

Nr 4 (295) 2018
Tom LXXIX
WRZESIEŃ
PAŹDZIERNIK

SZKOŁA SPECJALNA

CZASOPISMO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ
im. Marii Grzegorzewskiej



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Redaktorzy tematyczni

Akbota N. Autayeva (KZ) – psychologia
Andrzej Giryński (PL) – pedagogika specjalna
Jan Łaszczczyk (PL) – pedagogika, metodologia
Bernadeta Szczupał (PL) – pedagogika specjalna

Redakcja naukowa

Ewa M. Kulesza

Redaktor statystyczny

Mariusz Fila

Redakcja

Julita Kobos (PL) – język polski
Renata Wójtowicz (PL) – język angielski
Olena Galczewska (PL) – język rosyjski

Tłumaczenie na język angielski

Renata Wójtowicz

Skład komputerowy

Andrzej Kowalczyk

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną)

Czasopismo „Szkoła Specjalna” posiada punktację MNiSW (10 punktów) w kategorii B

Rada Naukowa:

Kulash B. Bektayeva (KZ), Roy Chen (USA), Tadeusz Gałkowski (PL), Joanna Głodkowska (PL), Oleksy Gavrilov (UA), Sally Goddard Blythe (GB), Chiu-Hsia Huang (RC), Vitaly Z. Kantor (RUS), Aniela Korzon (PL), Bohumil Koukola (CZ), Manabu Kuroda (JP), Tatiana Lisovskaya (BL), Irena Pospiszyl (PL), Natalia D. Sokolova (RUS), Adam Szecówka (PL), Grzegorz Szumski (PL), Alicja Zarin (RUS)

Komitet Redakcyjny:

Ewa Maria Kulesza (redaktor naczelna), Agnieszka Dłużniewska (z-ca redaktor naczelnej), Izabella Kucharczyk (sekretarz), Danuta Al-Khamisy (członek), Małgorzata Kierzkowska (członek), Beata Rola (członek), Karolina Skarbek (członek)

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

**Adres redakcji: Wydawnictwo APS, 02-353 Warszawa
ul. Szczęśliwicka 40, tel. 22-589-36-45
e-mail: redakcja@aps.edu.pl
<https://e-szkolaspecjalna.pl> • www.szkolaspecjalna.aps.edu.pl
nakład 600 egz.**

SPIS TREŚCI

OPRACOWANIA NAUKOWE

- 245 – *Beata Rola*
Style nauczania nauczycieli szkół specjalnych i integracyjnych
- 259 – *Mirosław Łapot*
Działalność szkół i zakładów dla dzieci głuchoniemych i niewidomych założonych z inicjatywy Żydów lwowskich w latach 1871–1939
- 272 – *Dinh Nguyen Trang Thu*
The model of combination between medical and educational intervention for children with developmental disorders in Vietnam – Through case studies

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- 281 – *Mirosława Anna Pleskot*
Od sprawności motorycznej do nauki pisania – rozwiązania praktyczne
- 292 – *Agnieszka Weyer*
Gimnastyka twórcza Rudolfa Labana jako forma zabawy i edukacji dziecka w szkole specjalnej – program autorski dla dzieci korzystających z zajęć w świetlicy szkolnej

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

- 304 – *Anna Hryniewicka*
Wspomnienie o dr Mirosławie Czerskiej-Jurkowskiej (1936–2018)

PRAWO I PRAKTYKA

- 308 – *Małgorzata Szeroczyńska*
Konstytucyjne nie dla prawa do małżeństwa dla osób z zaburzeniami psychicznymi. Część I

Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- 315 – *Ludwik Malinowski*
Najwyższa Izba Kontroli o kształceniu uczniów z niepełnosprawnościami. Część I

NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY

- Brian Christian, Tom Griffiths: Algorytmy. Kiedy mniej myśleć. Wydawnictwo JK, Łódź 2018, ss. 472 (*Aneta Babiuk-Massalska*)
- Klaudia Piotrowska-Madej, Agnieszka Żychowicz: SMART HAND MODEL. Diagnoza i terapia ręki u dzieci. Harmonia, Gdańsk 2017, ss. 299 (*Maja Zielińska*)

CONTENTS

SCIENTIFIC STUDIES

- 245 – *Beata Rola*
Teaching styles used by teachers in special and integrated schools
- 259 – *Mirosław Łapot*
Activities of schools and institutions for deaf and blind children established on the initiative of Lviv Jews from 1871 through 1939
- 272 – *Dinh Nguyen Trang Thu*
The model of combination between medical and educational intervention for children with developmental disorders in Vietnam – Through case studies

FROM TEACHING PRACTICE

- 281 – *Mirosława Anna Pleskot*
From motor skills to learning to write – Practical solutions
- 292 – *Agnieszka Weyer*
Rudolf Laban's modern educational dance as a form of play and education for children in special school – An original program for children in the after-school care program

DISTINGUISHED IN SPECIAL EDUCATION

- 304 – *Anna Hryniewicka*
Posthumous tribute to Dr. Mirosława Czerska-Jurkowska (1936–2018)

LAW AND PRACTICE

- 308 – *Małgorzata Szeroczyńska*
The constitutional no to the right to marriage for people with mental disorders. Part 1

HOME AND WORLD NEWS

- 315 – *Ludwik Malinowski*
The Supreme Audit Office on education for students with disabilities. Part 1

WE RECOMMEND TO OUR READERS

- Brian Christian, Tom Griffiths: Algorytmy. Kiedy mniej myśleć [Original title: Algorithms to live by]. Wydawnictwo JK, Łódź 2018, pp. 472 (*Aneta Babiuk-Massalska*)
- Klaudia Piotrowska-Madej, Agnieszka Żychowicz: SMART HAND MODEL. Diagnoza i terapia ręki u dzieci [SMART HAND MODEL. Assessment and therapy for fine motor skills in children]. Harmonia, Gdańsk 2017, pp. 299 (*Maja Zielińska*)

STYLE NAUCZANIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ SPECJALNYCH I INTEGRACYJNYCH

Szkoła zajmuje szczególne miejsce w rozwijaniu umiejętności społecznych uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Jest często jedynym miejscem kształtowania istotnych w życiu zachowań i kompetencji, a rola nauczyciela w tym procesie jest kluczowa. W prezentowanej pracy analizie poddałam oceny własnego stylu nauczania, porównując opinie nauczycieli szkół gimnazjalnych specjalnych i integracyjnych. Są to środowiska, które stosują różne ścieżki edukacyjne i w związku z tym mogą występować odmienne style nauczania. W badaniu uwzględniłam także lokalizację placówek (w Warszawie i okolicach Warszawy). Do badania wykorzystałam Kwestionariusz Zachowań Nauczyciela opracowany przez Grzegorza Sędka (1995). Obejmuje on następujące wymiary działań nauczyciela na lekcji: pobudzanie ciekawości i twórczości; brak kontroli nad klasą; krytykowanie, ponaglanie; żądanie wiernej reprodukcji; wyrazistość ekspresji i ruchu; stymulowanie aktywności na lekcji; wizualizację, konkretyzację materiału; przypominanie o konieczności uczenia się.

Badaniu poddałam 121 nauczycieli gimnazjów, w tym 56 nauczycieli szkół specjalnych i 65 nauczycieli szkół integracyjnych. Wśród badanych przeważały kobiety (81%). Najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele o stażu pracy mieszczącym się w przedziale od 10 do 20 lat (30%) oraz nauczyciele mianowani (47%) i dyplomowani (47%). Intensyfikacja zachowań została przedstawiona w formie analizy procentowej. Przyjęłam, że przedział do 20% oznacza, że nauczyciele deklaratorywnie oceniają, iż nigdy nie demonstrują danej kategorii zachowań, przedział 21–40% oznacza, że rzadko występuje dane zachowanie, natomiast przedział 41–60% wskazuje, iż nauczyciele czasami zachowują się w dany sposób, przedział od 61 do 80% ujawnia zachowania częste. Wyniki powyżej 80% oznaczają bardzo częste występowanie danego zachowania.

Słowa kluczowe: nauczyciel, styl nauczania, lekcja, gimnazjum specjalne, gimnazjum integracyjne

Wprowadzenie

Pojęcie „styl nauczania” od dawna funkcjonuje w praktyce pedagogicznej i literaturze przedmiotu (m.in. Mieszalski, 1997; Bałachowicz, 2009). Józefa Bałachowicz (tamże, s. 159) style nauczania definiuje jako „style działań edukacyjnych w klasie”. Termin ten określa „względnie stały sposób formułowania przez nauczyciela zadań, swoich oczekiwań wobec uczniów i sposoby ich egzekwowania (w tym kontroli i oceny formułowanych oczekiwań), sposoby komunikowania się z uczniami, projektowania ich aktywności i kierowania nią, zarządzania czasem i rytmem pracy uczniów oraz interakcjami rówieśniczymi”. Wybór określonego stylu działań edukacyjnych, podobnie jak stylu komunikowania się, zależy od tego, jaki nauczyciel ma zestaw przekonań na temat szkoły i swojego w niej miejsca (Polak, 1999).

Poglądy te autor nazwał teorią indywidualną nauczyciela. Na bazie tak zaszyfrowanej wiedzy nauczyciel tworzy model swoich działań edukacyjnych. Może być to model otwarty, który charakteryzuje się tzw. pedagogiką niewidzialną, gdzie reguły i kontrola nie manifestują się wyraźnie. Edukacja nastawiona jest na działanie, komunikację i podmiotowość ucznia. W modelu zamkniętym przeciwnie – zaznacza się silna strukturalizacja ról, zasad i reguł, które determinują dobór treści i zadań, a kontrola uczniów jest nadrzędnym zadaniem nauczyciela. Często modele te opisywane są jako profesjonalne style nauczania: otwarty i zamknięty.

Działania dydaktyczne nacechowane samodzielnością, sprawstwem i podmiotowością ucznia mają szczególne znaczenie dla praktyki szkolnej. Wpływają bowiem na kształtowanie kompetencji społecznych i stwarzanie dobrego środowiska socjalizującego. Szczególnie model edukacji otwartej odpowiada właśnie tym warunkom. Gwarantuje poszerzenie swobody i odpowiedzialności, sprzyja samoregulacji i dokonywaniu indywidualnych wyborów oraz umożliwia budowanie zaufania do siebie, wytwarzanie pozytywnego obrazu własnej osoby i pozytywnych relacji z rówieśnikami oraz dorosłymi (Bałachowicz, 2009, s. 159–162).

Grzegorz Sędek (1995) wskazuje na konkretne umiejętności nauczycieli, które zapewniają kształtowanie wymienionych kompetencji. Według tego autora są to zachowania reprezentowane przez takie kategorie, jak: pobudzanie ciekawości i twórczości uczniów; brak kontroli nad klasą; krytykowanie i ponaganie; żądanie wiernej reprodukcji; wyrazistość ekspresji i ruchu; stymulowanie aktywności na lekcji; wizualizacja i konkretyzacja materiału; przypominanie o konieczności uczenia się. Szczególną uwagę autor zwrócił na tworzenie przyjaznej atmosfery na lekcji, wykluczającej poczucie zagrożenia psychologicznego (tamże, s. 67). Badania wykazały, że styl pracy nauczyciela może być istotnym źródłem bezradności intelektualnej na lekcjach oraz bezpośrednią przyczyną niskich osiągnięć uczniów. Ujawniły także, iż istnieje możliwość tworzenia się na tej bazie negatywnych autoschematów, przenoszonych na inne obszary funkcjonowania. Innymi słowy, uczeń bezradny na konkretnym przedmiocie szkolnym (np. matematyce) może przejawiać podobny brak kompetencji w sytuacjach życia codziennego, np. podczas zakupów (Sędek, 2005, s. 153). Stąd dość oczywisty wniosek o szczególnej roli stylów nauczania w funkcjonowaniu społecznym uczniów.

Metodyka badań własnych

Cele i pytania badawcze

Zasadniczym celem badania była empiryczna i praktyczna analiza stylów nauczania nauczycieli pracujących z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną. W badaniu podjęto próbę odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czy istnieją i na czym polegają różnice i podobieństwa między stylami nauczania stosowanymi przez nauczycieli gimnazjum specjalnego i gimnazjum integracyjnego?
2. Czy istnieją i na czym polegają różnice i podobieństwa między stylami nauczania w dwóch badanych środowiskach (Warszawa, poza Warszawą)?

Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania wynikało z obserwacji, że system kształcenia specjalnego i integracyjnego wymusza na nauczycielach wybór in-

nych strategii działania. Nauczyciele kształcenia specjalnego zazwyczaj nastawieni są na realizację potrzeb uczniów i w większym zakresie skupiają się na kształtowaniu kompetencji społecznych podopiecznych. Ponadto jednorodność zespołu klasowego umożliwia ujednoczenie wielu oddziaływań przy jednoczesnym stosowaniu zasady indywidualizacji. Natomiast integracyjna forma kształcenia wymusza na nauczycielach konieczność kompromisu, wykraczającego poza potrzeby uczniów z niepełnosprawnością. Sprzyja to z jednej strony stosowaniu stylów pracy bardziej zróżnicowanych i dostosowanych do całego zespołu klasowego, z drugiej zaś wymaga większej ostrożności w stosowaniu zasady indywidualizacji nauczania, która w tym kontekście może mieć niekiedy bardziej znamiona stygmatyzacji niż wsparcia. Ponadto proces kształcenia nauczycieli wygenerował sytuacje, w których nauczyciele kształcenia specjalnego posiadają pewną nadbudowę metodyczną – oprócz wykształcenia ogólnego i pedagogicznego mają przygotowanie specjalistyczne. Nauczyciele szkół integracyjnych dopiero od niedawna są zobligowani do nabywania kompetencji w zakresie pracy z uczniem z niepełnosprawnością. Można zatem przypuszczać, że style pracy nauczycieli obu typów szkół mogą się różnić.

Narzędzia i procedury badawcze

Badaniem zostali objęci nauczyciele uczący w szkołach integracyjnych i specjalnych w Warszawie oraz miejscowościach podwarszawskich. Na terenie Warszawy wytypowano 6 gimnazjów specjalnych i 7 integracyjnych, natomiast pod Warszawą 6 gimnazjów specjalnych i 14 gimnazjów integracyjnych. Ogółem badaniu poddano 121 nauczycieli, w tym 56 nauczycieli szkół specjalnych i 65 szkół integracyjnych.

Do badania wykorzystano Kwestionariusz Zachowań Nauczyciela. Narzędzie zostało opracowane przez Sędka (1995) i ma charakter samooceny. Kwestionariusz obejmuje obszary: przekazywanie wiedzy, sprawdzanie jej opanowania oraz umiejętności związane z kontaktami interpersonalnymi i komunikacją. Narzędzie składa się z 34 stwierdzeń, do których nauczyciel ustosunkowuje się, wykorzystując pięciostopniową skalę (1 – nigdy, 2 – rzadko, 3 – czasami, 4 – często, 5 – zawsze).

Kwestionariusz obejmuje osiem wymiarów:

- czynnik 1 – pobudzanie ciekawości i twórczości;
- czynnik 2 – brak kontroli nad klasą;
- czynnik 3 – krytykowanie, ponaglanie;
- czynnik 4 – żądanie wiernej reprodukcji;
- czynnik 5 – wyrazista ekspresja, ruch;
- czynnik 6 – stymulowanie aktywności na lekcji;
- czynnik 7 – wizualizacja, konkretyzacja materiału;
- czynnik 8 – przypominanie o konieczności uczenia się.

Intensyfikacja poszczególnych zachowań nauczycieli została przeanalizowana w odniesieniu do wymiarów stylu nauczania oraz do typu placówki (szkoły specjalne/integracyjne) i miejsca jej usytuowania (placówki warszawskie/podwarszawskie). Do ogólnej analizy statystycznej zastosowałam obliczenia średnich arytmetycznych oraz test t-Studenta. W celu oszacowania siły związku między zmiennymi zastosowałam V-Kramera.

Teoretyczna i empiryczna analiza poszczególnych wymiarów stylów nauczania

Pobudzanie ciekawości i twórczości

Pobudzanie ciekawości i twórczości wiąże się ze stylem pracy, który promuje zadawanie pytań i rozwiązywanie przez uczniów problemów. Nagradza giętkość i oryginalność myślenia, generowanie odważnych pomysłów oraz działań twórczych uczniów. Rozwija fantazję, kształtuje intuicję i emocje. Ten typ zachowań związany jest z wyborem treści nauczania o charakterze proceduralnym („wiem, jak”), a nie deklaratywnym („wiem, że”). Pobudzanie ciekawości wiąże się także ze stosowaniem określonych środków nauczania, które odwołują się do wyobraźni i myślenia hipotetycznego oraz preferowania metody pracy nastawionej na współpracę, a nie rywalizację. W tak przemyślanej strategii dydaktycznej istotne staje się podmiotowe traktowanie ucznia i indywidualizacja nauczania (tamże, s. 82). Konieczność nauczania młodzieży umiejętności twórczego myślenia jest istotna z wielu powodów. Po pierwsze, współgra ze zmianami, jakie w okresie dorastania odnoszą się do czynności poznawczych. Myślenie uczniów w okresie adolescencji przybiera formę myślenia abstrakcyjnego i logicznego ze zdolnością do refleksji i autorefleksji. Pojawiają się zainteresowania poznawcze i umiejętność przewidywania. Dzięki nowym „narzędziom intelektualnym”, jakimi są operacje formalne, młody człowiek sprawdza prawdopodobieństwo obserwowanych zmian i eksperymentuje. Zaczyna uważniej niż do tej pory obserwować otoczenie, dostrzega wiele spraw, których przedtem nie zauważał, analizuje i wyciąga wnioski, co skutkuje zwiększonym krytycyzmem (Obuchowska, 1991, s. 172). Po drugie, w okresie adolescencji młody człowiek staje przed koniecznością formułowania nowej tożsamości. W tym celu modyfikuje własną wizję świata i wypracowuje odmienne strategie adaptacyjne. Sprzyja to zdobywaniu doświadczeń i tworzeniu własnych schematów rozwiązywania trudnych sytuacji (Wojciechowski, 2007, s. 346).

Przeprowadzone badania wykazały, iż ponad 80% nauczycieli czasami (43%) i często (44%) pobudza ciekawość i twórczość uczniów na lekcji, natomiast 2% nauczycieli nigdy nie podejmuje takich działań, a 3% – rzadko. Maksymalne wyniki (powyżej 80%) wyniku maksymalnego sugerują, iż 7% nauczycieli bardzo często pobudza uczniowską ciekawość i twórczość na lekcji.

Brak kontroli nad klasą

Pewne cechy nauczycieli pozwalają skutecznie kontrolować klasę. Należą do nich: wszechobecność, czyli uważanie w klasie i w osobistych kontaktach, aby zawsze wiedzieć, co się dzieje; podzielność, która pozwala zajmować się wieloma rzeczami jednocześnie; płynność, umożliwiającą reagowanie we właściwy sposób w sytuacjach krytycznych.

Zarządzanie klasą to nie tylko kwestia strategii stosowanych w klasie, ale również nastawień i przekonań nauczycieli. Niektórzy z nich kładą nacisk na wykonanie planu, który przygotowali na lekcję, inni natomiast nastawieni są na dialog z uczniami i ich relacje. Pierwsi noszą nazwę nauczycieli „strategicznych”, drudzy – „komunikatywnych”. Obie role może, a nawet w mniejszym lub większym stop-

niu powinna odgrywać ta sama osoba. Jeden kierunek pozwala tworzyć klimat współpracy, relacji i krytycznego myślenia. Drugi natomiast pomaga zachować pewien ład i dyscyplinę niezbędną do efektywnej pracy. Brak zrównoważenia obu tendencji może prowadzić do braku kontroli nad klasą lub jej nadmiaru. Słaby przywódca klasy niepotrafiący jej kontrolować to najczęściej nauczyciel, który charakteryzuje się brakiem pewności siebie, często zabiega o popularność wśród uczniów dzięki swojej pobłażliwości. Na drugim krańcu kontinuum znajduje się nauczyciel sprawujący nadmierną kontrolę, który nieustannie wszystko nadzoruje i często sam bywa źródłem stresu i zamieszania w klasie. Pośrodku tego kontinuum znajduje się podejście oparte na prawdziwej kontroli, sprawowanej przez nauczyciela, który pewnie stosuje jasne strategie i potrafi budować klimat sprzyjający nauce poprzez dobre relacje i pozytywne uczucia zarówno wobec całej klasy, jak i poszczególnych uczniów (Robertson, 1998, s. 182).

Kluczowe zasady, jakimi powinien kierować się nauczyciel, który we właściwy sposób kontroluje klasę, to: zbudowanie spójnego systemu reagowania na zachowania uczniów; wykorzystanie sygnałów niewerbalnych w celu przyciągnięcia uwagi grupy; informowanie uczniów, jakiego zachowania od nich oczekuje nauczyciel; zwracanie uwagi na pozytywne zachowania klasy; utrzymanie ciągłości akcji na lekcji (naturalny porządek zajęć); stosowanie ewaluacji porządkowania podsumowania zajęć; rozwiązywanie problemów w sposób, który nie prowadzi do ich eskalacji (tamże, s. 173).

Działania te są szczególnie istotne w okresie adolescencji. Młody człowiek w obliczu gwałtownych zmian spowodowanych rozwojem biologicznym i intelektualnym oraz nowymi oczekiwaniami ze strony społeczeństwa wymaga jasnych reguł i wzorów zachowań oraz akceptacji, zrozumienia i poszerzenia granic swobody. Skutkami nadmiaru kontroli lub jej braku mogą być natomiast m.in. napięcia psychiczne, lęk, reakcje nerwicowe, zachowania aspołeczne, agresja (Sędek, 1995, s. 118).

Zgodnie z uzyskanymi wynikami opinii nauczycieli o poziomie ich kontroli nad klasą 61% nauczycieli zadeklarowało, że nigdy nie traci kontroli nad klasą. Nauczycieli, którzy deklarowali, że rzadko zdarza się im tracić kontrolę nad klasą, było 25%, natomiast 4% nauczycieli uznało, że często i 2%, że zawsze traci kontrolę na lekcji. Wyniki wskazały zatem, że przeważająca większość nauczycieli nie traci kontroli i tylko niewielki odsetek badanych nauczycieli ma problem z tego typu zachowaniami.

Krytykowanie i ponaglanie

Krytykowanie w potocznym znaczeniu najczęściej kojarzone jest z wytykaniem komuś błędów i wad. Utożsamiane jest z wartościowaniem i prawie zawsze spostrzegane pejoratywnie. W tradycyjnej dydaktyce szkolnej oceny często mają charakter krytyki destrukcyjnej, która pełni funkcję karzącą. Można ją rozpoznać po tym, że jest mało konkretna i niejasna, dotyczy osób, a nie działania i pracy, odnosi się do cech, na które uczeń nie ma wpływu, bywa agresywna i raniąca. Często odbierana jest jako wyrok, sprawiając, że dana osoba czuje się „nie w porządku”, „zła”. Wyolbrzymia błędy (poprzez m.in. takie słowa, jak: „nigdy”, „zawsze”). Często również narusza poczucie godności osobistej. Wielu

młodych ludzi reaguje na tego typu krytykę otwartą agresją. Zdarza się również, że krytyka prowokuje do wycofania się lub uległości. Wówczas młodzież traktuje krytykę jako jedyną prawdę o sobie, szuka winy w sobie, deprecjonując swoją wartość. W rezultacie podporządkowuje się tego typu osądom i coraz bardziej traci wiarę w siebie. Martin Seligmann (2005) podkreśla znaczenie sposobów komentowania przez nauczyciela sukcesów i porażek szkolnych, które mają znaczenie w procesie tworzenia się pesymistycznego lub optymistycznego stylu wyjaśniania zdarzeń. W rezultacie wykształca się u ucznia negatywna postawa wobec szkoły jako instytucji i przestaje on przewyżczać swoje trudności w nauce (Sędek, 1995, s. 135). Młodzież w okresie adolescencji jest niezwykle wrażliwym odbiorcą komunikatów na swój temat. W tym okresie „proces kształtowania się samego siebie dokonuje się pod wpływem otoczenia społecznego i określonych doświadczeń społecznych. Negatywny obraz własnej osoby wywołuje niepokój, który może prowadzić do nieprzystosowania społecznego. Pozytywna ocena daje pewność siebie, zapewnia równowagę emocjonalną, przychylny stosunek do innych, lepsze kontakty z ludźmi” (Wojciechowski, 2007, s. 93). Ponaglanie w praktyce szkolnej jest zaprzeczeniem zasady indywidualizacji i dostosowania wymogów programowych do indywidualnych potrzeb ucznia. Dla uczniów z trudnościami edukacyjnymi oznacza to trudności z opanowaniem wiedzy i niepowodzenia szkolne, co dodatkowo wzbudza poczucie krzywdy i niedowartościowania. Dla nauczyciela presja czasu wiąże się z częstym upominaniem ucznia i zawstydzaniem go. Stosowanie ponaglania jako pewnego stylu pracy niewiele ma wspólnego ze wspierającą i wspomagającą rolą nauczyciela oraz realizacją postawionych przed edukacją integracyjną lub specjalną (i nie tylko) celów dydaktycznych i wychowawczych.

Wyniki badań zróżnicowania poziomu intensyfikacji zachowań nauczycieli wskazujących na krytykowanie i ponaglanie gimnazjalistów wykazały, że 54% nauczycieli nigdy nie krytykuje i nie ponagla swoich uczniów, 31% robi to rzadko. Niewielki procent nauczycieli deklaruje, że robi to często (7%) lub czasami (9%).

Żądanie wiernej reprodukcji

Zdaniem Sędka (1995) żądanie wiernej reprodukcji wiedzy stanowi podstawowy dystrykt bezradności intelektualnej. Nauczyciel, który wymaga pamięciowego opanowania wiadomości i biernego ich odtwarzania, blokuje umiejętność samodzielnego myślenia, wykorzystania wiedzy w praktyce, skutecznego jej przetwarzania i asymilowania. Sędek (tamże, s. 45) w biernym poddaniu się cudzej kontroli upatruje przyczyny zaniku autonomii i nieumiejętności radzenia sobie w życiu. Istotą takiego stylu pracy jest wertowanie przez uczniów podręczników i wkuwanie tysiąca informacji, wysłuchiwanie wykładu i wierne zapisywanie go w zeszytach. Tak rozumiana umiejętność odtwarzania informacji utożsamiana jest z faktem nauczania się. Przystawianie informacji, analiza, intelektualna obróbka są oczywiście ważnym elementem uczenia się, ale tylko elementem, a nie całym procesem. Młodzież gimnazjalna, rozwojowo przygotowana do krytycznego i samodzielnego myślenia, w zetknięciu z tego typu wymaganiami szybko uczy się gry pozorów, osiągania minimum oraz stosowania najłatwiejszego sposobu (Wojciechowski, 2007, s. 104).

Według deklaracji większość (84%) badanych nauczycieli rzadko (44%) lub tylko czasami (40%) żąda od swoich uczniów wiernej reprodukcji. Nauczyciele w nielicznej grupie wskazali, iż nigdy (7%) nie wymagają biernego odtwarzania wiedzy i 7% zadeklarowało, że robi to często. W minimalnym procencie nauczyciele wskazali, iż zawsze (2%) żądają wiernej reprodukcji nauczanego materiału.

Wyrazistość ekspresji i ruchu

Wyrazistość ekspresji, ruch na lekcji stanowią odpowiedniki zaangażowania i kreatywności nauczycieli. Wyrazistość w nauczaniu oznacza spójny system wypowiedzi i przejrzysty styl pracy. Ekspresja zaś dotyczy zarówno wyrażania emocji, jak i umiejętności ich wywoływania. Aktywność nauczyciela wpływa na ożywienie atmosfery w klasie i zwiększenie motywacji do pracy. Wymienione cechy sprzyjają stosowaniu aktywnych metod nauczania i wielokanałowego uczenia się. Pozwalają nie tylko skutecznie przekazywać wiedzę (tzn. pokazywać, mówić, inspirować działania), ale i oddziaływać na ucznia osobistym przykładem zaangażowania i entuzjazmu. Zdaniem Bałachowicz (2009, s. 318) umiejętność przekazywania wiedzy przedmiotowej, pomysłowa dydaktyka, pobudzanie zainteresowania i emocjonalne zaangażowanie w pracę sprzyja podnoszeniu prestiżu i uznania ze strony młodzieży. Jest to szczególnie ważne w okresie adolescencji, gdy młody człowiek szuka wzorców osobowych i źródeł inspiracji do budowania swojej tożsamości.

Według deklaracji badanych nauczycieli najczęściej spośród nich (74%) czasami (36%) i często (38%) prowadzi zajęcia z wykorzystaniem ekspresji i ruchu, natomiast 15% nauczycieli robi to zawsze. Pozostałe odpowiedzi wskazują, iż nauczyciele rzadko (8%) stosują tego typu aktywności, a 2% nauczycieli zadeklarowało, że nigdy nie stosuje wyrazistej ekspresji i ruchu na lekcji.

Stymulowanie aktywności

Pojęcie aktywności nie jest łatwe do zdefiniowania. Można je ujmować z perspektywy działań twórczych, przekształcenia otaczającej rzeczywistości, tworzenia nowych rzeczy oraz działań spontanicznych, samodzielnych, wynikających z wewnętrznych motywów. Aktywność jednak zawsze uznawana jest za źródło rozwoju.

Nauczyciel, chcąc osiągnąć taki cel, powinien nie tylko pobudzać zainteresowania uczniów i pozwalać im na samodzielne dochodzenie do rozwiązania, ale także wyrabiać spontaniczność i otwartość na idee innych, mądrze realizować oraz stwarzać atmosferę inspirującą do zadawania pytań, rozbudzającą aktywność, ale także dającą im wyciszenie i spokój (Sędek, 1995, s. 165). Musi cenić i popierać inicjatywę uczniów, strzec się sztywnych schematów, unikać jednostronnej rutyny w sytuacjach, gdy istnieje wiele sposobów postępowania, stosować urozmaicone metody i formy pracy. Zdaniem Sędka (tamże) nauczyciel może programować aktywność uczniów i wzmacniać motywację wewnętrzną, stwarzać uczniom okazję do osobistego wpływu na przebieg wydarzeń oraz zachęcać do kontroli wewnętrznej (tamże, s. 169). Wiąże się to z podmiotowością i autonomią, która dla dorastającej młodzieży ma kluczowe znaczenie. Stąd też stymulowanie aktywności gimnazjalistów to nie tylko zadanie dydaktyczne, które zwiększa szanse na lepsze wyniki w nauce, ale również związane z nabywaniem doświadczeń niezbędnych do rozwoju osobowości młodego człowieka.

Przeprowadzone badanie wykazało, że żaden z nauczycieli nie wskazał przedziału sugerującego brak takiej aktywności (nigdy lub rzadko), natomiast 50% nauczycieli zadeklarowało, iż robi to często, a 18% – że czasami stymuluje aktywność uczniów, bardzo często takie działania deklaruje 31% nauczycieli.

Wizualizacja, konkretyzacja materiału

Wizualizacja i konkretyzacja pozwala za pomocą rysunków, symboli, słów, haseł, wzorów usystematyzować zdobytą wiedzę lub ją lepiej zapamiętać. Może być także wykorzystywana do analizy problemu, doskonalenia umiejętności planowania, klasyfikowania, uogólniania, a także współdziałania w grupie, komunikowania się i negocjacji. Do najczęściej stosowanych technik wizualizacji i konkretyzacji materiału używane są obrazy, audiowizualne środki dydaktyczne, diagramy, tabele, schematy, mapy mentalne, drzewka decyzyjne, ale również gesty, sceniczna gra czy muzyka (Pilch, 2004, s. 65). Nauczyciel nie musi wykonywać wizualizacji samodzielnie od początku do końca. W jego zasięgu jest coraz więcej materiałów, z których może korzystać i w ten sposób budować treść lekcji. Zdaniem Zenona Gajdzicy (2007) dobrze wykorzystywane środki wizualne sprzyjają indywidualizacji i przyczyniają się do procesu, w którym „uczeń znajduje się i użytkuje wiedzę w sytuacji zbliżonej do rzeczywistej” (tamże, s. 162). Jest to szczególnie ważne w kontekście społeczeństwa informacyjnego, które już nauczyło młodzież zdobywania wiedzy i komunikowania się za światem za pomocą różnych kanałów przekazu.

Wyniki badania wykazały, że żaden nauczyciel nie zadeklarował, iż nigdy nie stosuje wizualizacji i konkretyzacji materiału, natomiast 53% badanych nauczycieli stwierdziło, iż takie sposoby pracy stosuje bardzo często, 35% uznało, że stosuje wizualizację i konkretyzację często, a 12% czasami. Tylko 1% nauczycieli robi to rzadko.

Przypominanie o konieczności uczenia się

Nie wystarczy czegoś się nauczyć, żeby móc z tego korzystać w przyszłości. Do tego potrzebny jest proces utrwalenia i powtarzania materiału. Prawidłowe i przede wszystkim trwałe opanowanie wiadomości, a szczególnie umiejętności, wymaga rozłożenia w czasie, właściwej liczby powtórzeń, motywacji oraz umiejętności skupienia uwagi i kontroli stopnia zmęczenia (Pilch, 2004, s. 124). Nauczyciel, stosując zasadę przypominania o konieczności uczenia się, musi uwzględnić psychologiczne uwarunkowania zapamiętywania, do których należą: szybki przyrost wiedzy przy pierwszych powtórzeniach, efekt przeuczenia powstały w wyniku kontynuowania powtarzania po zapamiętaniu wyuczonych treści, zjawisko reminiscencji i interferencji, czyli późniejszego mimowolnego przypominania oraz niemożność zapamiętania podobnych treści (Szewczuk, 1957, s. 76).

Przeprowadzone badanie wykazało, że 47% badanych nauczycieli czasami przypomina o konieczności uczenia się. Zbliżone wskazania dotyczą częstego (25%) i rzadkiego (24%) przypominania uczniom o konieczności uczenia się. Tylko 2% nauczycieli zadeklarowało, iż robi to bardzo często lub nie robi nigdy. Można zatem uznać, iż przypominanie o konieczności uczenia się dla większości nauczycieli jest ważnym elementem procesu kształcenia.

Analizując wyniki stylów pracy nauczycieli można stwierdzić, iż deklaracje intensyfikacji dominujących zachowań reprezentujących poszczególne wymiary tych stylów są zgodne ze społecznymi oczekiwaniami. Większość (około 83%) nauczycieli deklaruje, że czasami lub często pobudza ciekawość i twórczość uczniów na lekcji, więcej niż połowa (61%) nigdy nie traci kontroli nad klasą; więcej niż połowa (54%) nigdy nie krytykuje i nie ponagla uczniów lub robi to rzadko (31%), mniej niż połowa nauczycieli rzadko (44%) lub czasami (40%) żąda wiernej reprodukcji. Jednocześnie aż 74% nauczycieli często lub czasami stosuje wyrazistą ekspresję i ruch podczas lekcji i 81% nauczycieli zawsze lub często stymuluje aktywność uczniów na lekcji i tyle samo nauczycieli deklaruje, że często lub czasami stosuje wizualizacje i konkretyzacje materiału. Przypomnienie o konieczności uczenia się ważne jest dla 72% nauczycieli (robią to często i bardzo często). Tak optymistyczny rezultat może być częściowo konsekwencją zastosowanej procedury badawczej, która zakładała samoocenę nauczycieli (pytanie badanych o ich zachowania).

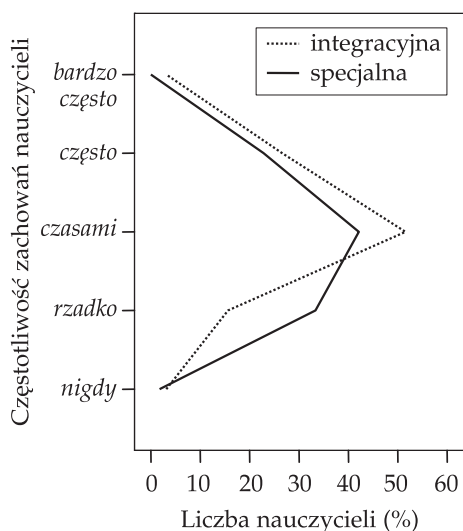
Zróżnicowanie zachowań nauczycieli w poszczególnych wymiarach stylów nauczania w zależności od typu szkoły

Kolejnym etapem badań było ustalenie różnic w intensyfikacji zachowań nauczycieli stylów nauczania w zależności od rodzaju szkoły (integracyjna, specjalna). Uzyskane wyniki przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1
Zróżnicowanie zachowań nauczycieli w zależności od rodzaju szkoły

Zachowania nauczycieli	Typy szkół	N	\bar{x}	s	s ²	F	t	p
Pobudzanie ciekawości i twórczości	integracyjna	64	0,64	2,05	4,21	1,02	0,503	ni
	specjalna	57	0,62	2,07	4,28			
Brak kontroli nad klasą	integracyjna	64	0,27	3,24	10,52	1,41	1,659	ni
	specjalna	57	0,21	3,85	14,79			
Krytykowanie i ponaglanie	integracyjna	64	0,26	2,65	7,03	1,25	0,550	ni
	specjalna	57	0,24	2,97	8,81			
Żądanie wiernej reprodukcji	integracyjna	64	0,43	1,99	3,94	1,13	1,123	ni
	specjalna	57	0,40	2,11	4,46			
Wyrazista ekspresja i ruch	integracyjna	64	0,62	2,61	6,79	1,25	0,408	ni
	specjalna	57	0,60	2,91	8,48			
Stymulowanie aktywności na lekcji	integracyjna	64	0,73	2,00	4,00	1,10	0,124	ni
	specjalna	57	0,72	2,24	4,04			
Wizualizacja, konkretyzacja materiału	integracyjna	64	0,78	2,43	5,92	1,42	0,102	ni
	specjalna	56	0,77	2,55	6,50			
Przypomnienie o konieczności uczenia się	integracyjna	64	0,53	2,04	4,15	1,14	2,620	<0,01
	specjalna	57	0,47	2,43	5,90			

Objaśnienia: N – liczba badanych; \bar{x} – średnia arytmetyczna; s – odchylenie standardowe; s² – wariancje; F – test Fishera; t – test t-Studenta; p – poziom istotności statystycznej; ni – nieistotne statystycznie.



Wykres 1. Przypominanie o konieczności uczenia się a rodzaj szkoły – zróżnicowanie zachowań nauczycieli w zależności od rodzaju placówki [N=121]

(około 10%) w porównaniu z nauczycielami szkół specjalnych (około 30%) ocenia, iż rzadko przypomina o konieczności uczenia się. Można zatem uznać, że mniej nauczycieli szkół integracyjnych deklaruje, iż rzadko przypomina o konieczności uczenia się, ale więcej spośród nich deklaruje, że robi to często i bardzo często. W odniesieniu do szkół specjalnych można zaobserwować odwrotną tendencję.

Zróżnicowanie zachowań nauczycieli w zależności od lokalizacji placówki (Warszawa – poza Warszawą)

Podobnej analizie statystycznej (jak w przypadku typu szkoły) poddałam poziom intensyfikacji zachowań nauczycieli w zależności od lokalizacji placówki. Uwzględniłam gimnazja w Warszawie i miejscowości podwarszawskiej. W tabeli 2 przedstawiłam uzyskane wyniki.

W większości rozpatrywanych wymiarów nie stwierdziłam statystycznie istotnych różnic w zakresie intensyfikacji zachowań między nauczycielami gimnazjów warszawskich i spoza Warszawy. Wyjątek stanowią zachowania wskazujące na wizualizację i konkretyzację materiału ($t=2,53$; $p<0,05$). To zachowanie okazało się bardziej deklarowane przez nauczycieli gimnazjów warszawskich. Jednocześnie intensyfikacja zachowań wskazujących na przypominanie o konieczności uczenia się ($t=-2,03$; $p<0,05$) jest większa u nauczycieli szkół z miejscowości podwarszawskich.

Mimo iż nie dostrzeżono statystycznej różnicy w zakresie stymulowania aktywności gimnazjalistów między placówkami różnie zlokalizowanymi, rozkład wyników zasługuje na uwagę. W wyniku dalszej analizy korelacyjnej

W większości rozpatrywanych wymiarów nie dostrzeżono istotnie statystycznych różnic w zakresie stylów nauczania między nauczycielami placówek integracyjnych i specjalnych. Wyjątek stanowi intensyfikacja zachowań wskazujących na przypominanie o konieczności uczenia się (wykres 1). To zachowanie bardziej preferują nauczyciele szkół integracyjnych ($t=2,62$; $p<0,01$).

Analiza obrazu graficznego wskazuje, że więcej nauczycieli szkół integracyjnych (około 50%) niż szkół specjalnych (około 40%) deklaruje, iż czasami przypomina o konieczności uczenia się. Ta sama grupa nauczycieli deklaruje, że często stosuje przypominanie o konieczności uczenia się. Rozkład wyników wskazuje także, że mniej nauczycieli szkół integracyjnych

(V Kramera=0,25; $p<0,05$) stwierdzony został słaby związek statystyczny aktywności gimnazjalistów z lokalizacją placówki (empiryczna korelacja). Graficzny rozkład uzyskanych wyników przedstawiają wykresy 2–4.

Tabela 2

Zróznicowanie zachowań nauczycieli w zależności od lokalizacji placówki
(Warszawa – poza Warszawą)

Zachowania nauczycieli	Lokalizacja	<i>N</i>	\bar{x}	<i>s</i>	s^2	<i>F</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Pobudzenie ciekawości i twórczości	Warszawa	59	0,63	2,11	4,46	3,82	-0,197	ni
	poza Warszawą	62	0,63	4,13	17,06			
Brak kontroli nad klasą	Warszawa	59	0,22	5,84	34,14	1,63	-1,383	ni
	poza Warszawą	62	0,26	7,46	55,61			
Krytykowanie i ponaganie	Warszawa	59	0,23	3,22	10,37	1,12	-1,264	ni
	poza Warszawą	62	0,27	3,04	9,23			
Żądanie wiernej reprodukcji	Warszawa	59	0,39	2,23	4,96	2,24	-1,876	ni
	poza Warszawą	62	0,44	3,33	11,11			
Wyrazista ekspresja i ruch	Warszawa	59	0,63	2,76	7,61	1,65	1,555	ni
	poza Warszawą	62	0,58	3,55	12,57			
Stymulowanie aktywności na lekcji	Warszawa	59	0,73	2,59	6,67	2,45	0,290	ni
	poza Warszawą	62	0,72	4,05	16,42			
Wizualizacja, konkretyzacja materiału	Warszawa	59	0,81	2,25	5,07	2,77	-2,530	<0,05
	poza Warszawą	62	0,74	3,75	14,03			
Przypominanie o konieczności uczenia się	Warszawa	59	0,47	2,31	5,34	2,17	-2,033	<0,05
	poza Warszawą	62	0,53	3,40	11,59			

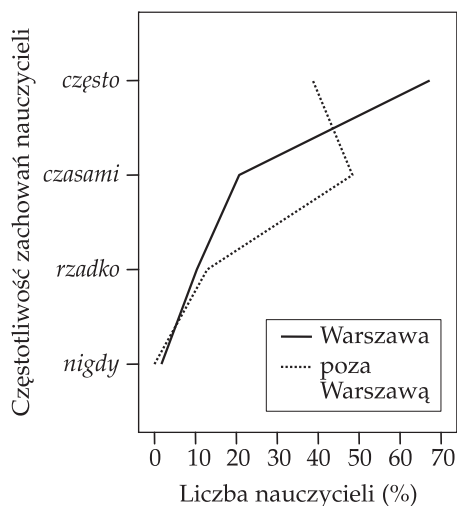
Objaśnienia: *N* – liczba badanych; \bar{x} – średnia arytmetyczna; *s* – odchylenie standardowe; s^2 – wariancja; *F* – test Fishera; *t* – test *t*-Studenta; *p* – poziom istotności statystycznej; ni – nieistotne statystycznie.

Obraz graficzny relacji między zmiennymi wskazuje, że więcej nauczycieli szkół warszawskich (około 70%) niż nauczycieli spoza Warszawy (około 40%) zadeklarowało częste stosowanie wizualizacji na lekcji.

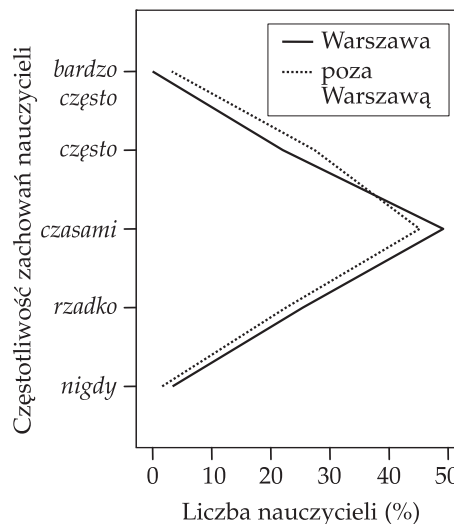
Około 50% nauczycieli szkół spoza Warszawy deklaruje, że czasami przejawia tego typu zachowania. Ten sam poziom intensywności zachowań zadeklarowało tylko 20% nauczycieli szkół warszawskich. Można zatem uznać, iż więcej nauczycieli szkół warszawskich często stosuje wizualizację i konkretyzację na lekcji, a większy procent nauczycieli szkół spoza Warszawy robi to czasami.

Istnieją różnice istotne statystycznie w zakresie intensyfikacji zachowań wskazujących na przypominanie o konieczności uczenia się w zależności od lokalizacji placówki.

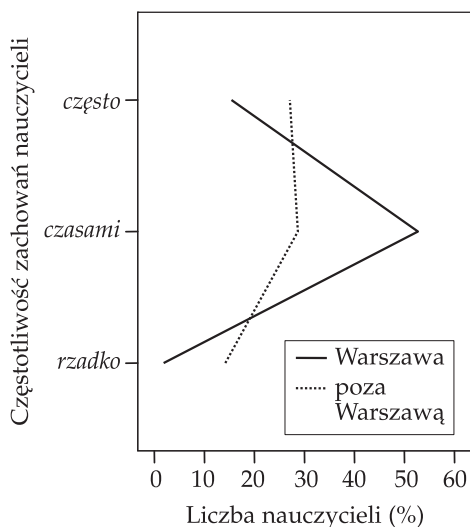
Analiza graficzna wyników wskazuje, że w przeważającej większości nauczyciele szkół warszawskich (około 50%) i spoza Warszawy (około 40%) czasami przypominają o konieczności uczenia się. Podobna liczba nauczycieli obu grup robi to zarówno rzadko, jak i bardzo często.



Wykres 2. Wizualizacja, konkretyzacja materiału – zróżnicowanie zachowań nauczycieli w zależności od lokalizacji szkoły [N=120]



Wykres 3. Przypominanie o konieczności uczenia się – zróżnicowanie intensyfikacji zachowań nauczycieli w zależności od lokalizacji szkoły [N=121]



Wykres 4. Stymulowanie aktywności – zróżnicowanie zachowań nauczycieli w zależności od lokalizacji szkoły [N=121]

Dyskusja i podsumowanie

Uzyskane wyniki mało różnicują style nauczania. Może to być rezultatem zastosowanej procedury badawczej – pytanie badanych o ich zachowania. Badania przeprowadzone przez Sędka (2005) również wskazały, iż nauczyciele,

Rozkład wyników między zmiennymi wskazuje na pewne różnice między zachowaniami nauczycieli szkół warszawskich i podwarszawskich.

Graficzny rozkład uzyskanych wyników wskazuje, że poziom stymulacji zachowań wśród nauczycieli szkół spoza Warszawy jest zbliżony we wszystkich badanych przedziałach. Oznacza to, że podobny procent nauczycieli (około 30%) deklaruje, iż zarówno czasami, jak i często stymuluje aktywność gimnazjalistów. Rozkład graficzny wyników nauczycieli gimnazjów warszawskich jest znacznie bardziej zróżnicowany. Najwięcej nauczycieli (około 60%) deklaruje, że często stymuluje aktywność uczniów, natomiast około 20% nauczycieli deklaruje, iż robi to zarówno rzadko, jak i często.

oceniając własne zachowania, często nie dostrzegają braku swoich kompetencji. Zdaniem tego autora wynikać to może z faktu, że niekompetentny nauczyciel często nie dostrzega, że źle uczy lub też nie potrafi właściwie ocenić, które elementy diagnozy jego zachowania są najbardziej trafne (tamże, s. 31). Podobną tendencję zaobserwowała w swoich badaniach Katarzyna Ćwirynkało (2010). W tym badaniu większość nauczycieli oceniła, iż w swojej pracy stosuje styl demokratyczny, sprzyjający podmiotowości i autonomii uczniów, jednak dalsze badania prowadzone w grupie uczniów wskazały na niski lub bardzo niski poziom sprawczości, podmiotowości i autonomii. Zatem mimo deklaracji nauczycieli o podmiotowym charakterze nauczania, najprawdopodobniej w szkołach był preferowany zgoła przeciwny styl – dyrektywny (tamże, s. 193). Uzyskane wyniki mogą zatem wskazywać na tzw. efekt lustra, który ograniczone możliwości dostrzeżenia swoich braków upatruje w braku rzetelnej informacji zwrotnej (Sędek, 2005, s. 31).

Większa intensyfikacja zachowań związanych z wizualizacją i konkretyzacją materiału wśród nauczycieli szkół warszawskich może wynikać z lepszego dostępu do nowoczesnych środków dydaktycznych oraz doskonalenia zawodowego w zakresie nowatorskich metod pracy tej grupy nauczycieli. Większa intensyfikacja zachowań wskazujących na przypominanie o konieczności uczenia się u nauczycieli szkół integracyjnych i szkół pozawarszawskich może wynikać z nastawienia tej grupy nauczycieli na współpracę z rodzicami i oczekiwania od nich pomocy w procesie nauczania uczniów z niepełnosprawnością.

Bibliografia

- Bałachowicz, J. (1995). Rozwój umiejętności czytania u uczniów szkół podstawowych dla lekko upośledzonych umysłowo. *Szkoła Specjalna*, 2, 88–94.
- Bałachowicz, J. (2009). *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między przedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa: Wydawnictwo WSP.
- Ćwirynkało, K. (2010). *Społeczne funkcjonowanie osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Gajdzica, Z. (2007). *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Gajdzica, Z. (2008). Kompetencje nauczyciela we współczesnej szkole. W: Z. Gajdzica, J. Rottermund, A. Klinik (red.), *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mieszalski, S. (1997). *O przymusie i dyscyplinie w klasie*. Warszawa: WSiP.
- Obuchowska, I. (1991). *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Warszawa: WSiP.
- Pilch, T. (2004). *Twórcze dziecko w szkole – możliwości rozwoju*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Polak, K. (1999). *Indywidualna teoria nauczycieli. Geneza, badanie, kształtowanie*. Kraków: UJ.
- Putkiewicz, E. (1990). *Proces komunikowania się na lekcji*. Warszawa: WSiP.
- Robertson, J. (1998). *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę na lekcji*. Warszawa: WSiP.
- Seligman, M. (2005). *Optymistyczne dziecko*. Poznań: Media Rodzina.
- Sędek, G. (1995). *Bezradność intelektualna w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii.
- Sędek, G. (2005). Bezradność intelektualna: determinanty zjawiska i formy adaptacji. W: K. Piber-Dąbrowska, A. Brzezicka-Rotkiewicz (red.), *Zawieszony umysł*. Warszawa: Academica, Wydawnictwo SWPS.

Szewczuk, W. (1957). *Psychologia zapamiętywania*. Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
Wojciechowski, F. (2007). *Niepełnosprawność, rodzina, dorastanie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

TEACHING STYLES USED BY TEACHERS IN SPECIAL AND INTEGRATED SCHOOLS

Abstract

School has a special role in developing social skills in students with mild intellectual disabilities. It is often the only place where important behaviors and competencies are shaped, and the teacher plays a key part in this process. In this paper, I analyzed teachers' assessments of their teaching styles by comparing opinions of teachers in special middle schools and in integrated middle schools. These settings follow different educational paths and, consequently, different teaching styles might be used. In the study, I also took into consideration the location of settings (Warsaw and near Warsaw). I used the Teacher Behavior Questionnaire by Grzegorz Sędek (1995). It includes the following dimensions of teachers' activities in class: encouraging curiosity and creativity, lack of control over the class, criticizing, pushing, demanding faithful reproduction, clarity of expression and movement, stimulating students' initiative in class, visualization and concretization of the material, and reminding students of the need to learn.

The study covered 121 middle school teachers, including 56 teachers in special schools and 65 teachers in integrated schools. The majority of respondents were women (81%). Most of the teachers had 10 to 20 years of service (30%) and were appointed teachers (47%) or chartered teachers (47%). The frequency of behaviors was presented as a percentage analysis. I assumed that the 0–20% range means that the teachers declare that they never show a given behavior, the 21–40% range - that a given behavior is rarely displayed, the 41–60% range - that the teachers sometimes behave in a given way, and the 61–80% range reveals frequent behaviors. The results above 80% indicate a very high frequency of a given behavior.

Key words: teacher, teaching style, class, special middle school, integrated middle school

DZIAŁALNOŚĆ SZKÓŁ I ZAKŁADÓW DLA DZIECI GŁUCHONIEMYCH I NIEWIDOMYCH ZAŁOŻONYCH Z INICJATYWY ŻYDÓW LWOWSKICH W LATACH 1871–1939

W artykule scharakteryzowano inicjatywy społeczności żydowskiej we Lwowie w okresie autonomii galicyjskiej (1867–1918) oraz w niepodległej Polsce (1918–1939) w zakresie szkolnictwa specjalnego. Oparto się na nieznanym szerzej materiałach źródłowych, przechowywanych w archiwach lwowskich i krakowskich. Zainteresowanie Żydów lwowskich sprawami kształcenia dzieci głuchoniemych i niewidomych pobudził Wiedeń, gdzie powstały pierwsze w Europie żydowskie szkoły dla głuchoniemych i niewidomych.

Przedstawiono funkcjonowanie pierwszego na ziemiach polskich żydowskiego zakładu dla dzieci i młodzieży głuchoniemej – w roku 1871 założył go Izaak Józef Bardach. Placówka ta działała jako szkoła prywatna, utrzymując się głównie z subwencji miasta Lwowa i miejscowej gminy żydowskiej aż do roku 1939, gdy została przyłączona do szkoły państwowej dla głuchoniemych przy ul. Łyczakowskiej. Żydzi lwowscy przyczynili się do powstania pierwszej w Polsce żydowskiej szkoły dla niewidomych. Została ona założona w Bojanowie w 1926 r., a w 1936 r. przeniesiono ją do Warszawy.

Artykuł poszerza dotychczasowy stan badań nad dziejami oświaty osób niepełnosprawnych na ziemiach polskich, ukazując wkład środowiska żydowskiego w rozwój szkół dla głuchoniemych i niewidomych.

Słowa kluczowe: historia szkolnictwa specjalnego, głuchoniemi, niewidomi, Lwów, Żydzi

Wprowadzenie

Początki polskiej pedagogiki specjalnej sięgają XIX w. Pionierskie działania w zakresie opieki i wychowania dzieci dotkniętych niepełnosprawnością podejmowali warszawianie. W roku 1817 ksiądz Jakub Falkowski założył w stolicy Instytut Głuchoniemych, zaś w roku 1842 ks. Józefat Szczygielski powołał w nim oddział dla niewidomych, a cały zakład przekształcono w Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych (Grochowski, 1990, s. 36–39; Gasik, 1990, s. 96–101). Drugim na ziemiach polskich, obok Warszawy, ośrodkiem działalności edukacyjnej uwzględniającej potrzeby dzieci i młodzieży głuchoniemej i niewidomej, był Lwów. W roku 1830 założono tam pierwszy w zaborze austriackim Zakład dla Głuchoniemych, a w 1851 r. pierwszy Zakład dla Ciemnych (Pękowska, 2003).

W pionierskie prace na polu szkolnictwa specjalnego na terenie zaboru austriackiego włączyła się społeczność żydowska. W Galicji mniejszość ta stanowiła około 10% ogółu mieszkańców, skupiona była głównie w miastach i miasteczkach. W niektórych z nich nawet dominowała, jak na przykład w Brodach, Kołomyi czy Drohobyczu. W stolicy Galicji, Lwowie, Żydzi stanowili około 30%

mieszkańców, przed wybuchem II wojny światowej było ich około 100 tysięcy (Łapot, 2016, s. 32–33).

Ludność żydowska w drugiej połowie XIX i na początku XX w. podlegała procesowi asymilacji, jednocześnie jednak dbając o zachowanie własnej tożsamości. Dzieci i młodzież wypełniały obowiązek szkolny w placówkach publicznych, w których uwzględniano ich odmienną obyczajowo-religijną. Dniami wolnymi od nauki były święta żydowskie, w planach nauczania widniała religia mojżeszowa, a w niektórych szkołach jako przedmiot nadobowiązkowy także język hebrajski. Wykształcenie religijne zapewniały tradycyjne szkoły żydowskie, chedery i jesziwy, mające status szkół prywatnych. Placówki te, zarówno publiczne, jak i prywatne, nie były jednak przystosowane do potrzeb dzieci niepełnosprawnych, przede wszystkim niewidomych oraz głuchoniemych.

W roku 1830, gdy we Lwowie powołano wspomnianą szkołę dla głuchoniemych, w całej Galicji odnotowano 1312 osób z tą niepełnosprawnością, z których 400 kwalifikowało się do umieszczenia w zakładzie. W roku 1880 odnotowano aż 8245 osób głuchoniemych i 4611 niewidomych, a dekadę później odpowiednio 9920 i 5028 (ludność Galicji liczyła wtedy 7 milionów) (Pękowska, 2003, s. 31–32). Liczbę dzieci w wieku szkolnym z uszkodzonym słuchem szacowano wówczas na około 2000 (Balukiewicz, 2000, s. 39). Wśród nich pewien odsetek stanowiła młodzież żydowska. Z myślą o niej mniejszość ta podejmowała działania zmierzające do utworzenia placówek dających podstawy wykształcenia ogólnego i zawodowego z poszanowaniem tradycji i religii żydowskiej. Tym samym przyczyniła się do rozwoju praktyki kształcenia specjalnego na ziemiach polskich.

Niniejszy artykuł ma na celu przybliżenie inicjatyw społeczności żydowskiej we Lwowie w okresie autonomii galicyjskiej (1867–1918) oraz w niepodległej Polsce (1918–1939) w zakresie szkolnictwa specjalnego. Poszerza on dotychczasowy stan badań nad dziejami kształcenia osób niepełnosprawnych o nieznane szerzej informacje pochodzące z materiałów źródłowych, przechowywanych w archiwach lwowskich i krakowskich.

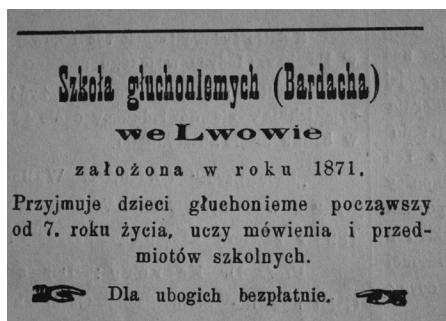
Szkoła dla Głuchoniemych Izaaka Józefa Bardacha

Geneza szkoły

Pierwszą – nie tylko w Galicji, lecz także na wszystkich ziemiach polskich – żydowską placówką zajmującą się dziećmi niepełnosprawnymi była szkoła Izaaka Józefa Bardacha, powstała w roku 1871 we Lwowie¹. Jej założyciel, wieloletni kierownik i nauczyciel, urodził się we Lwowie w 1847 r. Kształcił się w miejscowej szkole elementarnej, po czym przeniósł się do Wiednia, gdzie ukończył seminarium nauczycielskie (Łapot, 2016, s. 140).

Wiedeń w połowie XIX w. był ośrodkiem pionierskich działań w zakresie kształcenia niepełnosprawnych na świecie. Pierwszą szkołą dla głuchoniemych w Austrii

¹ Kolejne żydowskie placówki powstały: w 1901 r. w Międzyrzeczu Podlaskim, w 1910 r. w Łodzi, a w 1923 lub 1925 w Warszawie (Pękowska, 2007, s. 316–317).



Fot. 1. Anons prasowy szkoły Józefa Bardacha. Źródło: *Przyszłość*, 1895, 9, s. 12.

był Das k.k. Taubstummen-Institut in Wien, założony w roku 1779², zaledwie dziewięć lat po pierwszej na świecie tego typu placówce Karola Michała de l'Épée-go (1712–1789) w Paryżu. Z Wiednia też pochodziła wybitna niewidoma pianistka i śpiewaczka Maria Teresa von Paradies (1759–1824). Jej przykład – samokształcenie, które doprowadziło ją do perfekcji muzycznej – przyczynił się na przełomie XVIII i XIX w. do zwrócenia uwagi na potrzebę kształcenia niewidomych. W stolicy monarchii habsburskiej powstała też pierwsza na świecie żydowska szkoła dla

głuchoniemych. W roku 1853 powołano Das Allgemeine Österreichische Israelitische Taubstummen-Institut in Wien (*Sechzigster...*, 1914, s. 7; E.E., 1913, s. 636–646)³.

Podczas nauki w seminarium nauczycielskim w Wiedniu Bardach odbył praktykę w żydowskiej szkole dla głuchoniemych i to zetknięcie się z problemem nauczania dziecka głuchoniemego ukierunkowało jego dalsze poczynania zawodowe. Kolejne doświadczenia w tym zakresie zdobył on, zwiedzając szkoły dla głuchoniemych na terenie Niemiec. Odwiedził m.in. Lipsk, gdzie Samuel Heinicke (1727–1790) w 1778 r. założył pierwszy w Niemczech zakład dla głuchoniemych.

Po powrocie do Lwowa Bardach w 1871 r. uruchomił drugą w mieście, lecz pierwszą żydowską, szkołę kształcąca dzieci głuchonieme. Rada Szkolna Krajowa – główny urząd oświatowy w Galicji – zatwierdziła jej statut w 1874 r.

Organizacja i rozwój szkoły

Szkoła miała status szkoły prywatnej. Była koedukacyjna; system ten nie wynikał jednak ze świadomości zalet wspólnego nauczania i wychowania obu płci, lecz ze względów organizacyjnych. Uczniów podzielono na dwie klasy, utworzone według kryterium wiekowego i zawansowania w nauce. Kolejny podział – według płci – był niewskazany ze względu na zbyt małą liczbę uczniów.

Bardach był jedynym nauczycielem. Pracował indywidualnie z około 15–20 uczniami, choć przepisy oświatowe dla tego typu placówek przewidywały normę 8–10 uczniów na jednego nauczyciela⁴. W latach 1892–1905 Bardachowi pomagała córka Cecylia Katz (*Almanach*, 1937, s. 986–988), a od roku 1905 młodsza córka, Rebeka (Rela) Bardach-Tołmaczowa. Ta ostatnia, od dziecka wychowywa-

² W nim właśnie doświadczenia potrzebne do uruchomienia szkoły dla głuchoniemych w Królestwie Polskim zdobył polski prekursor tej gałęzi szkolnictwa specjalnego, wspomniany na początku artykułu Jakub Falkowski.

³ Szkoła została założona w 1844 r. w Nikolsburgu (dzisiejszy Mikulov w Czechach), a w 1853 r. przeniesiono ją do Wiednia (Schott, 1999). Wśród podopiecznych wiedeńskiego zakładu były dzieci z Galicji.

⁴ Dla porównania, w placówce chrześcijańskiej przy ul. Łyczakowskiej przebywało 74 dzieci, będących pod opieką siedmiu nauczycieli (Balukiewicz, 2000, s. 39).

na wśród głuchoniemych i znająca ich potrzeby, poszła w ślady ojca. W 1905 r. ukończyła seminarium pedagogiczne, a po śmierci ojca w 1926 r. przejęła kierownictwo szkoły (*Almanach*, 1937, s. 988–989; *Sprawozdanie*, 1907, s. 299).

Szkoła zmagiała się ze złymi warunkami lokalowymi. Pierwsza jej lokalizacja to budynek gminy żydowskiej przy ul. Za Zbrojownią 3, zajmowany także przez szkołę ludową dla dziewcząt żydowskich (nosiła imię Abrahama Kohna). Jej wyposażenie było bardzo skromne. Oddział głuchoniemych mieścił się w jednym pomieszczeniu, do jego dyspozycji były: tablica, stół, pięć krzesełek i dwa stołki. Pomoce dydaktyczne stanowiły: jedno liczydło, 24 kolorowe tablice do nauki poglądowej, obrazy drukowanych liter i wyrazów. Biblioteka szkolna liczyła 20 pozycji dla nauczyciela i 15 dla uczniów (Hausman, 1875, k. 1–2).

W budynku panowały złe warunki sanitarno-higieniczne, dlatego w latach 90. XIX w. szkołę przeniesiono do kamienicy przy ul. Kotlarskiej 10, jednak i tam nie były one odpowiednie. Bardach ponaglał gminę żydowską podaniami o przydzielenie innego lokum. W roku 1890 szkołę przeniesiono ponownie, znów jednak do budynku nieodpowiadającego potrzebom szkolnym, tym razem do budynku koszar wojskowych przy ul. Kotlarskiej.

W okresie międzywojennym szkołę przeniesiono do budynku gminy żydowskiej przy ul. Św. Stanisława 5, gdzie mieścił się męski oddział szkoły im. Abrahama Kohna. Obie placówki pozostawały pod kierownictwem Henryka Späta.

Podstawowym problemem pozostawały warunki lokalowe. Oto jak wyglądał oddział dla głuchoniemych przedstawia relacja z roku 1928:

„W jednej izbie, dość obszernej, w starych ławkach szkolnych różnego rodzaju, siedziało około 16 uczniów i uczennic w różnym wieku, przypuszczalnie od lat 8 do 16 [...]. Żadnego pomieszczenia na pomoce szkolne, biuro czy tym podobnych nie było. Sala ta znajdowała się na pierwszym piętrze, a dzieci na przerwie bawiły się przeważnie na ulicy [...]. Całe urządzenie było również dość zużyte i nie robiło wrażenia, że Gmina Żydowska poświęca jej wiele starań” (Pękowska, 2003, s. 83).

W okresie zaboru austriackiego liczba uczniów wahała się około 20. Na przykład w 1890 r. uczyło się w niej 17 podopiecznych (12 chłopców oraz 5 dziewcząt), a w 1892 r. 22 (16 chłopców, 6 dziewcząt). Większość pochodziła ze Lwowa (11), a pozostali z Rosji, Bukowiny i Rumunii. W roku zaś 1905/06 naukę pobierało jedynie 16 uczniów, z czego 13 było w wieku 6–13 lat, a w 1908 r. uczniów było 20 (po 10 dziewcząt i chłopców) (Łapot, 2016, s. 143).

Pieniądze na utrzymanie szkoły jej właściciel pozyskiwał z różnych źródeł. Struktura budżetu szkolnego zmieniała się, przy czym zwiększał się udział dotacji zewnętrznych w stosunku do środków z opłat uczniowskich. W roku 1892 wpływy z czesnego stanowiły 55% budżetu, a w 1903 r. już tylko 25%. Subwencje pozyskiwano z Wydziału Krajowego w Galicji, magistratu Lwowa, gminy żydowskiej we Lwowie i Towarzystwa ku Wspieraniu Głuchoniemych (towarzystwo żydowskie). Wielu uczniów nie było stać na opłacenie czesnego. Wiadomo, że w 1890 r. spośród 17 podopiecznych tylko 7 płaciło regularnie czesne za każdy miesiąc, a reszta uczęszczała do szkoły bezpłatnie (tamże). Właściciel szkoły w roku 1886 pisał:

„Uczniowie, jak to i w innych zakładach dla głuchoniemych bywa, prawie wszyscy biedni są, przez co nauczyciel tylko z subwencji żyje i spędza sam wydatki połączone z nauką i dostarcza potrzebnych przyborów naukowych. Nadmienić wypada, że podpisany również opłaca nauczycielkę robót ręcznych z własnego funduszu” (Bardach, 1886, k. 20).

Po opłaceniu kosztów wynajęcia lokalu, opału i światła, pomocy dydaktycznych właścicielowi pozostawało zbyt mało środków, by utrzymać siebie i rodzinę. Bardach stale ubiegał się więc o zapomogi i subwencje.

Uczniów oraz wychowanków szkoły Bardacha, zarówno w okresie autonomii galicyjskiej, jak i w międzywojniu, wspierały towarzystwa społeczne, finansując wynajem kwatery w mieście, chesne, wyżywienie, zakup odzieży i obuwia, a także oferując pomoc w znalezieniu pracy. Pod koniec XIX w. powołano Stowarzyszenie ku Wspieraniu Uczniów Głuchoniemych we Lwowie. Jego przewodniczącą była Zofia Rosenzweig, a wiceprzewodniczącą Maria de Miseses, później zastąpili je Ernestyna Klärman oraz dr Wilhelm Holzer, a skarbniczką została Anna Caro. Stowarzyszenie działało do wybuchu I wojny światowej. W okresie międzywojennym powołano Żydowskie Stowarzyszenie Wzajemnej Pomocy Głuchoniemych we Lwowie (prowadziło ono Centralne Ognisko Żydowskich Głuchoniemych we Lwowie). Jego prezesem był Gerszon Rosenfeld, a sekretarzem Jakub Grad. W 1930 r. lista członków towarzystwa obejmowała 17 nazwisk. Część z nich była wychowankami szkoły Bardacha, wykonującymi zawody krawca, szewca i introligatora (Łapot, 2016, s. 180).

Praca dydaktyczna

W założonej przez siebie szkole Bardach zastosował ulepszoną metodę Samuela Heinickego. Obok Karola de l'Épégo był on twórcą metodyki surdopedagogicznej. W odróżnieniu jednak od francuskiego pedagoga, rozwijającego metodę migową, Heinicke wychodził z założenia, że kształcenie głuchych powinno realizować funkcję społeczną (umożliwić kontakt ze słyszącymi). Metoda migowa z alfabetem palcowym ograniczała kontakt głuchoniemych tylko do osób znających migi, Heinicke opracował zaś metodę nauczania głosowego. Polegała ona na rozwijaniu mowy u głuchych. Metodę głosową Heinickego stosowano w zakładzie wiedeńskim, w którym Bardach odbywał praktykę nauczycielską, oraz w niemieckich, które zwiedził. Wprowadził ją także w swojej lwowskiej szkole. Wzorem niemieckich pedagogów starał się, aby podopieczni, naśladując kształtowanie się mowy u niemowląt, artykułowali głoski oraz czytali z ruchu ust. Metodę głosową stosowano także w Zakładzie Głuchoniemych przy ul. Łyczakowskiej we Lwowie, lecz metodyka nauczania była odmienna w obu placówkach. W szkole chrześcijańskiej w nauce mówienia przechodzono od samogłosek przez spółgłoski do sylab i wreszcie wyrazów, podczas gdy w żydowskiej rozpoczynano od wymowy pełnych wyrazów. Rozbiór wyrazu na pojedyncze głoski przeprowadzano dopiero przy nauce pisania. W szkole żydowskiej wyniki nauczania były dobre przede wszystkim w grupie uczniów mających szczątkowy słuch oraz ogłuchłych w wyniku chorób i wypadków. Ta grupa uczniów dominowała wśród podopiecznych Bardacha, przykładowo, na 26 zapisanych do szkoły w roku 1892 uczniów ze słabym słuchem było 4, głuchych na skutek choroby – 13, a głuchych od urodzenia – 9 (Pękowska, 2003, s. 82).

Wykształcony w Wiedniu Bardach rozwijał warsztat nauczycielski, śledząc rozwój dydaktyki specjalnej na Zachodzie. Interesował się berlińskim rozwiązaniem, polegającym na wprowadzeniu obowiązku szkolnego dla dzieci głuchoniemych i niewidomych, oraz amerykańskim. Otóż w Filadelfii otwarto szkołę dla dzieci głuchoniemych w wieku dwóch lat z innowacyjną metodą propedeutyki nauczania – poprzez wyraźne, powolne mówienie przyzwyczajano dzieci do czytania mowy z ust i przygotowywano do regularnej nauki szkolnej. Następnie dzieci rozpoczynały kształcenie w szkole ludowej dla dzieci słyszących, efekty nauczania były zaskakująco dobre. Bardach miał świadomość, że w warunkach galicyjskich takie rozwiązania były niemożliwe. Bliższy mu był dorobek dra Wiktora Hammerschläga z Wiednia, który zalecał osobne nauczanie dzieci głuchych oraz posiadających resztki słuchu, tworzenie oddzielnych klas dla dzieci, które są głuche nie od urodzenia, oraz uwzględnianie przy podziale na grupy rozwoju umysłowego wychowanków (Łapot, 2016, s. 140, 144).

Początkowo naukę w szkole żydowskiej prowadzono w języku niemieckim i hebrajskim. Gdy jednak w dobie autonomii galicyjskiej językiem wykładowym w szkolnictwie publicznym stał się polski, magistrat uzależnił dotacje od wprowadzenia polszczyzny. Nie było to jednak łatwe, gdyż dla Żydów język polski był językiem obcym, a stosowana przez Bardacha metodyka opierała się na języku niemieckim. Pod presją władz szkolnych i municypalnych Bardach stopniowo wprowadzał leksykę polską. W roku 1884 w opinii dla Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej we Lwowie, decydującej o przyznaniu subwencji przez magistrat, inspektor szkolny, znany pedagog Mieczysław Baranowski, łączenie polskiego z niemieckim uznał za wskazane, ponieważ „ze względu na warunki egzystencji, w jakich te dzieci pozostają, zdolność wymawiania wyrazów i zdań w języku niemieckim jest dla nich również pożądaną” (Baranowski, 1884, k. 11).

W czasie autonomii galicyjskiej zajęcia szkolne trwały cztery godziny dziennie. Program nauczania obejmował wymowę głosek, słów i zdań, pisanie, gramatykę, rachunki, historię biblijną i religię (modlitwy hebrajskie, dekalog, główne święta). Rozszerzono go o zajęcia z historii naturalnej, przyrody i geografii, rysunków oraz prace ręczne dla dziewcząt (szycie, wyszywanie, gospodarstwo domowe itp.) oraz chłopców (nauka zręczności, koszykarstwo, introligatorstwo) (Pękowska, 2003, s. 82–83).

Wyniki nauczania były oceniane pozytywnie przez nadzór oświatowy. W 1884 r. inspektor Baranowski zwrócił uwagę na konieczność dopracowania programu nauki slójd (prac ręcznych) i kaligrafii (Baranowski, 1884, k. 11). W 1888 r. zaś zanotował z zadowoleniem, że „Izaak Bardach, używając odpowiedniej metody, doprowadza w nauce do pewnych rezultatów” (tamże, k. 27).

Inny inspektor, Franciszek Szpetmański, w sprawozdaniu z wizytacji przeprowadzonej w 1894 r. stwierdził:

„W mojej obecności przepytano dzieci wszystkich 4 oddziałów z wymawiania i pisania głosek, zgłosek, słów, a nawet całych zdań, dalej z rachunków i czytania pisma i druku. Postępy uczniów i uczennic są w ogóle zadowolające. Pod względem czystości i porządku zakład ten pozostawia wiele do życzenia, karność dosyć dobrze utrzymana” (Szpetmański, 1894, k. 57).

Formą prezentacji wyników nauczania były, organizowane corocznie pod koniec roku szkolnego, tzw. popisy uczniowskie. Udział w nich w charakterze gości brali przedstawiciele władz wyznaniowych i publicznych: inspektor Baranowski, poseł na Sejm Krajowy w Galicji dr Filip Zucker, radny dr J. Gottlieb i rabin Natan Löwenstein, poseł na sejm dr Bernard Goldman oraz radni miejscy dr Emil Byk i dr Henryk Gottlieb. Popisy miały uroczystą oprawę akademii, uczniowie wykazywali się wiedzą i umiejętnościami, takimi jak mówienie, czytanie, pisanie i liczenie.

Relacje archiwalne z popisów przy okazji rzucają światło na charakter pracy i problemy dydaktyczne, z którymi zmagał się nauczyciel, oraz na stan diagnostyki niepełnosprawności pod koniec XIX w. Podczas nich bowiem przedstawiciele władz szkolnych stwierdzali, iż uczniami były nie tylko dzieci głuchonieme, ale i chore umysłowo. Brak słuchu niekiedy zakrywał defekty rozwoju intelektualnego, z powodu jednak braku odpowiedniego ośrodka, upośledzonych umysłowo kierowano do placówki Bardacha.

Plan nauczania zmieniono w 1932 r. w ramach reformy jędrzejewiczowskiej. Nauka trwała 7 lat. Była podzielona na 4 szczeble: pierwszy obejmował 2 lata nauki wymowy, czytania, pisania, czynności życia codziennego, rachunków do 20; drugi i trzeci – trwały razem dwa lata, a czwarty – rok. W szkole pracowała tylko jedna nauczycielka, Bardach-Tołmacz. Program nauczania realizowano zgodnie z wytycznymi Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. W 1933 r. było 23 wychowanków – 30% z nich pochodziło z prowincji, reszta ze Lwowa. W roku szkolnym 1934/1935 było 27 uczniów, a w 1937 – 15 (Łapot, 2016, s. 178).

Nauczanie odbywało się w dwóch grupach: pierwsza (8-osobowa) obejmowała dzieci z klas III i IV. Postępy w języku polskim, zdaniem wizytującego ją w roku 1934 inspektora Jana Gerlacha, były dobre lub wystarczające – wszyscy uczniowie i uczennice umieli czytać z ust i ilustrować migami prawidłowe zrozumienie. Wiadomości z bieżących wydarzeń w Polsce (np. na temat tego, kto jest prezydentem, kim jest marszałek Piłsudski) również były zadowalające. Odbywając wizytację w szkole 7 grudnia 1934 r. i inspektor Gerlach stwierdził: „Rela Bardach-Tołmaczowa zdradza dobrą znajomość nauczania głuchoniemych, posiada mir u dzieci starszych. Jest osobą inteligentną, stateczną i metodycznie przygotowaną” (Gerlach, 1932, k. 244).

Grupa pierwsza przebywała w jednej sali z grupą drugą – dzieci z klas I i II. Uczyla w niej jednak Bardach-Tołmaczowa w czasie, gdy grupa pierwsza była zaangażowana w tzw. „ciche” zajęcia. Poziom wiedzy i umiejętności dzieci z oddziału drugiego był podobny do poziomu dzieci z klasy I szkoły powszechnej.

Pod koniec lat 30. XX w. nastąpił spadek liczby uczniów do 15. Wynikał on z interwencji Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego, uzależniającego dalsze funkcjonowanie szkoły od zatrudnienia drugiej nauczycielki. 21 czerwca 1937 r. podanie o posadę w żydowskiej szkole głuchoniemych złożyła Lila Nadel. Miała ona bogate *curriculum vitae*. W latach 1931–1933 studiowała w Instytucie Nauk Pedagogicznych im. Jana Jakuba Rousseau Uniwersytetu Genewskiego. W czasie studiów odbyła trzyletnią praktykę w klasie specjalnej i trzymiesięczną w klasie głuchoniemych. Następnie pracowała w Zakładzie dla Dzieci Nadpobudliwych w Champodeil i obroniła pracę dyplomową. Po powrocie do kraju w 1934 r. pracowała w Zakładzie Lecznico-Wychowawczym dra Józefa Twerskiego w Grotach pod Warszawą,

zajmując się dziećmi głęboko upośledzonymi. Twerski w opinii na jej temat napisał: „W ciągu swojej pracy nauczycielskiej wykazała dobrą orientację, przygotowanie i świadomość celów, do których dążyła” (Twerski, 1934, k. 9). Dyplom w zakresie „nauk wychowawczych” Instytutu J.J. Rousseau Uniwersytetu w Genewie otrzymała 16 października 1935 r.; pracowali w nim znani pedagodzy, tacy jak: Jean Piaget, Henri Bovet, Edouard Claparede. Opinię na temat pracy dyplomowej Nadel w prywatnym liście z 19 października 1936 r., adresowanym do niej, wyraził dyrektor Piaget. Jego tłumaczenie na język polski zachowało się w dokumentacji archiwalnej. Piaget uznał, że rozprawa Nadel (niestety, o nieznanym tytule)

„[...] świadczy o zdolnościach do badań samodzielnych i o zrozumieniu psychologicznym. Prawie zupełnie sama doprowadziła Pani pracę swoją do końca, wykazując dar obserwacji i interpretacji. Śledziła Pani inteligentnie czynności dzieci, które Pani obserwowała. Rezultaty otrzymane przez Panią zainteresowały egzaminatorów i są pożytecznym dorobkiem do psychologii małych dzieci” (Piaget, 1936, k. 12).

Mimo znakomitych referencji Nadel nie zatrudniono ze względów finansowych. Jej przykład przekonuje jednak, iż nauczyciele szkół specjalnych w okresie międzywojennym miewali wysokie kwalifikacje ortodydaktyczne, nabyte za granicą.

Na dalszych losach szkoły zaciążył brak środków finansowych. Uczniowie byli zbyt biedni, by opłacać czynsz, gmina żydowska nie zapewniała odpowiednich dotacji. W roku 1939 oddział uczniów głuchoniemych przeniesiono z żydowskiej szkoły wyznaniowej im. A. Kohna do szkoły państwowej dla głuchoniemych przy ul. Łyczakowskiej.

Inicjatywy Żydów lwowskich w zakresie kształcenia niewidomych

Bolączką szkolnictwa żydowskiego na ziemiach polskich, zarówno w czasach austriackich, jak i w niepodległej Polsce, był brak możliwości kształcenia niewidomych. Jedną z pomysłodawczyń utworzenia zakładu dla żydowskich niewidomych Gizela Bałabanowa pisała: „[...] szara masa dzieci ociemniałych pozostała w kraju nie otrzymywała odpowiedniego wychowania i wykształcenia i stawała się ciężarem społeczeństwa lub też ginęła z nędzy i głodu” (Bałabanowa, 1936, s. 39). We Lwowie od roku 1851 funkcjonował co prawda zakład dla niewidomych, miał on jednak charakter chrześcijański. Ortodoksyjna ludność żydowska nie wyrażała zgody na posyłanie do niego swoich dzieci. Nie tylko w Galicji, ale i w całej Europie nie było wówczas placówki uwzględniającej potrzeby starozakonnych.

Dopiero w roku 1870 powołano w Wiedniu Das Israelitische Blindeinstitut Hohe-Warte, pierwszy żydowski zakład dla niewidomych na świecie. Służył on całej diasporze żydowskiej w Europie, najwięcej jednak wśród jego podopiecznych, z powodu bliskości i wielkości populacji, stanowili Żydzi z Galicji. Pomysł powołania żydowskiej szkoły dla niewidomych wysunął poeta Ludwig August Frankl, a zrealizowano go dzięki wsparciu finansowemu filantropa i przewodniczącego wiedeńskiej gminy religijnej Jonasa Freiherra. Oprócz kształcenia niewidomych instytut przygotowywał nauczycieli w zakresie metodyki tyflopedagogicznej (E.E., 1913, s. 636–643). Po 1918 r. zakład wiedeński okazał się za ciasny

dla dzieci i młodzieży żydowskiej z różnych krajów Europy. Żydzi lwowscy, szerzej galicyjscy, szukali nowego rozwiązania.

W okresie międzywojennym Żydzi podjęli inicjatywę budowy placówki dla niewidomych i ociemniałych dzieci w Małopolsce. W tym celu powołano Towarzystwo dla Niesienia Pomocy i Budowy Domu dla Ociemniałych Dzieci Żydowskich we Lwowie. W statucie o celu towarzystwa czytamy:

„Otaczać opieką ociemniałe dzieci żydowskie, które nie ukończyły 18 roku życia, dawać im utrzymanie i wychowanie oraz założenie zakładu względnie schroniska, gdzie pod fachowym kierownictwem udzielane będą nauki rzemiosła lub innego zawodu, odpowiedniego dla poszczególnych wychowanków ze względu na ich stopień rozwoju fizycznego i umysłowego, aż do czasu zaś zbudowania własnego zakładu utrzymywać je w zakładach obcych i opłacać wydatki z tym połączone z funduszków Towarzystwa. Niemniej będzie Towarzystwo miało obowiązek udzielania bezpłatnej pomocy lekarskiej, sprawienia odzieży i przyborów potrzebnych do nauki i wykonywania wyuczonego zawodu i starać się o umożliwienie wychowankom zarabiania przez nabytą naukę w pewnym zawodzie na swe utrzymanie” (*Sprawozdanie... brw., s. nlb.*).

Głównym celem towarzystwa była budowa zakładu dla niewidomych, w praktyce jednak jego funkcjonowanie polegało na opiece nad w sumie około 100 ociemniałymi dziećmi. Między innymi opłacano pobyt i kształcenie 60 dzieci i młodzieży w szkole żydowskiej w Wiedniu. Dla najmłodszych niewidomych uruchomiono freblówkę, dla starszych zorganizowano kursy wyrobu dywanów i koronek. Kierowano ich następnie do kształcenia zawodowego u rzemieślników bądź na muzyków. Kilku wychowankom ufundowano prywatne warsztaty rzemieślnicze. Na czele towarzystwa stała Franciszka Urich (*Sprawozdanie... 1927, s. nlb; Sprawozdanie... brw., s. nlb.*).

Towarzystwo nie zrezygnowało z realizacji swojego głównego celu – powołania zakładu dla niewidomych. Wiele starań w jego osiągnięcie włożyła posłanka na Sejm w II RP, wybrana z list żydowskich we Lwowie, działaczka społeczna i syjonistyczna Róża Pomeranz-Melzer. Ponieważ Żydzi lwowscy nie byli w stanie samodzielnie zebrać środków finansowych potrzebnych do budowy szkoły, Pomeranz-Melzer inicjatywie środowiska lwowskiego nadała szerszy rozgłos. W 1924 r. Żydzi poznańscy poinformowali ją o fundacji Röhrów, przeznaczonej na prowadzenie domu starców żydowskich w Bojanowie w Wielkopolsce. Dom powołano na początku XX w. dla żydowskich małżeństw i osób samotnych w podeszłym wieku, mających obywatelstwo niemieckie. Gdy po I wojnie światowej Wielkopolska powróciła do Polski, większość Żydów niemieckich opuściła te tereny i przeprowadziła się do Niemiec. Dom starców stał się bezużyteczny, pojawiła się więc koncepcja utworzenia w jego budynku szkoły dla niewidomych, a także dla głuchoniemych. Melzerowa uzyskała zgodę przedstawicieli fundacji oraz wojewody poznańskiego na realizację owego planu. By zebrać brakujące środki finansowe, w 1925 r. odbyła podróż do USA i Anglii. Zebrała około 4000 dolarów, podczas gdy koszty adaptacji budynku dla potrzeb szkoły szacowano na 15 000 dolarów. Melzerowa powołała więc Centralne Stowarzyszenie Opieki nad Ociemniałą i Głuchoniemą Działwą Żydowską w Polsce „Bojanowo”. W plany utworzenia zakładu zaangażowała społeczność żydowską Lwowa, Krakowa i stolicy.

Dzięki uzyskanemu wsparciu w roku 1926 lwowska działaczka uruchomiła placówkę dla dzieci czterozmysłowych w Bojanowie (Łapot, 2010, s. 337–338).

Szkoła gromadziła dzieci niewidome i głuchonieme z całej Polski, ponad połowę podopiecznych stanowiły jednak dzieci z terenów byłej Galicji, w tym ze Lwowa. Kadre pedagogiczną tworzyli w większości pedagodzy ze Lwowa i byłej Galicji (tamże, s. 341).



Fot. 2. Podopieczni żydowskiego zakładu dla dzieci głuchoniemych i niewidomych w Bojanowie. W pierwszym rzędzie (dwuosobowym) osób stojących druga od prawej strony to Róża Pomeranz-Melzer.
Źródło: Archiwum Narodowe w Krakowie, zespół: Bnei Brith, sygn. 220, k. 80.

Szkoła utrzymywała się dzięki wsparciu finansowemu gmin żydowskich i łóż masońskich (między innymi Bnei Brith w Krakowie). Jej dyrektorem był Artur Löwenstein.

Anonimowy korespondent *Nowego Słowa* w roku 1931 tak oto ocenił nauczanie i funkcjonowanie zakładu w Bojanowie:

„Dzieci stosunkowo dobrze orientują się w czytaniu, pisaniu i matematyce i geografii. Dla dzieci ociemniałych znajduje się w każdej klasie specjalny kalendarz i mapa kuli ziemskiej przez p. F [nauczycielkę Reginę Fruchtman – objaśn. MŁ.] wykonana. Krótka produkcja rytmiczna i na zakończenie lekcja gimnastyki, prowadzona przez dyrektora Zakładu. Obiad skupia wszystkich w jadalni. Pokarm pożywny i smaczny” (T.S., 1931, s. 89).

Zakład był koedukacyjny. Uczyło się w nim około 40 wychowanków. Niewidomych uczono alfabetu Braille’a według programu szkół specjalnych. W planie nauczania były: język polski, rachunki, geografia, historia powszechna, polska i żydowska oraz przyroda (Łapot, 2010, s. 341).

Jednym z głównych celów szkoły było kształtowanie tożsamości żydowskiej podopiecznych. Realizowano go, pielęgnując judaizm i obyczajowość żydowską. Uczono języka hebrajskiego i religii mojżeszowej, obchodzono święta żydowskie (np. Purim i Chanuka) oraz prowadzono kuchnię koszerną (tamże, s. 343).

Zajęcia dydaktyczne podporządkowano zasadzie „non multa sed multum”. Wychowanie umysłowe uwzględniało zatem postulaty prądu pedagogicznego Nowego Wychowania. Akcentowano nie ilość, lecz jakość wiedzy, zwracano uwagę na indywidualizm uczniów, rozwijano ich zdolności i zainteresowania, podkreślano znaczenie praktycznego przygotowania do życia w społeczeństwie.

Szkoła współpracowała z zakładem wiedeńskim. Ponieważ nie było w niej możliwości kształcenia zawodowego, po kształceniu ogólnym w Bojanowie młodzież wysyłano do Wiednia celem wyuczenia zawodu w specjalnych warsztatach dostosowanych do potrzeb niewidomych (Papierman, 1936, s. 239).

W zachowanych relacjach osób odwiedzających zakład w Bojanowie pojawia się motyw szczególnego klimatu wychowawczego panującego w jego murach. Tamara Schorowa (1936, s. 36) pisała: „Personel nauczycielski wraz z dziećmi tworzą ściśle związaną rodzinę. [...] Tylko ten, kto miał sposobność razem z małżeństwem Melzer przebywać w Bojanowie, potrafi zrozumieć i ocenić, czym pobyt ich był dla wychowanków i nauczycielstwa [...]”

Cytowany uprzednio sprawozdawca *Nowego Słowa* zanotował: „Atmosfera ciepła rodzinnego i nam się udziela. Czujemy się jedną rodziną, mamy wrażenie, że ociemniałe i głuchonieme dzieci uzupełniają się wzajemnie. W każdym widzimy chęć przysłużenia się drugiemu w jego bezradności” (T.S., 1931, s. 89). Znany zaś lwowski działacz społeczny Leon Weinstock (brw., k. 126). na temat stosunków panujących w szkole napisał: „Nigdy nie zapomnę trzech dni, które dane mi było spędzić w atmosferze promieniającej serdecznym ciepłem, przemiłą prostotą obcowania”. Szczególną rodzinną atmosferę współtworzyli podopieczni, nauczyciele oraz opiekunowie szkoły – małżeństwo Melzerów.

W roku 1936 szkołę przeniesiono do Warszawy. Zlokalizowano ją przy ul. Granicznej 8. Dyrektorem został M. Papierman. Powodem przeprowadzki był brak możliwości zorganizowania warsztatów zawodowych na miejscu w Bojanowie, a także śmierć w roku 1934 Melzerowej.

W Warszawie działalność zakładu została ograniczona. Uczęszczało do niego 17 podopiecznych w wieku od 12 do 30 lat, ucząc się języka hebrajskiego, historii żydowskiej, religii mojżeszowej, gimnastyki rytmicznej i muzyki, równolegle pobierając naukę w państwowym Instytucie dla Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie. Przy szkole żydowskiej utworzono warsztaty szrotkarski i koszykarski. Absolwentom znajdowano pracę u rzemieślników, zatrudniano jako instruktorów w warsztatach szkolnych bądź przy strojeniu i naprawie fortepianów (Papierman, 1936, s. 240). Szkoła przyjęła nazwę Żydowski Zakład dla Niewidomych im. Róży Melzerowej w Warszawie. Jej działalność zakończył wybuch II wojny światowej.

Podsumowanie

Powstanie i rozwój oświaty dla niewidomych i głuchoniemych Żydów polskich są związane ze środowiskiem lwowskim. Zakładając szkoły zapewniające realizację potrzeb religijno-obyczajowych współwyznawców, Żydzi lwowscy wnieśli także wkład w rozwój szkolnictwa specjalnego w zaborze austriackim oraz w Drugiej Rzeczypospolitej.

Impulsy pobudzające zainteresowanie Żydów lwowskich sprawami kształcenia dzieci czteromysłowych pochodziły z Wiednia, gdzie powstały pierwsze w Europie żydowskie szkoły dla głuchoniemych i niewidomych. Utrzymując bliskie kontakty ze środowiskiem Żydów wiedeńskich, lwowianie korzystali z dorobku austriackiego i przeszczepiali na grunt galicyjski nowoczesną ortodydaktykę. Najpierw zainteresowali się kształceniem głuchoniemych. W efekcie w 1871 r. powstała pierwsza, dosto-

sowana do ich potrzeb, żydowska placówka nie tylko we Lwowie, Galicji, ale i na ziemiach polskich. Jej założyciel, wychowanek instytutu głuchoniemych w Wiedniu, Izaak Jakub Bardach, wprowadził ulepszoną metodykę nauczania głosowego. Szkoła z powodzeniem rozwijała się w okresie austriackim, choć nie miała odpowiedniej lokalizacji. W okresie międzywojennym przechodziła regres, związany przede wszystkim z brakiem odpowiednich subwencji. Kłopoty finansowe i lokalowe, a także zmniejszająca się liczba uczniów zdecydowały, że tuż przed wybuchem II wojny światowej włączono ją do szkoły państwowej jako osobny oddział żydowski.

Niewidomi Żydzi lwowscy korzystali ze szkoły w Wiedniu, powołanej w roku 1870. Zarówno w czasach zaboru austriackiego, jak i w niepodległej Polsce, we Lwowie funkcjonowały towarzystwa opłacające pobyt dzieci żydowskich w stolicy Austrii. Jednym z warunków finansowania było zapewnienie nauki języka hebrajskiego. Dopiero w okresie międzywojennym podjęto inicjatywę utworzenia na miejscu zakładu kształcącego niewidomych. Na przeszkodzie w jej realizacji stanęły względy finansowe. Nie udało się powołać szkoły dla niewidomych na terenie Lwowa, szerzej Małopolski, środowisko Żydów lwowskich przyczyniło się jednak do założenia w roku 1926 placówki dla niewidomych w Bojanowie w Wielkopolsce, którą w roku 1936 przeniesiono do Warszawy. Duże zasługi w jej powołaniu i funkcjonowaniu położyła Róża Pomeranz-Melzer. Służyła ona społeczności żydowskiej w całym kraju.

Bibliografia

- Almanach i Leksykon żydostwa polskiego* (1937). T. 1. Lwów.
- Balukiewicz, M. (2000). *Protoktoraty lwowskie. Początki i rozwój praktyki opiekuńczo-wychowawczej we Lwowie i na ziemi lwowskiej od końca XVIII stulecia do wybuchu II wojny światowej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Bałaabanowa, G. (1936). Zakład w Bojanowie w świetle korespondencji Błp. Róży Melzerowej. W: *Pamięci Róży Melzerowej*, Lwów.
- Baranowski, M. (1884). *Sprawozdanie z funkcjonowania szkoły I.J. Bardacha*. Derżawnyj Archiw Lwiwskiej Oblaści, fond 3, opis 1, sygn. 3242.
- Bardach, I.J. (1886). *Do Przełożenstwa Żydowskiej Gminy Wyznaniowej we Lwowie*. Derżawnyj Archiw Lwiwskiej Oblaści, fond 3, opis 1, sygn. 3242.
- E.E. (1913). *Jüdische Wohlfahrtsanstalten in Wien. Ost und West*, 8.
- Gasik, W. (1990). *Rozwój praktyki i teorii pedagogiki specjalnej w wieku XIX i na początku XX wieku*. W: S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*. Warszawa: PWN.
- Gerlach, J. (1934). *Sprawozdanie z wizytacji w szkole im. I.J. Bardacha*. Centralnyj Derżawnyj Istorycznyj Archiw Ukraini u Lwow, fond 179, opis 2, sygn. 1918.
- Grochowski, L. (1990). *Początki nauczania dzieci upośledzonych i zorganizowanej opieki nad moralnie zaniedbanymi*. W: S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*. Warszawa: PWN.
- Hausman, J. (1875). *Sprawozdanie wizytacyjne CK inspektora szkolnego szkoły I.J. Bardacha*. Centralnyj Derżawnyj Istorycznyj Archiw Ukraini u Lwow, fond 178, opis 2, sygn. 1754.
- Łapot, M. (2010). *Działalność Zakładu dla Żydowskich Dzieci Czterozmysłowych w Bojanowie Wielkopolskim (1926–1939)*. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Pedagogika*, XIX.
- Łapot, M. (2016). *Szkolnictwo żydowskie we Lwowie (1772–1939)*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Papierman M. (1936). *Wielkie dzieło Róży Melzerowej. Przegląd Społeczny*, 10–11.

- Pękowska, M. (2003). *Lwowskie zakłady dla głuchych i niewidomych dzieci w latach 1830–1914*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Pękowska, M. (2007). Wprowadzenie do badań nad żydowskimi stowarzyszeniami i zakładami dla głuchych i niewidomych w II RP. W: Pękowska, M. (red.), *Z dziejów oświaty na ziemiach polskich w XIX i XX wieku. Studia i szkice*. Kielce: Wydawnictwo Wszechnicy Świętokrzyskiej.
- Piaget, J. (1936). *Do Lilii Nadel*. Centralny Derżawnyj Istorycznyj Archiw Ukraini u Lwowi, fond 701, opis 3, sygn. 2291 a.
- Schorrowa, T. (1936). *Plon znojnego życia*. W: *Pamięci Róży Melzerowej*. Lwów.
- Schott, W. (1999). *Das Allgemeine Österreichische Israelitische Taubstummen-Institut in Wien 1844–1926*. Wien: Eigenverlag.
- Sechzigster Bericht allgemeinen oesterreichischen israelitischen Taubstummen-Institutes in Wien vom Jahre 1913 (1914)*. Wien.
- Sprawozdanie CK Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej o stanie szkół ludowych król.[ewskiego] stoł.[ecznego] miasta Lwowa za lata szkolne 1904/05 i 1905/06 z 2 tablicami i 10 rysunkami w tekście (1907)*. Lwów.
- Sprawozdanie Towarzystwa dla Niesienia Pomocy i Budowy Domu dla Ociemniałych Dzieci Żydowskich we Lwowie za rok 1925/26 (1927)*. Lwów.
- Sprawozdanie Towarzystwa dla Niesienia Pomocy i Budowy Domu dla Ociemniałych Dzieci Żydowskich we Lwowie za rok 1927–1930 (brw.)*. Lwów.
- Szpetmański, F. (1894). *Sprawozdanie wizytacyjne z funkcjonowania szkoły I.J. Bardacha*. Derżawnyj Archiw Lwiwskiej Oblasti, fond 3, opis 1, sygn. 3242.
- T.S. (1931). Bojanowo. *Nowe Słowo*, 24.
- Twerski, J. (1934). *Opinia na temat Lilii Nadel*. Centralny Derżawnyj Istorycznyj Archiw Ukraini u Lwowi, fond 701, opis 3, sygn. 2291 a.
- Weinstock, L. (brw.). *Z wędrówki po Poznańskiem*. Bojanowo. Archiwum Narodowe w Krakowie, zespół Bnei Brith, sygn. 221.

ACTIVITIES OF SCHOOLS AND INSTITUTIONS FOR DEAF AND BLIND CHILDREN ESTABLISHED ON THE INITIATIVE OF LVIV JEWS FROM 1871 THROUGH 1939

Abstract

The article describes the initiatives of the Jewish community in Lviv in the area of special education taken during the Galician autonomy period (1867–1918) and in independent Poland (1918–1939). It is based on little known references kept in Lviv and Cracow archives. Lviv Jews' interest in the education of blind and deaf children was awakened by Vienna, where the first schools for the deaf and the blind in Europe had been established.

The article presents the functioning of the first Jewish center for deaf children and adolescents on Polish lands – it was established by Izaak Józef Bardach in 1871. The institution functioned as a private school, supporting itself mainly through subsidies from the city of Lviv and from the local Jewish community till 1939 when it was incorporated into the state school for the deaf at Łyczakowskiej street. The Jews from Lviv contributed to the establishment of the first Jewish school for the blind in Poland. It was set up in Bojanowo in 1926 and transferred to Warsaw in 1936.

The article expands the current state of research on the history of schooling for people with disabilities on Polish lands, showing the contribution of the Jewish community to the development of schools for the deaf and the blind.

Key words: history of special education, deaf, blind, Lviv, Jews

THE MODEL OF COMBINATION BETWEEN MEDICAL AND EDUCATIONAL INTERVENTION FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISORDERS IN VIETNAM – THROUGH CASE STUDIES

Special education must be interdisciplinary in order to ensure the comprehensive quality of education for children with special needs in general and children with developmental disorders in particular. For children with developmental disorders such as autism spectrum disorder, attention deficit hyperactivity disorder, learning disabilities, etc., regular education interventions are important as they provide children with essential knowledge and help them practice necessary skills before utilizing these skills in their social integration process. This article introduces intervention models used in an educational institution in combination with medical therapy and the effects of this combination in two case studies of children with developmental disorders. Through concrete evidence and results of clear case studies, the article desires to contribute to a clearer illustration of the combined model of health and education used in interventions for children with special needs in general and especially for children with developmental disorders in Vietnam.

Key words: children with special needs, children with developmental delay, children with autism spectrum disorder, children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), educational intervention, medical therapy

Every child, including children with developmental disorders, needs to develop comprehensively, both physically and mentally. In line with Maslow's hierarchy of needs, people's lower-level needs, such as physiological needs, safety needs, and social belonging, should be met before their higher-level needs, such as esteem and self-actualization, can be met (Maslow's Hierarchy of Needs, 1943). Therefore, before implementing interventions for children with developmental disorders, we should take care not only of the child's abilities, needs, and interests but also take into account issues related to the mental health of the child with behavioral and emotional disorders. Only when these problems are solved and supported, the child will be able to learn to develop language and perception.

Theoretically, the effectiveness of intervention for children with disabilities, including children with developmental disorders, will be further enhanced by the effects of educational and medical therapy. Some studies in the world have provided clear evidence, such as: the most effective approach is to call on the collective knowledge and expertise that various team members bring to the educational planning process (Hunt, Soto, Maier, & Doering, 2003); young children with significant multiple disabilities bring a variety of combinations of physical, medical,

educational, and social-emotional challenges to each learning environment (Snell & Brown, 2011); medical, physical, learning, and social emotional needs should be addressed in developing interventions for young children with multiple disabilities (Horn & Kang, 2012), and so on. However, the current situation in Vietnam shows that due to the lack of systematic coordination between health and education institutions, there are some consequences, such as: many children with disabilities/developmental disorders are diagnosed with disabilities by healthcare institutions only yet receive no intervention afterwards; a lot of children are provided with educational interventions but do not receive adequate medical attention, which results in many behavioral and emotional problems that have a negative impact on the effectiveness of educational interventions. A large number of localities, especially in remote and mountainous areas, do not have adequate health and education facilities to perform tasks such as diagnosis, evaluation, or intervention for children. As a result, lots of children have no opportunity to be diagnosed or learn to continue their participation in social integration. Many families of children with disabilities/developmental disorders do not receive necessary support in childcare and education, such as psychological counseling, financial support, information on facilities implementing healthcare services and educational interventions with special education specializations, etc. For example, according to an informal survey, only five out of over 100 facilities implementing interventions for children with special needs in Hanoi combine education with medical therapy.

Therefore, reinforcing educational institutions with healthcare services is an important and necessary model in the care and intervention process for children with disabilities/developmental disorders to ensure the most comprehensive effects for children with disabilities/developmental disorders and their families.

Content

Children with developmental disorders

According to the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Revision 5 (DSM-5), children with developmental disorders are a group of children with the following disorders:

- Intellectual Disability,
- Communication Disorders,
- Autism Spectrum Disorders,
- Attention Deficit/Hyperactivity Disorder,
- Specific Learning Disorder,
- Motor Disorders.

Children with developmental disorders have a delay in at least two of the skills in the basic areas of human development during the human developmental process, including: cognitive/thinking skills, social and emotional skills, speech and language skills, fine and gross motor skills, and activities of daily living. In addition, children's developmental problems are associated with other disabilities, such as: speech and language disorders, hypertonia, epilepsy, developmental coordination disorder, learning disorder, hyper mobility, ADHD, genetic/chromosome disorder, sensory and auditory processing disorder, or autism.

The model combining educational intervention and medical therapy***Meaning of the combination of educational intervention and medical therapy***

Children with developmental disorders always have medical problems and learning disabilities, and these impairments may occur in cognition, motor, and sensory functions as well as in combination with each other. Some studies showed that four areas of need – medical, physical, learning, and social emotional needs – should be addressed in developing interventions for young children with multiple disabilities (Horn & Kang, 2012), including children with developmental disorders. Therefore, interventions for these children undoubtedly require a combination of both medical and educational interventions.

A combination model of educational intervention and medical therapy at the Kazuo Inclusive Educational Development Research Center in Vietnam

The Kazuo Inclusive Educational Development Research Center was established in 2017 in Hanoi, the capital of Vietnam. In order to promote the effectiveness of educational interventions and medical treatment, the Kazuo Center combines educational and medical activities to help children with disabilities, especially those with autism spectrum disorders, intellectual disabilities, and delays in language, etc., increase the chances of social and educational integration, helping them develop to their fullest potential.

With the aim of creating a child-focused educational environment based on the foundation of Japanese education values, Kazuo is committed to creating a quality environment and the most optimal conditions to help all children with disabilities maximize their ability. At the Kazuo Center, every child with a disability will be diagnosed and his or her skills and abilities will be evaluated, based on which the best medical therapy and education interventions, which are appropriate to an individual child, will be built. Each child in the Kazuo Center will be an independent, confident, and progressive individual.

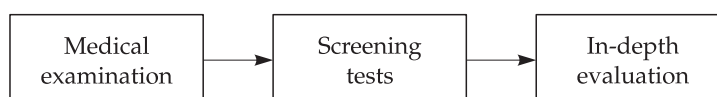
Also, the Kazuo Center has links with other centers and professional facilities in the whole country to provide the best services in terms of medical, pharmaceutical, and educational services for children and young families, such as the Nhi Viet clinics, the National Hospital of Pediatrics, intervention centers in the capital city of Hanoi and in some neighboring provinces, such as Vinh Phuc, Thai Binh, Hai Phong, Bac Ninh, etc.

With the motto „Children are the light of humanity“ the Kazuo Center always aims at the progress and development of each child; each child’s light will help light up the progress and development of the whole society and mankind.

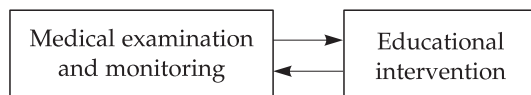
Coordination of educational intervention and medical therapy at the Kazuo Center

Interventions for education and medical treatment are coordinated at all stages at the Kazuo Center as shown in the following relationships:

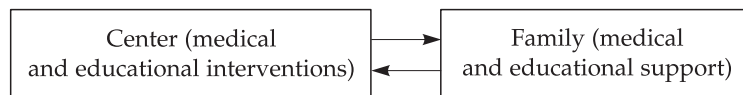
Process of diagnosis and evaluation



Interventions (individuals and groups)



Coordination between the family and educational intervention



Typical case studies

CASE STUDY 1

General information about the child

Full name: D.T.Q, male

Date of birth: 02/11/2012

Medical history: He is the second child in the family, his older sister is in college. His mother had him when she was 35. Normal birth at 38 weeks, weight 3.4 kg, no abnormal problems at birth. He cried right away. He has no problems with digestion but has trouble sleeping; he finds it hard to sleep and often does not take a nap.

Developmental history: Physically, all his developmental milestones are relatively normal. He knew how to handle things from 4 months; however, he did not know how to play properly, did not know how to observe and follow a pattern. In terms of language, he only speaks several single words and two-word phrases. He looked in the direction of the hand when he was about 30 months.

Self-care skills: He demonstrates almost all self-care skills but does only what he likes.

He was diagnosed and checked at the National Hospital of Pediatrics at 23 months and was diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder.

Educational history: He started preschool in his locality when he was 24 months. He did not receive any interventions then.

Characteristics of the child

The results of the evaluation of the child with the Japanese Kyoto Scale of Psychological Development 2001 (Kyoto Scale) when the child was 4 years 11 months (assessed on 03/10/2017) are contained in Table 1.

Table 1

Results of child 1 on the Kyoto Scal

Field of Development	Score	Developmental age (DA)	Developmental quotient (DQ)
Postural–Motor (P–M)	84	57 months (4 years and 9 months)	96.7
Cognitive–Adaptive (C–A)	207	28 months (2 years and 4 months)	48.4
Language–Social (L–S)	62	24 months (2 years)	41.9
Total	353	27 months (2 years and 3 months)	46.8

The total result reveals that he has a moderate developmental delay in comparison with his actual age. In three basic areas of development, the Postural–Motor field is the best – the result is within the normal range. The Cognitive–Adaptive field and the Language–Social field indicate a moderate developmental delay.

In addition, he has some worrying behavioral problems, such as running or climbing and not sitting still as required; repeating others' words, not using the language actively; finding it hard to take a nap, beating his friends and scratching himself; screaming, crying, and beating his relatives (father, mother) at home.

A combination of medical therapy and educational intervention

He began receiving interventions at the Center in October 2017 by joining full-day classes, combined with five one-hour sessions of intervention per week.

Since he did not take any drugs before, products made from herbs were recommended. He was prescribed Clam and Focus, imported from the US, which have no side effects during treatment, with the following dosage:

Clam (for children who have anger issues and trouble falling asleep): 1 ml once a day, 30 minutes before breakfast.

Focus (for children who have trouble focusing, lack alertness, or have mental fatigue): 1 ml once a day, 30 minutes before dinner.

These medicines have fruit flavors, so they are easy to drink. Q's medication is always monitored by the doctor. The family also coordinates with the Center on monitoring, observing, and recording the child's behaviors, and responds to the Center.

The effectiveness of educational intervention and medical treatment

Q's sleep improved from the 15th day of drug treatment. After one month, his restlessness was reduced. By the second month, he no longer climbed, ran forward or screamed (his family also had the same comments). His repeating others' words has also decreased because the child has better eye contact and speaks more actively (though not much) during learning. He is more aware and more organized. In the third month, he started to observe and notice what the teacher did and imitated when he got home. His listening is also better.

At the intervention sessions, the child sat longer with the teacher, having better communication and eye contact. He was gradually doing better, following teachers' instructions and gradually accomplishing the goals set for him.

The comparison of the results between the first (Table 1) and second evaluation (Table 2) shows that Q has made certain progress. Although his developmental level does not correspond to his actual age, he shows stable progress in his development. The total developmental quotient in all the fields increased by 0.8 point. The developmental quotient in the Postural – Motor field remained almost the same, in the Cognitive – Adaptive field – increased by 2.3 points, and in the Language – Social field – by 1.2 points.

Table 2

Results of child 1 after six months of educational intervention

Field of Development	Score		Developmental age (DA)		Developmental quotient (DQ) Average = 100	
	1 st time	2 nd time	1 st time	2 nd time	1 st time	2 nd time
Postural–Motor (P–M)	84	86	57 months (4 years and 9 months)	63 months (5 years and 3 months)	96.7	96.9
Cognitive–Adaptative (C–A)	207	224	28 months (2 years and 4 months)	33 months (2 years and 9 months)	48.4	50.7
Language–Social (L–S)	62	73	24 months (2 years)	28 months (2 years and 4 months)	41.9	43.1
Total	353	383	27 months (2 years and 3 months)	31 months (2 years and 7 months)	46.8	47.6

CASE STUDY 2:

General information about the child

Full name: N.N.A, female

Date of birth: 12/11/2006

Medical history: She is an only child in the family. Normal birth and no unusual incidents at birth. She has both sleep and digestive problems. She has difficulty in eating, does not know how to handle a spoon, and only eats simple dishes (chopped chicken). She hardly takes a nap, experiences poor sleep quality, has sleep-wake problem all night but then sleeps all morning.

Developmental history: Physically, the child exhibited marked delays compared to her peers. Regarding the language, at the time of the evaluation, she could not speak any words, only had some gestures, such as pulling the hand. She used to get intervention in school, but it was rarely provided, and she had signs of regression after some time. When she came to the Center, she did not know how to do anything, including putting toys in the basket.

Self-care skills: She is hardly able to take care of herself. Her father said that she had difficulty in eating and drinking at home. Her gross and fine motor skills are poor.

Regarding her family: Her parents divorced; she is currently living with her father, who is quite busy and rarely spends time with her.

She was diagnosed and checked at the National Pediatrics Hospital at 30 months and was diagnosed with autism spectrum disorder and mental retardation.

Characteristics of the child

The results of the evaluation of the child with the Japanese Kyoto Scale of Psychological Development 2001 (Kyoto Scale) when the child was 11 years old (assessed on 03/12/2017) are contained in Table 3.

Table 3

Result of child 2 on the Kyoto Scale

Field of Development	Score	Developmental age (DA)	Developmental quotient (DQ)
Postural–Motor (P–M)	81	40 months (3 years and 6 months)	30.3
Cognitive–Adaptative (C–A)	121	494 days (one year and 3 months)	11.4
Language–Social (L–S)	22	12 months (one year)	9.1
Total	224	535 days (one year and 5 months)	13.2

The result reveals that she has a substantial developmental delay in comparison with her actual age. In three basic areas of development, the Postural–Motor field is the best, followed by the Cognitive–Adaptive field, and finally the Language–Social field. However, all three developmental areas are far behind her actual age.

In addition, she has some worrying behavioral issues, such as sitting alone almost all the time, sometimes standing up and walking around in the classroom without purpose. She often plays with her hair and ears with her hands. When bringing her to school, the father has to use a buggy and remind her to get out. The child will lose control when hearing a loud sound. She likes crumpling paper but only red paper. In the classroom, she will put all efforts to get any red paper, whether big or small pieces, from her friends. She does not take a nap at noon. She also has sexual self-stimulation behaviors, i.e. touching the genitals and stretching the legs (when lying) and usually putting her hands inside the pants to play with the genitals. She does not care about anything around her.

A combination of medical therapy and educational intervention

She started receiving interventions at the Center in November 2017 by joining full-day classes. In addition, due to family circumstances, she does not participate in any other intervention activities.

Since she did not take any drugs before, products made from herbs were recommended. She was prescribed Clam, Focus, and Shine, imported from the US, which have no side effects during treatment, with the following dosage:

Clam (for children who have anger issues and trouble falling asleep): 1 ml once a day, 30 minutes before breakfast.

Focus (for children who have trouble focusing, lack alertness, or have mental fatigue): 1 ml once a day, 30 minutes before dinner.

Shine (strengthening digestion in children): 1 ml once a day, 30 minutes before dinner.

These medicines have fruit flavors, so they are easy to drink. N.A.'s medication is always monitored by the doctor. The family also coordinates with the Center on monitoring, observing, and recording the child's behaviors, and responds to the Center.

The effectiveness of intervention and medical treatment

N.A.'s sleep improved on the 10th day. She took a nap at noon in the first month yet discontinuously.

In the second month, she stopped walking freely in the classroom (reduced restlessness), no longer looking for red paper (the teacher in class also enhances

alternative activities to prevent such behaviors). She observes and knows to follow her friends when they go in or out of the classroom. She knows to pick up things she drops. Her eating also improved with more chewing.

In the third month, she learned to eat with a spoon. She cried when her friends left the Center for home (clearer emotion). She took a nap almost every noon.

In the fourth month, she knew to make the bed (mattress and pillow) with her friends. She picked up toys when asked by the teacher. Her listening and understanding skills were better and she was able to concentrate and observe.

In the fifth month, she knew how to brush her teeth and change sanitary pads with the teacher's guidance. She also knew to greet her father and teacher when reminded by the teacher. She put her shoes in place when coming to the Center and put them on by herself when leaving the Center for home.

Besides, in the course of learning, she said the word „home“ five times (when she tried to follow her friends going home).

Because of family circumstances, the girl only attends classes and never participates in individual intervention sessions. Poor cognitive performance with many behavioral problems have resulted in little progress after six months, although we have seen some significant improvements in her performance.

Conclusion

The effectiveness of the combination of medical therapy and educational intervention in educational institutions has been proved through the above-mentioned case studies at an educational center, which reinforces the theoretical basis and practical evidence for the link between health and education. Given the current situation in Vietnam, as the number of children with developmental disorders tends to increase, it becomes clear that the introduction of models combining health therapy and educational intervention as well as implementation of various solutions in the care and education of these children will require more synchronization and an interdisciplinary approach. Therefore, the model of coordination between educational interventions and medical therapies at the Kazuo Center is a model that needs to be considered and widely implemented as it meets the actual needs of Vietnamese children with developmental disorders and their families.

References

- Araki Hozumi (2010). Developmental review, diagnosis, assessment, and education of autistic children. *Lecture Materials at Hanoi University of Education*. Lecture from University of Ritsumeikan, Japan.
- Datuk Yasmin Hussain & Mazmi Maarof (2017). Children with developmental delays: Characteristics and education services. In: *The First International Conference on Education for Children With Developmental Disorders: „Assessment, intervention, and development of appropriate educational environment“*, Hanoi, pp. 60–67.
- Dinh Nguyen Trang Thu (2013). Developmental evaluation and intervention support for autistic children. In *Proceedings of the workshop on state-level independent research project: „Research on early intervention and inclusive education for autistic children in Vietnam at present time and in the period 2011–2020“* by Nguyen Thi Hoang Yen, pp. 25–26.
- Dinh Nguyen Trang Thu, Tran Thi Minh Thanh, Pham Thi Hai Yen, Dao Thi Bich Thuy,

- & Ho Thi Net (2017). *Research on the status of children with developmental problems and directions for educational intervention*, Seminar on the application of psychology and education in interventions in the area of developmental disorders, Vietnam Association for Psychological and Educational Sciences, pp. 205–214.
- Dinh Nguyen Trang Thu & Nguyen Van Hung (2018). Understanding behavioral problems and supporting behavioral management of children with developmental disorders. In: 12th International Technology, Education, and Development Conference, INTED 2018, Valencia, Spain. DOI 10.21125/inted.2018.1736, pp. 7387–7394.
- Dinh Nguyen Trang Thu (2018). Israeli special education support system – A look from theory to the realities of the course on early education for children with special needs. In: *Proceedings of the national workshop on policies for inclusive education: Practice and the motivation for Vietnam*, pp. 248–254.
- Horn, E.M. & Kang, J. (2012). Supporting young children with multiple disabilities: What do we know and what do we still need to learn? *Early Childhood Special Education*, HHS Public Access, DOI: 10.1177/0271121411426487.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., & Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, Vol. 69, No. 3, pp. 315–332.
- Maslow's Hierarchy of Needs (1943). Retrieved from: https://en.wikipedia.org/wiki/Maslow%27s_hierarchy_of_needs [23.09.2018].
- Nguyen Thi Hoang Yen (2013). *Autism - Theoretical and practical issues. Specialist books for research and training*. Hanoi University of Education.
- Nguyen Thi Hoang Yen, Tran Thi Minh Thanh, Dinh Nguyen Trang Thu, Dao Thi Bich Thuy, Araki Hozumi, Takeuchi Yoshiaki, Tomii Nanami, & Matsumoto Yu (2015). A new approach to the assessment of child development in Vietnam: Developing tools as developmental checklists for children. *Ritsumeikan Social Science Review*, Vol. 51, 1, 55–66.
- Snell, M.E., & Brown, P. (2011). *Introduction of Students with Severe Disabilities*. 7th Edition. Pearson Publish.

MODEL ŁĄCZĄCY INTERWENCJE MEDYCZNE I EDUKACYJNE W PRACY Z DZIEĆMI Z ZABURZENIAMI ROZWOJU W WIETNAMIE – STUDIA PRZYPADKÓW

Abstrakt

Kształcenie specjalne musi charakteryzować się interdyscyplinarnością, by zapewnić wszechstronną edukację dzieciom ze specjalnymi potrzebami, a zwłaszcza tym z zaburzeniami rozwoju. W przypadku dzieci z zaburzeniami rozwoju, takimi jak spektrum autyzmu, ADHD, trudności w uczeniu się, regularne interwencje edukacyjne są bardzo istotne, gdyż zapewniają im niezbędną wiedzę i umożliwiają ćwiczenie potrzebnych umiejętności, zanim wykorzystają je w procesie integracji społecznej. Artykuł przybliży modele interwencyjne stosowane w placówce edukacyjnej w połączeniu z terapią medyczną, a także omawia efekty takiego połączenia na przykładzie dwóch studiów przypadków dzieci z zaburzeniami rozwoju. Celem artykułu jest przedstawienie konkretnych dowodów oraz wyników studiów przypadków i tym samym przyczynienie się do stworzenia wyraźniejszego obrazu modelu łączącego aspekty zdrowotne i edukacyjne, stosowanego w Wietnamie w działaniach interwencyjnych skierowanych do dzieci ze specjalnymi potrzebami, a zwłaszcza tych z zaburzeniami rozwoju.

Słowa kluczowe: dzieci ze specjalnymi potrzebami, dzieci z opóźnionym rozwojem, dzieci ze spektrum autyzmu, dzieci z ADHD, interwencja edukacyjna, terapia medyczna

OD SPRAWNOŚCI MOTORYCZNEJ DO NAUKI PISANIA – ROZWIĄZANIA PRAKTYCZNE

Wprowadzenie

Coraz częściej u uczniów klas I–III obserwujemy trudności z opanowaniem umiejętności pisania w zakresie poprawnego i kształtnego kreślenia liter, płynnego zapisywania wyrazów i zdań, właściwego rozmieszczenia zapisanego tekstu w liniaturze i na kartce. Z czego to wynika? Umiejętność pisania jest ściśle związana z procesami, które zachodzą w rozwoju psychomotorycznym. Zaangażowane są te same podstawowe funkcje jak przy czytaniu: słuchowa, wzrokowa, artykulacyjna i przestrzenna, ale niezbędna w pisaniu jest sprawność motoryczna. Dziecko musi osiągnąć odpowiedni poziom umiejętności ruchowych w obszarze dużej i małej motoryki. O tym często zapominamy, dlatego chcę w tym artykule zwrócić szczególną uwagę na ścisły związek, jaki zachodzi między opanowaniem przez dziecko umiejętności pisania a jego rozwojem motorycznym. Ważnym elementem jest wiedza nauczycieli na temat możliwości i symptomów zaburzeń motorycznych u dziecka. Zestawienie oczekiwanych rozwojowo umiejętności oraz charakterystycznych deficytów w kategorii dużej motoryki u dzieci w wieku 6–9 lat ma ułatwić nauczycielom właściwe zdefiniowanie problemu po przeprowadzonej obserwacji. Będą wtedy mogli dokonywać analizy porównawczej w odniesieniu do wymagań zawartych w podstawie programowej. Na koniec przedstawię przykłady ćwiczeń stymulujących dużą motorykę jako propozycję do wykorzystania w działaniach wspierających lub korygujących.

Rozwój motoryczny a umiejętność pisania

Tadeusz Wróbel (1985) w odniesieniu do umiejętności pisania mówi o zwykłym wykonywaniu określonych ruchów, dzięki którym kreśli się litery połączone w wyrazy, oraz o tzw. dyscyplinie motorycznej, polegającej na kreśleniu serii znaczków konwencjonalnych. Tego rodzaju czynności wymagają od dziecka osiągnięcia właściwego poziomu rozwoju ruchowego, m.in. przyjmowania i zmieniania określonych pozycji ciała, przemieszczania się w przestrzeni czy przemieszczania się jednych części ciała w stosunku do innych. Dzięki szeroko rozumianej aktywności ruchowej i wielokrotnym ćwiczeniom układu ruchowego dziecko uczy się wszechstronnego opanowania swojego ciała oraz zwiększa zakres nawyków ruchowych. Symptomy świadczące o potencjalnych trudnościach motorycznych, które będą skutkowały problemami dysgraficznymi w przyszłości, możemy zaobserwować już w wychowaniu przedszkolnym. Często nieprawidłowości w tym obszarze są sygnałem ewentualnych

opóźnień rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego. Ważna jest właściwa gradacja działań w stymulowaniu sprawności motorycznej dziecka – od ćwiczeń ogólnej sprawności ruchowej do ćwiczeń wymagających coraz bardziej precyzyjnych ruchów w zakresie dużej i małej motoryki. Musimy pamiętać, że w odniesieniu do procesu pisania wiek przedszkolny jest czasem na osiągnięcie przez dziecko gotowości do nauki pisania, a młodszy wiek szkolny – czasem na opanowanie umiejętności pisania. Wymagania, jakie są stawiane dzieciom na tych dwóch etapach edukacyjnych, znajdziemy w podstawie programowej (*Rozporządzenie...* 2017).

Sprawdźmy, do jakich treści z podstawy programowej wychowania przedszkolnego możemy się odnieść w kontekście dużej motoryki i przygotowania dziecka do pisania. Po analizie w zasadzie wszystkie treści *Fizycznego obszaru rozwoju dziecka* można przyjąć za istotne w procesie stymulowania dużej motoryki, choć są tam również zapisy odnoszące się do samoobsługi, samodzielności czy czynności precyzyjnych. Ze względu na myśl przewodnią artykułu zwracam uwagę na te fragmenty, które możemy (bezpośrednio lub pośrednio) odnieść do kompetencji dziecka w zakresie dużej motoryki: „2) wykonuje czynności samoobsługowe: ubieranie się i rozbieranie (...); 5) uczestniczy w zabawach ruchowych, w tym rytmicznych, muzycznych, naśladowczych, z przyborami lub bez nich; wykonuje różne formy ruchu: bieżne, skoczne, z czworakowaniem, rzutne (...); 7) wykonuje czynności, takie jak: sprzątanie, pakowanie, trzymanie przedmiotów jedną ręką i oburącz (...); 8) wykonuje podstawowe ćwiczenia kształtujące nawyk utrzymania prawidłowej postawy ciała; 9) wykazuje sprawność ciała i koordynację w stopniu pozwalającym na rozpoczęcie systematycznej nauki czynności złożonych, takich jak czytanie i pisanie” (tamże).

Analizując treści obszaru czwartego podstawy wychowania przedszkolnego – *Poznawczy obszar rozwoju dziecka*, zadałam sobie pytanie, w jakim stopniu rozwój motoryczny, a szczególnie sprawność dziecka w zakresie dużej motoryki, wpływa na osiąganie kompetencji odnoszących się do różnych aktywności. Moim zdaniem można zwrócić uwagę na zapisy: „1) wyraża swoje rozumienie świata (...) za pomocą komunikatów pozawerbalnych: tańca, intencjonalnego ruchu, gestów, impresji plastycznych, technicznych, teatralnych, mimicznych (...); 7) eksperymentuje rytmem, głosem, dźwiękami i ruchem, rozwijając swoją wyobraźnię (...) porusza się przy muzyce i do muzyki, dostrzega zmiany charakteru muzyki, np. dynamiki, tempa i wysokości dźwięku oraz wyraża ją ruchem, reaguje na sygnały (...); 8) (...) tworzy proste i złożone znaki, nadając im znaczenie, odkrywa w nich fragmenty wybranych liter, cyfr, kreśli wybrane litery i cyfry na gładkiej kartce papieru, wyjaśnia sposób powstania wykreślonych, narysowanych lub zapisanych kształtów, przetwarza obraz ruchowy na graficzny i odwrotnie, samodzielnie planuje ruch przed zapisaniem, np. znaku graficznego, litery i innych w przestrzeni sieci kwadratowej lub liniatury, określa kierunki i miejsca na kartce papieru” (tamże).

Na koniec analizy treści podstawy programowej wychowania przedszkolnego można jeszcze zacytować zapis, który znajdziemy w części *Warunki i sposób realizacji*: „4. (...) Zabawy przygotowujące do nauki pisania liter prowadzić powinny jedynie do optymalizacji napięcia mięśniowego, ćwiczeń planowania ruchu przy kreśleniu znaków o charakterze literopodobnym, ćwiczeń czytania liniatury, wodzenia po śladzie i zapisu wybranego znaku graficznego (tamże).

A zatem w okresie przedszkolnym w kręgu naszych obserwacji i podejmowanych działań w zakresie dużej motoryki, a tym samym przygotowywania dziecka do nauki pisania, powinny być:

- nabywanie i doskonalenie przez dziecko podstawowych umiejętności ruchowych, takich jak stanie, chodzenie, bieganie, skakanie, trzymanie, rzucanie czy łapanie;
- sprawność w podejmowanych czynnościach samoobsługowych;
- planowanie ruchu zarówno w przestrzeni, jak i na kartce;
- koordynacja ruchów, powtarzanie sekwencji ruchowych związanych z rytmem, wykorzystywanie ruchu w różnych formach ekspresji, np. muzycznej, plastycznej;
- przetwarzanie ruchu na obraz graficzny i odwrotnie, w tym wzorów literopodobnych.

Tego rodzaju aktywności pozwalają na rozwój oczekiwanych osiągnięć dziecka w zakresie ogólnej sprawności motorycznej. Mają też znaczący wpływ na stymulowanie małej motoryki, w tym sprawności manualnej i grafomotorycznej (rysowania, wycinania, wiązania, zapinania itp.), które są jednym z elementów oceny gotowości szkolnej dziecka.

Od dziecka w młodszym wieku szkolnym wymaga się opanowania umiejętności pisania. Oprócz czytania jest to jedna z najważniejszych kompetencji, jaką uczeń powinien osiągnąć kończąc edukację wczesnoszkolną. W podstawie programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego czytamy: „I. Edukacja polonistyczna. 4. Osiągnięcia w zakresie pisania. Uczeń: 1) pisze odręcznie, czytelnie, płynnie zdania i tekst ciągły, w jednej linii; rozmieszcza właściwie tekst ciągły na stronie zeszytu, sprawdza i poprawia napisany tekst” (tamże).

Osiągnięcie takiego poziomu umiejętności pisania jest długim procesem, wymaga od osoby piszącej dużego wysiłku i podjęcia wielu czynności, często złożonych. Podczas zapisywania w zeszycie określonej litery, wyrazu czy zdania dziecko musi wykonywać właściwe ruchy ręki, począwszy od ramienia, przez przedramię, nadgarstek i palce. Musi się wykazywać: odpowiednim poziomem sprawności motorycznej pozwalającej na utrzymanie właściwej postawy z zachowaniem prawidłowej odległości oczu do zeszytu; odpowiednim napięciem mięśniowym; koordynacją wzrokowo-ruchową; prawidłowo rozwiniętą orientacją przestrzenną ze szczególnym uwzględnieniem kierunków od lewej do prawej, z góry do dołu; prawidłowym chwytem pisarskim; właściwym zaplanowaniem ruchu z sekwencją drobnych ruchów zgodnych z tzw. pamięcią ruchu pisarskiego, której początki nabywa w momencie kreślenia wzorów literopodobnych i doskonali w momencie nauki pisania każdej litery.

Oprócz tak złożonych czynności ruchowych na proces pisania składa się jeszcze spostrzeganie i zapamiętywanie obrazu graficznego każdej litery pisanej małej i wielkiej (wymaga to prawidłowo rozwiniętej percepcji wzrokowej z uwzględnieniem analizy i syntezy wzrokowej, postrzegania figury i tła, stałości spostrzegania, pamięci i uwagi wzrokowej) oraz rozpoznawanie dźwięków wchodzących w skład danego wyrazu (prawidłowa artykulacja), podporządkowanie właściwych znaków graficznych (liter) i zapisanie ich w odpowiedniej kolejności (musi być prawidłowo rozwinięta percepcja słuchowa z uwzględnieniem analizy i syntezy słuchowej, słuchu fonematycznego, pamięci i uwagi słuchowej oraz sprawny aparat mowy).

Podstawą do stawiania dziecku określonych wymagań w zakresie opanowania umiejętności pisania jest zaangażowanie w ten proces (i odpowiedni poziom rozwoju) spostrzegania wzrokowego, słuchowego, praktyki oralnej oraz dużej i małej motoryki. Dostrzeganie tego, jak złożone są to czynności i jak zależne są od siebie, umożliwia lepsze zrozumienie przyczyn trudności, które pojawiają się u dzieci podczas pisania. Dlatego tak ważna jest ciągłość oddziaływań, począwszy od pierwszych lat życia, przez cały okres przedszkolny po młodszy wiek szkolny. Konieczna jest też właściwie prowadzona obserwacja dziecka (diagnoza nauczycielska, diagnoza pedagogiczna), która uwzględnia różne obszary jego rozwoju i nie odnosi się tylko do wytworów dziecka w postaci np. rysunku, zapisu w zeszytach czy na karcie pracy. Dzięki temu jesteśmy w stanie lepiej rozpoznać, jakie jest podłoże, zakres i nasilenie trudności w pisaniu u danego dziecka oraz podjąć odpowiednie działania wspierające.

Duża motoryka – oczekiwane rozwojowo umiejętności dziecka w wieku 6 lat:

- stanie: na jednej nodze w miejscu, w tym z zamkniętymi oczami (do 10 s);
- chodzenie: po linii prostej (1 m), „stopkami”, bez utraty równowagi;
- wchodzenie i schodzenie po schodach krokiem naprzemiennym;
- skakanie: ogólnie sprawne, przez linę, skakaną, naprzemiennie, na jednej nodze w miejscu, na jednej nodze do przodu, podskakiwanie obunóż, zeskokowanie z wysokości 10 cm, przeskakiwanie przez i zeskokowanie z przeszkody, kucanie i wstawanie bez trzymania;
- bieganie: ogólnie sprawne, na palcach;
- jazda: na rowerze z kółkami treningowymi, możliwa na łyżwach, nartach itp.;
- uderzanie piłki kijem, pałką, kozłowanie dużą piłką, rzucanie piłki na odległość 4 m, łapanie piłki rzuconej z odległości 1,5 m, kopanie piłki z rozbiegu;
- wspinalenie się: ogólnie sprawne, np. na drabinkę, płoty, drzewa;
- powtarzanie sekwencji ruchowych, poruszanie się w takt muzyki.

Podsumowując: naturalna potrzeba ruchu – dziecko lubi zabawy ruchowe, ale może się szybko męczyć, może jeździć na łyżwach, nartach, rolkach, ale czasem występują problemy z koordynacją ruchową i utrzymaniem równowagi (potyka się, upada).

Duża motoryka – oczekiwane rozwojowo umiejętności dziecka w wieku 7–9 lat:

- doskonalenie umiejętności i osiągnięć ruchowych z okresu przedszkolnego;
- wysoka spontaniczna ogólna aktywność fizyczna;
- opanowanie wszystkich podstawowych form ruchu, np. chodu, biegu, skoków, obrotów;
- łatwość w opanowaniu umiejętności ruchowych, jak np. taniec, jazda na rowerze, rolkach;
- wzrost celowości, szybkości, elastyczności, sprawności, koordynacji, dokładności i płynności ruchów;
- wzrost aktywności w grach zespołowych, zabawach, zawodach sportowych;
- lepsza umiejętność posługiwania się niezbędnymi przyborami, narzędziami;
- umiejętność scalania ruchu w coraz bardziej skomplikowane działania, np. gry ruchowe, pływanie, skoki wzwyż, w dal.

Podsumowując: nadal utrzymuje się potrzeba ruchu i zadowolenie z poruszania się. Dziecko jest coraz bardziej swobodne w ruchach, nabiera coraz większej pewności i lepszej koordynacji, cechuje się coraz większą harmonią i płynnością ruchu.

Charakterystyczne zaburzenia rozwoju motorycznego dziecka w wieku 6–9 lat – opóźnienia wpływające ogólnie na uczenie się:

- ogólna niezręczność ruchowa i mała wyćwiczalność w zakresie dużych ruchów związana z zakłóceniami napięcia mięśniowego – nadmiernego lub zbyt małego;
- brak koordynacji ruchów przy współdziałaniu różnych grup mięśniowych – wrażenie ogólnej niezręczności, spowolnienie ruchowe;
- osiąganie z opóźnieniem w porównaniu do rówieśników umiejętności ruchowych w czynnościach codziennych, zabawowych i sportowych, w posługiwaniu się przedmiotami codziennego użytku;
- występowanie dodatkowych zbędnych ruchów dezorganizujących wykonywaną czynność;
- brak precyzji, naturalnej swobody i miękkości ruchów, sztywność ruchów;
- szybkie zniechęcanie się do pracy – brak wymiernych efektów do podejmowanych działań.

Charakterystyczne zaburzenia rozwoju motorycznego dziecka w wieku 6 lat:

- niechęć do włączania się w zespołowe zabawy ruchowe;
- niezręczność w ruchach całego ciała (ruchy mało płynne, nieskoordynowane, tzw. kanciaste), w zabawach z piłką, np. podczas rzucania, łapania, kopania;
- trudności w bieganiu, w tym na palcach, opanowaniu rytmicznego maszerowania, np. w nogę, wykonywaniu skoków, ćwiczeniach równoważnych, np. w chodzeniu po linii, staniu na jednej nodze;
- wolne tempo (częste nienadążanie za innymi);
- problemy z uczeniem się i opanowaniem umiejętności jazdy na rowerze oraz na nartach, łyżwach, hulajnodze.

Charakterystyczne zaburzenia rozwoju motorycznego dziecka w wieku 7–9 lat:

- ogólnie: utrzymujące się trudności takie jak u 6-latka, niechęć do zajęć z wychowania fizycznego w związku z obniżoną ogólną sprawnością, trudności w uczeniu się ruchów sekwencyjnych (układy gimnastyczne i taneczne), naśladowaniu ruchów, zabawach i zadaniach, w których ruch odbywa się pod kontrolą wzroku, jak np. rzut piłką, gra w klasy;
- trudności w pracach plastycznych: niestaranność, brak estetyki w pracach, problemy z rysunkami wymagającymi precyzji i dokładności;
- inne trudności w szkole: problemy z kreśleniem figur, np. koła, kwadratu, rombu, a nawet krzyżyka czy kółka, w pracach, w których wymagana jest wysoka sprawność manualna, jak np. modelarstwo, wyszywanie, prace z papieru;
- trudności w opanowaniu umiejętności pisania: zachowaniu właściwej proporcji i wielkości, tzw. nierówne litery (zbyt duże lub zbyt małe), niewłaściwy zapis liter w liniaturze – litery wykraczają lub nie dochodzą do linii, utrzymujące się wolne tempo pisania, tzw. współruchy przy pisaniu, np. dodatkowe ruchy nóg, szyi, tułowia, języka, zaburzenia napięcia mięśniowego – zbyt słabe lub za silne; ogólnie niestaranne prowadzenie zeszytów, problem w przejściu do automatyzacji procesu pisania.

Wymienione umiejętności oraz charakterystyczne deficyty rozwoju motorycznego trudno jest czasem jednoznacznie określić jako typowe, odnoszące się tylko do dużej czy już może do małej motoryki. Musimy pamiętać, że umiejęt-

ność panowania nad postawą i zmiany w zakresie lokomocji, chwytania i manipulacji wyznaczone są przez trzy kierunki rozwoju:

- 1) od części głowowej (ruchy gałek ocznych i dowolnych mięśni szyi) przez część tułowiową (ruchy rąk i tułowia) po nożną (dowolne ruchy nóg, chodzenie) – tzw. cefalolaudalny kierunek rozwoju;
- 2) od osi podłużnej ciała na boki, czyli od mięśni położonych najbliżej kręgosłupa przez mięśnie ramion, przedramion do dłoni i palców – tzw. proksymodystalny kierunek rozwoju;
- 3) w osi poprzecznej ciała – od piątego małego palca dłoni do kciuka – tzw. łokciowo-promieniowy kierunek rozwoju.

Mając to na uwadze, zarówno normy, jak i deficyty rozwoju motorycznego zawsze traktuję jako zależność przynajmniej dwóch pierwszych kierunków rozwoju. Jeśli np. dostrzegam u dziecka zbyt silne napięcie mięśniowe ręki piszącej, to obserwację zaczynam najpierw od ruchów rąk i tułowia, a następnie oceny napięcia w ramionach i przedramionach, kończąc na dłoni i palcach. To też pokazuje złożoność procesów rozwojowych. Wymusza na nauczycielach bardzo dużą uwagę i refleksyjność podczas prowadzenia obserwacji pedagogicznej oraz właściwego wnioskowania i wyboru odpowiedniego zestawu ćwiczeń wykorzystywanych w profilaktyce czy w działaniach korygujących rozwój motoryczny.

Wybrane przykłady ćwiczeń wspomagających dużą motorykę

Propozycji ćwiczeń stymulujących dużą motorykę w literaturze na ten temat jest wiele. Dokonując wyboru, zwracałam szczególną uwagę na te ćwiczenia, dzięki którym dziecko będzie miało możliwość rozwoju ogólnej zręczności i swobody ruchowej, koordynacji ruchów, orientacji, stymulowania napięcia mięśniowego, ale też sekwencyjności i precyzji ruchów.

Ćwiczenia ogólnej sprawności ruchowej

Warto na początku prześledzić ćwiczenia ogólnej sprawności ruchowej (zgodnie z zaleceniami metodyki wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej), ale w sposób bardziej refleksyjny, mając na uwadze wpływ tego rodzaju aktywności na proces pisania.

Należą do nich m.in.:

- chodzenie i bieganie po równym i zróżnicowanym podłożu, bieganie do celu z wykonywaniem określonych czynności;
- czołganie, czworakowanie, omijanie przeszkód: slalomy po torze, przeskakiwanie przeszkód, przechodzenie przez obręcz;
- ćwiczenia rąk: wymachy, krążenie, chwyt oburącz i jedną ręką, rzuty dowolne i do celu z dowolnej i określonej odległości, podrzucanie, odbijanie, toczenie, upuszczanie, podnoszenie, np. piłki, woreczków;
- ćwiczenia gimnastyczne z uwzględnieniem sekwencyjności zadań, skrętów tułowia, wzmacniające obręcz brzośnią, np. krążenie ramion, ćwiczenia na drabinkach, zabawy typu taczka, chód kraba, wykorzystujące pozycję w leżeniu na plecach czy brzuchu typu kołyska na brzuchu i plecach, rzuty do celu w leżeniu na brzuchu, odbijanie piłki nogami/rękoma;

- ćwiczenia z wykorzystaniem sprzętu sportowego typu skakanka, jazda na rowerze, hulajnodze, deskorolce z odpychaniem się nogami, pociąganiem za linę, ćwiczenia na huśtawce, karuzeli, trampolinie, desce równoważnej.

Zaproponowane ćwiczenia realizujemy najczęściej w formie zabaw ruchowych w sali lub na powietrzu. Wszystkie one wydają się typowe, stosowane mniej lub bardziej systematycznie w szeroko rozumianej aktywności fizycznej dziecka. Ale właśnie przez to, że są typowe, dobrze znane nauczycielom, ich znaczenie dla rozwoju umiejętności pisania bywa niedoceniane.

Warto zatem zapamiętać, że wszystkie ćwiczenia orientacyjno-porządkowe, z elementami równowagi, czworakowania, bieżne, z elementami rzutu, toczenia, celowania, z elementami wspinania, skoku i podskoku, ćwiczenia gimnastyczne z sekwencją ruchów, zabawy rytmiczne przy muzyce stymulują nie tylko rozwój motoryczny, ale doskonałą m.in. uwagę, koncentrację, spostrzeganie wzrokowe i słuchowe, orientację w przestrzeni, lateralizację, a to przełoży się w przyszłości na opanowanie umiejętności czytelnego i płynnego pisania.

Jako uzupełnienie proponuję zestaw wybranych zabaw ruchowych stymulujących dużą motorykę dla dzieci w wieku sześciu lat i starszych (za: Grzywniak, 2013).

Ćwiczenia ogólnorozwojowe:

- **MASZERUJEMY.** Pomoce dydaktyczne: bębenek lub inny instrument perkusyjny, piosenki rytmiczne. Przykłady: maszerowanie z wysoko unoszonymi kolanami i ruchem naprzemiennym rąk, na palcach, na piętach, do tyłu, w miejscu, ze zmiennym tempem.
- **ĆWICZYMY STOPY.** Pomoce dydaktyczne: muzyka w tle dostosowana w tempie i rytmie do chodu dzieci. Przykłady: chodzenie na palcach z wysoko uniesionymi piętami, drobnymi kroczkami na piętach, na wewnętrznych i zewnętrznych krawędziach stóp (w miarę możliwości dziecka), siłowanie się na stopy w parach (leżąc na plecach lub w pozycji półleżącej, ze wsparciem na przedramionach, stykanie się stopami i siłowanie się, starając się przez chwilę wytrzymać w tej pozycji).
- **ĆWICZYMY KOORDYNACJĘ WZROKOWO-RUCHOWĄ W PRZESTRZENI.** Pomoce dydaktyczne: elementy do stworzenia toru przeszkód. Przykłady: pokonywanie toru przeszkód na stojąco, na czworakach, marszem, biegiem, podskokami.
- **WORECZKI NA RÓŻNE SPOSOBY.** Pomoce dydaktyczne: woreczki gimnastyczne, gwizdek lub instrument perkusyjny. Ważne: można narzucić wykonanie ćwiczenia: rzuty oburęczne, jedną ręką, chwytanie oburęczne, jedną ręką. Przykłady: pojedynczo – rzucanie woreczkami na sygnał jak najwyżej, jak najdalej (woreczek ma upaść na podłogę, dziecko podnosi go i kontynuuje zabawę), w parach – rzucanie przez jedno dziecko, podnoszenie i przekazywanie koledze, przerzucanie woreczka z ręki do ręki – powinien być on podrzucany na wysokość oczu, rzucanie woreczkiem do siebie na zmianę stojąc dość blisko w parach, rzucanie do wyznaczonego celu z określonej odległości, np. do pojemnika/kosza/tarczy umieszczonych na ścianie lub na podłodze.

Ćwiczenia równoważne:

- **KOŁYSZEMY SIĘ.** Pomoce dydaktyczne: platforma równoważna. Przykłady: na platformie z odwiedzionymi rękami w bok kołysanie się na boki, do przodu,

do tyłu; utrudnieniem jest kołysanie się z jednoczesnym łapaniem i rzucaniem np. woreczka, piłki.

- TIP-TOP. Przykłady: chodzenie wzdłuż linii (może być narysowana, może być wyobrażona przez dziecko) do przodu i do tyłu, stopa za stopą, bez kontroli wzroku (patrzenie przed siebie), ręce wzdłuż ciała.
- WAGA. Przykłady: stanie na jednej nodze z pochyleniem się do przodu, z rękami odwiedzionymi w bok.
- BOCIANY. Przykłady: stanie na jednej nodze przez kilka sekund, ze zmianą nogi, ręce wzdłuż tułowia lub odwiedzione w bok.

Przykłady ćwiczeń dla dzieci od 6. do 9. roku życia w zakresie dużej motoryki (za: Kephart, 1979)

Kolejną propozycją ćwiczeń, które możemy wykorzystać zarówno w diagnozowaniu, jak i w stymulowaniu dużej motoryki, są ćwiczenia opracowane przez Newella C. Kepharta. Warto zadać sobie pytanie, jaki wpływ mają te ćwiczenia na rozwój innych umiejętności, nie tylko ruchowych. Forma opisu jest dość szczegółowa. Nauczyciel otrzymuje wskazówki, jak powinien oceniać dane ćwiczenia w dwóch aspektach: właściwego i niewłaściwego ich wykonania przez dziecko. To ułatwia prowadzenie obserwacji i wyciąganie słusznych wniosków.

Zaprezentuję dwie grupy ćwiczeń:

- I. Równoważnia: posuwanie się do przodu, do tyłu, bokiem – ćwiczenia stymulują przede wszystkim umiejętność utrzymywania równowagi oraz rozwój kontroli nad ciałem w przestrzeni, elastyczność postawy. Wykonywanie tych ćwiczeń bez kontroli wzroku pozwala dziecku na odpowiednie czucie swojego ciała. Poruszanie się w przód, w tył, bokiem rozwija wyobraźnię i orientację w przestrzeni, co ma znaczący wpływ na rozwój lateralizacji.
- II. Wiedza o własnym ciele i umiejętność kontroli jego poszczególnych części: rozpoznawanie części ciała opierając się na informacji zwrotnej, naśladowanie ruchów na podstawie informacji wizualnej. Ćwiczenia z przeszkodami – nad, pod, pomiędzy, orły na śniegu rozwijają uwagę, spostrzeganie słuchowe i wzrokowe, orientację w przestrzeni i stymulują rozwój lateralizacji.

Wszystkie ćwiczenia wymagają od dziecka przyjmowania różnych pozycji: stojącej, leżącej, zgiętej czy zmiennej, w czasie poruszania się w przestrzeni. Stymulują podejmowanie przez dziecko właściwych działań z kontrolą i bez kontroli wzroku.

Ad I. Równoważnia – posuwanie się: zad. 1. – do przodu; zad. 2. – do tyłu; zad. 3. – bokiem.

Pomoce dydaktyczne: gotowe przyrządy do ćwiczenia równowagi lub ławka, belka drewniana o wymiarach przekroju 5 cm na 10 cm i długości od 240 do 360 cm.

Zadania dla dziecka:

Zad. 1. Dziecko ustawia się na końcu ławki i ma przejść po niej do końca, idąc do przodu.

Zad. 2. Dziecko, odwrócone do ławki tyłem, ma wejść i przejść po niej tyłem do końca.

Zad. 3. Dziecko ustawia się (odwrócone bokiem) na końcu ławki, która jest po jego prawej stronie; ma przejść po niej bokiem do drugiego końca i wrócić tą samą

drogą, ale tym razem poruszając się w lewo. Uwaga! Ważny jest sposób poruszania nogami – przesuwanie prawej stopy w prawą stronę, dosuwanie do niej lewej stopy.

Właściwe wykonanie zadań: zad. 1. i 2. – dziecko samo utrzymuje równowagę i koryguje swoją postawę w momencie zagrożenia spadnięciem; zad. 3. – analogicznie jw. oraz potrafi przenosić ciężar ciała z jednej nogi na drugą.

Niewłaściwe wykonanie zadań: zad. 1. – trudności w utrzymaniu równowagi; zejście z ławki więcej niż raz, częste zatrzymywanie się przy zachwianiu równowagi i niemożność jej odzyskania, używanie stale jednej strony ciała dla przeciwwagi, np.: tylko jednego ramienia; zad. 2. – analogicznie jw. oraz: trudność w wykonaniu ćwiczenia bez zwracania uwagi na swoje stopy, nadmierne wahanie w posuwaniu się do tyłu (może świadczyć o trudności w opanowaniu kierunku wstecznego), brak podjęcia się wykonania zadania; zad. 3. – brak umiejętności przenoszenia ciężaru ciała z jednej nogi na drugą, wahanie się, kiedy ruch przechodzi z jednej nogi na drugą, przejście tylko w jednym kierunku (świadczy o kłopotach z lateralizacją i znajomością kierunku), widoczne łatwiejsze wykonanie ćwiczenia w jednym niż w drugim kierunku (prawdopodobne trudności z lateralizacją).

Ad II. Wiedza o własnym ciele i umiejętność kontroli jego poszczególnych części:

Zad. 1. Rozpoznawanie części ciała opierając się na informacji zwrotnej.

Zad. 2. Naśladowanie ruchów poprzez informację wizualną.

Zad. 3. Ćwiczenia z przeszkodami – przechodzenie: a) ponad przeszkodą, b) pod przeszkodą, c) między przeszkodą.

Zad. 4. Orły na śniegu.

Pomoce dydaktyczne: do zadań 1., 2. i 4. nie ma pomocy, do zad. 3.: a) tyczka lub wąska deska ułożona na siedzeniu dwóch krzeseł, b) tyczka lub deska położona na oparciu krzeseł, c) dwa krzesła ustawione oparciami w takiej odległości, aby dziecko musiało przesuwać się między nimi bokiem.

Zadania dla dziecka:

Zad. 1. Dziecko staje przed nauczycielem w odległości około 3,5 m, dotyka rękami swoich części ciała na podstawie wskazanych słownych poleceń nauczyciela.

Zad. 2. Dziecko staje przed nauczycielem w odległości 2,5–3 m w pozycji wyprostnej z opuszczonymi swobodnie rękoma wzdłuż ciała, wykonuje to, co pokazuje nauczyciel: ruchy jednostronne, obustronne, krzyżujące się.

Zad. 3.: a) Dziecko ma przejść ponad przeszkodą o wysokości sięgającej jego kolan, nie dotykając jej nogami; b) ma przejść w pozycji nieco pochylonej pod przeszkodą usytuowaną ok. 5 cm niżej niż jego ramiona bez jej dotknięcia; c) ma przesunąć się przez wąskie przejście między krzesłami bez dotknięcia krawędzi.

Zad. 4. Dziecko leży na wznak z rękami wzdłuż ciała i ze złączonymi nogami; po wykonaniu ćwiczenia wstępnego wykonanie ćwiczeń właściwych wg poleceń nauczyciela.

Ćwiczenie wstępne: przesunąć ręce w górę ponad głowę aż do zetknięcia się obu dłoni, cały czas dotykając nimi podłogi, następnie rozsunąć nogi szeroko, cały czas pięty trzymając na podłodze.

Zadania dla nauczyciela:

Zad. 1. Poprawne i wyraźne wydawanie poleceń typu: dotknij swoich ramion, bioder, głowy, łokci (musi skrzyżować ramiona – dopuszczamy wahanie, które jest wyrazem zaskoczenia) itp.

Zad. 2. Nauczyciel musi mieć przygotowaną tablicę ze wzorami ruchów dla siebie, które będzie pokazywał.

Zad. 3. Brak dodatkowych zadań.

Zad. 4. Podczas wydawania poleceń nauczyciel wskazuje palcem daną kończynę: a) polecenia typu: wykonaj ruch tą ręką (wskazując na dziecka prawą rękę), teraz wróć do poprzedniej pozycji; kolejne polecenia analogicznie: wskazanie na dziecka lewą rękę, prawą nogę, lewą nogę; b) polecenia typu: wykonaj ruch dwoma rękami; dwoma nogami; c) polecenia typu: wykonaj ruch tą ręką i nogą (wskazując na dziecka lewą nogę i rękę); kolejne polecenia analogicznie: wskazanie na dziecka prawą nogę i rękę; na prawą rękę i lewą nogę; na lewą rękę i prawą nogę. Zawsze dziecko musi wróć do poprzedniej pozycji.

Właściwe wykonanie zadań: zad. 1. – dziecko zna nazwy, jest świadome istnienia części ciała i dokładnego ich położenia; zad. 2. – pełna kontrola nad kończynami górnymi – osobno i w kombinacjach, dobre odwzorowywanie, odwracanie ruchów, np.: prawa ręka nauczyciela – prawa ręka u dziecka lub konsekwentne odwzorowywanie w sposobie równoległym, np. prawa ręka nauczyciela – lewa ręka u dziecka, pewne, zdecydowane i szybkie wykonywanie zadań; zad. 3. – dobre czucie przestrzeni zajmowanej przez części ciała w różnych pozycjach, brak dotykania przeszkód, nieprzecenianie wysokości – dopuszczalna granica błędu 2,5–4 cm, niepodnoszenie nóg zbyt wysoko, niepochylenie się zbyt nisko, niedotykanie krzesła; zad. 4. – poprawne odwzorowywanie wszystkich kombinacji, wykonywanie ćwiczenia na podstawie wskazania palcem, ruchy płynne i zdecydowane osiągają maksymalny zasięg, brak współruchów.

Niewłaściwe wykonanie zadań: zad. 1. – dziecko nie zna nazw części ciała, brak świadomości dokładnego ich położenia w przestrzeni, dotyka tylko jednego elementu z pary, np. jedno ucho; zad. 2. – kłopoty z kontrolowaniem kończyn, każdej oddzielnie i w różnych kombinacjach, mylenie się w odwzorowywaniu, brak pewności siebie, brak konsekwencji w ruchach – raz odwrócone, raz równoległe (świadczy to o słabej lateralizacji i znajomości schematu swego ciała); zad. 3. – przecenianie lub niedocenianie przestrzeni (wykraczanie poza granicę błędu), zbyt wysokie podnoszenie nóg, zbyt niskie pochylenie się, dotykanie krzesła, strącanie przeszkody, niewykonywanie któregoś z zadań lub wszystkich; zad. 4. – wyraźne wahanie przy rozpoczynaniu ruchów, ograniczenie zasięgu ruchu w którymkolwiek wzorcu, współruchy, niezdolność rozpoczęcia ruchu lub identyfikacji właściwej kończyny opierając się na wzroku, niezdolność do wykonania żadnego układu.

Podsumowanie

Motoryczność można określić jako możliwości i potrzeby ruchowe człowieka, zwracając uwagę na coraz większą skuteczność w podejmowanych aktywnościach ruchowych. Ucząc dziecko pewnych zachowań, dbamy o podnoszenie jakości i efektywności określonych wzorców ruchowych, ale przede wszystkim wykorzystujemy ruch jako jeden z środków stymulowania rozwoju. Dlatego tak istotne jest pojęcie „rozwój psychomotoryczny”, które podkreśla ścisły związek i wzajemne oddziaływanie psychiki i motoryki.

Grafomotoryka to połączenie grafiki, czyli zapisu, z motoryką, czyli zdolnością do wykonywania różnych czynności ruchowych. Aby dziecko mogło wykonać precyzyjny ruch z użyciem palców i dłoni (mała motoryka) i przetworzyć go na obraz graficzny podczas kreślenia np. kwadratu, laseczki, litery czy sekwencji liter w wyrazie, musi odwołać się do wcześniejszych doświadczeń. Pobudzone zostają czynności związane z percepcją, koordynacją wzrokowo-ruchową, pamięcią określonych wzorców ruchowych, których podstawą jest ogólna sprawność ruchowa. Myślą przewodnią tego artykułu było ukazanie, jak istotne jest stymulowanie rozwoju motorycznego dziecka w zakresie dużej motoryki. Chciałam zachęcić nauczycieli wczesnej edukacji do refleksji – przygotowując dziecko do pisania, pamiętajmy o ruchu w szerokim tego słowa znaczeniu. Zanim posadzimy nasze dzieci w ławkach z ołówkiem i zeszytem w rękę, zadbajmy o ich postawę, o świadomość ich własnego ciała. Wzmacniajmy siłę i gibkość, doskonalmy koordynację i sprawność w utrzymaniu równowagi. Zadbajmy, aby dzieci stawały się coraz bardziej swobodne, a tym samym kreatywne ruchowo.

Bibliografia

- Grzywniak, C. (2013). *Dbałość o prawidłowy rozwój psychomotoryczny dziecka*. Kraków: Scriptum.
- Kephart, N.C. (1979). *Dziecko opóźnione w nauce szkolnej*. Warszawa: PWN.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U., poz. 356.
- Wróbel, T. (1985). *Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym*. Warszawa: WSiP.

GIMNASTYKA TWÓRCZA RUDOLFA LABANA JAKO FORMA ZABAWY I EDUKACJI DZIECKA W SZKOLE SPECJALNEJ – PROGRAM AUTORSKI DLA DZIECI KORZYSTAJĄCYCH Z ZAJĘĆ W ŚWIETLICY SZKOLNEJ

Gimnastyka twórcza Rudolfa Labana jest jedną z metod aktywizujących dziecko do podejmowania aktywności podczas pracy i zabawy, twórczego rozwiązywania problemów, jak również do nawiązywania i utrzymywania pozytywnych relacji międzyludzkich. W niniejszym programie gimnastyka twórcza rozumiana jest jako wszelka aktywność ruchowa, inspirowana lub nie, która daje dziecku radość i satysfakcję, a przy tym korzystnie oddziałuje na jego sprawność fizyczną i szeroko rozumiany rozwój.

W metodzie gimnastyki twórczej Labana wyróżnia się następujące kategorie ruchów: prowadzące do poznania własnego ciała – ruchy tej kategorii pozwalają na stopniowe poznawanie poszczególnych elementów własnego ciała; kształtujące związek jednostki z otoczeniem fizycznym – te ruchy pomagają człowiekowi w nawiązaniu właściwych relacji z otaczającym go światem, dają poczucie stabilności i bezpieczeństwa; ruchy wiodące do wytworzenia się związku z drugim człowiekiem – celem ruchów wykonywanych w obrębie tej kategorii jest nawiązywanie pozytywnych relacji z drugim człowiekiem, opartych na wzajemnym zaufaniu i zrozumieniu; ruchy prowadzące do współdziałania w grupie – cele ruchów tej kategorii są podobne do celów kategorii poprzedniej, z tą jednak różnicą, że zmienia się liczba uczestników ćwiczeń z jednego partnera do kilkuosobowych grup; ruch kreatywny – kategoria ruchów spontanicznych, niezaplanowanych, kreatywnych, swobodnych (Bogdanowicz, Kisiel, Przasnyska, 1996; Bogdanowicz, Krasica, 2009). W kategorii ruchów wiodących do kształtowania relacji z drugim człowiekiem oraz prowadzących do współdziałania z grupą znajdują się ćwiczenia relacyjne, tzn. oparte na relacji z drugim człowiekiem (Sherborne, 2012). Są to relacje „z” – ćwiczenia ruchowe, w których jeden partner jest bierny, a drugi aktywny i opiekuńczy względem niego. Ten rodzaj ćwiczeń wyrabia wzajemne zaufanie partnerów. Relacje „przeciwko” to ćwiczenia ruchowe, których celem jest uświadomienie uczestnikom ich własnej siły przy współdziałaniu z partnerem – ten rodzaj ćwiczeń uczy dozowania oraz kontrolowania siły, a w konsekwencji panowania nad emocjami. Relacje „razem” to ćwiczenia ruchowe, wymagające jednakowego zaangażowania partnerów – ten rodzaj ćwiczeń uczy harmonii i równowagi (Marcinkowska, 2005). Ćwiczenia relacyjne obejmują pięć tematów dotyczących następujących aspektów: temat 1. dotyczy wycucia i świadomości własnego ciała; 2. – wycucia i świadomości

ciężaru i siły; 3. – wycucia i opanowania przestrzeni; 4. – odnosi się do wycucia płynności ruchu, ciężaru ciała oraz przestrzeni i czasu; 5. dotyczy kształtowania umiejętności współdziałania z partnerem i/lub grupą (Michanow, 1980).

Gimnastyka twórcza daje dziecku szansę na usamodzielnienie się oraz nabywanie kompetencji społecznych, które są niezwykle ważne we współczesnym świecie zarówno dla dziecka zdrowego, jak i z niepełnosprawnością. Ze względu na walory edukacyjno-społeczne gimnastyka twórcza jest szczególnie ważna w procesie edukacji specjalnej, z której korzystają osoby z różnego rodzaju i stopniem niepełnosprawności. Powinno się tym osobom organizować takie warunki, w których mogłyby samodzielnie funkcjonować we współczesnym świecie społecznym. Efektem prób zorganizowania takich warunków jest niniejszy program autorski zaprojektowany dla dzieci korzystających z edukacji specjalnej.

W Zespole Placówek Edukacyjno-Wychowawczych w Lwówku Śląskim funkcjonują grupy wychowawcze, co wyklucza istnienie świetlicy szkolnej. Dzieci, które codziennie dojeżdżają do szkoły busem, są zapisane do grupy wychowawczej I. Grupa ta funkcjonuje na podobnych zasadach do świetlicy szkolnej do godziny 15:00, tj. do czasu odwiezienia dzieci do ich domów rodzinnych. Uczestnikami zajęć wynikających z realizacji programu autorskiego są uczniowie klas I–III oraz IV–VIII szkoły podstawowej w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym przy Zespole Placówek Edukacyjno-Wychowawczych w Lwówku Śląskim.

Założenia teoretyczne programu

Informacje ogólne

Autorka programu jest oligofrenopedagogiem oraz nauczycielem edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, pracującym z Zespole Placówek Edukacyjno-Wychowawczych w Lwówku Śląskim od 2007 r. Z dziećmi dojeżdżającymi (grupa wychowawcza I) pracowała w latach 2011–2015. Program ten jest wynikiem dotychczasowych doświadczeń w pracy z dziećmi i osobami dorosłymi z niepełnosprawnością intelektualną, ruchową oraz sprzężoną i obserwacji uczniów w szkole specjalnej podczas codziennej aktywności w czasie pracy i zabawy. Jest także odpowiedzią na potrzeby czy oczekiwania dzieci, które bardzo często nie są artykułowane, aczkolwiek zauważalne w sytuacjach edukacyjnych, wymagających od dzieci samodzielności, postawy twórczej, współpracy z innymi dziećmi lub z osobami dorosłymi. Program został opracowany w toku pisania pracy magisterskiej (Weyer, 2012).

Uczniowie dojeżdżający do szkoły w ZPEW w Lwówku Śląskim, korzystający z zajęć w grupie wychowawczej I, są w wieku od 7 do 24 lat. Charakteryzują się odmiennymi, indywidualnymi możliwościami i potrzebami rozwojowymi, które wynikają z rodzaju i stopnia ich niepełnosprawności. Elementem łączącym uczniów szkoły specjalnej jest potrzeba ruchu, wyrażania emocji, stanów psychicznych i pragnień. Ruch, rozumiany jako celowa i świadoma działalność, daje dziecku możliwość wyrażania emocji zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, umożliwia podnoszenie poziomu umiejętności ruchowych. Niniejszy program przeznaczony jest dla dzieci uczęszczających do klas I–III oraz IV–VIII szkoły

podstawowej, a więc w wieku od 6–7 lat. Końcowy wiek uczniów nie może zostać doprecyzowany, ponieważ w edukacji specjalnej niejednokrotnie można spotkać się z brakiem promocji dziecka do klas wyższych, nieklasyfikowaniem lub wydłużeniem etapu edukacyjnego. Wiek ukończenia szkoły podstawowej może być zatem znacznie wyższy niż w warunkach szkoły ogólnodostępnej.

Realizacja programu przewidziana jest na czas zajęć z grupą wychowawczą oraz w formie zajęć pozalekcyjnych, jednak nie częściej niż dwa razy w tygodniu. Wynika to z konieczności realizacji założeń planu pracy opiekuńczo-wychowawczej w danym roku szkolnym.

Miejsce prowadzenia zajęć będzie uzależnione od ich charakteru, warunków atmosferycznych oraz aktualnych potrzeb i propozycji dzieci. Przewiduje się, że mogą to być pomieszczenia w szkole (świetlica, sala gimnastyczna, Pracownia Interakcji Polisensorycznej, sala do Integracji Sensorycznej); tereny poza budynkami szkoły (plac zabaw, boisko lub orlik) oraz poza ośrodkiem.

Pomoce do zajęć prowadzonych metodą gimnastyki twórczej będą przygotowywane na bieżąco lub wypożyczane z sali gimnastycznej, jednak nie do wszystkich zajęć będą potrzebne rekwizyty.

Teoretyczne podstawy programu

Program autorski, dotyczący gimnastyki twórczej Rudolfa Labana w szkole specjalnej, ulokowany jest w modelu humanistycznym, którego podstawą stała się filozofia XIX w., przede wszystkim pragmatyzm, egzystencjalizm i fenomenologia. Z podstaw filozoficznych koncepcji humanistycznej wynikają założenia programowe, akcentują one swobodne i samodzielne działania ucznia w procesie edukacji, odwołania do osobistych doświadczeń dziecka, wskazują również, że zmiany w rozwoju wiedzy i umiejętnościach mają charakter procesu, a rozumienie i interpretacja rzeczywistości przez dziecko są niezwykle ważne (Gołębiak, 2006). John Dewey, twórca pragmatyzmu, w poglądach na edukację odrzucał ideę wiedzy absolutnej na rzecz doświadczenia jako źródła wszelkiego poznania, jednakże najważniejsze dla niego nie było uzyskanie prawdy, lecz proces dochodzenia do niej. Autor ten postrzegał wiedzę jako proces, a nie jako produkt, który można uzyskać, zgromadzić (Dewey, 1972; Melosik, 2006). Wynika z tego, że „proces uczenia ma polegać na rekonstrukcji osobistego i społecznego doświadczenia, a doświadczenie stanowić infrastrukturę uczenia się” (Melosik, s. 313).

Doświadczenie jest ściśle związane z działaniem, dzięki któremu człowiek poznaje świat, innych ludzi, a także samego siebie. Działanie w pragmatyzmie zorientowane jest na rozwiązywanie problemów, których człowiek doświadcza w całym swoim życiu, a to z kolei stanowi źródło wiedzy. Zbyszko Melosik (tamże) uważa, że edukacja jest procesem doświadczenia, które ze względu na zmienność świata i nieprzerwalność procesu uczenia się nie osiąga stanu końcowego. Konsekwencją takiego podejścia do edukacji są określone założenia teoretyczne programu szkolnego, który realizuje się na podstawie osobistych doświadczeń dziecka, a także jego zainteresowań i potrzeb, ponieważ tylko taki program będzie podtrzymywał motywację wewnętrzną dziecka oraz umożliwiał mu wykorzystywanie praktyczne zdobytej wiedzy (tamże). Warto zauważyć, że Dewey (1972) „pragnie uczynić człowieka świadomym współtwórcą przemian

w świecie ludzkim, swobodnym i odpowiedzialnym, zdolnym do inicjatywy i samodzielnego rozwijania zagadnień wyłaniających się z życia” (Melosik, 2006, s. 315). Człowiek może osiągnąć taki stan wówczas, gdy w procesie edukacji podejmuje działania samodzielne, zindywidualizowane, ale zarazem nastawione na współdziałanie, gdyż „w społeczeństwie nie istnieje jednostka, wyodrębniona od całości społecznej” (tamże, s. 316; Dewey, 1972, s. 59).

Ważnym odniesieniem tych poglądów jest współczesna psychologia humanistyczna, zwana także psychologią „ja”, która powstała w latach 60. XX w. jako wynik protestu przeciw behawioryzmowi i psychoanalizie (Kozielecki, 2000). Abraham Maslow o przedmiocie zainteresowań psychologii humanistycznej powiedział, że „o ile Freud zajmował się słabymi stronami człowieka, o tyle psychologia humanistyczna próbuje odkryć jego mocne strony” (za: Kozielecki, 2000, s. 239). Maslow i Carl Rogers – główni przedstawiciele nurtu psychologii humanistycznej – zauważyli, że człowiek jest unikatową całością, a podstawową i najważniejszą właściwością natury ludzkiej jest wewnętrznie uwarunkowany rozwój (tamże). Podstawą rozwoju jest natomiast występowanie motywacji, którą psycholodzy humanistyczni rozumieją jako funkcję całego organizmu, nie zaś uwarunkowaną poszczególnymi elementami ludzkiej osobowości. O działaniu człowieka decyduje zatem jego dążenie do samorealizacji i aktualizacji własnych potencjalnych szans, a owe dążenia są konstruktywne i pozytywne (tamże). Warto w tym miejscu wskazać pytania, jakie znajdują się w centrum zainteresowań psychologii humanistycznej, mianowicie: „Jak ułatwić oraz przyspieszyć harmonijny rozwój jednostki? Co zrobić, aby umiała ona aktualizować swoje potencjalne szanse i aby stała się autentycznym i twórczym człowiekiem?” (tamże, s. 245). Pytania te towarzyszyć będą i jednocześnie wyznaczać ścieżkę postępowania z dzieckiem w szkole specjalnej podczas realizacji treści programowych.

Konstruując ofertę dla ucznia szkoły specjalnej w duchu psychologii humanistycznej, bazowano na doświadczeniach i zainteresowaniach dziecka. Daje to możliwość poprawy jakości życia oraz kształtowania samoświadomości. Ze względu na jednostkowy wymiar rozwoju, wolność osobowości ludzkiej oraz możliwości twórcze człowieka postulowane w psychologii humanistycznej, w czasie zajęć realizowanych metodą gimnastyki twórczej angażowany będzie intelekt dziecka, a także jego emocje jako podstawa interakcji i współdziałania, których wynikiem jest poznawanie. Wiedza ucznia rozumiana jest jako proces, w którym rzeczywistość ulega ciągłym zmianom, natomiast uczenie staje się rozwiązywaniem problemów. Osobą wspomagającą ucznia w samodzielnym dochodzeniu do wiedzy jest nauczyciel, który wchodzi w interakcje z uczniem w procesie edukacji. W takim ujęciu uczeń jest uczestnikiem i współtwórcą edukacji, a przede wszystkim badaczem rzeczywistości.

Cele kształcenia

„Wychowawcy powinni wystrzegać się celów uchodzących za ogólne i ostateczne [...]. Tego rodzaju abstrakcyjność celów powoduje [...] zjawisko sprowadzania procesów nauczania i uczenia się do roli środków przygotowawczych, wiodących do celów z tymi środkami niemającymi nic wspólnego. Tymczasem wychowanie w dosłownym sensie tego słowa i na każdym swym etapie jest samo

w sobie czymś, co posiada cenę i wartość” (Melosik, 2006, s. 312–313). Powołując się na Melosika, cele kształcenia podzielono na ogólne i szczegółowe, wyznaczając te możliwe do osiągnięcia, dające szanse, a nie wskazujące ostateczną postać czy umiejętności dziecka po zrealizowaniu niniejszego programu.

Najważniejszymi aspektami, obszarami edukacji, które mogą być mianowane celami, są: a) stymulowanie rozwoju ruchowego dziecka w szkole specjalnej; b) organizowanie warunków do nawiązywania i utrzymywania pozytywnych relacji międzyludzkich; c) umożliwianie dziecku swobodnej działalności o charakterze twórczym; d) organizowanie takich warunków, w których dziecko będzie mogło swobodnie się wypowiadać; e) wspieranie rozwoju wielokierunkowej aktywności dziecka; f) stwarzanie warunków do budowania pozytywnego obrazu siebie, własnego „ja”; g) wspieranie dziecka w procesie edukacji; h) organizowanie sytuacji edukacyjnych, w których dziecko będzie mogło podejmować samodzielne decyzje oraz decydować wspólnie z grupą, np. poprzez głosowanie; i) nauka odpowiedzialności i konsekwencji w działaniu.

Po dokładnym przeanalizowaniu nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla dzieci uczących się w szkole specjalnej i poszukując w niej odniesień do gimnastyki twórczej w codziennej praktyce edukacyjnej, zauważono, że w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej* (Dz.U. 2017, poz. 356, s. 11–221) oraz w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkołach podstawowych* (tamże, s. 222–237) nie ma zaleceń ani tym bardziej wymagań dotyczących stosowania gimnastyki twórczej Labana, jednak z dokumentu tego, który reguluje treści nauczania na poszczególnych etapach edukacyjnych, można czerpać wiele cennych wskazówek i wykorzystywać je w pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Na szczególną uwagę zasługują zadania szkoły wobec dziecka, które wskazują, że „szkoła oraz poszczególni nauczyciele podejmują działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości [a] nauczyciel powinien tak dobrać zadania, aby z jednej strony nie przerastały one możliwości ucznia, a z drugiej nie powodowały obniżenia motywacji do radzenia sobie z wyzwaniami” (tamże, s. 13). Wobec uczniów z niepełnosprawnością w stopniu umiarkowanym lub znacznym zadania szkoły dotyczą: „tworzenia warunków niezbędnych do zapewnienia uczniowi poczucia bezpieczeństwa, wzmacniania własnej wartości i akceptacji oraz komfortu psychicznego w procesie integracji ze środowiskiem, jednocześnie wspierających aktywność [...]; zapewnienie warunków do realizacji celów edukacji i rewalidacji [...] umożliwiających: a) nawiązywanie pozytywnego kontaktu emocjonalnego nauczyciela z uczniem oraz między uczniami, b) kształtowanie kompetencji społecznych: tworzenie sytuacji wychowawczych umożliwiających doświadczanie relacji społecznych; [...] c) rozwijanie motywacji do porozumiewania się z drugą osobą, komunikowania potrzeb i stanów emocjonalnych za pomocą mowy lub wspomagających bądź alternatywnych metod komunikacji; [...] d) udział w różnego rodzaju zabawach: manipulacyjnych, konstrukcyjnych, ruchowych, muzyczno-tanecznych; [...] e) rozwój sprawności psychofizycznej; [...] f) kształtowanie umiejętności radzenia sobie w różnych sytuacjach społecznych; uczenie umiejętności radzenia sobie z lękiem, niepokojem i stresem oraz rozwiązywania sytuacji konfliktowych” (tamże, s. 222–224).

Treści kształcenia

W niniejszym programie autorskim, dotyczącym gimnastyki twórczej Labana, nie należy koncentrować się wyłącznie na treściach kształcenia przedmiotowego, ponieważ sednem programu jest metoda gimnastyki twórczej. Na niej bowiem polega innowacyjność tego programu. W trakcie realizacji założeń programu korzystać można z treści kształcenia właściwych dla nauczania przedmiotowego z I i II etapu edukacyjnego oraz treści kształcenia ogólnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym uczęszczających do szkoły podstawowej.

Dobierając treści kształcenia, przyjęto kryterium przydatności, które dotyczy potrzeby korzystania z wybranych treści w przyszłości, oraz kryterium potrzeb uczących się związane z aktualnymi zainteresowaniami, potrzebami i możliwościami psychoruchowymi dziecka w szkole specjalnej (Komorowska, 1999). Najistotniejsze w edukacji specjalnej – ale nie tylko specjalnej – jest zintegrowanie treści przydatnych i wartościowych z tymi, które dziecko interesują i zajmują. Analizując *Podstawę programową kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej* (Dz.U. 2017, poz. 356, s. 11–221) oraz *Podstawę programową kształcenia ogólnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkołach podstawowych* (tamże, s. 222–236), wybrano niektóre tylko treści kształcenia, które realizowane będą podczas zajęć metodą gimnastyki twórczej Labana, a które tożsame są z założeniami omawianej metody.

Nieco inne podejście do treści nauczania realizowanych w szkole specjalnej zaprezentowano w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkole podstawowej*, bowiem „zakres treści nauczania i wychowania w kształceniu uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym jest dostosowany do indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych ucznia. Przy realizacji treści nauczania i wychowania należy wykorzystać możliwości, jakie stwarza baza materialno-dydaktyczna szkoły oraz środowisko społeczno-kulturowe, w którym uczeń żyje i się uczy. [...] Treści nauczania i wychowania podlegają poszerzaniu, powtarzaniu i utrwalaniu w miarę zdobywania przez uczniów wiadomości, umiejętności i sprawności” (tamże, s. 227–228). Należy wskazać obszary, nad którymi można pracować, wykorzystując gimnastykę twórczą. W podrozdziale *Treści nauczania* podstawy programowej znajdują się elementy właściwe dla gimnastyki twórczej Labana. Z uczniami z I etapu edukacyjnego pracować można nad obszarami z zakresu edukacji społecznej, edukacji muzycznej i wychowania fizycznego (tamże). Z uczniami z II etapu edukacyjnego natomiast – z zakresu wychowania fizycznego (tamże).

Proces edukacji musi opierać się na podstawowych potrzebach dziecka i jego możliwościach psychofizycznych. Najważniejszą potrzebą jest ruch, a więc w pracy opiekuńczej i edukacyjno-wychowawczej należy uwzględnić wszelkie zabawy i gry ruchowe oraz ćwiczenia kształtujące nawyki utrzymania prawidłowej postawy i zapobiegające jej wadom (tamże). Priorytetem w edukacji ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym jest natomiast „rozwijanie kompetencji osobistych, komunikacyjnych i społecz-

nych, które pozwolą na przyszłe, w miarę samodzielne, godne i wartościowe życie w dorosłości, w maksymalnej integracji z innymi członkami społeczeństwa” (tamże, s. 235). Z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym pracować można nad obszarami z zakresu *Ja* (tamże, s. 228–229), *Ja i otoczenie* (tamże, s. 229–234) oraz *To, co mi pomaga* (tamże, s. 234). W zakresie twórczości artystycznej dziecko może podejmować aktywność muzyczną, plastyczną i taneczną; podczas zajęć ruchowych brać udział w zabawach i grach rozwijających sprawność psychofizyczną, w ćwiczeniach gimnastycznych i korekcyjnych, niezbędnych do rozwoju psychoruchowego czy w zawodach sportowych. Może także wykorzystywać nabyte umiejętności ruchowe w życiu codziennym oraz przygotowywać się do aktywnego spędzania czasu wolnego (tamże).

Procedury osiągania celów

Realizując treści nauczania powinno się stosować gimnastykę twórczą Labana, która jest przedmiotem i najważniejszym elementem niniejszego programu, jednak nie oznacza to rezygnacji z możliwości korzystania z innych metod aktywizujących, wywodzących się z psychologii humanistycznej, na podstawie której skonstruowany jest ten program. Innymi metodami pracy z dzieckiem niż gimnastyka twórcza, które mogą być wykorzystywane podczas zajęć wynikających z realizacji programu autorskiego, są: a) Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne (ćwiczenia gimnastyczne o charakterze relacyjnym); b) Metoda opowieści ruchowej Carla Orffa (improvizacje ruchowe opowieści lub utworu literackiego); c) Metoda Klanzy (zabawy z chustą animacyjną); d) Metoda praktycznego działania (m.in. malowanie palcami, dłońmi); e) Metoda gier i zabaw ruchowych (berek, dwa ognie, minigry zespołowe); f) Metoda Integracji Sensorycznej (ćwiczenia ze sprzętem do SI o charakterze relacyjnym); g) Teatralizacja spontaniczna i/lub sformalizowana.

Za główne formy pracy przyjmuje się prace: a) indywidualną; b) zespołową oraz c) grupową (tamże), które stanowią oś wspierania rozwoju funkcjonowania osobistego i społecznego ucznia (tamże).

Te formy pracy umożliwiają dziecku uczenie się we współpracy. Związane są z wykorzystywaniem wszystkich kanałów komunikacyjnych oraz tworzeniem środowiska sprzyjającego kształtowaniu innych umiejętności kluczowych: współpracy, negocjowania, dyskusowania, a także kierowania pracą innych i poddawania się kierownictwu (Gołębniak, 2006).

Podczas zajęć wykorzystywane mogą być następujące środki dydaktyczne: a) przybory gimnastyczne i do gier zespołowych; b) przybory techniczno-malarskie; c) płyty z muzyką o różnym charakterze; d) wiersze dla dzieci, bajki, opowiadania; e) książki i czasopisma związane z realizowanym tematem zajęć; f) chusta animacyjna.

Dla nauczycieli, którzy pracują metodą gimnastyki twórczej Labana, niezwykle przydatne w planowaniu zajęć mogą okazać się książki: *Gry i zabawy ruchowe* (Trześniowski, 1953), *Zabawy z chustą* (Wasilak, 2002), *Materiały pomocnicze do prowadzenia zajęć z wychowania fizycznego w przedszkolach i szkołach podstawowych metodą Labana* (Michanow, 1980), *Ruch rozwijający dla dzieci* (Sherborne, 2012),

Opis i planowanie zajęć według Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne (Bogdanowicz, Okrzesik, 2016).

Procedury oceniania uczniów

Osiągnięcia uczniów korzystających z zajęć w świetlicy szkolnej (grupa wychowawcza I) nie podlegają ocenie formalnej. Nie ma więc zastosowania formułowania procedur oceniania uczniów w zakresie realizowanych treści nauczania podczas zajęć programowych, prowadzonych metodą Labana. Warto zauważyć, że uczestnictwo w zajęciach jest dobrowolne. Nie można zatem stosować przymusu ani też wyciągać konsekwencji z nieuczestniczenia w zajęciach. Istotny jest jednak fakt, że dziecko, które nie chce uczestniczyć w zajęciach, powinno umożliwić pozostałym osobom swobodną pracę i nie może przeszkadzać nauczycielowi w prowadzeniu zajęć. Warto jednak podkreślić, że w każdym momencie dziecko może przyłączyć się do grupy i podjąć aktywność (Zaorska, 2003).

Formy realizacji programu autorskiego

Projekt zajęć

1. Tygodniowy temat zajęć: *Poznaję świat zmysłami*. Temat dnia: *Poranek w sadzie owocowym*.
2. Miejsce: sala gimnastyczna.
3. Czas trwania: 1–1,5 godziny.
4. Cele:
 - a) Dydaktyczne: organizowanie sytuacji, w której dziecko będzie mogło poznać nazwy zmysłów człowieka oraz z nich skorzystać; ćwiczenie umiejętności formułowania krótkich, ale zrozumiałych form zdaniowych – poleceń.
 - b) Wychowawcze: umożliwienie dziecku podjęcia kontaktu (słownego, dotykowego) z drugim człowiekiem – budowanie relacji społecznych (Dz.U. 2017, poz. 356, s. 11); inspirowanie dziecka do słownej wypowiedzi przy innych uczestnikach zajęć; umożliwienie dziecku uczestniczenia w zajęciach, podczas których będzie mogło zaufać drugiej osobie.
 - c) Rewalidacyjne: ćwiczenia sprawności ruchowej (równowaga, motoryka duża, motoryka mała); „wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka poprzez poznawanie polisensoryczne” (tamże, s. 16).
5. Tematy ćwiczeń realizowane podczas zajęć: temat 3. dotyczący wyczucia i opanowania przestrzeni; temat 4. dotyczący wyczucia płynności ruchu oraz ciężaru ciała; temat 5. dotyczący kształtowania umiejętności współdziałania z partnerem i/lub grupą.
6. Treści z podstawy programowej realizowane podczas zajęć metodą gimnastyki twórczej Labana:
 - a) w zakresie edukacji przyrodniczej: „rozpoznawanie wybranych zwierząt i roślin” (tamże, s. 40);
 - b) w zakresie edukacji społecznej: „przyjmowanie konsekwencji uczestnictwa w grupie i własnego w niej postępowania w odniesieniu do przyjętych norm i wartości” (tamże, s. 39);

- c) w zakresie wychowania fizycznego: „wykonywanie ćwiczeń zręcznościowych – skłonów, przetoczeń, czołgania, podciągania, mocowania w pozycjach niskich i wysokich, podnoszenie i przenoszenie przyborów” (tamże, s. 46–47); „organizowanie i uczestniczenie w zabawach i grach zespołowych” (tamże, s. 47 i 186);
- d) w zakresie edukacji muzycznej: „słuchanie muzyki w połączeniu z aktywnością ruchową, gestami dźwiękotwórczymi i dźwiękonaśladowczymi” (tamże, s. 44); „improvizacje ruchowe – przedstawianie ruchem treści muzycznej i pozamuzycznej, interpretowanie ruchowe schematów rytmicznych, poruszanie się i taniec według utworzonych przez siebie układów ruchowych” (tamże, s. 45);
- e) w zakresie obszaru *Ja w świecie kultury i rozrywki*: „wdrażanie do udziału w różnych formach twórczości” (tamże, s. 233);
- f) w zakresie obszaru *Mój czas wolny*: „wdrażanie do zabawy z udziałem innych osób” (tamże, s. 233).
7. Zastosowane metody: gimnastyka twórcza, opowieść ruchowa, metoda praktycznego działania, metoda Klanzy.
8. Pomoce: chusta animacyjna; woreczki gimnastyczne; pachołki; chustka lub szalik; talerze z pokrojonymi owocami; worki z całymi owocami; olejki zapachowe (owocowe i kwiatowe), kosze, odtwarzacz CD lub MP3, ścieżki dźwiękowe z odgłosami zwierząt i zjawisk atmosferycznych.
9. Przebieg zajęć:
- a) Przywitanie się z dziećmi. Zaproponowanie zajęć, podczas których dziecko będzie poznawać otaczającą je rzeczywistość za pomocą zmysłów (dotyku, węchu, smaku, słuchu) oraz uczestniczyć w ćwiczeniach i zabawach ruchowych.
- b) Zabawy z chustą animacyjną:
- puszczanie iskierki po chuście na przywitanie (lekkie poderwanie chusty lewą ręką przy prawej ręce dziecka będącego po lewej stronie – każde dziecko wykonuje ten ruch po kolei, po poprzedniku, uzyskując efekt fali. Ruch zgodny z ruchem wskazówek zegara);
 - w tle słysząc odgłosy burzy – zabawa „Namiot” (Wasilak, 2002) – dzieci chowają się przed burzą i pozostają pod namiotem aż nastanie cisza. W tle słysząc odgłosy śpiewu ptaków, czuć rozchodzący się zapach kwiatów. Dzieci wychodzą spod namiotu, przenoszą chustę na bok sali.
- c) Rozglądanie się po sadzie, pokazywanie mimiką twarzy i gestami przerażenia ogromem zniszczeń po burzy. Zadanie z podziałem na dwie grupy: pierwsza grupa kładzie się na podłodze – jak powalone wiatrem drzewa, druga grupa ogląda połamane gałęzie i przewrócone drzewa, omija je, przeskakuje, pokonuje na czworakach i w kuckach, czołga się (Michanow, 1980, s. 11). Po chwili następuje zamiana ról. Zadanie w parach: próby przeniesienia wyimaginowanych gałęzi i konarów na jedną, coraz wyższą stertę (pokazywanie ruchem – gestami ciała – ciężaru przenoszonych drzew i zmęczenia pracą fizyczną).
- d) Odpoczynek po pracy – dzieci kładą się w wygodnej dla siebie pozycji i wykonują ćwiczenia oddechowe. W tym czasie nauczyciel przygotowuje

- salę do kolejnych ćwiczeń (rozkłada pachołki i rozrzuca woreczki gimnastyczne pokropione olejkami owocowymi).
- e) Dzieci przemieniają się w dzikie zwierzęta, które przyszły do sadu: przemieszczanie się między drzewami (pachołki), naśladowanie zachowanie (ruchy i odgłosy) saren, dzików, żubrów, lisów (ruchy lekkie, ociężałe, szybkie, wolne). Zwierzęta wachają leżące na ziemi owoce, ryją w ziemi, przekopują sterty liści i gałęzi. Dzikie zwierzęta zamieniają się w lekkie ptaszki, motyle i owady – dzieci również naśladowują ich odgłosy.
 - f) Dzieci zostają podzielone na kilka zespołów. Każdy zespół otrzymuje duży wiklinowy kosz. Dwie osoby z zespołu niosą coraz cięższy kosz z owocami, pozostałe osoby podnoszą owoce (zielone, fioletowe i czerwone woreczki o zapachach jabłek, śliwek oraz wiśni), które spadły podczas burzy, oraz zrywają je z drzew. Pierwszy zespół zbiera jabłka, drugi śliwki, trzeci wiśnie. Ruchy podnoszenia i zrywania owoców dzieci dostosowują do rodzaju (wielkości i ciężaru) owoców, które zbierają. W tle słychać muzykę szumiących drzew oraz śpiew ptaków. Zadanie trwa tak długo, aż muzyka przestanie brzmieć. W tym czasie nauczyciel przygotowuje rekwizyty do dalszych zadań ruchowych (na chuście animacyjnej rozkłada talerze z kawałkami owoców – na każdym kolorze ułożony jest inny owoc; przed chustą rozłożone zostają worki z całymi owocami).
 - g) Dzieci dobierają się w pary. Jedna osoba dostaje chustę lub szal do zasłonięcia oczu, druga staje się przewodnikiem niewidzącej osoby. Dzieci w parach muszą dotrzeć do chusty animacyjnej, przechodząc przez sad (drzewa to nadal rozstawione pachołki). Przewodnik, używając instrukcji słownych, musi bezpiecznie doprowadzić niewidzącego do chusty. Osoba z zasłoniętymi oczami ma za zadanie odgadnąć nazwę owocu znajdującego się w worku/na talerzu bez użycia zmysłu wzroku. Może go dotykać, wachać, próbować. Osoba niemająca zasłoniętych oczu może pomóc, opisując wygląd owocu.
(Przed przeprowadzeniem zajęć z jedzeniem należy dowiedzieć się, czy żadne z dzieci nie jest uczulone na produkty używane podczas zajęć).
 - h) Sprzątanie rekwizytów i spotkanie na chuście animacyjnej. Runda na zakończenie zajęć: Jak czułeś/aś się w roli przewodnika w zabawie? Jak czułeś/aś się, mając zasłonięte oczy, byłeś/aś zależny/a od drugiej osoby? W której roli czułeś/aś się lepiej?
 - i) Zaproszenie do zabawy dowolnej (ok. 10 minut) do czasu przyjazdu busa. Zabawy ruchowe według pomysłu dzieci, z uwzględnieniem podstawowych zasad bezpieczeństwa.
 - j) Podziękowanie za zajęcia i pożegnanie z dziećmi.

Podsumowanie

Rozwój ruchowy oraz kreatywność dziecka to jedne z najważniejszych efektów, do których ma prowadzić gimnastyka twórcza. Prowadząc zajęcia metodą Labana, warto sprawdzić, czy przynosi ona zakładane efekty. W przypadku dojeżdżających do SOSW uczniów z niepełnosprawnością – poprawę relacji spo-

lecznych, a co się z tym wiąże, lepszą integrację grupy wychowawczej I. Do takich wniosków można dojść na podstawie oceny funkcjonowania i zachowania dziecka w grupie. W tym celu skorzystać można z różnych metod badawczych stosowanych w pedagogice. Wobec uczniów ze Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego z Lwówka Śląskiego zastosowano dwie metody: test socjometryczny Jacoba Leo Moreno (Łobocki, 2009; Jarosz, Wysocka, 2006; Guziuk-Tkacz, 2011), dzięki któremu określić można pozycję w grupie poszczególnych jej członków, dynamikę grupy oraz zjawisk wewnątrzgrupowych; podjąć obserwację uczniów (Łobocki, 2009) uczestniczących w zajęciach z gimnastyki twórczej i w codziennych sytuacjach społecznych z rówieśnikami i z osobami dorosłymi. Przy zastosowaniu pierwszej metody w każdym roku szkolnym przeprowadzano dwa testy socjometryczne: na początku roku szkolnego, jednak już po wstępnym poznaniu się uczniów (koniec września), oraz po zakończeniu cyklu zajęć (druga połowa czerwca). W ciągu roku szkolnego zajęcia prowadzone metodą Labana odbywały 1–2 razy w tygodniu.

Podczas rocznego cyklu zajęć skupiono się na relacjach w grupie i poprawie ich jakości. W tym celu realizowano ćwiczenia z zakresu następujących tematów ruchowych: wycucia i świadomości własnego ciała; wycucia i świadomości ciężaru i siły; wycucia i opanowania przestrzeni, wycucia płynności ruchu, ciężaru ciała oraz przestrzeni i czasu; kształtowania umiejętności współdziałania z partnerem i grupą.

Podczas zajęć prowadzono obserwację zachowania uczniów w czasie wykonywania ćwiczeń indywidualnych, w parach, zespołach oraz z całą grupą. Analizie poddawano społeczny obszar aktywności dzieci: stosunek do zajęć, stosunek do zadań, stosunek do partnera w parze, stosunek do innego dziecka oraz stosunek do grupy i zadań grupowych (Bogdanowicz, 2013). Obserwacja dotyczyła zwłaszcza tych osób, które w badaniu socjometrycznym okazały się najmniej popularne w grupie lub z niej wykluczone. Organizowano również sytuacje, w których uczniowie ci angażowani byli w działania zespołu lub grupy w celu osiągnięcia wspólnego sukcesu, który umożliwiał stopniowe włączanie i integrację osób mało popularnych lub odrzuconych z całą społecznością grupy wychowawczej I. Zastosowanie dwóch niezależnych metod umożliwiło realną ocenę skuteczności podjętych działań, jak również dostarczyło danych dotyczących obszarów, nad którymi warto pracować w przyszłości, nie tylko z uczniami dojeżdżającymi do szkoły, ale ze wszystkimi zespołami klasowymi. Niewątpliwie zalety stosowania metody gimnastyki twórczej wobec osób z niepełnosprawnością dają nadzieję na rozpowszechnienie jej jako alternatywy dla tradycyjnych metod i form pracy z dzieckiem w szkole specjalnej.

Bibliografia

- Bogdanowicz, M. (2013). *Skale obserwacji zachowania dzieci i rodziców uczestniczących w zajęciach Ruchu Rozwijającego*. Gdańsk: HARMONIA.
- Bogdanowicz, M., Kisiel, B., Przasnyska, M. (1996). *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Bogdanowicz, M., Krasica, A. (2009). *Ruch rozwijający dla wszystkich*. Gdańsk: HARMONIA.
- Bogdanowicz, M., Okrzesik, D. (2016). *Opis i planowanie zajęć według Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne*. Gdańsk: HARMONIA.

- Dewey, J. (1972). *Demokracja i wychowanie*. Wrocław: Ossolineum.
- Gołębniak, B.D. (2006). Program szkolny. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika* t. II. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębniak, B.D. (2006). Nauczanie i uczenie się w klasie. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika* t. II. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Guzik-Tkacz, M. (2011). *Badania diagnostyczne w pedagogice i psychopedagogice*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Jarosz, E., Wysocka, E. (2006). *Diagnoza psychopedagogiczna, podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Komorowska, H. (1999). *O programach prawie wszystko*. Warszawa: WSiP.
- Kozielecki, J. (2000). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Łobocki, M. (2009). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Marcinkowska, B. (2005). Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością sprzężoną. W: G. Walczak (red.), *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z uszkodzonym wzrokiem z dodatkowymi niepełnosprawnościami*. Warszawa: MENiS.
- Melosik, Z. (2006). *Pedagogika pragmatyzmu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika* t. I. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Michanow, W. (1980). *Materiały pomocnicze do prowadzenia zajęć z wychowania fizycznego w przedszkolach i szkołach podstawowych metodą Labana – Gimnastyka twórcza (ekspresyjna)*. Kraków: Instytut Kształcenia Nauczycieli, Oddział Doskonalenia Nauczycieli.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. 2017, poz. 356.
- Sherborne, W. (2012). *Ruch rozwijający dla dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Trześniowski, R. (1953). *Gry i zabawy ruchowe*. Warszawa: Sport i Turystyka.
- Wasilak, A. (red.) (2002). *Zabawy z chustą*. Lublin: KLANZA.
- Weyer, A. (2012). *Gimnastyka twórcza w edukacji przedszkolnej, wczesnoszkolnej i specjalnej*. Praca magisterska. Zielona Góra: UZ.
- Zaorska, Z. (2003). *Pedagogika zabawy – metodyka pracy z grupą*. W: E. Kędzior-Niczyporuk (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki zabawy*. Lublin: KLANZA.

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

ANNA HRYNIEWICKA
APS, Warszawa
hryniew@aps.edu.pl

ISSN 0137-818X
Data wpływu: 12.10.2018
Data przyjęcia: 15.10.2018

WSPOMNIENIE O DR MIROŚLAWIE CZERSKIEJ-JURKOWSKIEJ (1936–2018)

Żaden człowiek nie jest samoistną wyspą; każdy stanowi ułomek kontynentu, część lądu. Jeżeli morze zmyje choćby grudkę ziemi, Europa będzie pomniejszona, tak samo jak gdyby pochłonęło przyładek, włość twoich przyjaciół czy twoją własną. Śmierć każdego człowieka umniejsza mnie, albowiem jestem zespolony z ludzkością. Przeto nigdy nie pytaj, komu bije dzwon: bije on tobie.

John Donne (1572–1631)



Ta smutna refleksja, którą amerykański laureat literackiej Nagrody Nobla Ernest Hemingway przyjął za motto swojej książki o znamienym tytule *Komu bije dzwon*, nie tylko ukazuje kruchość ludzkiego życia, lecz również kieruje naszą pamięć ku tym, którzy bezpowrotnie odchodzą z naszego grona. Taką osobą, która niewątpliwie umniejszyła zespół pracowników związanych z Akademią Pedagogiki Specjalnej, była ś.p. dr Mirosława Czarska-Jurkowska. Wprawdzie w 2004 r. utraciła już status czynnego nauczyciela akademickiego, jednak ze względu na swoją wcześniejszą 46-letnią działalność naukową, dydaktyczną i organizacyjną, wnoszącą istotny

wkład w rozwój tak trudnej, jednocześnie tak ważnej dziedziny naukowej, do jakiej należy psychologia głuchych, w pełni zasługuje na przypomnienie.

Mirosława Czarska-Jurkowska urodziła się 7 maja 1936 r. w Skierniewicach, w rodzinie mieszczańskiej. Była jedynym dzieckiem Stanisławy z d. Gutowska i Mariana Czarskiego, we wczesnej młodości osieroconym przez ojca, który zmarł w listopadzie 1953 r. na skutek problemów zdrowotnych związanych z pobytem w obozie koncentracyjnym podczas II wojny światowej. Po ukończeniu w 1953 r. skierniewickiego Liceum Ogólnokształcącego im. Bolesława Prusa podjęła studia z zakresu psychologii na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, sfinalizowane uzyskaniem w 1958 r. tytułu magistra psychologii (z wynikiem bardzo dobrym) i propozycją pracy w charakterze asystenta technicznego w Katedrze Psychologii Wychowawczej, do której przystąpiła jeszcze przed zakończeniem roku akademickiego w marcu 1958 r. Z pracy tej jednak zrezygnowała w grudniu 1959 r. z powodu trudności w radzeniu sobie z nadmiernym obciążen-

niem obowiązkami wynikającymi z równoległego zatrudnienia w Instytucie Głuchoniemych w Warszawie. W Instytucie Głuchoniemych pracowała od października 1958 r. do września 1970 r., początkowo w charakterze nauczyciela języka polskiego w szkole podstawowej i zawodowej, a następnie – po zorganizowaniu pracowni psychologicznej – w charakterze psychologa szkolnego oraz psychologa Ośrodka Selekcji i Badań Dzieci z Wadami Słuchu i Mowy. Tą problematyką zainteresowała się już w czasie studiów, o czym świadczy fakt podjęcia w pracy magisterskiej tematu dotyczącego rozwoju procesów myślenia u dzieci głuchych oraz prowadzenia na terenie Instytutu Głuchoniemych badań z tego zakresu, zleconych przez Katedrę Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.

W celu dalszego podniesienia swoich kwalifikacji zawodowych w 1965 r. ukończyła 3-miesięczny kurs audiologiczny zorganizowany w Instytucie Matki i Dziecka, w którym również w 1972 r. odbyła staż naukowy; w latach 1964–1968 odbyła 2-letnie zaoczne studium zawodowe z zakresu kształcenia nauczycieli dzieci głuchych w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej; od października 1970 r. do września 1973 r. uczęszczała na studia doktoranckie w Instytucie Uniwersytetu Warszawskiego, zakończone 23 maja 1978 r. obroną pracy doktorskiej, przygotowanej pod kierunkiem prof. dr Janiny Doroszewskiej, dotyczącej czynników indywidualnych związanych z odczytywaniem mowy z ust przez młodzież głuchą; w 1979 r. ukończyła, obowiązujące wówczas wszystkich adeptów instytucji edukacyjnych wkraczających na ścieżkę kariery naukowo-dydaktycznej, studium podyplomowe kształcenia ideologiczno-politycznego młodej kadry akademickiej.

Bezpośrednio po studiach doktoranckich, w październiku 1973 r., podjęła pracę w Zakładzie Psychologii Klinicznej w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej, kontynuując ją aż do całkowitego przejścia na emeryturę w 2004 r., najpierw w pełnym wymiarze godzin, a od 1993 r. – wraz z osiągnięciem pozycji emeryta – w wymiarze 3/4 etatu. Zatrudniona na stanowisku starszego asystenta, szybko awansowała najpierw na starszego wykładowcę, później na adiunkta, zyskując opinię bardzo dojrzałego, wysoko kwalifikowanego, doświadczonego i odpowiedzialnego dydaktyka. Oprócz pracy dydaktycznej, realizowanej w postaci wykładów, ćwiczeń i zajęć terenowych z zakresu psychologii głuchych i podstaw psychologii, dr Czernska-Jurkowska przez wiele lat sprawowała także (w przekształconej z PIPS-u Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej) funkcje kierownicze. W latach 1984–1985 była kierownikiem Podyplomowego Studium Diagnostyki i Rehabilitacji Upośledzonych Umysłowo, natomiast w latach 1989–1992 – kierownikiem Podyplomowego Studium Diagnostyki i Orzecznictwa Upośledzonych Umysłowo. Okresowo pełniła również funkcję szefa w Zakładzie Nauk Psychologicznych, Zakładzie Psychologii oraz Pracowni Podstaw Psychologii. Nie uchylała się od obowiązku prowadzenia działalności naukowej, do której inspiracją były obserwacje poczynione podczas staży naukowych. Taką okazję stwarzało m.in. odbycie w 1976 r. 3-tygodniowego stażu naukowego na Uniwersytecie Humboldtów w Berlinie oraz dwóch staży w 1979 r.: 2-tygodniowego stażu na Uniwersytecie Komeńskiego w Bratysławie oraz stażu w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Częstochowie (obecnie Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza), w której w roku akademickim 1985/1986 zatrudniła się na pół etatu.

Za swoje najważniejsze osiągnięcia uważała: zainicjowanie i zorganizowanie w 1961 r., pod kierownictwem dr. Mieczysława Choynowskiego, pracy nad standaryzacją i normalizacją Skali Leitera¹; przygotowanie trzech referatów na światowe kongresy głuchych, wygłoszonych w latach 1963–1967; udział w latach 1996–1999 w konferencjach Polskiego Komitetu Audiofonologicznego²; upowszechnienie wiedzy i kultury poprzez udział w pracach pedagogicznych poza uczelnią; szkolenie surdopedagogów w Centralnym Ośrodku Metodycznym Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego w Warszawie; współpracę z Przedszkolem dla Dzieci Głuchych w Michalinie k. Warszawy; członkostwo w Polskim Komitecie Audiofonologicznym i Polskim Towarzystwie Psychologicznym; wzbudzenie wykraczającego poza obowiązujący program nauczania zainteresowania studentów psychologią głuchych, którego następstwem było powołanie przez nich uczelnianego, bardzo aktywnie działającego do chwili obecnej, Koła Naukowego Surdopedagogiki.

Przedstawione informacje, z trudem odtworzone na podstawie zachowanych niepełnych materiałów archiwalnych³ oraz relacji bliskich dr Czerskiej-Jurkowskiej osób, nie oddają w wystarczającym stopniu, kim była, co ją kształtowało, czego doświadczyła w życiu, z jakimi przeciwnościami na co dzień się borykała.

Tym, co mnie osobiście najbardziej uderzało w Jej zachowaniu, była ogromna odpowiedzialność za wykonanie powierzonych obowiązków oraz bezkompromisowość w sprawach, co do których była przekonana o słuszności swojego stanowiska. Pamiętam wiele sporów dotyczących różnych, z pozoru prozaicznych spraw, które z niezwykłą kulturą i życzliwym stosunkiem do ludzi rozwiązywała, zjednując sobie sympatię i szacunek wielu osób, czasem jednak również wzbudzając niechęć. Z pewnością osoby, które znały ją bliżej, były pod wrażeniem Jej osobistego uroku. Ten urok zachowała do końca, mimo cierpienia spowodowanych nie tylko pogarszającym się stanem zdrowia, lecz przede wszystkim śmiercią męża – wybitnego profesora psychologii Andrzeja Jurkowskiego. Mimo że od Jego odejścia upłynęło 12 lat, nie mogła pogodzić się z samotnością, której nie rekompensowała nawet obecność jedyne go syna Jarosława; bardzo tęskniła za dawnym życiem i często rozmyślała o własnej śmierci. I ta śmierć przyszła niespodziewanie 9 października 2018 r. Dr Mirosława Czerska-Jurkowska była szlachetną, mądrą, dobrą i mającą poczucie humoru osobą, która – miejmy nadzieję – będzie żyć w naszych wspomnieniach.

¹ Jest to międzynarodowy niewerbalny test przeznaczony do diagnozy inteligencji u dzieci od 3 do 15 lat, szczególnie przydatny do badania dzieci z utrudnionym lub niemożliwym kontaktem werbalnym, niewymagający od nich ani używania, ani rozumienia mowy (<https://www.practest.com.pl/leiter-miedzynarodowa-wykonaniowa-skala-leitera>).

² Audiofonologia – wiedza teoretyczna i „umiejętności praktyczne w zakresie diagnostyki narządu słuchu i równowagi, neurologicznych uwarunkowań procesu rozwoju komunikatywnego oraz poznawczego” (<https://www.studia.net/audiofonologia>).

³ Pochodzących z zasobów Archiwum APS, Wydziału Psychologii UW, Instytutu Głuchoniemych w Warszawie, Liceum Ogólnokształcącego im. Jana Długosza w Skierniewicach.

Ważniejsze publikacje dr Mirosławy Czerskiej-Jurkowskiej

- Białołęcka-Leske, E., Czerska-Jurkowska, M., Weigl, B. (1974). *Elementy psychologii. T. 2. Materiały pomocnicze z podstaw psychologii*. Warszawa: Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej.
- Czerska-Jurkowska, M. (1967). Badania psychopedagogiczne dzieci głuchych (z doświadczeń Ośrodka Selekcji dla Dzieci z Wadami Słuchu i Mowy przez Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie). W: O. Lipkowski (red.), *O wychowaniu dzieci głuchych*. Warszawa: WSiP.
- Czerska-Jurkowska, M. (wybór i oprac.) (1975, 1980). *Z zagadnień psychologii dziecka głuchego: materiały pomocnicze z surdopsychologii*. Warszawa: Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej.
- Czerska-Jurkowska, M. (1979). Sprawozdanie z III Krajowego Sympozjum Defektologicznego. *Psychologia Wychowawcza*, 2, 291–294.
- Czerska-Jurkowska, M. (1980). Sprawozdanie z III Krajowego Sympozjum Psychologii Defektologicznej we Wrocławiu. *Szkoła Specjalna*, 3, 223–225.
- Czerska-Jurkowska, M. (1980). Analiza wyników badań psychologicznych. W: J. Wojnarowska-Stawowy (red.), *Programy nauczania początkowego szkół specjalnych w świetle badań*. Warszawa: Instytut Programów Szkolnych Ministerstwa Oświaty i Wychowania.
- Czerska-Jurkowska, M. (1982). Czynniki psychologiczne warunkujące odczytywanie mowy z ust. *Psychologia Wychowawcza*, 2, 157–166.
- Czerska-Jurkowska, M. (1996). Stymulacja wyrównawcza rozwoju psychicznego małego dziecka głuchego (od urodzenia do szóstego roku życia). *Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego*, 1, 17–23.
- Czerska-Jurkowska, M., Smereka, T. (1991). Stymulacja wyrównawcza rozwoju psychicznego małego dziecka od urodzenia do szóstego roku życia. *Logopedia*, 18, 89–105.
- Czerska-Jurkowska, M., Ziętek, J. (1993). *Figury geometryczne – propozycje zadań do lekcji powtórzeniowych i do opracowania sprawdzianów w szkole podstawowej*. Katowice: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny.

**KONSTITUCYJNE NIE DLA PRAWA DO MAŁŻEŃSTWA
DLA OSÓB Z ZABURZENIAMI PSYCHICZNYMI****Część I****Prawo do małżeństwa – standard międzynarodowy a prawo polskie**

Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych z 13 grudnia 2006 r., ratyfikowana przez Polskę 6 czerwca 2012 r. (Dz.U. poz.1169, dalej: Konwencja), w art. 23 ust. 1 zobowiązuje Państwa Strony do podjęcia wszystkich efektywnych i odpowiednich środków w celu likwidacji dyskryminacji osób z niepełnosprawnościami we wszystkich sprawach dotyczących małżeństwa, rodziny, rodzicielstwa i związków na zasadzie równości z innymi osobami, w taki sposób, by zapewnić uznanie m.in. prawa wszystkich osób z niepełnosprawnościami, które są w odpowiednim do małżeństwa wieku, do zawarcia małżeństwa i założenia rodziny na podstawie swobodnie wyrażonej i pełnej zgody przyszłych małżonków (lit. a).

Polski Kodeks rodzinny i opiekuńczy z 25 lutego 1964 r. (tekst jednolity Dz.U. 2017, poz. 682 z późn. zm., dalej: k.r.o.) w art. 11 § 1 głosi, że nie może zawrzeć małżeństwa osoba ubezwłasnowolniona całkowicie. Nadto, zgodnie z art. 12 § 1 k.r.o., nie może zawrzeć małżeństwa osoba dotknięta chorobą psychiczną albo niedorozwojem umysłowym. Z tego zapisu wynika, że dotyczy on zarówno osób ubezwłasnowolnionych częściowo, jak też osób nieubezwłasnowolnionych, w tym nawet niespełniających przesłanek do ubezwłasnowolnienia. Dalej przepis ten wprowadza wyjątek od tej zasady, stanowiąc, iż jeżeli jednak stan zdrowia lub umysłu takiej osoby nie zagraża małżeństwu ani zdrowiu przyszłego potomstwa i jeżeli osoba ta nie została ubezwłasnowolniona całkowicie, sąd może jej zezwolić na zawarcie małżeństwa. Co więcej, kolejne paragrafy obu przepisów wprowadzają możliwość unieważnienia małżeństwa przez sąd, jeśli zawarte zostało ono przez osobę ubezwłasnowolnioną całkowicie (art. 11 § 2 k.r.o.) albo przez osobę z zaburzeniami psychicznymi bez uprzedniego uzyskania zgody sądu (art. 12 § 2 k.r.o.), jeśli ubezwłasnowolnienie nie zostało uchylone (art. 11 § 3 k.r.o.), a choroba psychiczna nie ustała (art. 12 § 3 k.r.o.). Na szczęście Sąd Najwyższy doszedł do przekonania, że unieważnienie małżeństwa z powodu zawarcia go przez osobę z zaburzeniami psychicznymi bez uprzedniej zgody sądu nie może także nastąpić, jeśli stwierdzone zostanie, że w chwili jego zawarcia niepełnosprawność intelektualna lub psychiczna nie zagrażały małżeństwu ani zdrowiu przyszłych dzieci (uchwała z 9 maja 2002 r., III CZP 7/02).

Co prawda powództwo takie może złożyć jedynie jedno z małżonków, jednakże do złożenia przedmiotowego powództwa uprawniony jest także prokurator (art. 22 k.r.o.), który może działać na podstawie zawiadomienia jakiegokolwiek

osoby, a nawet z urzędu, co powoduje, że faktycznie małżeństwo może zostać unieważnione w przypadku, jeśli małżonkowie chcą w nim pozostawać, jeśli udowodnione zostanie, że nie uzyskaliby uprzedniej zgody sądu na jego zawarcie.

Nie ulega wątpliwości, że te regulacje są sprzeczne z art. 23 ust. 1 lit. a Konwencji, głoszącym przeciw pełną swobodę wszystkich osób, niezależnie od rodzaju i stopnia ich niepełnosprawności, w dostępie do zawierania związku małżeńskiego. Polskie przepisy wprowadzają natomiast wprost jako zasadę zakaz zawierania małżeństwa przez osoby z zaburzeniami psychicznymi, dopuszczając jedynie jako wyjątek możliwość zawarcia przez nie takiego związku pod warunkiem uprzedniej zgody sądu, przy czym bez możliwości jego zastosowania wobec osób ubezwłasnowolnionych całkowicie. Takie zapisy ustawowe nie tylko stanowią przejaw nieuzasadnionej dyskryminacji w dostępie do małżeństwa dla osób z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną w porównaniu do osób sprawnych lub z innego rodzaju niepełnosprawnościami, ale wręcz są przejawem całkowitego wykluczenia w tym zakresie osób ubezwłasnowolnionych całkowicie (Domański, 2013b).

Godny potępienia jest fakt, że zakaz wynikający z art. 12 § 1 k.r.o. obowiązuje także w okresie remisji choroby psychicznej. Odrębną bowiem podstawą do unieważnienia małżeństwa jest brak zdolności do świadomego złożenia oświadczenia woli (art. 15¹ § 1 pkt 1 k.r.o.), co wprost stwierdził Sąd Najwyższy w wyroku z 18 lipca 1967 r. (I C 43/67), wskazując, iż kodeks nie traktuje choroby psychicznej jako wady oświadczenia woli lub jako braku naturalnej zdolności do złożenia oświadczenia o wstąpieniu w związek małżeński, lecz jako zakaz zawarcia małżeństwa. Oznacza to, że nawet jeśli osoba z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną jest w danym momencie faktycznie zdolna do złożenia takiego oświadczenia, nie może zawrzeć związku małżeńskiego bez uprzedniej zgody sądu (Domański, 2013a). W ten sposób traktowane są więc także osoby w danym okresie dobrze funkcjonujące, ale mające zdiagnozowaną chorobę psychiczną (np. nieuleczalną, choć fazową) albo niepełnosprawność intelektualną, której stopień nie ma wpływu na rozumienie znaczenia małżeństwa i wagi oświadczenia woli o wstąpieniu w taki związek. Konieczność uzyskania zgody sądu na ślub wynika jedynie z faktu posiadania etykiety osoby z zaburzeniami psychicznymi.

Wyraźnie też należy podkreślić przestarzałość tych zapisów. Przede wszystkim stosują one nieużywane już obecnie pojęcie „niedorozwój umysłowy”, które już dziesiątki lat temu zostało wycofane nie tylko z aktów prawnych, ale przede wszystkim z nauki i zastąpione pojęciem „niepełnosprawność intelektualna” (Domański, 2013a; Zima, 2008). Co jednak ważniejsze, odwołują się one do „zagrożenia małżeństwu lub zdrowiu przyszłego potomstwa”, podczas gdy brak dowodów, by każda niepełnosprawność intelektualna lub choroba psychiczna wiązała się z powodowaniem stanu niebezpieczeństwa dla kogokolwiek czy prowadziła do dysfunkcji rodziny ani aby była dziedziczna czy w inny sposób powodowała ryzyko dla zdrowia przyszłych dzieci (tamże).

W doktrynie przyjmuje się, że o „zagrożeniu małżeństwu” można mówić, jeśli dysfunkcje psychiczne lub rozwojowe „wyłączają spełnianie przez małżonków ról i funkcji charakteryzujących przeciętne społecznie małżeństwa, a w szczególności wyłączają powstanie trwałej więzi duchowej, fizycznej lub gospodarczej”

(Kmieciak, 2015, s. 22). Pomijając nawet brak standardu „przeciętnego społecznie małżeństwa”, podkreślić należy, iż taka definicja „zagrożenia małżeństwu” powoduje całkowity brak podstaw do odmowy zawarcia związku małżeńskiego wobec wszystkich osób z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną, które do niego dążą. Tylko bowiem osoby, które są w stanie wejść w trwałą więź emocjonalną, czyli według nomenklatury Zbigniewa R. Kmiecika – duchową, z inną osobą, będą dążyć do zawarcia takiego związku. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną nieposiadające zdolności do stworzenia takiej więzi z inną osobą po prostu nie będą nigdy chciały takiego związku zbudować (analogicznie zresztą jak osoby w normie intelektualnej i psychicznej pozbawione zdolności tworzenia więzi, który to brak przecież może wynikać z zupełnie innych przyczyn). Według tego stanowiska już samo stwierdzenie więzi emocjonalnej będzie podstawą do wyrażenia każdorazowo zgody na zawarcie małżeństwa, bo warto mieć świadomość, że użycie przez Kmiecika spójnika „lub” oznacza, że już zdolność do jednego rodzaju więzi spośród wymienionych jest wystarczająca, by nie móc mówić o zagrożeniu małżeństwu. Jeśli zaś uznamy wszystkie osoby dążące świadomie i swobodnie do ślubu (brak świadomości lub swobody jest bowiem – jak wskazano – odrębną przesłanką jego unieważnienia), za uprawnione do otrzymania zgody na jego zawarcie, wobec braku stworzenia zagrożenia dla tego związku, likwidujemy uzasadnienie do uprzedniej weryfikacji tego faktu przez sąd.

Jeśli zaś chodzi o ocenę potencjalnego zagrożenia dla zdrowia przyszłego potomstwa, to zgodnie z wyrokiem Sądu Najwyższego z 29 grudnia 1978 r. (II CR 475/78) dotyczy ono nie tylko możliwości przekazania choroby psychicznej ewentualnemu potomstwu (co – jak wspomniano – nie jest udowodnione genetycznie w stopniu wystarczającym), ale także zagadnienia, czy stan psychiczny danej osoby nie wyłącza prawidłowego, zgodnego z przyjętymi zasadami, wychowania dzieci i w ogóle wykonywania władzy rodzicielskiej, w tym czy sam fakt istnienia zaburzeń u rodziców nie będzie wywierał negatywnego wpływ na psychikę przyszłego dziecka (Domański, 2013a). Powinno się więc ustalić – np. za pomocą opinii biegłych – jak dana osoba będzie sobie radziła w przyszłości w roli rodzica. To jest jednak naukowo niewykonalne, gdyż na zachowania rodzicielskie wpływa nie tylko psychika danej osoby, ale także środowisko, w tym ilość uzyskiwanego wsparcia. Ponadto trzeba pamiętać, że nastawienie psychiczne do dziecka zmienia się zarówno przez sam fakt ciąży, jej przebieg, poród i wzięcie na ręce noworodka – zdolności te mogą zarówno wzrosnąć (poprzez połączenie instynktownych uczuć i zachowań opiekuńczych połączonych z wolą nauki nowych kompetencji społecznych), jak i zmaleć (np. przy wystąpieniu depresji poporodowej). Nie ma więc możliwości przewidzenia, jak dana osoba, nawet sprawna, a tym bardziej z niepełnosprawnością intelektualną czy psychiczną, oceniana przez biegłego przed zajściem w ciążę (swoim lub partnerki), będzie się z tej roli wywiązywać.

Poza tym regulacja ta pomija wszystkie osoby dążące do małżeństwa bez planów rodzicielskich (a przecież nie ma podstawy do odmowy udzielenia takiego związku cywilnego z tego powodu), jak również nie zauważa konsekwencji – jakże istotnych dla przyszłych dzieci – że odmowa udzielenia małżeństwa osobom,

które dążą do prokreacji, będzie skutkowałą jedynie urodzeniem się dzieci pozamałżeńskich, które i tak przyjdą na świat, niezależnie od ewentualnego stopnia ich genetycznego obciążenia i kompetencji wychowawczych rodziców, gdyż odebranie prawa do małżeństwa nie prowadzi do odebrania konstytucyjnego prawa do życia seksualnego i prokreacji, które nie mogą być nikomu ograniczone, o czym świadczy zakaz przymusowej sterylizacji, podawania bez zgody środków antykoncepcyjnych czy zmuszania do poddania się aborcji (Szeroczyńska, 2010).

Istnienie przepisów art. 11 i 12 k.r.o. przez lata wskazywano jako powód braku ratyfikacji przez Polskę Konwencji (Zima, 2008; Ostrowska, 2012). W końcu jednak – jak wprost uzasadniał to rząd – by nie wstrzymywać dłużej ratyfikacji, złożono w odniesieniu do art. 23 ust. 1 lit. a zastrzeżenie, które miało według naszych władz pozwolić na uniknięcie zarzutów o naruszenie Konwencji do czasu przeprowadzenia odpowiednich zmian w prawie, które już w 2012 r. przygotowywało Ministerstwo Sprawiedliwości (Błaszczak, 2014). Zastrzeżenie to, wniesione w momencie złożenia przez Polskę dokumentu ratyfikacyjnego, brzmi: „Art. 23 ust. 1 lit. a Konwencji dotyczy uznania prawa wszystkich osób niepełnosprawnych, które są w odpowiednim do zawarcia małżeństwa wieku, do zawarcia małżeństwa i do założenia rodziny, na podstawie swobodnie wyrażonej i pełnej zgody przyszłych małżonków. Na podstawie art. 46 Konwencji Rzeczpospolita Polska zastrzega sobie prawo do niestosowania postanowienia art. 23 ust. 1 lit. a Konwencji do czasu zmiany przepisów prawa polskiego. Do momentu wycofania zastrzeżenia, osoba niepełnosprawna, której niepełnosprawność wynika z choroby psychicznej albo niedorozwoju umysłowego, a która jest w odpowiednim do zawarcia małżeństwa wieku, nie będzie mogła zawrzeć związku małżeńskiego, chyba że sąd zezwoli na zawarcie małżeństwa stwierdzając, że stan zdrowia lub umysłu takiej osoby nie zagraża małżeństwu ani zdrowiu przyszłego potomstwa i jeżeli osoba ta nie została ubezwłasnowolniona całkowicie. Uwarunkowania te wynikają z art. 12 § 1 ustawy z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy” (Dz.U. nr 9, poz. 59 z późn. zm.).

W związku z treścią tego zastrzeżenia pojawiają się dwie zasadnicze uwagi.

Po pierwsze, zgodnie z Konwencją wiedeńską o prawie traktatów z 23 maja 1969 r. (Dz.U. 1990, nr 74, poz. 439) zastrzeżenie do Konwencji nie może stać w sprzeczności z jej przedmiotem i celem (Sozański, 2009), co oznacza, że niedopuszczalne jest „każde zastrzeżenie powodujące utrudnienie stosowania postanowień” (tamże, s. 116) danej umowy międzynarodowej. Za sprzeczne z jej przedmiotem i celem będzie zwłaszcza „każde ograniczenie zakresu i skuteczności najważniejszych postanowień umowy” (tamże). Nie ulega wątpliwości, że art. 23 Konwencji należy do grupy najważniejszych postanowień tego aktu, gdyż reguluje jedno z praw podmiotowych przyznanych osobom z niepełnosprawnościami. Polskie zastrzeżenie zaś do tego przepisu (stawiające warunki proceduralne i traktując uprawnienie jako wyjątek od zakazu) ogranicza jego stosowanie, co prawda czasowo, ale bez żadnego uzasadnienia, wobec pewnej części tych osób, w dodatku osób najbardziej narażonych na dyskryminację i stygmatyzację – osób z niepełnosprawnością intelektualną lub chorobą psychiczną. Ponadto całkowicie wyłącza stosowanie tego prawa konwencyjnego wobec osób ubezwłasnowolnionych całkowicie. Wydaje się więc, mając na uwadze ogólne zasady interpretacji

prawa traktatów, że jest ono po prostu niedopuszczalne, właśnie jako sprzeczne z przedmiotem i celem Konwencji, która niewątpliwie dąży do zapewnienia równego traktowania osób z wszelakiego rodzaju niepełnosprawnościami, niezależnie od ich stopnia, w zakresie wszystkich praw podmiotowych, w tym prawa do poszanowania ich domu i rodziny, jak mówi wprost tytuł art. 23 Konwencji.

Po drugie, co jest chyba nawet istotniejsze, w zastrzeżeniu brak odniesienia do art. 11 § 1 k.r.o. i bezwarunkowego zakazu małżeństwa dla osób ubezwłasnowolnionych całkowicie. Ten bezwarunkowy zakaz da się już wyinterpretować z samej treści art. 12 § 2 k.r.o. (do którego zastrzeżenie się nie odwołuje wprost, choć go cytuje), jednakże rozszerzenie tego zastrzeżenia również na ten przepis byłoby z punktu widzenia polskiego rządu – który dążył przecież do uniknięcia zarzutu sprzeczności wszystkich rozwiązań k.r.o. z Konwencją – bardziej spójne (choć mając na uwadze powyższe uwagi, tym bardziej niedopuszczalne). Wydaje się, iż brak wskazania w zastrzeżeniu art. 11 § 1 k.r.o. wynikał z faktu zgłoszenia przez rząd polski przy ratyfikacji Konwencji także oświadczenia interpretacyjnego do art. 12 Konwencji dotyczącego obowiązku zapewnienia wszystkim osobom z niepełnosprawnościami pełnej zdolności do czynności prawnej przy wprowadzeniu adekwatnych instytucji wsparcia (czyli nakazu zniesienia ubezwłasnowolnienia na rzecz wsparcia w podejmowaniu decyzji o znaczeniu prawnym). Oświadczenie to brzmi następująco: „Rzeczpospolita Polska oświadcza, że interpretuje art. 12 Konwencji w sposób zezwalający na stosowanie ubezwłasnowolnienia, w okolicznościach i w sposób określony w prawie krajowym, jako środka, o którym mowa w art. 12 ust. 4, w sytuacji, gdy wskutek choroby psychicznej, niedorozwoju umysłowego lub innego rodzaju zaburzeń psychicznych osoba nie jest w stanie kierować swoim postępowaniem”. Można z jego treści wydedukować, że w uznaniu rządu polskiego nie tylko sama instytucja ubezwłasnowolnienia jest zgodna z Konwencją, ale także wszystkie ograniczenia czy wyłączenia w korzystaniu z praw podmiotowych, które powoduje ona wobec osób ubezwłasnowolnionych – w tym zakaz małżeństwa – co skutkuje tym, że nie było konieczności składania zastrzeżeń do poszczególnych przepisów Konwencji statuujących prawa, z których osoba ubezwłasnowolniona w Polsce korzystać nie może. Dowodzi tego choćby brak zastrzeżenia do art. 29 Konwencji, stanowiącego prawo do równego udziału osób z niepełnosprawnościami w życiu politycznym, w tym do biernego i czynnego prawa wyborczego, którego według polskich przepisów i to na poziomie konstytucyjnym (art. 62 ust. 2 Konstytucji RP z 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. nr 78, poz. 483 z późn. zm., dalej: Konstytucja) osoby ubezwłasnowolnione są pozbawione.

Co prawda, w prawie międzynarodowym – w przeciwieństwie do możliwości składania zastrzeżeń do umów międzynarodowych, co omówiono – brak jest jednoznacznych kryteriów oceny dopuszczalności składania oświadczeń interpretacyjnych. Jarosław Sozański (2009) podkreśla jednak, że oświadczenia interpretacyjne nie powinny modyfikować treści aktu międzynarodowego ani wyłączać stosowania jakiś jego przepisów, ale jedynie interpretować lub doprecyzowywać jego część. Mimo to wielokrotnie zdarza się, że państwa za pomocą takich oświadczeń, chcąc ominąć wcześniej opisane ograniczenia dotyczące zastrzeżeń, dokonują ograniczeń albo wyłączeń w stosowaniu danej normy umowy

międzynarodowej poprzez akty formalnie nazywane oświadczeniami interpretacyjnymi (Błaszczak, 2014). Niezależnie od takiego nazewnictwa akty te należy traktować po prostu jako zastrzeżenia, na co wyraźnie wskazuje Konwencja wiedeńska o prawie traktatów w art. 2 ust. 1 lit. d, który stanowi, że zastrzeżeniem jest każde jednostronne oświadczenie, jakkolwiek byłoby ono sformułowane lub nazwane, zmierzające do wykluczenia albo modyfikacji skutku prawnego jakichś postanowień traktatu w odniesieniu do państwa, które to oświadczenie złożyło.

Nie ulega więc wątpliwości, że oświadczenie interpretacyjne rządu polskiego dotyczące art. 12 Konwencji w rzeczywistości stanowi zastrzeżenie, co więcej – zastrzeżenie niedopuszczalne, gdyż legalizuje stosowanie instytucji, która nie tylko jest jednoznacznie sprzeczna z przedmiotem i celem art. 12 Konwencji, ale wyklucza stosowanie większości praw podmiotowych ustanowionych Konwencją wobec osób ubezwłasnowolnionych, wyłączając je faktycznie spoza tej regulacji, co całkowicie neguje samą ideę i ducha Konwencji.

Mając na uwadze te rozważania, nie ulega wątpliwości, że Komitet ONZ ds. Praw Osób z Niepełnosprawnościami (dalej: Komitet), gdy w końcu oceni polski wstępny raport o stosowaniu Konwencji, potępi nie tylko owo oświadczenie interpretacyjne, a tym samym i instytucję ubezwłasnowolnienia, co uczynił już wobec Hiszpanii w Obserwacjach końcowych do Wstępnego Raportu Hiszpanii z 19 października 2011 r. (Szeroczyńska, 2012), ale także skrytykuje istnienie i brak wycofania przez 6 lat obowiązywania Konwencji z zastrzeżenia do art. 23 ust. 1 lit a, co będzie się wiązać ze wskazaniem konieczności uchylecia art. 11 i 12 k.r.o. Samo wprowadzenie zastrzeżenia nie uchroni rządu polskiego przed taką krytyką, gdyż już w Wytycznych dotyczących zasad przygotowywania przez Państwa Strony raportu opartego na art. 35 ust. 1 Konwencji przyjętych przez Komitet na sesji 19–23 października 2009 r. (CRPD/C/2/3, dalej: Wytyczne) wskazał on wprost, że jeśli dane państwo złożyło zastrzeżenie lub oświadczenie interpretacyjne do danego przepisu Konwencji, to w raporcie wstępnym ma obowiązek uzasadnić przyczynę jego zgłoszenia, a kolejne raporty mają zawierać uzasadnienie zasadności utrzymania tego zastrzeżenia czy oświadczenia. Ponadto, jeśli zastrzeżenie lub oświadczenie dotyczy m.in. art. 12 Konwencji, raport musi obowiązkowo zawierać jego interpretację oraz wskazywać skutki dla osób z niepełnosprawnościami w danym kraju. Przy takim brzmieniu Wytycznych nie ulega żadnym wątpliwości, że Komitet ma kompetencje do oceny zgłoszonych oświadczeń i zastrzeżeń, a tym samym może podważyć ich dopuszczalność i zasadność oraz dokonać kontroli przepisów, które według państwa strony zgodnie ze zgłoszonym oświadczeniem czy zastrzeżeniem miały jej nie podlegać (Szeroczyńska, 2012).

Graniczące z pewnością przekonanie, że Komitet potępi ograniczenia w zawieraniu związków małżeńskich osób z niepełnosprawnościami występujące w prawie polskim, wynika z jednoznacznego i od lat stabilnego stanowiska Komitetu głoszonego do samego początku jego istnienia, że należy znieść wszystkie przepisy, jak również wyeliminować praktyki, które ograniczają prawo do małżeństwa osób z niepełnosprawnościami psychiczną lub intelektualną, w tym osób ubezwłasnowolnionych (por. m.in. Obserwacje końcowe Komitetu do Wstępnego Raportu Słowenii z 16 kwietnia 2018 r., Obserwacje końcowe Komitetu do Wstępnego Raportu Federacji Rosyjskiej z 9 kwietnia 2018 r., Obserwacje końcowe Komitetu do Wstępnego

go Raportu Luksemburga z 10 października 2017 r., Obserwacje końcowe Komitetu do Wstępnego Raportu Słowacji z 17 maja 2016 r., Obserwacje końcowe Komitetu do Wstępnego Raportu Litwy z 10 maja 2016 r., Obserwacje końcowe Komitetu do Wstępnego Raportu Czech z 15 maja 2015 r., Obserwacje końcowe Komitetu do wstępnego Raportu Węgier z 22 października 2012 r., za: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=4&DocTypeID=5, konsultacja 1 września 2018 r.).

W tej sytuacji po ratyfikacji Konwencji spodziewano się dość szybkiej nowelizacji polskich przepisów zarówno w zakresie likwidacji ubezwłasnowolnienia i wprowadzenia różnych form wspieranego podejmowania decyzji, jak i odnośnie do uchylecia zakazów małżeńskich wobec osób z zaburzeniami psychicznymi. Świadczyły o tym choćby intensywne prace legislacyjne prowadzone w Komisji Kodyfikacyjnej Prawa Cywilnego przy Ministrze Sprawiedliwości (dalej: Komisja) w kierunku likwidacji ubezwłasnowolnienia (Szeroczyńska, 2014) i zmian w kodeksie rodzinnym i opiekuńczym (Błaszczak, 2014). Niestety, w grudniu 2015 r. Komisja została rozwiązana i wszelkie prace w obu tych kwestiach zamarły. Co więcej, wydany 22 listopada 2016 r. wyrok Trybunału Konstytucyjnego (dalej: TK) w sprawie K 13/15 upewnił rząd polski co do konstytucyjności art. 12 § 1 i 2 k.r.o., a tym samym braku konieczności ich zmiany.

Bibliografia

- Błaszczak, A. (2014). Zastrzeżenia i oświadczenia interpretacyjne Polski do Konwencji o prawach osób z niepełnosprawnościami. W: D. Pudzianowska (red.), *Prawa osób z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną w świetle międzynarodowych instrumentów ochrony praw człowieka* (s. 25–44). Warszawa: Lex.
- Domański, M. (2013a). *Względne zakazy małżeńskie*. Warszawa: Lex.
- Domański, M. (2013b). Zawieranie małżeństw przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną i psychiczną w prawie polskim a Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych. *Studia Prawnicze*, 2, 47–62.
- Kmiecik, Z.R. (2015). Zaburzenia psychiczne a małżeństwo w świetle prawa cywilnego i prawa kanonicznego. *Przegląd Sądowy*, 7–8, 21–38.
- Ostrowska, C. (2012). Przygotowanie Polski do ratyfikacji Konwencji narodów Zjednoczonych o prawach osób niepełnosprawnych. W: K. Mrugalska (red.), *Niepełnosprawność – nowe spojrzenie* (s. 31–34). Warszawa: Polskie Forum Osób Niepełnosprawnych.
- Sozański J. (2009). *Prawo traktatów. Zarys współczesny*. Poznań-Warszawa: Polskie Wydawnictwo Prawnicze Iuris.
- Szeroczyńska, M. (2010). Prawne aspekty życia seksualnego osób z niepełnosprawnością. *Szkoła Specjalna*, 5, 383–391.
- Szeroczyńska, M. (2012). Organizacja implementacji i monitoringu Konwencji Narodów Zjednoczonych o prawach osób niepełnosprawnych w państwach europejskich, które ratyfikowały Konwencję. W: K. Mrugalska (red.), *Niepełnosprawność – nowe spojrzenie* (s. 53–71). Warszawa: Polskie Forum Osób Niepełnosprawnych.
- Szeroczyńska, M. (2014). Mozolna droga ku likwidacji instytucji ubezwłasnowolnienia. W: D. Pudzianowska (red.), *Prawa osób z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną w świetle międzynarodowych instrumentów ochrony praw człowieka* (s. 164–189). Warszawa: Lex.
- Zima, M. (2008). Przesłanki zawarcia małżeństwa przez osoby niepełnosprawne. W: *Polska droga do Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych ONZ* (s. 117–119). Warszawa: Fundacja Instytut Rozwoju Regionalnego.

Z K R A J U I Z E Ś W I A T A

LUDWIK MALINOWSKI
APS, Warszawa
lmalinowski@aps.edu.pl

NAJWYŻSZA IZBA KONTROLI O KSZTAŁCENIU UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI Część I

Pod koniec 2017 r. ukazał się obszerny raport Najwyższej Izby Kontroli (NIK) poświęcony kształceniu uczniów z niepełnosprawnościami w ogólnodostępnych placówkach oświatowych i przedszkolach. Kontrolą, którą w pewnym sensie można nazwać badaniami, objętych zostało 28 szkół i przedszkoli rozmieszczonych niemal we wszystkich województwach. Kontrolerzy nie byli tylko typowymi kontrolerami. Aby swoje wyniki uwierzytelnić, zapoznali się z przeprowadzanymi na ten temat badaniami naukowymi, wykorzystali też literaturę polską i obcą poświęconą tej problematyce.

Na tej podstawie powstał dokument ciekawy, pouczający, zasługujący na uznanie, bowiem zawiera mnóstwo istotnych uwag na temat kształcenia dzieci i młodzieży niepełnosprawnej włączonych do szkolnictwa ogólnodostępnego. Wskazuje na wiele zmian pozytywnych, uwzględnia niedomagania i sugeruje konieczne zmiany, aby kształcenie dzieci niepełnosprawnych było bardziej dostosowane do procesów zachodzących w oświacie, życiu społecznym i gospodarczym, przygotowując tych młodych, a niebawem dorosłych, ludzi niepełnosprawnych do życia i pełnienia swoich ról społecznych.

Ważne jest to – na co wskazuje raport – że w końcu został przełamany niezasadny dotąd opór, aby dzieci z niepełnosprawnościami mogły być kształcone w szkołach ogólnodostępnych. A jeszcze tak niedawno opór ten, zarówno ze strony nauczycieli, jak i rodziców dzieci pełnosprawnych, był dosyć duży, chociaż nie zawsze to uwidaczniano. Była to jedna z ważnych przyczyn utrudniających edukację włączającą. Ważne jest, zarówno w aspekcie oświatowym, jak i typowo psychospołecznym, aby dzieci niepełnosprawne niekoniecznie musiały się uczyć w szkołach specjalnych

czy też ich rodzice nie musieli wybierać szkół integracyjnych, bowiem polskie prawo daje im możliwość pobierania nauki w każdej publicznej szkole – mówimy wówczas o edukacji włączającej. Odnosi się to do szkół i przedszkoli.

W efekcie zmian zachodzących w stosunku do dzieci i młodzieży niepełnosprawnej ponad 100 tys. uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego objętych zostało kształceniem włączającym. Niestety, w efekcie kontroli NIK okazało się, że tylko w połowie kontrolowanych szkół prawidłowo organizowano wspieranie kształcenia specjalnego. Wydaje się, iż badania te można też porównawczo odnosić do tych szkół ogólnokształcących, w których kształcą się uczniowie niepełnosprawni, a które nie zostały objęte kontrolą. Nie wszędzie i nie zawsze zapewniano dzieciom niepełnosprawnym odpowiednie warunki organizacyjne i techniczne. Nie zostało zagwarantowane też wsparcie, które mogłoby zaspokoić potrzeby tych uczniów, by mogły być realizowane przysługujące im usprawnienia.

W raporcie NIK stwierdza się, że wiele problemów można rozwiązać, jeśli ma się dobre chęci, nie ponosząc większych nakładów finansowych i organizacyjnych. Tu pierwsza uwaga: w kontrolowanych szkołach i przedszkolach nie zawsze wykorzystywane były finanse płynące z subwencji oświatowych. Określa się to jako brak wsparcia w planowaniu i realizacji zajęć, a także doświadczenia i wiedzy dotyczącej pracy z uczniem niepełnosprawnym. Nauczyciel często pozostawiony jest bez wsparcia z dużą liczbą dzieci pełnosprawnych i dodatkowo z uczniami niepełnosprawnymi. Na wstępie warto jeszcze zauważyć, że jeśli chodzi o działania na rzecz upowszechniania edukacji włączającej w szkołach i przedszkolach, Polska niczym nie wyróżnia się na tle większości krajów europejskich.

W raporcie podawane są nazwy konkretnych szkół, miejscowości, w których się znajdują, kuratoria, którym podlegają kontrolowane szkoły. Spotykamy przykłady negatywne, np. że odmówiono przyjęcia dzieci na wózkach, tłumacząc to brakiem dostosowań architektonicznych, ale nie wykorzystano środków, aby zbudować podjazdy czy windy. W tej kwestii zostały przytoczone badania

stowarzyszenia Nie-Grzeczne Dzieci, których wyniki w dużym stopniu pokrywają się z raportem NIK.

Powróćmy na moment do statystyki, chociaż, jak wszyscy wiemy, jest ona nudna, jednak często potrzebna. W odniesieniu do poszczególnych województw, owszem, różnice są, ale niezbyt wielkie. Ogólnie wygląda to następująco (wykres).

Warto w tym miejscu odwołać się do opinii nauczycieli, którzy, realizując edukację włączającą w kontrolowanych placówkach, dostrzegali wiele korzyści płynących z jej wdrażania, w tym możliwość zwiększania do szkoły naboru uczniów i uzyskania dodatkowych środków płynących z subwencji oświatowych. Wskazywali też na czynniki utrudniające prawidłową realizację kształcenia specjalnego, wynikające z braków organizacyjnych i finansowych. Duże zaniepokojenie nauczycieli wzbudza zmiana przepisów, wprowadzona od 1 września 2017 r., związana z ograniczeniem możliwości organizacji na terenie szkoły zajęć dla części uczniów objętych nauczaniem indywidualnym.

Czynniki utrudniające realizację edukacji włączającej w opinii nauczycieli i specjalistów zatrudnionych z placówkach objętych kontrolą to:

1. Brak wsparcia dodatkowych osób – 48%.
2. Zbyt liczne klasy – 44%.
3. Brak specjalistów (pedagogów specjalnych, logopedów, terapeutów, psychologów) – 44%.
4. Bariery architektoniczne i brak odpowiednich pomieszczeń – 31%.
5. Niewłaściwa organizacja zajęć dodatkowych, niechętni rodzice – 21%.
6. Za mało dodatkowych zajęć i terapii – 21%.
7. Niewystarczające wsparcie metodyczne i doradcze – 20%.

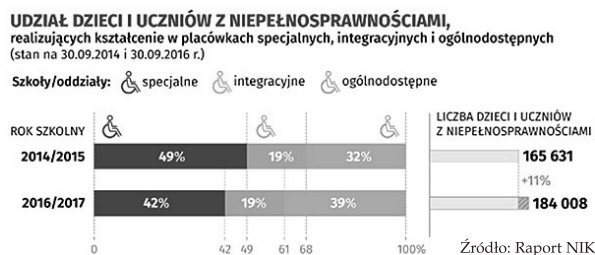
8. Nauczyciele pracujący z niepełnosprawnymi nie czują się doceniani – 10%.

Z analizy raportu NIK wynika, że w poszczególnych kontrolowanych szkołach są różnice w zakresie edukacji włączającej; dotyczą one zarówno organizacji, jak i metod nauczania. Przytoczmy najbardziej charakterystyczne przykłady, które utrudniają pracę z dziećmi niepełnosprawnymi w ramach edukacji włączającej. Jest ich sporo, pracę nauczycieli utrudnia brak osoby wspomagającej nauczyciela, zwłaszcza w zbyt licznych klasach, w których jest 38 osób, w tym dwie niepełnosprawne; włączenie do jednej klasy dzieci z różnymi niepełnosprawnościami. Charakterystyczny przykład to czworo dzieci, każde z nich miało inną niepełnosprawność, jeden nauczyciel. Wyobraźmy sobie jego pracę w takich warunkach. Klasa liczyła 30 uczniów.

Pomimo że wciąż piętrzą się trudności związane z edukacją włączającą w latach 2014–2017 nie odmówiono przyjęcia dzieci niepełnosprawnych do szkół i przedszkoli, które były objęte kontrolą. Owszem, były przykłady odwoływania się do statutów szkół, w których stwierdzano, że nie ma warunków, ale to nie jest zgodne z przepisami oświatowymi i dostępem do oświaty zagwarantowanym w Konstytucji RP. Oczywiście w wielu szkołach są ogromne trudności w realizacji nauczania włączającego, ale rozciąganie tego na cały system szkolny jest dosyć ryzykowne, dodajmy, sytuacja poprawia się, ale niestety zbyt wolno. W większości kontrolowanych placówek ogólnodostępnych nie zapewniono uczniom niepełnosprawnym właściwej pomocy i informacji w procesie rejestracji, nawet uczniom mieszkającym poza obwodem szkoły. Gdy orzeczenia preferowały szkolnictwo specjalne, na prośbę rodziców dzieci zostały

przyjęte do placówek ogólnodostępnych w ramach edukacji włączającej. Jest to bardzo ważna uwaga. Często spowodowały to zwykłe pozytywne ludzkie odruchy, które wobec dzieci niepełnosprawnych są konieczne, można je nazwać empatią.

I dalej, jest to ważny prognostyk na przyszłość, świadczący



o zmieniającym się stosunku do dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, do ich włączenia do szkolnictwa ogólnodostępnego. Ale NIK wskazuje, że w większości badanych szkół i przedszkoli nie zapewniono należytej informacji o zasadach wsparcia i możliwościach kształcenia, w zakresie edukacji włączającej preferując na przykład szkolnictwo specjalne, unikając w ten sposób – jak to określano – dodatkowych kłopotów. Odnosi się wrażenie, że informacja o zasadach udzielania wsparcia wciąż pozostaje gdzieś na uboczu.

„Informacje uzyskane przez NIK od 16 kuratorów oświaty, Rzecznika Praw Obywatelskich i Rzecznika Praw Dziecka wskazują na istnienie ryzyka ograniczenia dostępu do placówek ogólnodostępnych dla uczniów niepełnosprawnych. Jeśli wystąpiły takie sytuacje, rodzice uczniów otrzymywali skuteczną pomoc” – czytamy w raporcie NIK.

Nie najlepiej też przedstawia się sytuacja z realizacją zadań terapeutycznych przewidzianych indywidualnie dla uczniów niepełnosprawnych, którzy są włączani do szkolnictwa ogólnodostępnego. Chodzi tu o Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET). Na tym polu występują liczne braki i niedociągnięcia, zdarzały się też przypadki, że nie był on w ogóle realizowany. Najczęstszy powód to brak możliwości technicznych i specjalistów w tym zakresie. Często wręcz pomijano niektóre przepisy o kształceniu specjalnym, wynikające z rozporządzeń Ministerstwa Edukacji Narodowej z 2010 i 2015 r. Chodzi tu o wymiar godzin, formy kształcenia i uwzględnianie potrzeb indywidualnych ucznia niepełnosprawnego. Warto przytoczyć najbardziej charakterystyczne przykłady:

- w 12 spośród 28 kontrolowanych szkół i przedszkoli nie zapewniono zajęć terapeutycznych lub ich czas trwania był ograniczony przez dyrektorów szkół. Tłumaczono to brakiem wykwalifikowanych terapeutów;
- w 14 z 28 szkół i przedszkoli objętych kontrolą realizujących kształcenie dzieci z autyzmem, w tym zespołem Aspergera lub niepełnosprawnościami sprzężonymi, nie zapewniono wsparcia dodatkowej osoby współorganizującej kształcenie, co w praktyce uniemożliwiło realizację programu,

gdyż nauczyciel sam nie mógł sobie poradzić, zwyczajnie było to niemożliwe;

- z 19 placówek kontrolowanych tylko w 14 prowadzone były zajęcia, dodajmy w niepełnym wymiarze, które zapewniły ich realizację zgodnie z wymaganiami. Na ogół niemal wszędzie brakowało psychologów, logopedów, tyflopedagogów. Generalnie najtrudniej jest zapewnić prawidłowe prowadzenie zajęć włączających z dziećmi z zespołem Aspergera i różnego rodzaju niepełnosprawnościami sprzężonymi. To sprawia, że często celowo unika się przyjmowania uczniów z taką diagnozą;
- wciąż jeszcze nie została załatwiona sprawa barier architektonicznych, zwłaszcza w mniejszych miastach i miasteczkach, nie mówiąc już o wsiach. Wsie w ogóle nie były uwzględniane w raporcie NIK, chociaż dzieci wiejskie uczyły się w placówkach objętych kontrolą. Na tym polu problem wygląda źle, z 28 szkół i przedszkoli aż w 22 są przeszkody architektoniczne, utrudniające pobyt uczniom z niepełnosprawnościami. Jeżeli dodamy do tego przepełnione klasy, to realizacja edukacji włączającej nie wygląda najlepiej.

Aby uwolnić się od edukacji włączającej, wiele szkół – niezgodnie z obowiązującym prawem – próbowało zapisać w swoich statutach, że ich niedostosowanie może być powodem odmówienia przyjęcia do szkoły. Jako przykład podawano, że nie przyjmuje się uczniów poruszających się na wózkach inwalidzkich. Wzbudza to wiele kontrowersji. Rodzice dzieci niepełnosprawnych szukają pomocy w różnych możliwych instytucjach. W latach 2014–2017 do Rzecznika Praw Obywatelskich wpłynęły 162 sprawy związane z edukacją uczniów niepełnosprawnych. Miały one bardzo różny charakter, najczęściej były to skargi związane z edukacją i nauczaniem dzieci, 8 dotyczyło nieprzyjęcia do szkoły lub przedszkola.

W tym samym czasie Rzecznik Praw Dziecka wielokrotnie podejmował interwencje, dotyczyły one najczęściej spraw incydentalnych, związanych z nauką dzieci niepełnosprawnych w szkolnictwie ogólnodostępnym. Poszczególne szkoły i przedszkola bardzo różnie to uzasadniały: brakiem specjalistów,

przeszkodami architektonicznymi i możliwościami finansowymi. Tymczasem sprawa jest bardziej skomplikowana, niż się może wydawać. Stowarzyszenie Nie-Grzeczne Dzieci informuje, że pieniądze przeznaczone na te cele nie zawsze były wykorzystywane, chociaż istniały takie możliwości.

Warto zauważyć, że raport NIK dużo uwagi poświęca nauczycielom. Wynika z niego, że to oni w pierwszej kolejności realizują edukację włączającą, sami wskazują na swoje przygotowanie i inne czynniki, zarówno te, które utrudniają pracę nauczyciela, jak i te, które ją ułatwiają. Ich opinie mają istotne znaczenie i w dużym stopniu można je rozpatrywać pod kątem szans dla edukacji włączającej. Kontrolerzy NIK przeprowadzili ukierunkowane rozmowy ze 110 nauczycielami i innymi specjalistami w kontrolowanych szkołach.

Zagrożenia dla edukacji włączającej – zdaniem 66% nauczycieli – mają następujące przyczyny:

- za mało czasu przewidzianego dla edukacji uczniów niepełnosprawnych,
- dezorganizacja pracy klasy przez dzieci niepełnosprawne,
- niebezpieczne zachowania uczniów, np. z autyzmem,
- brak lub nieefektywna pomoc dodatkowych osób,
- nauczyciele nagradzani są za osiągnięcia uczniów zdolnych,
- niedostosowane programy nauczania,
- dzieci niepełnosprawne zapisywane są do tzw. słabszych klas, przydzielani im nauczyciele nie zawsze mają odpowiednią wiedzę i doświadczenie w pracy w takimi dziećmi.

Plusy w edukacji włączającej widziało 86% nauczycieli. Ich zdaniem:

- szkoła podnosi jakość usług edukacyjnych,
- zmieniają się postawy uczniów pełnosprawnych,
- szansa na usamodzielnienie i lepszy start w życiu uczniów niepełnosprawnych,
- szkoła ma dodatkowy nabór i środki, a nauczyciele pracę,
- niższe koszty społeczne i finansowe w edukacji włączającej niż w szkolnictwie specjalnym.

Niezależnie od tego można stwierdzić, nie tylko na podstawie raportu NIK, ale także innych źródeł, że w ostatnim czasie idea edukacji włączającej zyskała na popularności i ma wielu zwolenników w różnych grupach społecznych. Z tym jednak, że wszelkie działania w tym zakresie są obarczone dużym ryzykiem występowania nieprawidłowości, które mają wpływ na skuteczność tego typu nauczania. Duże trudności – o czym już wspomniano – dotyczą uczniów objętych indywidualnym nauczaniem, w odniesieniu do przedszkoli – indywidualnym rocznym przygotowaniem przedszkolnym, gdyż nie przewidują możliwości tych zajęć w szkole, tylko w domu rodzinnym uczniów niepełnosprawnych. Duże trudności wzbudza realizacja ścieżek kształcenia specjalnego, na co wskazują nauczyciele. Trzeba też dokładnie sprecyzować, dookreślić, standardy pracy nauczycieli zatrudnionych w kształceniu uczniów z niepełnosprawnościami, np. tygodniowy wymiar czasu pracy nauczyciela. W tej sprawie NIK sformułował aż 115 wniosków pokontrolnych.

Dotychczasowe spostrzeżenia dotyczyły zagadnień w dużym stopniu o charakterze ogólnym. Warto więc się zastanowić nad problemami bardziej szczegółowymi. Otóż w raporcie NIK zwraca się uwagę i określa, na czym powinno polegać wspieranie uczniów z niepełnosprawnościami. Jeszcze raz przypomnijmy, że system oświaty w Polsce zapewnia możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnością lub zagrożonym niedostosowaniem społecznym, zgodnie z rzeczywistymi potrzebami i możliwościami pobierania nauki.

Badania kontrolne NIK były stosunkowo szerokie i obejmowały lata 2014, 2015, 2016 i 2017. Uzyskana na tej podstawie wiedza dostarcza nam wiele informacji na temat edukacji włączającej. I tak, w objętych kontrolą 28 szkołach i przedszkolach zapewniono uczniom i dzieciom z niepełnosprawnościami dostęp do edukacji i opieki. W połowie tych placówek prawidłowo organizowano wspieranie kształcenia specjalnego, stwarzając tym samym odpowiednie warunki, by udzielane wsparcie zaspokajało potrzeby uczniów, realizowało

przysługujące im uprawnienia i przynosiło spodziewane efekty.

Jednakże w pozostałych szkołach i przedszkolach nie w pełni prawidłowo planowano, realizowano i ewaluowano działania wspierające. Nie przydzielono bowiem uczniom wszystkich zajęć, zgodnie z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego, oraz nie dokonywano wymaganej analizy efektywności udzielanego wsparcia i modyfikacji (w razie potrzeby) dotychczas udzielanej pomocy. Było to spowodowane nieprzestrzeganiem określonych przepisami procedur w zakresie opracowania i aktualizacji indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych oraz ograniczonymi zasobami placówek.

Nie zadbano również, by wszystkie zajęcia były prowadzone przez osoby mające kwalifikacje, gwarantujące realizację zaleceń wynikających z orzeczeń. Ponadto, pomimo wprowadzenia od 1 stycznia 2016 r. obowiązku zatrudnienia dodatkowej osoby współorganizującej kształcenie uczniów z autyzmem, w tym zespołem Aspergera oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi, nie zapewniono takiego wsparcia w niemal połowie placówek. Nieprawidłowości te wskazują, że nadzór i monitorowanie wsparcia kształcenia specjalnego uczniów w tych placówkach nie były wystarczające.

Nie we wszystkich placówkach zapewniono także odpowiednie warunki organizacyjne i techniczne realizacji edukacji włączającej. W połowie placówek uczniowie z niepełnosprawnościami odbywali zajęcia w klasach o nadmiernej liczebności, zajęcia dodatkowe nie były właściwie zorganizowane, a także nie zlikwidowano barier architektonicznych.

Ponadto ustalono, że większość skontrolowanych placówek (75%) nie wykorzystywała istniejących możliwości zapewnienia właściwego finansowania kształcenia specjalnego. W latach 2015–2016 nie wydatkowano w tych szkołach i przedszkolach przysługujących środków, nie realizowano też wielu zaleceń wynikających z orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego. Organy prowadzące te jednostki nie wypełniły obowiązku wydatkowania środków w wysokości nie mniejszej niż naliczone w subwencji oświatowej na zadania

wymagające stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy.

Przypomnijmy, że kluczowym elementem kształcenia uczniów i dzieci z niepełnosprawnościami jest zapewnianie im dostępu do edukacji w wybranej przez rodziców placówce. Zarówno wyniki kontroli, jak i informacje otrzymane od Rzecznika Praw Obywatelskich, Rzecznika Praw Dziecka, Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych i 16 kuratorów oświaty świadczą, że kwestii tej nadawano ważne znaczenie, a idea edukacji włączającej zyskiwała na popularności jako korzystna dla uczniów i poszerzająca możliwości rozwoju placówek oświatowych. Wymienione wcześniej niedomagania w sposób istotny nie wpływały na kształcenie włączające, ale je nieco komplikowały.

Jeżeli chodzi o sprawy merytoryczno-dydaktyczne, to tylko w 16 spośród 28 kontrolowanych placówek prawidłowo dokonywano okresowej wielospecjalistycznej oceny poziomu wiedzy uczniów objętych kształceniem specjalnym. Dzieciom z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, realizującym edukację w przedszkolach i klasach I–III, owszem, towarzyszyły osoby zatrudnione jako pomoc nauczyciela, ale bez żadnego przygotowania pedagogicznego, co nie jest zgodne z obowiązującymi przepisami. W większości kontrolowanych placówek nie były też realizowane, zaplanowane w IPET, formy wsparcia zgodnie z wyznaczonym wymiarem i w sposób uwzględniający higienę pracy uczniów i nauczycieli. W ponad połowie wszystkich placówek zajęcia rewalidacyjne i z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej realizowane dla uczniów słabosłyszących, słabowidzących, niepełnosprawnych ruchowo, w tym z afazją oraz z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, nie były prowadzone przez osoby o kwalifikacjach niezbędnych do realizacji wszystkich zaleceń wynikających z orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego. Na tym polu wciąż występują duże trudności.

Pomimo licznych niedociągnięć, nauczyciele, co już częściowo było sygnalizowane, wskazywali na korzyści dla całej szkolnej społeczności wynikające z realizacji edukacji włączającej. Jest niesłychanie ważne dla dzieci niepełnosprawnych, że naukę mogą pobierać

blisko ich miejsca zamieszkania, a to umożliwiało nabór większej liczby uczniów. Do trudności należy zaliczyć brak odpowiednich pomieszczeń do nauczania dzieci z niepełnosprawnościami. Czasami zaniedbania były tak duże, że skutkowało to zagrożeniem życia i zdrowia dzieci realizujących kształcenie specjalne. Przypadki tego typu kontrolerzy NIK kierowali do odpowiednich władz. Przypadków tego typu było niewiele, zaledwie dwa.

Raport NIK jest obszerny, pisany specyficznym językiem prawnokontrolnym, wiele informacji wspólnie się przenika i uzupełnia, co sprawia, że wyciąganie na jego podstawie wniosków wymaga dosyć żmudnej analizy. Podawane są liczne przykłady z poszczególnych przedszkoli i szkół, np., że dyrektorzy przedszkoli i szkół nie odmawiali przyjmowania dzieci z niepełnosprawnościami, ale wskazywali na wiele obiektywnych i często subiektywnych okoliczności utrudniających realizowanie edukacji włączającej, chociażby dzieciom na wózkach. Ale nie tylko, również dzieciom, które mogą dezorganizować pracę nauczyciela w klasie, z trudnościami poruszania się itp. Z analizy raportu wynika, że są to tylko niektóre trudności, było ich znacznie więcej.

Najwyższa Izba Kontroli wsparła się też raportem Instytutu Badań Edukacyjnych z 2015 r., z którego dowiadujemy się, że występują odsyłania od szkoły do szkoły rodziców z dziećmi niepełnosprawnymi, ze szkół ogólnodostępnych do szkół specjalnych. Jako argument podawano niemożliwość zapewnienia właściwej opieki i słabe dostosowanie placówki do potrzeb uczniów niepełnosprawnych. Duże trudności są w pozyskiwaniu specjalistów. Najczęściej były to informacje ustne. Tego typu działania, to jest odmowy przyjęcia uczniów z niepełnosprawnościami do szkoły ogólnodostępnej, w dużym stopniu dyktowane też były myśleniem władz samorządowych lub szkolnych, że najlepszym miejscem dla ucznia niepełnosprawnego będzie szkoła specjalna lub integracyjna. To rodzicom bardzo często utrudniało życie. Ponadto byli oni przeświadczeni, że ich dziecko powinno uczyć się w szkole ogólnodostępnej.

I co jest tu ważne, nawet bardzo ważne w aspekcie negatywnym, często zupełnie nie-

zależnym od nauczycieli. Otóż w większości kontrolowanych placówek włączano do klas, a w przedszkolach do grup ogólnodostępnych, więcej niż jednego ucznia z niepełnosprawnościami. Nauczyciel dowiadywał się o tym po raz pierwszy, gdy przychodził na lekcje, był na to nieprzygotowany, często całkowicie zaskoczony. Na ogół nikt się nie martwił koniecznością wprowadzania nauczyciela wspomagającego lub mniejszą liczebnością uczniów w klasie. Bardzo często brakowało nauczycieli z pedagogiki specjalnej. Jest wciąż słabo dostępna informacja o przedszkolach z oddziałami integracyjnymi i szkołach z oddziałami integracyjnymi lub też o tym, z jakimi niepełnosprawnościami mogą być przyjęte dzieci do placówek ogólnodostępnych. Z orzeczeń nie zawsze to wynika. Co gorsza, orzeczenia uczniowie otrzymywali w trakcie realizacji etapu edukacyjnego i w trakcie roku szkolnego. Pytanie: jak miał się zachować dyrektor szkoły i nauczyciel, gdy w trakcie roku szkolnego spotkał w klasie ucznia niepełnosprawnego?

W badanym okresie w objętych kontrolą szkołach i przedszkolach organizowano kształcenie specjalne na podstawie aktualnych orzeczeń. Objęto nim uczniów i dzieci z następującymi niepełnosprawnościami:

- niesłyszących,
- słabosłyszących,
- słabowidzących,
- z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją,
- z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym,
- z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera,
- z niepełnosprawnościami sprzężonymi.

W skontrolowanych jednostkach nie realizowano w klasach ogólnodostępnych kształcenia dzieci niewidomych i z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym.

W wielu szkołach nie realizowano zajęć przewidzianych programem nauczania, natomiast tradycyjny program edukacyjno-terapeutyczny, sporządzony przez specjalistów, tylko w połowie kontrolowanych placówek był realizowany według wszystkich zaleceń zawartych w orzeczeniach. Zdarzały się przypadki wykazywania zajęć, które faktycznie się nie odbywały.