie najbliższego otoczenia wszystkimi dostępnymi zmysłami. W wypadku dzieci niewidomych i słabo widzących proces ten jest znacznie utrudniony, gdyż występuje zaburzenie integracji funkcji percepcyjno-motorycznych. W związku z tym ważne jest, aby dzieci rozpoczynające naukę jak najszybciej nauczyły odnaj-

dywać się w nowym dla siebie otoczeniu. Należy zatem na wstępie określić potrzeby dziecka oraz trudności, z jakimi może się borykać, gdyż to pomoże nam lepiej je wspomagać i wspierać. Dużą rolę odgrywa tu również określenie mocnych i słabych stron uczestników terapii pedagogicznej. W okresie rozwojowym przypadającym na lata nauki w szkole podstawowej tworzy się u dziecka poczucie własnej skuteczności. Sukces odnoszony na drodze własnych wysiłków uczy dziecko wytrwałości oraz radzenia sobie z frustracją. Jest pomocny w trenowaniu mechanizmów samokontroli oraz rozwijania poczucia odpowiedzialności za dobre i złe skutki własnych czynów. Pozwala też stworzyć optymistyczny obraz rzeczywistości, jako otoczenia dającego się zrozumieć, kontrolować, zmieniać, a siebie jako kogoś, kto może osiągać upragnione cele oraz poradzi sobie z zagrożeniem lub niepowodzeniem²².

Cele ogólne:

- Zaspokojenie potrzeb każdego ucznia.
- Wyzwalanie pozytywnych zmian motywacyjnych.
- Korygowanie zaburzonych funkcji.
- Rozwijanie umiejętności społecznych.
- Kompensowanie braków poszczególnych funkcji.
- Podniesienie samooceny dziecka i umiejętności społecznych.
- Poznanie swoich mocnych stron.
- Poznanie nowego otoczenia oraz umiejętne poruszanie się w nim.
- Pokonanie zjawiska nieśmiałości.
- Aktywizacja ucznia.

Cele edukacyjne:

- Wypracowanie nawyku poprawnego pisania – uczeń pracuje nad starannością, poprawnością ortograficzną i graficzną pisma.
- Wypracowanie nawyku poprawnego czytania – uczeń skupia uwagę na czytanych tekstach i czyta ze zrozumieniem.
- Wdrażanie do autokorekty – uczeń widzi potrzebę kontroli i poprawy błędów.
- Wdrażanie do samodzielnej pracy – uczeń dostrzega potrzebę permanentnej pracy, która przynosi efekty.

Wynikają z tego następujące cele szczegółowe/terapeutyczne:

1. Doskonalenie umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych – uczeń wie, jak zachować się w sytuacjach trudnych i jak radzić sobie ze stresem, który towarzyszy takim sytuacjom.
2. Poprawa komunikacji interpersonalnej – uczeń jest otwarty na kontakty interpersonalne.
3. Kształtowanie umiejętności pracy w grupie – uczeń zna zasady i normy obowiązujące w pracy zespołowej i ich przestrzega.
4. Minimalizowanie napięć emocjonalnych i wzmacnianie koncentracji uwagi – uczeń zna i stosuje podstawowe techniki koncentracji uwagi.
5. Budowanie wzmocnień pozytywnych – podnoszenie samooceny dziecka – uczeń zna swoją wartość, swoje umiejętności i zdolności.
6. Usprawnianie funkcji percepcyjno-motorycznych analizatora wzrokowego, analizatora słuchowego, motoryki małej i dużej oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej.
7. Zbudowanie życzliwych, wspierających więzi między dziećmi a dorosłymi.

IV klasa szkoły podstawowej

W tym okresie rozwojowym niezwykle istotne jest osiągnięcie przez dziecko poczucia kompetencji. Największym niebezpieczeństwem na tym etapie jest rozwinięcie się poczucia niższości, które może powstać, gdy dziecko czuje się niezdolne do uporania się z zadaniami podejmowanymi z własnej inicjatywy lub stawianymi przez nauczycieli czy rodziców³³. Poczucie własnej skuteczności daje dziecku siłę do pokonywania trudności w życiu codziennym. Osiągnięcie poczucia fachowości jest szczególnie istotne w wypadku dzieci niewidomych i słabo widzących,

² B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.) *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, Warszawa 2002, s. 145.

³ C.S. Hall, *Teorie osobowości*, Warszawa 2004, s. 210.

¹ E.M. Skorek, *Terapia pedagogiczna*, t.1 *Zaburzenia rozwoju psychoruchowego dzieci*, Kraków 2007, s. 7.

gdyż są one narażone na większe trudności płynące z racji niepełnosprawności. Dlatego też działania pedagogiczne będą wiązać się z wykorzystaniem wiedzy dziecka na temat świata zewnętrznego oraz działalnością praktyczną.

Cele ogólne:

1. Zaspokojenie potrzeb każdego ucznia.
2. Wykorzystanie wiedzy w praktyce.
3. Wyzwalanie pozytywnych zmian motywacyjnych.
4. Korygowanie zaburzonych funkcji.
5. Kompensowanie braków poszczególnych funkcji.
6. Podniesienie samooceny dziecka i umiejętności społecznych.
7. Poznanie swoich mocnych stron.

Cele szczegółowe/terapeutyczne:

1. Właściwa organizacja pracy – uczeń potrafi w efektywny sposób organizować sobie pracę w szkole, domu czy internacie.
2. Rozwinięcie empatii i zachowań asertywnych.
3. Kształtowanie i rozwijanie kompetencji społecznych.
4. Kształtowanie umiejętności samoobsługowych związanych m.in. z higieną osobistą.
5. Rozwijanie twórczej aktywności w różnych dziedzinach ze względu na właściwości terapeutyczne tego zjawiska.
6. Poznanie swoich mocnych stron.
7. Kształtowanie umiejętności rozwiązywania konfliktów.
8. Wytworzenie umiejętności swobodnego wyrażania swoich uczuć, myśli i przeżyć.

Gimnazjum

W tym okresie istotne znaczenie dla rozwoju ma uczestnictwo w grupie rówieśniczej. W okresie adolescencji sfera emocjonalna dominuje nad innymi dziedzinami życia psychicznego. Młodzież w tym czasie cechuje wzmożona pobudliwość uczuciowa i drażliwość. Młodzi łatwo popadają w krańcowe stany emocjonalne: od entuzjazmu do zniechęcenia, od nadziei do rozpacz. Z jednej strony stają się skryci, tajemniczy, chronią swoje życie wewnętrzne przed dorosłymi; z drugiej strony odczuwają potrzebę zwierzeń⁴⁴. Niezwykle istotne w tym czasie jest zatem rozwijanie umiejętności społecznych oraz komunikacyjnych. Wszystkie te cechy pozwolą ukształtować jednostkę, która jest w stanie uporać się z problemami życiowymi.

Cele ogólne:

1. Zaspokajanie potrzeb ucznia oraz łagodzenie napięć emocjonalnych.
2. Podniesienie samooceny ucznia, kształtowanie umiejętności społecznych i komunikacyjnych.
3. Kształtowanie umiejętności współpracy i rozwiązywania konfliktów.
4. Ukształtowanie jednostki propagującej zdrowy styl życia.

Cele szczegółowe/ terapeutyczne:

1. Rozwinięcie umiejętności swobodnego wyrażania swoich uczuć i myśli.
2. Rozwinięcie umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych i problemowych. Rozumienie przyczyn i skutków konfliktów.
3. Wyrażanie złości i frustracji w sposób, który nie obciąża innych osób. Znajomość konsekwencji zachowań negatywnych.
4. Określanie przez ucznia ról grupowych i reguł pracy w grupie.
5. Uświadomienie różnicy między zdrowym a niezdrowym sposobem zaspokajania swoich potrzeb.
6. Wytworzenie się poczucia odpowiedzialności za własne czyny, decyzje, zachowania i postawy.
7. Umiejętność radzenia sobie przez ucznia z naciskiem grupowym.
8. Rozwinięcie się umiejętności bezinteresownego wspierania innych i pomagania im.
9. Uświadomienie pozytywnych i negatywnych stron oraz skutków krytyki.

Liceum ogólnokształcące

Ważna jest tutaj aktywność myślowa dorastających; zwiększająca się ich orientacja w różnych dziedzinach doprowadza do wytwarzania się określonych zainteresowań. Zainteresowania te stanowią ważny element osobowości człowieka, ponieważ aktywizują i ukierunkowują jego działalność. Dlatego na tym etapie warto skupić się, oprócz dalszego rozwijania umiejętności społecznych, na rozwijaniu zainteresowań.

Cele ogólne:

1. Uświadomienie przez ucznia własnego potencjału.
2. Rozwijanie twórczego myślenia.
3. Uwalnianie zablokowanych uczuć.
4. Wytworzenie nawyku kontaktu z kulturą i sztuką.
5. Osiągnięcie dojrzałości.

Cele terapeutyczne:

1. Twórcze rozwiązywanie problemów.
2. Doprowadzenie do osiągnięcia dojrzałości emocjonalnej.
3. Umiejętność nazywania uczuć, wrażeń i wyrażania poglądów.
4. Umiejętność rozpoznawania swoich potrzeb i zaspokajania ich.
5. Umiejętność radzenia sobie ze stresem i odpowiedniego reagowania na zachowania agresywne.
6. Osiągnięcie dojrzałości psychicznej, emocjonalnej i społecznej.

3. Formy i metody pracy

Możemy wyróżnić 5 podstawowych metod terapii pedagogicznej:

1. Metody usprawniania funkcji percepcyjno-motorycznych.
2. Metody usprawniania funkcji językowych.
3. Metody usprawniania pamięci i koncentracji.
4. Metody usprawniające pisanie i czytanie.
5. Metody relaksacji.

Zajęcia z zakresu terapii pedagogicznej były prowadzone zgodnie z zasadami:

- integracji,
- adekwatności,
- indywidualizacji (tempo dostosowane do dziecka),
- podmiotowego i całościowego objęcia działu,
- zasadą „drobnych kroków”,
- systematyczności i intensywnego oddziaływania,
- doprowadzania rozpoczętej pracy do końca,
- wdrażania do samokontroli,
- akceptacji, pogody ducha,
- właściwego wzmacniania, nagrody,
- eliminowania frustracji, nieobniżania oceny dziecka (ocena za wkład pracy, nie za efekt),
- przestrzegania jednolitego systemu oddziaływań w klasie, w domu i podczas terapii pedagogicznej.

Terapia pedagogiczna ukierunkowana na stymulację umiejętności widzenia dzieci słabo widzących jest niezwykle istotna. A oto najważniejsze kwestie związane ze stymulacją wzroku:

- istotne jest właściwe oświetlenie oglądanych rzeczy przez dziecko. Światło powinno być rozproszone (efekt ten dają żarówki mleczne) i nie powinno padać bezpośrednio na twarz dziecka, gdyż wywołuje „efekt oślepienia”;
- należy zadbać o to, by drobne przedmioty były dobrze widoczne, zatem trzeba je układać na kontrastowym tle;
- dziecko słabo widzące wymaga stałego kontaktu, np. podczas spaceru warto opisywać otoczenie w którym się znajdujemy;

⁴ E.B. Hurlock, *Rozwój młodzieży*, Warszawa 1965, s.13.

- zadaniem dorosłych jest stworzenie dziecku bezpiecznych warunków do opanowania samodzielności;
- należy dbać o systematyczność wykonywania ćwiczeń rozwijających funkcje wzrokowe⁵⁵.

Sytuacje i ćwiczenia rozwijające funkcje wzrokowe oraz koordynację wzrokowo-ruchową mogą być m.in. ukierunkowane na manipulację, która polega na wielokrotnym powtarzaniu czynności. Przydatne zabawki manipulacyjne to: korale do nawlekania, piramidki (drewniane, plastikowe), różnej wielkości klocki, pudełka zamykane, drewniane elementy do nawlekania⁵⁶.

Do ćwiczeń funkcji wzrokowych przydatne są również ćwiczenia spostrzegania figury w tle. Najlepiej, gdy obrazki są „średniej wielkości, jeżeli obrazek będzie zbyt mały lub bardzo duży, to dziecko może mieć kłopot z zobaczeniem go lub ogarnięciem całości. (...) Początkowo oglądając wspólnie obrazki, prosimy dziecko o pokazanie wymienianych przedmiotów. Po pewnym czasie utrudniamy zadanie i prosimy o pokazanie elementów obrazka”⁵⁷.

Istotną czynnością, która ćwiczy koordynację wzrokowo-ruchową, jest rysowanie. Ta czynność pojawia się szybko, gdyż w pierwszym półroczu drugiego roku życia dziecko już może posługiwać się ołówkiem i kredką. W odniesieniu do dzieci słabo widzących może wystąpić brak zainteresowania tą czynnością. Należy wtedy zachęcić dziecko poprzez jej urozmaicenie i dobór odpowiednich akcesoriów, np. arkusz papieru w kolorze dobrze kontrastującym z kredkami, kredki fluorozujące⁸.

Uczenie się poprzez obserwację u dzieci słabo widzących spełnia bardzo ważną funkcję. W wypadku dzieci słabo widzących ważne jest, aby dziecko „miało dobre warunki do obserwacji dorosłych wykonujących różne czynności. Zatem dziecko powinno wyraźnie widzieć dorosłego. Osoba obserwowana powinna być dobrze oświetlona, ale nie może siadać «pod światło», tj. na tle lampki, okna czy też innego źródła światła. Jeżeli dziecko ma światłowstręt, to światło powinno mieć mniejsze natężenie. Osoba obserwowana nie powinna siadać zbyt daleko od dziecka. Wskazane jest też, aby była wyraźnie widoczna na tle różnych przedmiotów znajdujących się w pomieszczeniu”⁹.

Rozwijając funkcje wzrokowe, w wypadku dzieci słabo widzących można posłużyć się obrazkami. Powinny się one cechować kontrastem oraz wyraźnymi kształtami. Oglądając obrazki, zadajemy pytania i zachęcamy do wypowiedzi: „opowiedz, co tu widzisz”. Można także układać wraz z dzieckiem historyjkę do wybranego obrazka. Dobrym sposobem na rozwijanie koordynacji wzrokowej jest również składanie obrazków pociętych na dwie części. Godne polecenia są też zajęcia plastyczne (lepienie, rysowanie, malowanie). Niekiedy dzieci słabo widzące mogą nie chcieć rysować. Dobrą zachętą jest wówczas tworzenie pracy wspólnie z dzieckiem, a także chwalenie go za samodzielne próby i aktywność. Warto zwrócić uwagę, że również lepienie z plasteliny przysparza dziecku wiele radości, a przy tym rozwija tak ważną dla dziecka słabo widzącego koordynację wzrokowo-ruchową. Wskazane jest, aby dziecko miało swoje stałe miejsce do tworzenia prac plastycznych, nie obawiając się, że coś może zabrudzić czy zniszczyć. Dla zachęty można użyć również tablicy korkowej w celu zawieszenia pracy dziecka, co może dodatkowo wpłynąć na zwiększenie jego aktywności¹⁰.

Do ważnych elementów zajęć oprócz stymulacji percepcji wzrokowej należała stymulacja funkcji słuchowych, usprawnianie funkcji językowych, usprawnianie pamięci, koncentracji, usprawnianie pisania, czytania oraz relaksacja.

W kontekście pracy nad samooceną, zachowaniem, emocjami czy umiejętnościami społecznymi stosowano metody oparte na bezpośrednich kontaktach społecznych, jak również technikę niedokończonych zdań, metodę burzy mózgów, dramę, technikę SWOT, technikę KARO, mapę mentalną, technikę drzewa decyzyjnego, rysunek oraz wiele innych.

4. Ogólne trudności

W procesie nabywania umiejętności i wiedzy istotne znaczenie ma analizator wzrokowy. W wypadku dzieci i młodzieży słabo widzącej „zbyt długa koncentracja nad rozpoznawaniem

liter i syntezą wyrazów powoduje, że dzieci nie mogą opanować techniki czytania w przewidzianym czasie, co stawia dzieci w gorszej sytuacji na tle innych uczniów, zakłócając przy tym motyw uczenia się przez obniżanie ambicji i poziomu aspiracji. Natomiast poczucie niższej wartości jest często powodem zaburzeń w zachowaniu”¹¹. Dzieci mające problemy natury wzrokowej często borykają się również z trudnościami w przyswajaniu innych przedmiotów szkolnych, takich jak matematyka (brak wyobraźni przestrzennej powoduje kłopoty w utrwalaniu wzrokowych obrazów figur, kątów i innych elementów abstrakcyjnych), geografia (utrudniona orientacja na mapie) czy nauka języka obcego (różnicowanie liter oraz przyporządkowanie im określonych dźwięków). Trudności występują również w zakresie zajęć plastycznych gdzie rysunki mogą być ubogie w elementy, mają zakłócone proporcje oraz stosunki przestrzenne¹². Dlatego ważnym elementem terapii pedagogicznej stało się także usprawnianie techniki czytania, czytania ze zrozumieniem, pisanie, liczenie, ćwiczenie orientacji położenia własnego ciała oraz wyrabianie sprawności manualnej. Szczególną uwagę zwrócono na ćwiczenie percepcji słuchowej, wzrokowej (analiza, synteza) oraz rozwijanie koordynacji wzrokowo-ruchowej. Ponadto niezwykle istotna stała się motywacja do aktywności, pokonywania trudności oraz rozwijanie umiejętności nawiązywania pozytywnych kontaktów z rówieśnikami.

Niezwykle istotne jest to, iż dzieci i młodzież dotknięta trwałą niepełnosprawnością „muszą zmagać się nie tylko z normalnymi zadaniami rozwojowymi, lecz również z przewlekłą chorobą. W efekcie ci młodzi ludzie mają skłonność do silnego niepokoju, zależności i pasywności, a ponadto często cierpią z powodu braku pewności siebie i niskiej samooceny”¹³. Warto w tym miejscu przytoczyć wniosek płynący z badań nad niepełnosprawnymi nastolatkami, że bardzo często mają one problemy z rozwojem społecznym. „Zanim dzieci te osiągnęły wiek kilkunastu lat, najczęściej przeżyły już odrzucenie przez grupę rówieśniczą, izolację społeczną oraz doświadczyły nieskuteczności w relacjach społecznych”¹⁴. Zatem niezwykle istotne w każdej terapii jest branie pod uwagę tychże aspektów, o których mowa była wyżej. Podsumowując, zaburzenie postrzegania wzrokowego może wywołać pewne napięcie emocjonalne, lęk, zaburzenia zachowania lub bierność. Często jest tak, iż dzieci nie otrzymują wsparcia emocjonalnego ze strony rodziny, co dodatkowo może pogłębiać problemy z zachowaniem i stabilnością emocjonalną.

Terapią pedagogiczną zostały objęte dzieci słabo widzące, niewidome oraz głuchoniewidome o szczególnych potrzebach. Do podstawowych zadań realizowanych podczas zajęć należało:

- podniesienie poczucia własnej wartości,
- przywracanie prawidłowych postaw wobec nauki,
- rozwijanie percepcji słuchowej,
- rozwijanie spostrzegawczości wzrokowej,
- rozwijanie aktywności oraz poczucia wpływu na własne życie,
- rozwiązywanie problemów emocjonalnych oraz społecznych,
- rozwijanie umiejętności społecznych,
- eliminowanie zaburzeń zachowania,
- zaspokajanie potrzeb,
- zaspokojenie potrzeb dziecka z zaburzeniem więzi,
- motywacja do nauki,
- wykorzystywanie pozostałych zmysłów,
- rozwijanie zainteresowań,
- rozwiązywanie problemów związanych z niepełnosprawnością.

5. Efekty terapii

Należą do nich:

- twórcze myślenie,
- zwiększenie koncentracji uwagi,
- większa spostrzegawczość wzrokowa,
- rozwinięcie się umiejętności komunikacyjnych,

⁵ G. Walczak, *Stymulacja umiejętności widzenia słabo widzących dzieci*, Warszawa 1998, s. 49–58.

⁶ Tamże, s. 56–57.

⁷ Tamże, s. 56.

⁸ Tamże, s. 57.

⁹ Tamże, s. 58–59.

¹⁰ Tamże, s. 60–62.

¹¹ W. Szymańska, *Trudności w uczeniu się uwarunkowane zaburzeniami spostrzeżeń wzrokowych* [w:] E.M. Skorek (red.), *Terapia pedagogiczna*, t. 1 *Zaburzenia rozwoju psychoruchowego dzieci*, cyt. wyd., s. 46.

¹² Tamże s. 47.

¹³ N.G. Ribner, *Terapia nastolatków*, Gdańsk 2005, s. 138.

¹⁴ Tamże s. 138.

- rozwinięcie się empatii,
- osiągnięcie dojrzałości emocjonalnej i społecznej,
- zaspokojenie potrzeb psychicznych, emocjonalnych i społecznych,
- zwiększenie motywacji,
- kompensacja,
- korekcja,
- aktywność wychowanka.

6. Podsumowanie zajęć i wnioski oraz wskazówki do dalszej pracy

Udział w projekcie dał mi wiele satysfakcji, gdyż mogłam wiedzę teoretyczną zastosować w praktyce. Myślę, że każde zajęcia przeprowadzone z uczniami były rozwijające pod wieloma względami. Praca terapeutyczna łączyła wiele różnorodnych aspektów, gdyż wynikała nie tylko z potrzeb natury rozwojowej, emocjonalnej, społecznej, trudności bieżących, ale także ze specyficznych potrzeb edukacyjnych. Warto zwrócić uwagę na fakt, iż bardzo przydatne w realizacji zajęć okazały się pomoce dydaktyczne zakupione do projektu.

W początkowej fazie terapii skupiałam się na poznaniu dziecka i budowaniu wzajemnego zaufania. Niezwykle istotny był pierwszy kontakt z uczniem, gdyż to właśnie warunkuje komunikację i tworzy wzór dla kolejnych spotkań terapeutycznych. Ważnym elementem pracy było to, aby zajęcia prowadzone sprawiały dziecku radość, były ciekawe i interesujące, gdyż w takich warunkach jest możliwe pobudzenie aktywności, kreatywności oraz rozwijanie koncentracji uwagi. W młodszych klasach, w zależności od potrzeb, rozpoczynałam zajęcia od zadań prostych, aby dziecko miało możliwość uzyskać dobry wynik. Jest to ważne ze względu na fakt, iż dzieci z niepełnosprawnością wzrokową bardzo często napotykają trudności przy wykonywaniu prostych czynności, nierzadko się zniechęcają i nie doprowadzają ich do końca. Nie można było zatem doprowadzić do sytuacji, w której nowo wykonywane zadanie byłoby kolejną porażką. Wszystkie wykonywane ćwiczenia były nagradzane pochwałą lub znaczkami. Stworzenie pozytywnej atmosfery oraz umożliwienie odnoszenia sukcesów przez dziecko jest silnym czynnikiem motywacyjnym, dzięki któremu powstaje nawyk działania, przez co dziecko kieruje swoją uwagę na zewnątrz. Zatem w każdej terapii ważnym elementem jest „głębokie zrozumienie dziecka, analiza przyczyn, a także wniknięcie w osobowościowe mechanizmy niepowodzeń w nauce w celu podjęcia złożonego procesu wychowawczo-terapeutycznego umożliwiającego w konsekwencji likwidowanie objawów”¹⁵.

■ **Anna Wodzyńska** – pedagog i tyflopedagog. Pracuje z dziećmi niewidomymi, słabo widzącymi i głuchoniewidomymi.

Streszczenie: W artykule została opisana terapia pedagogiczna przeprowadzona z dziećmi niewidomymi, słabo widzącymi i głuchoniewidomymi. Zostały omówione jej cele oraz efekty osiągnięte w czasie trwania projektu.

Bibliografia

1. Hall Calvin S., *Teorie osobowości*, Warszawa 2004.
2. Harwas-Napierała Barbara, Trempała Janusz (red.) *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, Warszawa 2002.
3. Hurlock Elizabeth B., *Rozwój młodzieży*, Warszawa 1965.
4. Kaja Barbara, *Zarys terapii dziecka*, Bydgoszcz 1995.
5. Ribner Neil G., *Terapia nastolatków*, Gdańsk 2005.
6. Skorek Ewa M., *Terapia pedagogiczna*, t.1 *Zaburzenia rozwoju psychoruchowego dzieci*, Kraków 2007.
7. Szymańska Wanda, *Trudności w uczeniu się uwarunkowane zaburzeniami spostrzeżeń wzrokowych [w:] Ewa M. Skorek (red.), Terapia pedagogiczna*, t. 1 *Zaburzenia rozwoju psychoruchowego dzieci*, Kraków 2007.
8. Walczak Grażyna, *Stymulacja umiejętności widzenia słabo widzących dzieci*, Warszawa 1998.

¹⁵ B. Kaja, *Zarys terapii dziecka*, Bydgoszcz 1995, s. 21.

Kilka słów o rysunku wypukłym w matematyce – geometria płaszczyzny. Zajęcia w bloku matematyczno-przyrodniczym w gimnazjum

Zajęcia w bloku matematyczno- przyrodniczym pod hasłem „Rysunek wypukły w matematyce” zostały zorganizowane z myślą o dzieciach, które rozpoczęły naukę w pierwszej klasie gimnazjum. Ze względu na różne techniki tworzenia rysunków uczniowie zostali podzieleni na dwie grupy: I – niewidomi, wśród nich jeden chłopiec, który od października rozpoczął naukę pisma punktowego, II – słabowidzący posługujący się czarnym drukiem. Dla każdej z grup zajęcia odbywały się co dwa tygodnie – na przemian. Zarówno grupa pierwsza jak i druga realizowały ten sam program różnymi technikami. Osoby słabowidzące tworzyły rysunki za pomocą pisaków i pracowały na odpowiednio powiększonych, przygotowanych materiałach Niewidomi pracowali na maszynach brajlowskich oraz przygotowanych rysunkach wypukłych, używali pisaków puchnących i specjalnej folii.

W moim artykule skupię się szczególnie na pracy z grupą uczniów niewidomych.

Największym odkryciem dla dzieci niewidomych było to, że maszyna brajlowska może służyć oprócz pisania również do tworzenia prostych rysunków matematycznych. Pracę rozpoczęliśmy od tworzenia osi liczbowej. Wybierając punkty 2 i 5 tworzyliśmy oś. Na prawym końcu osi liczbowej znajduje się strzałka wskazująca kierunek wzrastania liczb, którą zaznaczyliśmy punktami 1, 2, 3, 5. W taki sposób powstała „goła oś”. Aby ją wypełnić należało zaznaczyć na niej „zero” oraz jednostki. W takich samych odstępach na utworzonej uprzednio osi zaznaczyliśmy jednostki punktami 1,2,3. Następnie w kolejnej linii dzieci podpisywały pod kreskami odpowiednie liczby.

Specjalnie dla potrzeb modułu „Od konkretnego do schematu” opracowano zestaw rysunków wypukłych i ćwiczeń do bloku matematyczno przyrodniczego obejmującego zagadnienia z biologii, chemii, fizyki. Na przygotowanych dla nich rysunkach uczyły się odczytywać jednostki, znajdować odpowiednie punkty, posługiwały się geoplanem. Za pomocą cyrkla brajlowskiego poznały jak sprawdzić odległości na osi, czy odcinki są równe, jak zmierzyć ile jednostek ma dany odcinek.

Po zaznajomieniu się z osią liczbową uczniowie poznali jak utworzyć układ współrzędnych. Nauczyli się go rysować na maszynie brajlowskiej oraz zaznaczać na układzie jednostki. Nauczyli się odczytywać współrzędne punktów w układzie współrzędnych. Przeprowadzały również wiele ćwiczeń, które miały na celu naukę zaznaczania punktów o zadanych współrzędnych, na przygotowanym wypukłym układzie współrzędnych, za pomocą rysika i linijki brajlowskiej.

Kolejnym ważnym ćwiczeniem była nauka rysowania odcinków pionowych i poziomych. Po opanowaniu tej czynności rozpoczęliśmy próby konstruowania prostokątów oraz kwadratów na maszynie brajlowskiej. Tu niestety nie wszyscy dobrze radzili sobie ze stworzeniem figur. Trudność sprawiało połączenie odcinków pionowych z poziomymi. Trzeba było wielu godzin, aby opanowały tę czynność. O wiele łatwiejszym zadaniem dla nich było rozpoznawanie figur geometrycznych na rysunkach.

Następnym problemem, które próbowałam dzieciom przybliżyć była symetria. Ponieważ osobom niewidomym trudno jest ocenić i sprawdzić symetrię, głównie skupiałam się na tworzeniu figur symetrycznych względem osi. W tym celu wykorzystywaliśmy kartki brajlowskie, linijki oraz rysiki. Na złożonych kartkach rysowano odręcznie rysikiem dowolne figury. Po rozłożeniu kartki zapoznawały się z powstałymi po obu stronach linii (złożenia) figurami. Używano również innowacyjnej pomocy dydaktycznej symetografu. W ten sposób wprowadzono symetrię względem osi. Wykonano wiele ćwiczeń, podczas których uczestnicy zajęć sprawdzali za pomocą cyrkla brajlowskiego, linijki i ekierki czy figury są symetryczne.

Dzieci niewidome objęte projektem, jak i dzieci słabo widzące wykonały wiele ćwiczeń zarówno w rysowaniu, tworzeniu, jak też odczytywaniu rysunków. Dzięki dodatkowej pracy poza lekcjami udało się sprawniej przeprowadzić lekcje na temat osi liczbowej, układu współrzędnych, figur geometrycznych oraz symetrii.

Projekt „Bliżej świata – od konkretnego do abstrakcji” pozwolił uczniom gimnazjum na wejście w świat geometrii i przyswojenie jej pojęć. Zajęcia były ćwiczeniami odczytywania, analizowania, interpretowania oraz wyszukiwania informacji. Wykorzystano na nich nowatorskie urządzenia

– na przykład symetograf, tablicę TTT - oraz autorski zestaw ćwiczeń wykonanych w technice wypukłej. Zajęcia nie były lekcjami, a więc praca na nich nie podlegała ocenie szkolnej. Dzięki takiej formie uczniowie swobodnie i bezstresowo wyrównywali zaległości w tej dziedzinie. Zajęcia pomogły lepiej ukształtować wyobraźnię przestrzenną i zrozumieć pojęcia z zakresu geometrii płaszczyzny, co niewątpliwie ułatwiło start w nauce przedmiotów ścisłych w gimnazjum. Przyczyniło się do wzrostu umiejętności w zakresie standardu egzaminacyjnego dotyczącego odczytywania informacji w postaci wykresów, rysunków, map, który jest niezwykle trudny dla osoby z dysfunkcją wzroku.

■ **Ewa Dzięwiątkowska** – nauczyciel matematyki, tyflopedagog.

Streszczenie: Autorka pisze o trudnościach, jakie mają uczniowie z dysfunkcją wzroku w odczytywaniu i tworzeniu rysunków, a także o zajęciach, które pomagały im te trudności pokonywać.

Dotykam świata Zakończenie

Artykuły prezentowane poniżej są refleksją nauczycieli matematyki i biblioterapii na temat zajęć odbywanych w ramach projektu. Naszym zdaniem świetnie oddają atmosferę panującą w trakcie lekcji i pasję osób, które je prowadziły. Matematyka, szczególnie trudna dla dzieci z dysfunkcją wzroku, jawi się dziecku jako niezwykle ciekawa, a przede wszystkim związana ze światem, który dzieci znają.

Okazuje się również, że można bawić się słowem i to bawić się świetnie.

Zajęcia w ramach projektu dostarczyły uczniom mnóstwo niecodziennych przeżyć, związanych z poznawaniem i doświadczaniem świata. Zawierały niewątpliwie momenty emocjonalne, które zdaniem Zofii Sękowskiej utrwalają i aktywizują wyobrażenia.¹

Częstkę tego w jaki sposób uczniowie dochodzili od konkretnego do abstrakcji ilustrują uchwycione przez nauczycieli i zatrzymane w artykułach oraz na fotografiach chwile.

Uczniom, dla których podjęliśmy trud tego projektu oddajemy głos w zakończeniu.

Joanna Dłuska
Wiesława Karasińska

■ **Jadwiga Szymańska**

Matematyka. „Wszystko zaczyna się od punktu”

Matematyka jest wokół nas, jest wszędzie, gdziekolwiek się obejrzymy, jest w tym, czego dotkniemy. Chcemy być bliżej świata, zrozumieć wszystko, co nas otacza. Zobaczyć, dotknąć konkretnie, potem wyobrazić go sobie. Wiedza o realnym świecie pomoże tworzyć własne wyobrażenia, znaleźć swoje miejsce w społeczeństwie. Temu miały służyć zajęcia w bloku matematyczno-przyrodniczym w klasie IV.

Jak na płaszczyźnie przedstawić otaczający nas przestrzenny świat? Może pobawimy się w cieniu, zobaczymy, że wszystko, co jest przestrzenne, np. jabłko, pudełko zapalek, butelka, może stać się płaskie. „Jakie to ciekawe” – mówi Hubert. „Sam oświetlę się lampką i będę płaski na ścianie”. Wszystko, co nas otacza, to zbiór punktów, a punkt to najprostsza figura geometryczna, od niej się zaczęła się geometria. Punkt to początek, potem prosta, półprosta, odcinek, łamana – postaramy się zrozumieć sens tych figur, narysować je, zmierzyć, jeśli możliwe.

Wycieczka do parku pomoże nam dokonać pomiarów. Potrzebne będą nam pomoce, np. koło pomiarów, liniał, a może nasze kroki. Pobawimy się w berka. „Ja pobiegnę dalej niż Sebastian” – mówi Bartek, „A ja szybciej” – woła Hubert. Każdy z chłopców przebiegnie pewien odcinek drogi. Zmierzymy, ile metrów przebiegnie Sebastian, ile Bartek, a ile Hubert. O figurach – punkt, prosta, półprosta, odcinek, łamana, były ciekawe zajęcia.

Temat:

Podstawowe figury geometryczne wokół nas – punkt, prosta, półprosta, odcinek, łamana.

Czas trwania zajęć: 45 minut

Forma pracy: zbiorowa i indywidualna

Opracowanie: mgr Jadwiga Szymańska

Celem zajęć jest zapoznanie uczniów z podstawowymi figurami geometrycznymi.

Integralną częścią lekcji jest prezentacja w programie PowerPoint.

¹ Z. Sękowska, *Rewalidacja niewidomych*, cyt. wyd.

Cele ogólne:

- umiejętności:
 - obserwacji,
 - uważnego słuchania,
 - kojarzenia,
 - wyciągania wniosków,
 - dokładności i staranności kreślenia figur geometrycznych.

Cele operacyjne:

- Uczeń potrafi rozpoznać, narysować i nazwać podstawowe figury geometryczne.

Metody pracy:

- obserwacja prezentacji multimedialnej,
- problemowo-dyskusyjna,
- ćwiczeniowa.

Formy pracy:

- praca zbiorowa pod kierunkiem nauczyciela,
- praca indywidualna.

Środki dydaktyczne:

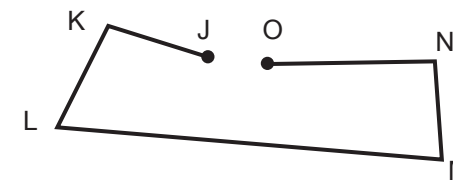
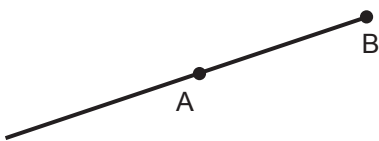
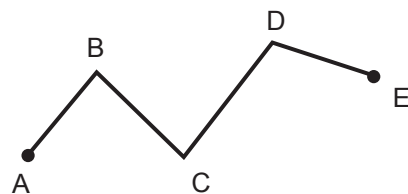
- prezentacja multimedialna przygotowana w programie komputerowym PowerPoint,
- zeszyt, tablica, kreda, kartki z zadaniami przygotowane przez nauczyciela powiększoną czcionką i w brajlu.

Przebieg zajęć:

1. Powitanie.
2. Obejrzenie i omówienie prezentacji.
3. Ćwiczenia w postaci testów, zadań przygotowane przez nauczyciela dla uczniów.
4. Podsumowanie zajęć.

Zadanie 1¹

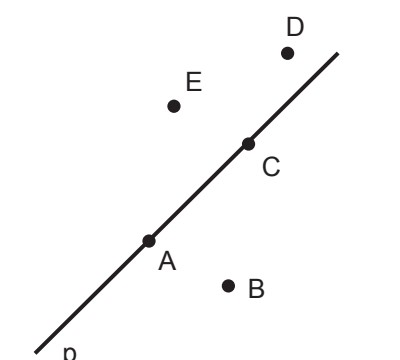
Podpisz narysowane figury.



Zadanie 2

Wpisz NALEŻY lub NIE NALEŻY:

- Punkt A do prostej p
 Punkt B do prostej p
 Punkt C do prostej p
 Punkt D do prostej p
 Punkt E do prostej p



Zadanie 3

Wpisz NALEŻY lub NIE NALEŻY:

- Punkt C do odcinka AB
 Punkt B do półprostej AD
 Punkt A do półprostej DB
 Punkt H do prostej EG
 Punkt H do odcinka EG
 Punkt E do odcinka HG



Zadanie 4

Dokończ zdania.

- a) Przez jeden punkt można poprowadzić
- b) Przez dwa punkty można poprowadzić

Zadanie 5

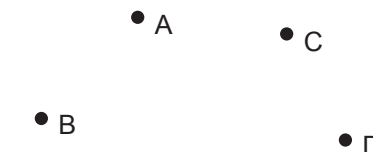
Narysuj półprostą AB i półprostą DC.

Czy półproste te mają punkt wspólny?

Wpisz TAK lub NIE

Czy półproste AC i BD mają punkt wspólny?

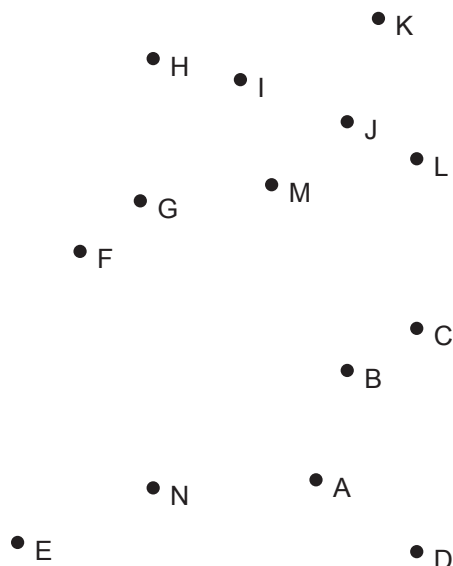
Wpisz TAK lub NIE



¹ Wszystkie zadania prezentowane w artykule pochodzą z książki: Świst Małgorzata, Zielińska Barbara, *Matematyka klasa 4 Szkoła Podstawowa*, wydawnictwo Muza Szkolna, Warszawa 2000 lub są pomysłem autorki

Zadanie 6

Narysuj łamaną zamkniętą *ABCDEFGHIJKLMNA*.

**Zadanie 7**

Narysuj prostą przechodzącą przez punkt A.

Spróbuj w ciągu 20 sekund narysować jak najwięcej takich prostych.

A



Ile prostych udało ci się narysować?

Zadanie 8

Narysuj trzy półproste o początku w punkcie A.

Spróbuj w ciągu 20 sekund narysować jak najwięcej takich półprostych.

A



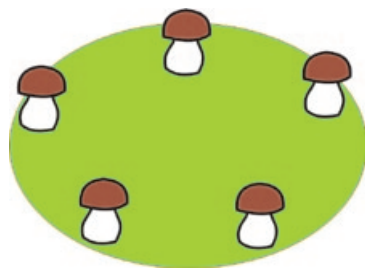
Ile półprostych udało ci się narysować?

Zadanie 9

Na polanie rośnie 5 grzybków.

Każdą parę grzybków łączy droga biegnąca wzdłuż linii prostej.

Narysuj wszystkie drogi.

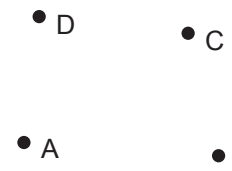


Ile jest dróg na polanie?

Zadanie 10

Dane są cztery punkty A, B, C, D.

Połącz każdą parę punktów odcinkiem.



Wypisz wszystkie otrzymane odcinki.

.....

Wokół nas jest mnóstwo przedmiotów w kształcie okręgów i kół. Dzieci szukają w sali lekcyjnej, w szkole przedmiotów o takich właśnie kształtach. Postarajmy się powiedzieć, co to jest okrąg, a co to jest koło. Bawimy się w kreślenie okręgów i kół na kartkach. „Może narysujemy okrąg kredą na boisku szkolnym” – mówi Hubert. „A ja chcę wylepić z plasteliny okrąg – dodaje Sylwia – bo nie widzą tego waszego okręgu narysowanego na boisku”. „Jaka jest różnica między kołem a okręgiem?” – pyta Łukasz. „Ja wiem – mówi Hubert. – Koło jest całe wypełnione w środku, a okrąg jest w środku pusty jak hula-hoop”.

Co to jest kąt? – trudne pojęcie, ale może nie. „Mamy tyle fajnych pomocy, proszę Pani, żeby układać różne kąty” – mówi Mateusz. „Proszę Pani, w sali jest pełno kątów prostych” – to słowa Sebastiana. „Chciałam ich dotknąć” – mówi Sylwia. Poszliśmy na wycieczkę nad staw. Chcemy obserwować kąty proste w naszym otoczeniu. „Jest ich pełno wokół nas” – mówią Bartek i Hubert. „Zobaczcie, wszystkie domy i płytki chodnika na ulicy tworzą kąty proste” – woła Łukasz.

W sali lekcyjnej będziemy rysować, lepić kąty o różnych miarach. Możemy wyobrazić sobie kąty proste, ostre i rozwarte. Pobawimy się ręką i pokażemy różne rodzaje kątów, zginając łokieć. „Czym mierzymy kąty?” – pyta Sebastian. „No, nie wiesz? Do tego służy kątomierz!” – woła Hubert. W klasie wisi kątomierz, ale każdy dostanie taki przyrząd do ręki i będzie mierzyć różne kąty.

Co to jest prostopadłe, a co to jest równoległe położenie? Pójdziemy na spacer, może do lasu. W lesie drzewa rosną prostopadłe do ziemi, ale równoległe do siebie. „Ustawmy się równoległe do siebie jak drzewa w lesie” – woła Bartek. „Jakie to łatwe” – mówi Sylwia. „Ale co zrobić, aby ustawić się prostopadłe?” – pyta Łukasz. „To niemożliwe” – mówi Mateusz. „Mam pomysł, Mateusz stój, a ja położę się na ziemi przy twoich nogach, i będzie prostopadłe” – woła Hubert. Na zajęciach będziemy rysować odcinki prostopadłe i równoległe, używając odpowiednich przyrządów.

Prostokąt i kwadrat to dwie figury, których będziemy szukać w naszym otoczeniu na wycieczce w ZOO. Z czego składa się prostokąt i kwadrat? – podaj elementy tych figur. „Może ulepimy te figury z plasteliny albo narysujemy rysikiem na folii” – mówi Sylwia. Będziemy kreślić je na zajęciach. „Zobacz, na tablicy interaktywnej prostokąty i kwadraty rysują się same” – mówi Hubert. To ciekawe poznać własności boków, kątów i przekątnych prostokątów i kwadratów. Na zajęciach będziemy rozwiązywać na tablicy interaktywnej zadania, które wykorzystują własności boków, kątów, przekątnych tych figur.

„Proszę Pani, pójdziemy na wycieczkę i będziemy obserwować bryły przestrzenne w naszym otoczeniu o których mówiła Pani na zajęciach” – mówi Sylwia. Są tutaj prostopadłościanny, sześcianny, ostrosłupy. „Dach tego domu ma kształt ostrosłupa, a dach kościoła też jest ostrosłupowy” – mówi Bartek. Na placu zabaw obserwujemy różne bryły przestrzenne, bawimy się. „Zobacz, będziemy zjeżdżać w walcu” – mówi Hubert. Sylwia nie boi się i z wielką ochotą wchodzi po schodach w kształcie prostopadłościannu, a zjeżdża na walcowej zjeżdźalni. Teraz na zajęciach będziemy szczegółowo omawiać te bryły.

Wyobraźmy sobie elementy brył. Co to jest siatka prostopadłościannu i sześciannu? Może uda się nam ją narysować. „Ile krawędzi ma sześciannu?” Robiliśmy takie zadanie na zajęciach: Ile wynosi suma długości krawędzi sześciannu o wymiarze 10 cm? „To trudne” – mówi Sebastian. „Ja to zrobię, trzeba wiedzieć, ile krawędzi ma sześciannu, i potem pomnożyć przez 10 cm, to wynosi 120 cm” – dodaje Hubert.

Co to jest 1 cm, 1 dm, 1 m, 1 km? Będziemy chcieli poznać metryczny układ jednostek. „Zobacz, Hubert, jaki zrobię krok, jaki mój krok będzie długi?” – mówi Bartek. „Poczekaj, zmierzę go linałem, to 53 cm, czyli 5 dm i 3 cm = 5,3 dm; ile to metrów?” – mówi Hubert. „To chyba około pół metra, można napisać 53 cm = 0,53 m” – woła Bartek.

Będziemy mierzyć różne odcinki w figurach geometrycznych na zajęciach. Ale jak pójdzie-

my na wycieczkę do Myślęcinka, to odległość zmierzmy w większych jednostkach – chyba w kilometrach. „Proszę Pani, policzę ile kroków zrobię, idąc na wycieczkę, a potem obliczę, ile to metrów, wiem, że 1 km = 1000 m, i zamienię to na kilometry” – mówi Bartek. „Pomożemy Ci, choć to trudne” – wołają Sebastian, Łukasz i Bartek.

Na zajęciach Pani dała do rozwiązania takie zadanie:

Ile metrów wstążki należy kupić, aby obszyć prostokątny obrus o wymiarach 3 m na 2 m? „Ja już wiem jak to zrobić, dodam długości wszystkich boków i już będę wiedział, ile wstążki należy kupić: $3\text{ m} + 2\text{ m} + 3\text{ m} + 2\text{ m} = 10\text{ m}$ ” – mówi Bartek.

„A ja obliczę to inaczej: $2 \cdot 3\text{ m} + 2 \cdot 2\text{ m} = 6\text{ m} + 4\text{ m} = 10\text{ m}$ ” – woła Hubert. Będziemy na zajęciach obliczać obwody prostokątów i kwadratów. Jest dużo takich zadań w programach na tablicy interaktywnej i będziemy je rozwiązywać.

Co to jest pole prostokąta i kwadratu? Jak je obliczyć? „Mój tata kiedyś mówił, że musi kupić 15 m^2 wykładziny do mojego pokoju – co to znaczy?” – pyta Sylwia. „A mój tata kupił 30 m^2 płytek do łazienki” – mówi Łukasz. „Pole figury to wszystko, co jest w środku, bo wykładzina pokryje podłogę, a nie jak wstążka, którą trzeba obszyć obrus” – mówi Hubert. Pole prostokąta będzie zależało od długości boków, to znaczy, że jeśli boki będą coraz dłuższe, to pole będzie coraz większe.

Mamy takie zadanie: ile m^2 wykładziny należy kupić, aby pokryć podłogę w naszej sali lekcyjnej nr 25? „Ja wiem, jak to zrobić: długość sali wynosi 5 m, a szerokość 4,5 m. Pomnożymy liczby $5\text{ m} \cdot 4,5\text{ m} = 22\text{ m}^2$ ”.

Poszukamy różnych zadań w tablicy interaktywnej w programach EDU-Rom. Wszystkie zadania są ciekawe i udowadniają, że matematyka jest wokół nas, że jesteśmy blisko świata.

Jak wygląda Ziemia z lotu ptaka? Jest niewielka, widać zabudowania, tereny zielone. Wszystkie takie małe. „Czy można narysować słonia na kartce papieru?” – pyta Mateusz. Chyba nie, ale da się go zmniejszyć. „To znaczy narysować go w skali” – mówi Hubert. „Jak to zrobić?” – pyta Sylwia. Każdy wymiar słonia pomniejszamy proporcjonalnie, np. jego wysokość, jego długość nogi, wielkość głowy w skali 1:50. „Fajna zabawa!” – woła Sebastian.

Jeśli można pomniejszać figury, to można je też powiększać. Będziemy teraz wykonywać rysunki, pomniejszając i powiększając różne figury. „Ja ulepię z plasteliny słonia w pomniejszeniu” – mówi Sylwia. „A ja oglądałem przez mikroskop muchę w powiększeniu, narysuję ją” – mówi Hubert. Jest taki temat w naszych programach EDU-Rom – nazywa się skala i plan. Rozwiążemy zadania z tego tematu, wykonujemy rysunki.

Niedługo koniec zajęć, jeszcze tylko w czerwcu wycieczka do Wdzydz Kiszewskich i Szymbarka. „Pani mówiła, że pojedziemy do domu postawionego do góry nogami, jestem ciekawa, jakie to wrażenie” – mówi Sylwia. „Ja ciekawy jestem, co będziemy zwiedzać w skansenie we Wdzydzach Kiszewskich” – zastanawia się Łukasz. „Najbardziej podobała mi się lekcja w starej szkole w skansenie, wiesz, że koza to miejsce, gdzie zamykano za karę niegrzecznych uczniów?” – „A co to jest alfabet kaszubski?” – pyta kto inny.

Oglądaliśmy najdłuższą deskę świata, która ma 38,4 m. Byliśmy w bunkrach i słuchaliśmy prawdziwego bombardowania lotniczego. Widzieliśmy domy ludzi skazanych na Sybir. Było im bardzo trudno.

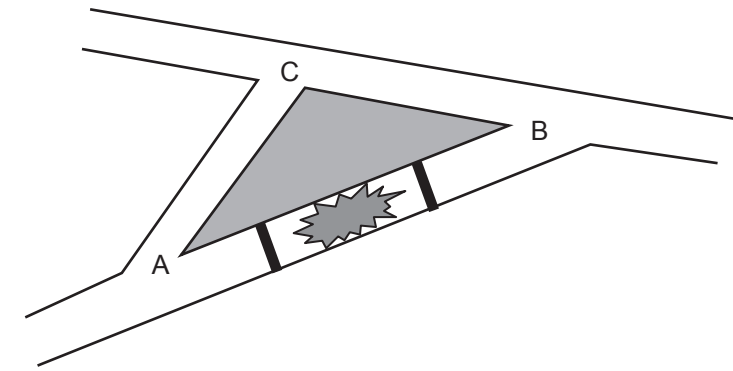
Ostatnie zajęcia odbyły się u Pani na działce w Bożenkowie. Było bardzo przyjemnie, były kiełbaski i słodczyce. Poszliśmy nad rzekę i zwiedzaliśmy elektrownię wodną oraz pochylnię. „Co to jest pochylnia?” – pyta Sylwia. Pochylnia służy do transportu kajaków, łodzi, żaglówek z wyższego poziomu rzeki na niższy i odwrotnie. Dużo się uczymy. Matematyka i przyroda są wokół nas. Jesteśmy bliżej świata.

Wszystko, czego doświadczyliśmy na zajęciach i wycieczkach, staraliśmy się wyobrazić sobie w naszych głowach. Rozwiązaliśmy zadania i problemy matematyczne.

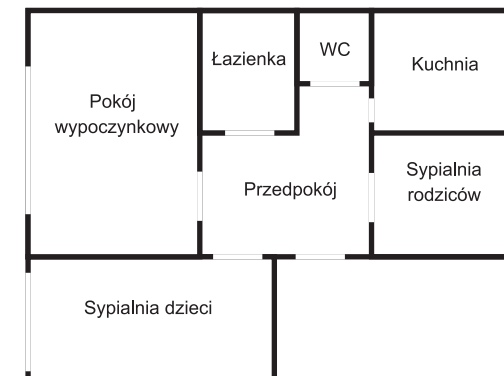
Na koniec zajęć Pani zrobiła nam turniej zespołowy „Konkret a wyobraźnia”.

Zadania dla grup:

1. Na jednej z ulic przedstawionych na rysunku prowadzone są roboty drogowe. O ile wydłuży się droga z miejsca A do miejsca B, skoro $AB = 130\text{ m}$, $AC = 72\text{ m}$, $CB = 94$



2. Basen kąpielowy ma kształt koła o promieniu 11 m 30 cm. Co najwyżej ile metrów można przepłynąć w tym basenie w linii prostej?
3. Mama Hani kupiła 12 m taśmy do wzmocnienia brzegu prostokątnego dywanu. Ile metrów taśmy zostanie lub zabraknie, jeśli dywan ma wymiary 2 m 50 cm i 3 m 60 cm?
4. Oblicz sumę długości wszystkich krawędzi prostopadłościanu o wymiarach 3 cm, 6 cm, 9 cm. Oblicz sumę długości wszystkich krawędzi. Spróbuj ułożyć taki prostopadłościan z patyczków lub klocków.
5. Prostokątna podłoga w pokoju ma wymiary 5 m i 4 m. Ile będzie kosztowała wykładzina na pokrycie podłogi, jeśli 1 m^2 wykładziny kosztuje 30 zł?
6. Oto plan mieszkania Kasi w skali 1:100. 1 cm planu odpowiada 100 cm w rzeczywistości długości, 1 cm opowiada 1 m w rzeczywistości.



Podaj rzeczywiste wymiary każdego pomieszczenia w mieszkaniu.

Poszło nam nie najgorzej. „Ja zrobiłem wszystkie zadania” – mówi Hubert. „A ja miałem kłopot z ostatnim” – woła Bartek.

Wszystko, czego doświadczyliśmy na zajęciach i wycieczkach, było bardzo ciekawe. Ale wszystko zaczęło się od punktu ...

■ **Jadwiga Szymańska** – nauczyciel matematyki, z długoletnim doświadczeniem, tyflopadaagog.

■ **Streszczenie:** Autorka prezentuje zajęcia w bloku matematyczno-przyrodniczym odbywane w ramach projektu „Bliżej świata”, w ramach modułu „Konkret a wyobraźnia. Konkret i wyobraźnia oddane w dziecięcych dialogach przekładają się później na pojęcia matematyczne.

Bibliografia:

1. Świst Małgorzata, Zielińska Barbara, *Matematyka klasa 4 Szkoła Podstawowa*, wydawnictwo Muza Szkolna, Warszawa 2000.

Zobaczyć świat zamkniętymi oczami, czyli biblioterapeutyczne zabawy słowem

Książka uczy Cię zastanowić się nad życiem i jego sprawami, prowadzi Cię jakby za rękę przez wądoły i mielizny, żebyś nie błądził, ścieżki Twoje prostuje, a przede wszystkim uczy Cię radości życia.

Gustaw Flaubert

Przyjmuje się, że aż 80% informacji docierających ze świata zewnętrznego jest odbierana przez człowieka za pomocą analizatora wzrokowego. Wzrok odgrywa zasadniczą rolę w poznawaniu rzeczywistości, zjawisk i przedmiotów. Możliwość odbioru wrażeń wzrokowych pozwala na pełniejsze obcowanie ze sztuką, zwłaszcza na dostęp do obrazów, fotografii, oraz czerpanie w związku z tym wrażeń i emocji. Brak bądź poważne osłabienie wzroku powoduje trudności w poszczególnych obszarach funkcjonowania, takich jak: orientacja przestrzenna i poruszanie się, poznawanie rzeczywistości i zjawisk, rozumienie pojęć, wykonywanie czynności dnia codziennego, sfera emocjonalna, funkcjonowanie społeczne¹.

Rozwijanie postaw i umiejętności potrzebnych w życiu zależy od stosowanych w szkole sposobów nauczania. Ważne, aby wzbudzić zaangażowanie i ciekawość.

Kontakt z książką to niewątpliwie zaspokojenie fundamentalnej potrzeby mającej wpływ na wszechstronny rozwój człowieka. Czytanie, zdaniem psychologów, poprawia koncentrację, rozwija wyobraźnię, wzbogaca słownictwo oraz wiedzę dotyczącą otaczającego nas świata zewnętrznego. Warunkiem twórczej aktywności dziecka i człowieka dorosłego jest aktywność poznawcza. Podstawowym problemem współczesnego nauczania jest to, w jaki sposób naukę w szkole oprzeć na zainteresowaniu rzeczywistością. Na podstawie tego, jak bardzo ciekawe świata są nasze dzieci, możemy przewidzieć, czy będą uzdolnione intelektualnie w wieku dojrzałym. Zatem dla harmonijnego rozwoju dziecka nie wolno nam niszczyć i hamować przejawów zainteresowania otoczeniem w różnych jego aspektach.

Współczesne dzieci i nastolatki dorastają w ubogim językowo środowisku. Rodzice coraz mniej z nimi rozmawiają i mało im czytają. Kontakt z żywym słowem wyparła telewizja, której narzędziem nie jest język, lecz obraz. W efekcie dzieci coraz gorzej rozumieją proste teksty i polecenia. Coraz mniej także same czytają, ponieważ czytanie niezrozumiałych słów i zdań jest trudne i nudne, znacznie mniej atrakcyjne od telewizji. Dorośli nie stanowią dobrego wzorca – sami mało czytają. Sytuacja taka grozi naszemu społeczeństwu pogorszeniem jakości życia i marginalizacją na arenie międzynarodowej. Jeśli nie przeciwstawimy się temu trendowi, będziemy przegrywać z mądrzejszymi – z tymi, którzy czytają².

Wciąż mało docenianą metodą, dającą niewymiernie możliwości wpływania na stan funkcjonowania człowieka, jest biblioterapia, czyli stosowanie tekstów literackich w celach terapeutycznych. Biblioterapia adresowana jest do szerokiej rzeszy zainteresowanych. Jedną z grup stanowią dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjno-wychowawczych, do których należą uczniowie niewidomi i słabo widzący.

Dlaczego został napisany ten program? Jakie są jego przesłania?

Nowa podstawa programowa kładzie nacisk na przygotowanie uczniów do praktycznego zastosowania wiedzy i umiejętności. Wymienia eksperymenty i doświadczenia szkolne, które nauczyciele przedmiotów przyrodniczych z czynnym udziałem uczniów powinni przeprowadzić w laboratoriach. Zachęca do nauki w bezpośrednim kontakcie z obiektem poddanym eksploracji.

Jako tyflopedałóg i nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej nie mogę zapominać, że naturalnym sposobem uczenia się dzieci jest zabawa i wyobraźnia. Słowo „wyobraźnia” nabiera

specjalnego wymiaru w pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością wzrokową. „U dziecka niewidomego od urodzenia rozwija się szereg wadliwych postaw poznawczych, emocjonalnych i społecznych. Innym zjawiskiem jest narastanie stałego psychicznego napięcia w oczekiwaniu rzeczy i zjawisk nieznanymi. Trwałe napięcie psychiczne, obserwowane u niewidomych w każdej fazie życia, jest wyniszczające”³.

Jak zatem wyjść naprzeciw żądnym wiedzy 6–7-letnim dzieciom? W pracy z dzieckiem niepełnosprawnym bardzo ważna jest zarówno forma przekazu, jak i treść. Ten moment w edukacji należy bowiem do najważniejszych. W tym okresie zachodzi wiele procesów rozwojowych, które będą miały istotny wpływ na przyszłość. Szczególną rolę przypisuje się rozbudzaniu u dzieci zainteresowań książką i nauką czytania. Aby jednak osiągnąć zamierzony cel, należy zadbać o właściwy dobór przekazywanych treści oraz odpowiednią, pozbawioną napięć atmosferę. Doskonałym materiałem terapeutycznym dla małego odbiorcy może być zbiór utworów wierszowanych, o żartobliwym zabarwieniu i docierającej do dziecka tematyce. Autorami tekstów mogą być zarówno znani pisarze jak i amatorzy, którzy zainteresują dziecko, pobudzą jego wyobraźnię, złagodzą lęki, wywołają radość i odprężenie.

Na podstawie wieloletnich obserwacji i praktyki nauczycielskiej dostrzegłam, że jednym z najczęstszych tematów inspirujących większość dzieci jest świat zwierząt. Okazuje się, że zadawane przez dziecko pytania często pozostawały bez odpowiedzi z różnych przyczyn. Jedną z nich jest bez wątpienia pośpieszna gonitwa rodziców za dobrami zaspokajającymi podstawowe potrzeby życiowe. W wielu domach nie ma czasu na kontakt z książką. Jej miejsce, jak już zostało wspomniane, skutecznie zajmuje nowoczesna technologia. „W Polsce narasta analfabetyzm funkcjonalny. W coraz szerszym zakresie dotyczy to młodego pokolenia. Słaba znajomość języka powoduje słabą umiejętność myślenia. Jedną z przyczyn tego stanu jest upadek czytelnictwa wywołany brakiem dostępu do książek”⁴.

Dla zaspokojenia niepożądanej ciekawości moich milusińskich podjęłam się napisania zbioru rymowanek pt. *Alfabet – Zwierzaki od A do Ż*, za pomocą którego wykorzystuję tekst literacki jako narzędzie terapeutyczne i wychowawcze. Słuchanie i opowiadanie historii to doskonały sposób na nawiązanie dialogu z naszym małym podopiecznym. Dzieci bardziej interesują się językiem, gdy napotykają w nim rymy. Dzięki nim teksty stają się zabawniejsze i bardziej przewidywalne.

Jako że rozpoznawanie rymów wymaga od malców poszukiwania podobieństw i różnic pomiędzy dźwiękami, jest to świetne ćwiczenie fonetyczne⁵. Ponadto teksty-rymowanki spełniają nieocenioną funkcję relaksacyjną i wychowawczą. Głównym celem zajęć biblioterapeutycznych jest wspomaganie rozwoju dziecka w sferze emocjonalnej, poznawczej, społecznej, adekwatnie do potrzeb, możliwości i zainteresowań ucznia. Książeczka ta stanowi nieodłączną część projektu „Konkret” z programu „Bliżej świata – od konkretnego do abstrakcji”.

Zwierzaki od A do Ż to pomoc nie tylko dla dzieci, ale także dla rodziców, nauczycieli i terapeutów w kompensowaniu deficytów w prawidłowym odbiorze świata oraz stymulowaniu wrażliwości. Ktoś kiedyś sformułował ciekawą tezę, że poziom cywilizacji powinno się mierzyć stosunkiem do chorych i słabszych oraz do zwierząt. Oby w głowach młodego pokolenia nigdy nie pojawiły się myśli prowadzące do okrucieństwa wobec naszych braci mniejszych. Dlatego tematykę zoologiczną moich tekstów uznałam za szczególnie potrzebną.

Zbiór zawiera czterdzieści utworów wierszowanych na temat zwierząt z najbliższego otoczenia, jak i tych mniej znanych, spoza naszej szerokości geograficznej. Każde z nich stanowi dla dzieci swoistą ciekawostkę, co zazwyczaj wywołuje lawinę pytań oraz staje się tematem do szerokiej dyskusji.

Codziennie głośne czytanie jest szczepionką przeciwko wielu niepożądanym wpływom zagrożeniom dla umysłu i psychiki dziecka ze strony współczesnej cywilizacji. (Podręcznik głośnego czytania)

¹ M. Paplińska, *Konsekwencje wynikające z braku wzroku* [w:] *Edukacja równych szans*, s. 15, APS, Warszawa 2004, CD.

² <http://www.natkaszczerbatka.pl/literatura-dla-dzieci-artykuy/226-cala-polska-czyta-dzieciom.html> (13.08.2011).

³ R. Ossowski, *Pedagogika niewidomych i niedowidzących* [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, praca zbiorowa, Poznań 2003, s. 182.

⁴ <http://www.natkaszczerbatka.pl/literatura-dla-dzieci-artykuy/226-cala-polska-czyta-dzieciom.html>, cyt. wyd.

⁵ P. Schiller, *Wczesne czytanie*, Liber, Warszawa 2005, s. 20.

Zalety głośnego czytania:

1. Buduje mocną więź między dorosłym a dzieckiem.
2. Tworzy skojarzenie czytania z przyjemnością i poczuciem bezpieczeństwa.
3. Niezwykle stymuluje rozwój mózgu.
4. Rozwija wiedzę ogólną; rozbudowuje słownictwo.
5. Uczy myślenia, pomaga w zrozumieniu ludzi, świata i siebie.
6. Daje kontakt z bogactwem doświadczeń niemożliwych do zdobycia samemu.
7. Rozbudza zainteresowania, rozwija wyobraźnię.
8. Stymuluje rozwój emocjonalny, rozwija wrażliwość i empatię.
9. Uczy wartości moralnych, wpływa na zmianę negatywnych postaw na pozytywne.
10. Buduje samouznanie – dziecko czuje się ważne, kochane i coraz bardziej kompetentne.
11. Ułatwia samodzielne czytanie, stanowi podstawy sukcesów w mówieniu i pisaniu.
12. Chroni przed uzależnieniem od telewizji i internetu i absorbowaniem z niej antywartości.
13. Uczy nieagresywnych sposobów rozwiązywania problemów i konfliktów.
14. Kształtuje nawyk czytania na całe życie.
15. Jest najlepszą inwestycją w pomyślną przyszłość dziecka⁶.

Naród, który nie czyta, mało wie. Naród, który mało wie, podejmuje złe decyzje – w domu, na rynku, przy urnach wyborczych. Te decyzje odbijają się na całym narodzie. Niewykształcona większość może przegłosować wykształconą mniejszość – to bardzo niebezpieczny aspekt demokracji. (Podręcznik głośnego czytania).

Metody, środki i formy realizacji celów

Najbardziej wskazane do realizacji niniejszego programu są metody aktywne, takie jak:

- terapia zabawą,
- elementy dramy, inscenizacje,
- rozmowa,
- praca z tekstem,
- ćwiczenia,
- muzykoterapia,
- arteterapia,
- wycieczki.

Wykorzystywane metody terapeutyczne dają dzieciom szansę rozwoju, pozwalają na spontaniczną i twórczą aktywność, kształtują osobowość i charakter.

Program „Konkret” wychodzi naprzeciw potrzebom dziecka. Atmosfera panująca w czasie zajęć oraz stosowane metody pracy kształtują pozytywny obraz siebie, a przede wszystkim wywołują poczucie podmiotowości.

Metody te rozbudzają ciekawość poznawczą i dociekliwość, aby w efekcie wyzwolić aktywność i działanie, pozwalające na zaspokajanie i odkrywanie nowej wiedzy i umiejętności. Rezultatem jest, z kolei, radość z zauważalnego postępu. Program przewiduje stosowanie zróżnicowanych form pracy z dziećmi: indywidualnej, grupowej i zbiorowej.

Celem nadrzędnym jest przybliżenie dzieciom z dysfunkcją wzroku świata zwierząt niedostępnego dla ich percepcji, a pobudzającego ciekawość. Książka *Zwierzaki od A do Ż* została tak zaprojektowana, aby stanowiła polisensoryczną pomoc dydaktyczną. Zawiera informacje o faunie polskiej i egzotycznej w formie prostych, żartobliwych tekstów rymowanych. Obok nazwy zwierzęcia znajduje się wzór graficzny litery drukowanej oraz zapis punktowy kolejnej litery alfabetu od A do Ż. Teksty zawarte w tym opracowaniu zachęcają uczniów do konstruowania pytań oraz poszukiwań poszerzających zakres wiedzy zdobytej już w innych źródłach. Nieskomplikowana forma zachęca do nauki wierszyków na pamięć, co w konsekwencji wywołuje spontaniczną zabawę w teatr, powoduje nawiązywanie relacji społecznych i prawidłową współpracę.

Aby działalność poznawcza stała się wspaniałą przygodą i przyniosła efektywne rezultaty, wskazane jest zaangażowanie wszystkich zmysłów. Dziecko ma możliwość obejrzenia głównie dotykami omawianego przedstawiciela fauny w postaci figurki lub miękkiej maskotki (w zależności od gatunku zwierzęcia). Może wówczas zapoznać się z jego specyficzną budową, dostrzec różnice gatunkowe między rybą, ssakiem, ptakiem, gadem i płazem. Wsłuchuje się w odgłosy

⁶ Autorem „Podręcznika głośnego czytania” (*Read-Aloud Handbook*) jest Jim Trelease.

pochodzące od omawianych przedstawicieli fauny i je zapamiętuje. Kolejnym etapem jest wprowadzenie prostego rysunku płaskiego i wypukłego (w zależności od potrzeb) przedstawiającego bohatera rymowanki. Rysunek wypukły lub jego schemat to jedna z trudniejszych form odbioru przez dziecko niewidome. Istotne jest prawidłowe zredagowanie czytanego dotykiem rysunku i metodyczna nauka posługiwania się nim⁷. „Pozbawienie dziecka niewidomego dostępnej mu edukacji graficznej jest dyskryminacją osoby niepełnosprawnej”⁸

Jednakże w nawiązaniu dialogu ze światem przyrody nadrzędne i najważniejsze miejsce należy przypisać zajęciom prowadzonym w bezpośrednim kontakcie ze zwierzętami.

Od dawna ważną rolę w nowoczesnym nauczaniu treści przyrodniczych przypisywano wycieczkom – zajęciom terenowym⁹. To dzięki nim uczeń ma możliwość nawiązania kontaktu z przyrodą, aby w rezultacie stać się jej przyjacielem, przezwyciężyć uprzedzenia, uwrażliwić się na jej piękno, a przede wszystkim dostrzegać potrzeby naturalnego środowiska i otaczać je szacunkiem. Wizyta w chłopskiej zagrodzie pozwoliła zapoznać dziecko z naturalnym procesem produkcji mleka. Spotkanie z krową, przejście przez łąkę dla zbadania przestrzeni życiowej „producentki mleka” jest niezwykle pomocne w edukacji, ponieważ rzeczywisty obraz świata, coraz częściej zostaje wyparty przez media. Świat reklam jeszcze bardziej pogłębia deficyty w dziecięcej świadomości. Wiele dzieci uważa, że mleko pochodzi z kartonika, a krowy są w kolorze lila.

Jak dzieci mają kształtować przyszłość, gdy odbiera się im samodzielne doświadczenie, bezpośrednio przeżywanie oraz idące z tym w parze procesy poznawania i kształtowania? (Hedwig Wilken)

Osiągnięcia uczniów

Poznanie rzeczywistości i zjawisk przez osoby niewidome odbywa się dzięki kompensacji, czyli zjawisku polegającemu na zastępowaniu uszkodzonych zmysłów innymi, sprawnie funkcjonującymi, głównie słuchem i dotykiem. Dla osoby niewidomej, tak dorosłego, jak i dziecka, informacja dopływająca z receptorów dotykowych jest warunkiem niezbędnym do jakościowego poznawania przedmiotów i cech specyficznych najbliższego otoczenia.

Dla pełnego zaspokojenia ciekawości dziecka zostały zorganizowane wycieczki do gospodarstw hodowlanych, gdzie mały badacz przyrody mógł stanąć przed żywym okazem zwierzęcia. Mógł je dotknąć, pogłaskać, porównać, a także uzupełnić zdobytą wcześniej wiedzę, przynajmniej o zwierzętach dostępnych i niezagrażających jego bezpieczeństwu. Tu także, do tej niecodziennej eksploracji, włączyły się kolejne zmysły, a mianowicie węch i słuch. Za pomocą tego ostatniego receptora odbioru wrażeń uczeń rozpoznawał odgłosy zwierząt, które miał okazję słyszeć już w klasie przy wykorzystaniu nagrań z CD. W naturalnym środowisku bez problemu przyporządkowywał je właściwym zwierzętom. Związek pomiędzy wykorzystaniem zmysłów a długotrwałym i szybkim uczeniem się sprawdził się całkowicie. Wystarczyło jedynie wywołać zainteresowanie, zadbać o właściwą i harmonijną, pozbawioną napięcia atmosferę. Uczniowie przełamywali lęki, doświadczyli niezastąpionych wrażeń, nabywali wiedzy, która dotąd dla ich zmysłów była niedostępna. Zajęcia w terenie stanowiły i nadal stanowią najdoskonalszą „pomoc dydaktyczną”. Świat rzeczywisty pojmowany jest tu holistycznie, dlatego też tego rodzaju edukacji należy przypisać charakter interdyscyplinarny. Lista środków dydaktycznych jest o wiele dłuższa i zależy od pomysłowości nauczyciela.

Obrazy malowane słowem o interesującej tematyce są doskonałym sposobem na rozwijanie umysłu i kształtowanie kreatywności dziecka. Ze zbioru tekstów o zwierzętach korzystają zarówno dzieci rozpoczynające przygodę z czytaniem, jak i uczniowie, którzy tę umiejętność już opanowali. Specjalny zapis w postaci kolorowych sylab pomaga w ćwiczeniach płynnego czytania. Ponadto inspiracje literackie pobudzają do działania w dowolnej przestrzeni artystycznej, np. plastycznej, muzycznej czy wspomnianej już teatralnej. Dzieci uwolniły uwięzioną wyobraźnię, potrafiły słyszeć i porządkować dotąd nieznaną dźwięki, odbierać wrażenia dotykowe, a nawet odczuwać zapachy i smaki pochodzące ze świata zewnętrznego. Pozwolę sobie podążyć za słowami Janusza Leopolda Wiśniewskiego, który trafnie ujął w myśl wszechmogącą rolę słowa: „Słowami można zastąpić zapach i dotyk. Słowami też można dotykać. Nawet czulej niż dłońmi.

⁷ E. Więckowska (red.), *Nauczanie niewidomych dzieci rysunku*, Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi, Łaski, 2008, s. 5.

⁸ Jak wyżej.

⁹ W. Stawiński (red.), *Dydaktyka biologii i ochrony środowiska*, WN PWN, Warszawa–Poznań 2000, s. 166.

Zapach można tak opisać, że nabierze smaku i koloru”¹⁰. Jeśli więc tak niewiele można uczynić, aby pokazać świat dziecku z niepełnosprawnością wzrokową, to pragnę to czynić i wykorzystam swój cały potencjał, aby przekonać do tego tych, którzy jeszcze o tym „cudzie” nie słyszeli. Zwykle jest tak, że klucz do zatrzaśniętych drzwi mamy w kieszeni, tylko brakuje nam czasu lub chęci, aby znaleźć odpowiedni zamek. Nie ma większej satysfakcji i radości dla twórcy cokolwiek, niż gdy może swoją pracą i pomysłowością zaspokoić choćby najmniejszą potrzebę drugiego człowieka. Mój trud nie był daremny. Zarówno dziecko, zdolne jak i to z trudnościami w uczeniu się, widzące i pozbawione tej możliwości, z książką *Zwierzaki od A do Ż* miało szansę przeżywać chwile radości, zaspokoić ciekawość oraz odnaleźć swój sposób na sukces.

Im więcej czytałem, tym bardziej książki godziły mnie ze światem, tym jaśniejsze i treściwsze stawało się moje życie. (Maksym Gorki)

Wnioski

Biblioterapia oparta na wykorzystaniu terapeutycznych wartości literatury daje szansę odewniania się od często smutnej i mało znanej rzeczywistości. Dotyczy to nie tylko człowieka mającego trudności w odbiorze świata za pomocą wzroku, ale także, jakże często, ludzi widzących. Ta metoda stała się punktem wyjścia do rozważań nad własną sytuacją życiową, nad sposobem pomocy samemu sobie i innym.

Czytanie, jako jeden z podstawowych elementów biblioterapii, doprowadziło do istotnych zmian w procesie terapeutycznym i wychowawczym. Między innymi dostrzega się znaczne wydłużenie czasu koncentracji na zadaniu, a także wzrost poczucia bezpieczeństwa. Na buziach dzieci malowały się radosne uśmiechy, a czasem serdeczny śmiech, wywołany humorystyczną fabułą tekstów. Jednakże deficyty czy inne typy niesprawności znacznie ograniczały czytelnicze możliwości dziecka. Należy pamiętać, że czytanie jest istotnym elementem psychicznego dojrzenia, więc nie wolno poprzestawać w jego uczeniu, zniechęcać się, trzeba robić to mimo wszystko. To zadanie, które w rezultacie na pewno przyniesie oczekiwane efekty.

To co zrobisz dla dzieci, one zrobią później dla społeczeństwa. (Karl Menninger)

Wyniki realizacji programu

Biblioterapia przyczyniła się do wzbogacania wyobraźni i poszerzyła zakres spostrzeżeń i pojęć oraz dostarczyła doznań zastępczych, istotnych zarówno dla dzieci widzących, jak i niewidomych. Odegrała znaczącą rolę w kształtowaniu rozwoju emocjonalnego. Czytanie miało wpływ na prawidłowy rozwój postaw, wzbogacenie słownictwa, przyrost wiedzy. Bywało inspiracją do różnych form aktywności intelektualnej, np. dyskusji, recytacji, działalności plastycznej i teatralnej. Teksty pobudzały ciekawość dzieci, zachęcały do realnych kontaktów ze zwierzętami w ich naturalnym środowisku, wpływały na pokonywanie uprzedzeń oraz inspirowały do samodzielnych poszukiwań odpowiedzi na niezaspokojone pytania w różnych źródłach informacji.

Jednak nie wszystkie założenia zrealizowały swoje zadania. Mimo dużego wkładu pracy i zdobytej wiedzy zespołu tyflograficznego nie udało nam się w pełni dotrzeć do naszych odbiorców za pomocą rysunku wypukłego. Zbyt duża, jak wnioskujemy, ilość szczegółów na niektórych z nich wprawiała niekiedy w zakłopotanie małego zoologa i stanowiła problem przy właściwym odczytywaniu. Wprowadzenie kilku drobnych poprawek w rysunkach zwierząt spowoduje, że odbiór dotykem stanie się mniej skomplikowany i wyraźniejszy. Większość grafiki, po wcześniejszej analizie, spełniła swoje zadanie. Zaspokoiła w dużej mierze potrzeby uczniów i wzbogaciła ich wyobraźnię. Te próby zmagania się z dotarciem do moich uczniów sprawiły, że to ja wiele nauczyłam się od nich. To oni, krok po kroku, otwierali przede mną nowe tajemnice ich świata.

Przeprowadzona ewaluacja dowiodła, że należy jak najczęściej włączać w proces dydaktyczno-wychowawczy szkoły dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych zajęcia biblioterapeutyczne, rozumiane jako konwencjonalne i niekonwencjonalne formy pracy z młodym czytelnikiem z dysfunkcją wzrokową oraz dodatkowymi sprzężeniami. Mogę stwierdzić z pełną odpowiedzialnością, iż wspólne czytanie przynosi dzieciom wiele radości i pokazuje im, że nie

jest to trudne. Dzieci objęte programem interesowały się słowem pisanym, chętnie utrwały zapis graficzny poznanych liter, wyrazów, a nawet prostych zdań. W miarę nabywania kompetencji wynikających z realizacji programu doskonaliły technikę czytania.

Każdy uczeń może się nauczyć, ale nie tego samego dnia i nie w ten sam sposób. (George Evans)

Teksty z rysunkami o wypukłej strukturze wzbogacały wyobraźnię oraz pomagały rozwijać naturalne zainteresowania dziecka słowem pisanym w tym najbardziej wrażliwym okresie rozwojowym. Kształtowały też w młodych odbiorcach pozytywny obraz siebie: dziecko, czytając wraz z dorosłym, mogło wykorzystać swoją wiedzę, przekonać się, jak wiele już potrafi. W konsekwencji chętniej będzie uczyło się i poznawało nowe pojęcia. Wreszcie, w końcowej części moich rozważań, należy podkreślić, iż wspólne czytanie jest pożądaną formą spędzenia czasu z dzieckiem. O tym miałam przyjemność przekonać rodziców podczas prelekcji poświęconej biblioterapii. Duża frekwencja na spotkaniu i zainteresowanie tą formą przekazu utwierdziła mnie w przekonaniu, że moja praca miała sens. Wierzę, że umacnianie więzi między dorosłymi a dziećmi za pomocą słowa pisanego przynosi nieocenione korzyści w chwili obecnej, jak i z pewnością zaowocuje w przyszłości.

Swoje wrażenia literackie nasi uczniowie z radością utrwalali za pomocą różnych technik plastycznych, tworząc ciekawą galerię. Teksty o zwierzętach stały się okazją do nauki piosenek oraz zachęcały dzieci do realizowania swoich pasji w przedstawieniach szkolnych. Łączenie przekazu słownego z innymi technikami pozwoliły dziecku z dysfunkcją wzroku na całościowy odbiór świata, przy niewielkiej pomocy ze strony nauczyciela. Okazuje się, że można zobaczyć i zrozumieć nawet zamkniętymi oczami. „W ten sposób uczeń niewidomy ma szansę autentycznie zobaczyć i doświadczyć tego, co dla zmysłów niepojęte, i odnieść sukces na miarę swoich możliwości”¹¹.

Zamiast zakończenia

„Detal piękna” (Ewa Podhorodecka)
Spójrz na świat oczami dziecka,
Aby dostrzec detal piękna.
Wyostrz zmysły – dotyk, węch,
Sercem także patrzeć chciej.

Wtedy Świata drzwi pancerne
Ciężko z wolna się otworzą,
By uwolnić ogrom piękna,
Cuda, dziwy, moc zaklętą.

I zobaczysz, tak jak nigdy,
Pączek na gałązce mały.
Tak nabrzmiały, tak zuchwały
Złotem Słońca lukrowany.

Tylko patrzeć, jak wystrzeli
I rozłoży wonne płatki,
By dziękczynne modły wznosić
Do Natury, swojej Matki.

Uszy nastaw i posłuchaj,
Jak przyroda rajsko śpiewa
O Edenie – cud ogrodu,
W którym żyła niegdyś Ewa.

Słyszysz? Jak strumyczek mały

¹⁰ J.L. Wiśniewski [w] *Jesteś moją nadzieją. Mały almanach poezji religijnej*, red. Helena Skonieczka, ks. Piotr Buczkowski, Biblioteka „OKATIK-a”, Bydgoszcz 2010, s. 72.

¹¹ E. Podhorodecka (red), *Konkret – program innowacyjny do stymulacji polisensorycznej* [w] Program pt. „Bliżej świata – od konkretności do abstrakcji”, Bydgoszcz 2010.

Szepce o prądziejach dziwy.
Krople deszczu wystukują
Rytm miarowy, rytm prawdziwy.

Musisz chwilę się zatrzymać,
Wsluchać w owy rytm uroczy,
Wtedy świata całe piękno
Widać przez zamknięte oczy.

Wiedział o tym Mały Książę,
Kiedy się zakochał w róży.
Patrząc sercem, widać jaśniej,
Lecz należy oczy zmrużyć.

■ **Ewa Podhorodecka** – nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, tyflopadaagog, oligofrenopadaagog.

Streszczenie: Autorka opisuje nową terapię grupową polegającą na bliskim kontakcie z literaturą. Dzieli się swoimi doświadczeniami i sukcesami, prezentuje nowe formy pracy.

Bibliografia

1. Borecka Irena, *Terapia czytelnicza w szkołach masowych i specjalnych*, Wałbrzych 1993.
2. Borecka Irena, Wontorowska-Roter Sylwia, *Biblioterapia w edukacji dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*, Wałbrzych 2003.
3. Ossowski Roman, *Pedagogika niewidomych i niedowidzących* [w]: Władysław Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, praca zbiorowa, Poznań 2003.
4. Paplińska Małgorzata, *Konsekwencje wynikające z braku wzroku* [w] *Edukacja równych szans*, APS, Warszawa 2004, CD.
5. Podhorodecka Ewa, *Biblioterapia* [w] Program „Blżej świata – od konkretnego do abstrakcyjnego”, *Konkret – program innowacyjny do stymulacji polisensorycznej*, praca zbiorowa, Biblioteka SOSW, Bydgoszcz 2010.
6. Schiller Pam, *Wczesne czytanie*, Liber, Warszawa 2005.
7. Stawiński Wiesław (red.), *Dydaktyka biologii i ochrony środowiska*, WN PWN, Warszawa–Poznań 2000.
8. Strzemięczny Jacek, *Szkoła musi być ciekawsza*, „Gazeta Wyborcza” 1 XII 2009.
9. Trelease Jim, *Read-Aloud Handbook* (Podręcznik głośnego czytania), BRAK DANYCH
10. Więckowska Elżbieta (red.), *Nauczanie niewidomych dzieci rysunku*, TOnO, Laski 2008.
11. Wiśniewski Janusz Leopold [w] *Jesteś moją nadzieją. Mały almanach poezji religijnej*, red. Helena Skonieczka, ks. Piotr Buczkowski, Biblioteka „OKATIK-a”, Bydgoszcz 2010.
12. <http://www.natkaszczubatka.pl/literatura-dla-dzieci-artykuly/226-cala-polska-czyta-dzieciom.html> (13.08.2011).

Aneks

Przykładowe tematy* zajęć biblioterapeutycznych dla uczniów klas 0/I Szkoły Podstawowej

- Kto pierwszy wybierze zagadkowe zwierzę?
- Nawet groźny niedźwiedź kiedyś był małym „Uszatkiem”
- To nie żadna eureka, że mała podobna jest do człowieka
- O indyku rozbójniku
- Razem z aligatorem myjemy zęby rano i wieczorem
- Kto zna zwierzęta na literę K(a)?
- Idą zimowe święta – czego potrzebują zwierzęta?
- Kto pamięta, jakie dźwięki wydają te zwierzęta?
- Nie każdy, kto w wodzie pływa, rybą się nazywa – delfin
- Jakie zwierzę usiadzie na tej literze?
- Kto zna zwierzę na literę...?
- Znam litery, zatem może nowe zwierzę z nich utworzę
- Owca – zwierze hodowlane
- Nie każdy, kto w wodzie pływa, rybą się nazywa – foka
- Ryby rozmawiają tylko na niby
- Zebra – konik w paski
- Dużą grupę zwierząt znamy, więc teatrzyk wystawiamy
- Wiem już, jak rozróżnić kto ptak, a kto nieptak
- Który zwierzę się rodzi, a który z jajka na świat przychodzi?
- W królestwie owadów – biedronka
- W królestwie owadów – motyle
- Wyjście z domu dla ślimaka to jest rzecz nie byle jaka
- Kto tak gra: konik polny czy cykada?
- Każda mama swoje dziecko zna
- Na żabiej zabawie
- Czemu nie lata ptak emu?
- Przygotowujemy program artystyczny pt. „Na wiejskim podwórku” podsumowujący całoroczną pracę – ewaluacja
- Wycieczka do gospodarstwa wiejskiego – Mochle
- Wycieczka do gospodarstwa wiejskiego – Brzoza Toruńska

* Wszystkie tematy pochodzą z autorskich scenariuszy zajęć biblioterapeutycznych prowadzonych przez Ewę Podhorodecką.

Przykładowy scenariusz zajęć biblioterapeutycznych dla uczniów klasy I Szkoły Podstawowej

TEMAT ZAJĘĆ: Wyjście z domu dla ślimaka to jest rzecz nie byle jaka

CELE OPERACYJNE:

Uczeń po zajęciach:

- rozróżnia na ilustracjach zwierzęta i je nazywa,
- słucha utworów literackich i udziela odpowiedzi na pytania,
- dokonuje analizy i syntezy wyrazów ze spółgłoską miękką „ś”,
- analizuje rysunek wypukły bez kontroli wzroku,
- czyta głośno z podziałem na role,
- potrafi wykonać ślimaka z plasteliny,
- recytuje utwór wierszowany z pamięci,
- łączy ruch z muzyką.

METODY:

słowne,
oglądowe,
oparte na działalności praktycznej – inscenizacje, praca plastyczna.

FORMY PRACY: zbiorowa, indywidualna.

ŚRODKI DYDAKTYCZNE: utwory wierszowane ze zbioru *Alfabet – Zwierzaki od A do Ż* – *Ślimak*, pacynki, teatrzyk składany, teksty z innych źródeł (Jan Brzechwa, *Ślimak* [w] Jackie Silberg, *Nauka czytania przez zabawę*, płyta CD, karty z rysunkiem ślimaka w wersji dotykowej i płaskiej, plastelina, naturalne muszki ślimaków, karty ewaluacyjne dla nauczyciela i uczniów.

PRZEBIEG ZAJĘĆ:

1. Czynności organizacyjno-porządkowe.
2. Wprowadzenie do tematu – zagadka:
*Mieszka wśród liści, albo w wodzie.
Choć ma rogi, nigdy nie bodzie. (ślimak)*
(autor nieznany)
3. Teatr jednego aktora z wykorzystaniem tekstu J. Brzechwy *Ślimak*.
4. Zabawa dydaktyczna „Co jedzą ślimaki?”
5. Oglądanie różnorodnych muszli ślimaków, omawianie ich wyglądu i porównywanie faktur.
6. Wodzenie palcem po muszli ślimaka na rysunku wypukłym.
7. Ćwiczenia grafomotoryczne – muszla ślimaka – rysowanie po śladzie.
8. Słuchanie rymowanki z *Alfabetu...* pt. *Ślimak* głośno czytanej przez wybranego ucznia.
9. Nauka wiersza na pamięć podczas wykonywania pracy plastycznej z plasteliny.
10. Ćwiczenia spostrzegawczości – wyszukiwanie wśród zbioru wyrazów wyrazu „ślimak” i zaznaczenie go w umówiony sposób,
11. Zabawa ruchowa „Wędrówka ślimaka” i ćwiczenia sprawnościowe z szybką zmianą ruchów na umówiony sygnał przy muzyce z płyty CD.
12. Ewaluacja zajęć przez uczniów i nauczyciela:
 - nauczyciel uzupełnia arkusz ewaluacyjny w postaci oceny punktowej i opisowej,
 - uczniowie otrzymują rysunki ślimaków, którym dokleją uśmiech lub smutek, jako ocenę samopoczucia podczas zajęcia.

Przykładowe autorskie teksty wykorzystane w zajęciach z biblioterapii (wszystkie pochodzą ze zbioru *Alfabet– Zwierzaki od A do Ż*)

Biedronka

Jak wyglądają małe biedroneczki?
Mówiąc najprościej:
mają czerwone skrzydełka w czarne kropeczki.
Dodać jednak trzeba, że ten chrząszcz niewielki,
niby taki mały,
a pożytek wielki.
No bo ta biedronka, ogrodnik wam powie,
z całym rojem mszyc
sama radzi sobie.

Hipopotam

W Afryce mieszka tłusty koleżka.
W wodzie się chłodzi, po lądzie chodzi.
Gdyby więcej ruchu miał,
nikt za grubasa brać by go nie śmiał.
A tak, gdy przytyje jakaś dama,
już ją porównują do hipopotama.
To jednak żart mało wyszukany.
Hipopotam po prostu jest tak zbudowany.
I nic nie może tego zmienić,
Więc hipopotam nie musi się rumienić.

Kury

Jedna kurka z drugą kurką
wyszły razem na podwórko,
aby w ziemi nóżką grzebać,
bo to kurek jest potrzeba.
Szukać, drapać to ich praca,
A ta praca się opłaca.
Można znaleźć gąsienice
lub pędraki wyśmienite.
Ale trafić można także
złote ziarnko niepokażne.
Po obiedzie tak wykwinnym
idą kurki do kurnika.
Zniosą jajka gospodarzom,
Co je na śniadanie smażą.
Będzie z jajek jajecznicza
albo kogel-mogel.
Kilka jajek nie oddadzą,
zostawią je sobie.
Jedna kurka z drugą kurką
swe jajka wysiedzą,
by z gromadką piskląt
przechadzać się miedzą.

Krowa

Pani krowo, pani krowo!
Pani się odżywia zdrowo?
Na śniadanie trawa z rosą
ze stokrotką i komosą.
Na kolację kwiatów pąki,
a na obiad łany łąki.
Czy to zdrowo? – pani krowo?!
Tak zielono, szmaragdowo?
Nie zaszkodzi taka dieta
białej barwie twego mleka?
Krowa trawę żuje wolno,
więc przeszkadzać jej nie wolno.
Bo na zdrowy kubek mleka
cała klasa dzieci czeka.

Nosorożec

Róg na nosie nosi
i od tego nazwę ma.
Czy wiesz, kogo mam na myśli?
Jeśli tak, to cicho sza!
Z pewną miną mogę orzec,
jest nim duży... nosorożec.

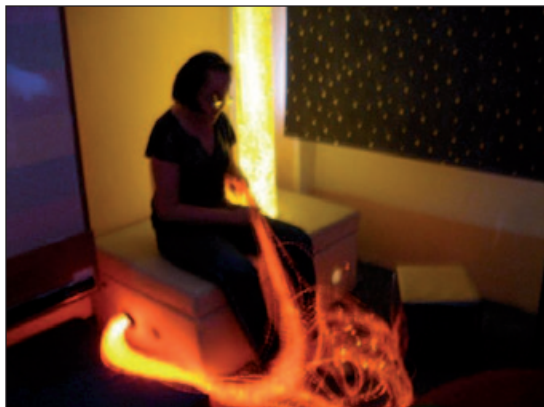
Mam dla ciebie też przestrożę,
lepiej mu nie wchodzić w drogę.
Weź do serca radę moją
i oglądaj zwierzę w ZOO

Ślimak

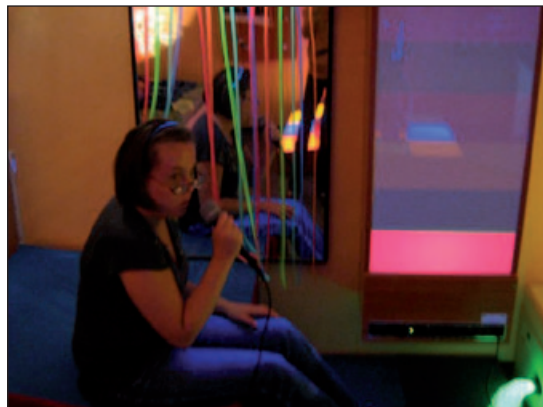
Nie chce mu się z nikim ścigać.
Woli na plecach swój domek.
Domek z muszli mały, ciasny,
ale za to jego własny.

Chętnie Ci pokaże rogi.
Nie chce sera na pierogi.
Pracy ciężkiej się nie ima.
Ten jegomość zwie się ...ślimak.

DOCHODZENIE DO KONKRETU



Zajęcia w Sali Doświadczania Świata
– zabawa ze światłem



Zajęcia w Sali Doświadczania Świata
– zabawa kolorami i dźwiękiem



Zajęcia w grocie solnej



Hipoterapia



Nowe doznania - wycieczka do gospodarstwa rolnego



Wycieczka do gospodarstwa rolnego w Mochlu

KONKRET



Zajęcia z biblioterapii - słuchanie wierszowanych utworów o zwierzętach



Zajęcia z biblioterapii - zabawa słowem (temat: „O indyku rozbójniku”)



Zajęcia z biblioterapii – zabawa w teatr



Ćwiczenia sensoryczno-ruchowe – usprawnianie polisensoryczne



Rehabilitacja wzroku – diagnoza przy pomocy nowozakupionego urządzenia Visiolite Master



Zajęcia usprawniania polisensorycznego



Młodzi odkrywcy - wycieczka do gospodarstwa agroturystycznego w Brzozie



Jak długi jest zaskroniec? – wycieczka do gospodarstwa rolnego



Czy brzoza jest gruba? – wycieczka do gospodarstwa rolnego



Czy jamnik jest wysoki? – wycieczka do gospodarstwa rolnego



Zwierzęta budziły wiele emocji – gospodarstwo agroturystyczne

KONKRET A WYOBRAŻENIE



Zajęcia w bloku matematyczno-przyrodniczym - rozwijanie wyobraźni przestrzennej



Odgrywanie scenek – zajęcia indywidualne



Drzewko marzeń – zajęcia indywidualne



Terapia metodą Tomatisa



Wycieczka na Kaszuby – „dom do góry nogami”



Najdłuższa deska świata – Szymbark

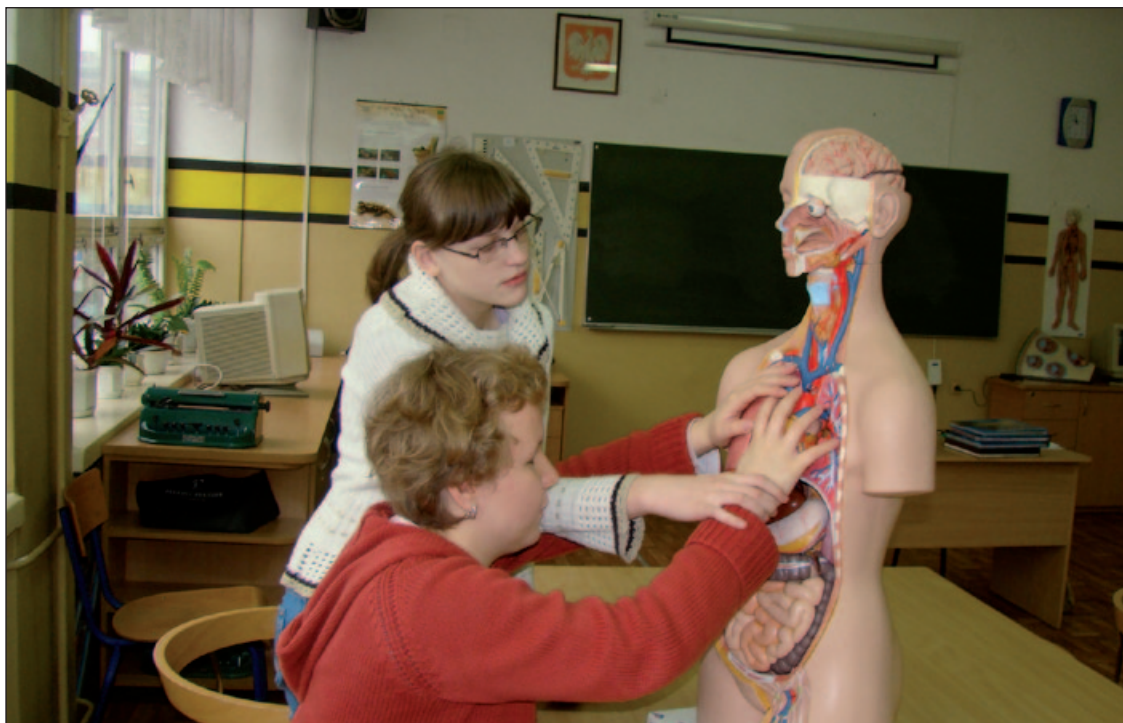


Na lekcji języka kaszubskiego w starej szkole we Wdzydzach Kiszewskich
- wycieczka na Kaszuby



Kaszubski alfabet

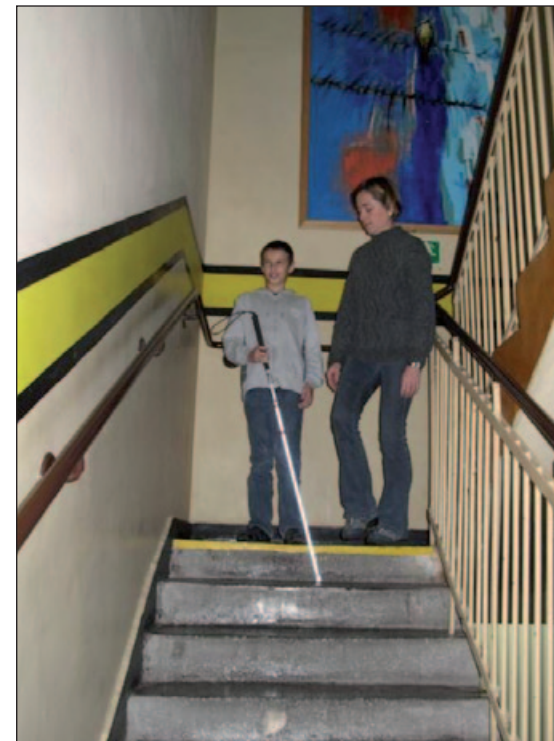
OD KONKRETU DO SCHEMATU



Zajęcia w bloku matematyczno-przyrodniczym - budowa anatomiczna człowieka



Nordic walking



Orientacja w przestrzeni



Oceanarium – wymiary porównawcze zwierząt



Toruń. Wycieczka do Planetarium i obserwatorium astronomicznego



„Ogród zmysłów” w Muzeum Babiogórskiego Parku Narodowego



Wieliczka. Solne bogactwo - 300 m pod ziemią



W Krakowie. Drogą Królewską na Wawel - makieta Barbakanu



Mapa plastyczna Babiej Góry z opisami w brajlu

ABSTRAKCJA



Zajęcia z kinoterapii



W Oświęcimiu



Spotkanie z nauką - izolacja DNA z materiału roślinnego
w laboratorium Uniwersytetu Technologiczno – Przyrodniczego



Na szlaku w Babiogórskim Parku Narodowym



Warsztaty plastyczne z twórcą ludowym w Zawoi



Góralski wieczór w Zawoi