

# **KOMUNIKACJA A OSOBY GŁUCHONIEWIDOME OD URODZENIA**

**Marleen Janssen**

profesor Uniwersytetu Groningen w Holandii

**Inger Rødbroe**

członek Komitetu ds. Komunikacji przy Dbl (Międzynarodowa Organizacja Specjalistów ds. Głuchoniewidomych)

## **GŁUCHONIEWIDOMI OD URODZENIA. PODSTAWOWE ZASADY INTERWENCJI**

Największym i najtrudniejszym wyzwaniem w nauczaniu dzieci głuchoniewidomych jest wykształcenie kompetentnych partnerów, którzy potrafią wchodzić w interakcje i komunikacje z każdym głuchoniewidomym od urodzenia dzieckiem adekwatnie do jego poziomu. Pojęcie partnera obejmuje wszystkich, którzy kontaktują się bezpośrednio z osobą głuchoniewidomą od urodzenia. Ponadto podkreśla równość obu osób

w kontakcie. Jednocześnie obciąża odpowiedzialnością za pomyślny kontakt tego najbardziej kompetentnego partnera. On ponosi odpowiedzialność za dalszy rozwój interakcji i dalszy rozwój dziecka.

Jako kompetentni partnerzy musimy umieć przekazać nasze własne kompetencje komunikacyjne osobie głuchoniewidomej od urodzenia, z którą się kontaktujemy. W ramach postępowania, które propagujemy, wszystkie strategie interwencji wychodzą z założenia i są ukierunkowane na zmianę sposobu myślenia i umiejętności partnera oraz zwiększanie jego możliwości. Widzący/słyszący partner powinien tak zmieniać swój sposób komunikowania się, żeby w końcu zgadzał się on ze sposobem komunikowania się głuchoniewidomego partnera.

Jeśli my, jako partnerzy komunikacji, zmienimy nasze naturalne kompetencje komunikacyjne tak, żeby były one zgodne z kompetencjami osoby głuchoniewidomej od urodzenia, to warunki zewnętrzne też zmienią się dla niej zasadniczo. Jej możliwości dalszego uczenia się i rozwoju znacznie się powiększą.

Skupienie się na roli kompetentnego partnera doprowadziło do uznania i docenienia tego, jak ogromnie ważną rolę pełnią w rozwoju dzieci głuchoniewidomych od urodzenia rodzice. Fakt ten powinien powiększyć nasz wkład w pomoc rodzicom, aby stali się niezbędnymi i prawdziwymi współpracownikami w tworzeniu na-

turalnego środowiska wokół każdego głuchoniewidomego dziecka i głuchoniewidomego dorosłego.

A jakie są cechy charakterystyczne takiego naturalnego środowiska i naturalnych warunków uczenia się?

- ♦ We wczesnej fazie rozwoju komunikacji warunki zewnętrzne są ściśle nastawione na dziecko. Oznacza to, że dziecko wychodzi z inicjatywą, a partner na nią odpowiada, podąża za dzieckiem i jeśli to możliwe dodaje coś do jego inicjatyw. W późniejszej fazie rozwoju komunikacji interakcja staje się bardziej dwustronna. Oznacza to, że teraz obaj partnerzy wychodzą z inicjatywą, podążają za sobą nawzajem i rozszerzają interakcję o poddane przez tę drugą osobę propozycje. Dziecko przez swoją uwagę i zainteresowania cały czas prowadzi partnera w procesie interakcji oraz poddaje tematy do interakcji i komunikacji. Nie znaczy to, że partner nie przygotował szczegółowo przebiegu interakcji, ale że nie trzyma się sztywno i uparcie własnych wyobrażeń na temat tego, co może być interesujące dla osoby głuchoniewidomej od urodzenia. Ciągłe poszukuje on w procesie interakcji i komunikacji z osobą głuchoniewidomą rzeczywistego jej tematu.

- ♦ Naturalne uczenie się nie jest narzucone przez widzących/słyszących partnerów. Interakcja jest współtworzona przez obie osoby. Obaj partnerzy inspirują się nawzajem i coś z tej wymiany wynoszą. Dlatego interakcja i komunikacja jest tak mało przewi-

dywalna. Natomiast uczenie się, odbywa się najczęściej w przewidywalnej sytuacji, która regularnie się powtarza, np. w codziennych rutynowych czynnościach, rytuałach oraz zabawach z innymi osobami. Jednak w procesie interakcji i komunikacji nie można być pewnym tego, czy i jak partner zareaguje na naszą inicjatywę i na odwrót. Zaangażowanie obu partnerów tworzy dynamikę i pomysłowość, które są siłą napędową „bycia razem” i rozwoju.



♦ W trakcie dialogu partnerzy współregulują swój wkład poprzez poddawanie propozycji i obserwowa-

nie, jak na to reaguje druga osoba. Odbywa się to podczas ciągłego negocjowania. Kiedy propozycja zostaje odrzucona, na jej miejsce pojawia się nowa propozycja. Kiedy propozycja zostaje zaakceptowana, pojawia się porozumienie. Takie negocjowanie ma miejsce i w nawiązaniu kontaktu, i we współregulacji przebiegu interakcji oraz w próbach dochodzenia do wspólnego znaczenia/pojęcia.

♦ Wpływ na powyżej przedstawione ramy teoretyczne ma także „transactional developmental model” (Sameroff, A. & Emde, R. 1989. *Relationship Disturbances in Early Childhood. A Developmental Approach*. Basic Book, New York). Model ten definiuje rozwój jako wynik wszystkich do tej pory zaistniałych interakcji, podkreśla, że każda interakcja zależna jest od poprzedniej. Na tej podstawie usiłujemy stworzyć pozytywny efekt lawinowy. Dobrze przebiegające interakcje w danej chwili prowadzą nie tylko do podobnych interakcji w innym czasie, ale mogą też prowadzić do pozytywnego przeniesienia na inne płaszczyzny rozwoju, które nie były celem naszego działania. Model ten wyjaśnia też, dlaczego koncentrowanie się na procesach interakcji na mikro poziomie, często prowadzi do szerszych od oczekiwanych zmian rozwojowych. Z drugiej strony staramy się unikać negatywnego efektu lawinowego, gdzie ograniczenia w podstawowych związkach międzyludzkich mogłyby

negatywnie wpływając na inne obszary rozwojowe. Sta-  
je się to zasadniczo ważne w opiece nad dorosłymi.  
W ich przypadku odnowienie lub rozpoczęcie niektó-  
rych fundamentalnych procesów może rzutować na  
komunikację oraz kontrolę i samoregulację uczuć.

## **NAJWAŻNIEJSZE STRATEGIE WSPÓLNEGO TWORZENIA KOMUNIKACJI**

Jak już wcześniej była mowa, podstawowe zasa-  
dy interwencji w przypadku osób głuchoniewidomych  
od urodzenia koncentrują się na współtworzeniu dla  
każdej indywidualnej osoby głuchoniewidomej – nie-  
zależnie od kategorii wiekowej – jak najlepszych wa-  
runków do uczenia się.

Jakie są więc najważniejsze dla osób pracujących  
z osobami głuchoniewidomymi od urodzenia strate-  
gie do wspólnego tworzenia komunikacji?

♦ Wśród wszystkich specjalnych form wychowa-  
nia i nauczania bardzo istotne jest działanie diagno-  
styczne. Przekładając zasady działania diagnostycz-  
nego na obszar osób głuchoniewidomych, nie można  
dokładnie przewidzieć, ani czego dana osoba głucho-  
niewidoma od urodzenia będzie się w stanie nauczyć,  
ani jak, ani kiedy. Oznacza to, że musimy pracować  
w sposób eksperymentalny. Partner planuje interakcję  
z osobą głuchoniewidomą na podstawie kilku hipotez  
opartych na doświadczeniu i wiedzy. Hipotezy te pod-

legają ewaluacji po praktycznym ich zastosowaniu. Hipotezy tworzy partner i cały zespół specjalistów zajmujących się daną osobą głuchoniewidomą w ciągłym procesie oceny. Obecnie ewaluacji dokonujemy na podstawie szczegółowej obserwacji procesu interakcji. Wykorzystujemy do tego wideoanalizę. Ta ciągła współpraca w zespołach specjalistów bardzo pozytywnie wpływa na rozwój głuchoniewidomych dzieci i dorosłych. Nasze hipotezy i preferencje co do wyboru strategii interwencji zawierają wszystkie elementy potrzebne do skutecznej interwencji, właśnie dzięki ścisłej współpracy i wymianie wiedzy oraz doświadczeniu różnych specjalistów. Komunikacja rozwija się w każdych warunkach i każdej chwili, kiedy tylko partnerzy razem przebywają.

- ♦ Partnerzy muszą świadomie brać pod uwagę to, że osoby głuchoniewidome mają potrzebę doświadczeń, które podobne są do ich poprzednich doświadczeń, tak że na ich podstawie mogą one budować wyobrażenia i pojęcia. Całe środowisko danej osoby głuchoniewidomej powinno być na ten cel nastawione. Osoba głuchoniewidoma od urodzenia musi doświadczyć podobieństw i różnic we wspólnym przeżywaniu tego samego doświadczenia z różnymi osobami, w różnych warunkach i wariantach.

- ♦ Każdy partner osoby głuchoniewidomej od urodzenia powinien wciąż lepiej poznawać historię i do-

świadczenia tej osoby. W ten sposób może on bardziej prawidłowo i trafnie interpretować interakcje i zachowania komunikacyjne tej osoby. W tej sferze ogromną rolę do spełnienia mają rodzice i rodziny osób głuchoniewidomych, ponieważ najlepiej znają oni tę osobę i mają z nią najbliższy związek. Dlatego też często właśnie rodzice i rodzina są w stanie znacząco wpłynąć na rozwój bardziej złożonej wymiany komunikacyjnej.

- ♦ Wideoanalizę wykorzystujemy nie tylko do ciągłej oceny możliwości i poziomu dziecka głuchoniewidomego, ale także ewaluacji naszej interwencji i działania. Szukamy sekwencji, w których dana osoba głuchoniewidoma jest najbardziej aktywna i w których oczekujemy najbardziej złożonej wymiany komunikacyjnej. To – w celu dostrzeżenia pojawiających się możliwości rozwojowych – strefy najbliższego rozwoju, którą będziemy szczególnie stymulować. Wsparcie i pomoc partnera w osiągnięciu przez osobę głuchoniewidomą strefy najbliższego rozwoju Jerome Bruner (Bruner, J. 1990. *Act of Meaning*. Harvard University Press) nazywa „stworzeniem rusztowania”. Partner wspiera rozwijające się funkcje, pomagając dziecku w tym, czego ono samo jeszcze nie potrafi. Charakterystyczne dla tego procesu jest to, że dziecko doświadcza, że może zrobić coś, zanim jeszcze faktycznie samo może to zrobić. Wsparcie to odbywa się na



każdym poziomie komunikacyjnym i używane jest przez partnera niejako do „rozszerzenia/rozciągnięcia” rozwoju dziecka.

Dla osób głuchoniewidomych od urodzenia przez całe ich życie podstawą do uczenia się i rozwoju są zmysły. To znaczy, że muszą być one wykorzystywane w sytuacji uczenia się. Jednocześnie istotne jest takie zorganizowanie otoczenia osoby głuchoniewidomej, które ułatwia jej funkcjonalne wykorzystanie posiadanych przez nią resztek słuchu lub/i wzroku. Jedną z najważniejszych strategii w pracy z osobami głuchoniewidomymi, która zresztą wiele od partnera wymaga, jest jednoczesne pobudzanie więcej niż jednego zmysłu. Jednoczesne wykorzystanie wielu zmysłów, pomaga tworzyć wyobrażenia i pojęcia. Należy być przy tym świadomym, jak wrażliwy jest system zmysłowy. Jeśli jest za dużo oddzielnych i luźno ze sobą powiązanych zmysłów, to może to prowadzić do dezorientacji, stresu i w końcu zahamowania dalszego uczenia się. Jeśli jednak w wielozmysłowej stymulacji osoby głuchoniewidomej weźmie się to wszystko pod uwagę, to polepszy się nadawanie znaczenia czynnościom, rzeczom, osobom i światu wokół tej osoby. Kiedy – dla przykładu – dźwięk wesprzemy dotykiem i ruchem w tym samym rytmie i o tej samej intensywności, to cała czynność zostanie odebrana jako przy-

jemniejsza, mająca większe znaczenie (bardziej zrozumiała) i bardziej motywująca.

Na wspomagające systemy komunikacji składają się między innymi konkretne przedmioty, rysunki, zdjęcia i piktogramy. Nawet język pisany może być używany do wspomagania dialogu i następnie rozwoju komunikacji.

Wspomagające systemy komunikacji mają formę programów dziennych, programów tygodniowych i kalendarzy. Mają one na celu wprowadzenie niezbędnej struktury i podstawowego poczucia zaufania w dość chaotyczny świat dzieci głuchoniewidomych. Uporządkowanie czasu, przestrzeni i osób ma za zadanie uczynienie świata dziecka głuchoniewidomego przewidywalnym. Mają też na celu prowokowanie go do reakcji, dialogu i tym samym stymulowanie jego rozwoju oraz wspomaganie pamięci.

## **KONTAKT I INTERAKCJE SPOŁECZNE.**

### **INTERAKCJE: „TY I JA”**

Rozwój interakcji społecznej zaczyna się od interakcji pomiędzy dzieckiem a dorosłym. Ta faza przypada na pierwsze miesiące po urodzeniu dziecka. Interakcja taka zakłada partnerstwo między dzieckiem a dorosłym i odbywa się na poziomie fizycznym (ruchy, spojrzenia, ekspresja ciała, zapach, głos). Zgranie się i współregulacja.

Zgranie się jest wynikiem wrażliwo-reagującej postawy opiekuna, na którą składa się umiejętność dostrzegania uczuć i potrzeb dziecka oraz umiejętność natychmiastowego i efektywnego reagowania na nie. Dziecko uczy się polegać na obecności i dostępności opiekuna, co jest dla niego źródłem komfortu uczuciowego i wsparcia. Fogel (1993) używa określenia „współregulacja” do przedstawienia ciągłego i wzajemnego procesu przystosowywania się, w którym dorośli i dziecko dynamicznie zmieniają swoje poczynania w zależności od zaistniałych i przewidywanych poczynañ ich partnera.

Specyficzny dla dzieci głuchoniewidomych jest brak reakcji lub nadwrażliwa reakcja powodująca wycofanie się dziecka z kontaktu. To z kolei może wywołać uczucie rozczarowania i frustracji u rodziców, co ma następnie wpływ na ich zaangażowanie i motywację do dalszego kontaktu. Chcąc wspomóc proces interakcji, rodzice i opiekunowie powinni wykorzystać w interakcji także dotyk i stymulację proprioceptywną (propriocepcja to zmysł odczuwania samego siebie, czucia pozycji i ruchu ciała).

Strategia postępowania w tym przypadku to jak najczęstsze zabawy interakcyjne z dzieckiem głuchoniewidomym. Zabawy interakcyjne z partnerem są dla każdego dziecka, więc także dziecka głuchoniewidomego, najlepszą okazją do rozwoju interakcji i kompetencji komunikacyjnych. Bawienie się z partnerem in-

terakcji „twarzą w twarz” (bez przedmiotów) oraz doświadczanie reakcji partnera na własne działanie jest przyjemnym i radosnym przeżyciem. W istocie



wrażliwo-reagujący i kompetentny partner jest najlepszą zabawką, jaką dziecko może mieć. Partner musi umieć zgrać własne działania z ekspresyjnymi reak-

cjami dziecka czy dorosłego głuchoniewidomego oraz wykorzystywać je potem do interakcji. Ekspresyjnymi reakcjami mogą być ruchy, pozycje ciała, napięcie mięśniowe, wydawanie dźwięków czy używanie głosu.

## **WZAJEMNOŚĆ/NAPRZEMIENNOŚĆ**

Po kilku pierwszych miesiącach życia dziecko przechodzi do następnej fazy, w której pojawia się prawdziwa społeczna interakcja wychodząca z wzajemności i naprzemienności. Dzięki czemu dziecko może dużo dłużej skupiać swoją uwagę na mającej miejsce interakcji. Dziecko uczy się kontrolować uwagę, koordynować patrzenie z wyciąganiem ręki do partnera oraz zwracać się w kierunku partnera lub od niego odwracać. Oprócz tego dziecko potrafi także w trakcie patrzenia na partnera wplatać uśmiechy czy jakieś działania.

Specyficzne dla dzieci głuchoniewidomych jest to, że ich inicjowanie interakcji oraz reagowanie na działania partnera jest dużo wolniejsze, subtelniejsze i trudniejsze do przewidzenia niż w przypadku dzieci widzących i słyszących. Są osoby głuchoniewidome, które bardzo łatwo stają się pobudzone, zwłaszcza te, które urodziły się przedwcześnie lub są głuchoniewidome w wyniku jakiegoś syndromu. W ich przypadku pobudzenie jest tak wielkie, że nawet najmniejsze zmiany mogą prowadzić do nadwrażliwych reakcji.

## Strategia postępowania

Zainteresowania osoby głuchoniewidomej koncentrują się wokół najbardziej podstawowych potrzeb, jak jedzenie, picie, kąpiel czy zabawa. W tej fazie istotne jest takie uporządkowanie codziennych zajęć osoby głuchoniewidomej, żeby na tej podstawie mogła ona tworzyć rutyny w tych zajęciach. Te rutyny są pierwszym oparciem dla dziecka w rozumieniu i świadomym przeżywaniu dnia oraz wsparciem pamięci w tworzeniu pojęć i wyobrażeń. Stworzenie przewidywalnych sekwencji czynności i zajęć pomaga partnerowi i osobie głuchoniewidomej przywołać pewne reakcje i działania. To głównie partner tworzy za każdym razem te same sytuacje w tym samym czasie i miejscu – w postaci rytuałów powitania, zabaw interakcyjnych u siebie na kolanach, w trakcie kąpieli czy na podłodze. Doświadczając tych samych rytuałów z różnymi osobami, w różnych warunkach i sytuacjach, osoba głuchoniewidoma tworzy koncepty wzorców społecznych.

Natychmiastowa reakcja partnera oznacza, że między akcją a reakcją jest tak mało czasu, że osoba głuchoniewidoma ma szansę stworzyć pojęcie „przyczyna-skutek”. Wspólne doświadczenie, wspólna zabawa w trakcie interakcji, dzielone wrażenia i radość wzmacniają poczucie, że przebywanie razem to świetna zabawa. Partner interakcji tworzy sytuacje i buduje

rytuały tak, że osoba głuchoniewidoma czuje się pewnie i wie co nastąpi. Partner przejmuje rolę inicjatora i aktora w interakcji oraz wpływa na akcje i reakcje. Po pewnym czasie, kiedy osoba głuchoniewidoma jest do tego gotowa, bierze aktywny udział w interakcji i sama wychodzi z inicjatywami (nigdy nie wiadomo, kiedy dokładnie to nastąpi, ale doświadczony partner często będzie „wiedział” lub „wyczuje” ten moment). Partner zawsze uważnie obserwuje akcje i reakcje dziecka głuchoniewidomego i dopasowuje się do nich jak najbardziej to możliwe. Partner wrażliwo-reagujący zawsze potwierdzi reakcję i działanie dziecka głuchoniewidomego. Tylko w takiej sytuacji dziecko dalej będzie reagowało i utrzymywało kontakt.

Jeśli partner następnie wprowadzi różne, niewielkie zmiany w przebiegu rutynowej sytuacji czy zabawy interakcyjnej (np. zareaguje później, czyli będzie dłużej czekał na reakcję dziecka), może ono, przewidując reakcję partnera, samo wyjść z inicjatywą, a o to właśnie chodzi. Poza tym ma to już ściśle komunikacyjną funkcję, dziecko głuchoniewidome odkrywa, że ma wpływ na partnera, czyli na swoje najbliższe otoczenie.

## **WYMIANA RÓL NADAWCA – ODBIORCA**

W społecznych interakcjach głos zabierają na przemian nadawca i odbiorca. Według Dekker & Bie-mans (1994. Video Hometraining in Families, Ho-

uten/Zaventem) ważną cechą harmonijnej interakcji jest równowaga w zabieraniu głosu i oddawaniu głosu drugiej osobie.

Specyficzne dla dzieci głuchoniewidomych jest wykorzystanie do zabierania i oddawania głosu innych kanałów komunikacyjnych. Sygnałem do zabrania lub oddania głosu może być np. zmiana pozycji ręki, zmiana pozycji ciała, zaprzestanie działania czy ruchu lub zwrócenie się do partnera. W interakcji z osobą głuchoniewidomą partner powinien więc bardziej skoncentrować się na rękach, dotyku i ruchach tej osoby, a mniej na jej twarzy i mimice. Dodatkową trudność stanowi ogromna potrzeba dzieci głuchoniewidomych przetworzenia na zrozumiały dla siebie sposób informacji płynącej z działania partnera. W tej sytuacji dzieci głuchoniewidome często odwracają się, patrzą się w światło lub wykonują jakąś inną czynność, którą partner może łatwo pomylić z zerwaniem kontaktu lub czynnością stereotypową.

### Strategia postępowania

Partner powinien w jasny i zdecydowany sposób inicjować interakcję, oddawać głos osobie głuchoniewidomej, czekać tak długo jak to potrzebne na jej inicjatywę (zabranie głosu), potwierdzać odbiór jej komunikatu (inicjatywę), regulować interakcję w zależności od jej reakcji (poprzez zmianę uwagi, bliskości, intensywności, tempa, zaangażowania, rytmu, ekspresji itd.). Oznacza to dopasowanie kanału komuni-



kacyjnego i sposobu przekazywania komunikatów do danej osoby głuchoniewidomej, wprowadzenie elementu dotykowego i ruchowego oraz w ramach potwierdzenia komunikatu osoby głuchoniewidomej powtórzenie jej reakcji lub działania.

## **WSPÓLNA UWAGA I BLISKOŚĆ**

Są one niezbędne do podtrzymania i kontynuowania interakcji. Wspólna uwaga wymaga bycia otwartym na siebie nawzajem, obserwowania wzajemnych reakcji i działań oraz reagowania na nie. Partner interakcji w trakcie interakcji ma być dostępny dla osoby głuchoniewidomej, np. przez ciągłe utrzymanie kontaktu dotykowego ręką lub nogą.

Obaj partnerzy muszą mieć również poczucie podstawowego bezpieczeństwa i zaufania. Także i tu specyficzne dla dzieci głuchoniewidomych jest wykorzystanie innych kanałów komunikacyjnych do zabierania i oddawania głosu partnerowi. Większość osób głuchoniewidomych wykorzystuje w społecznej interakcji i komunikacji ruch, dotyk, wibracje, strumienie powietrza, zapach i smak. Najczęściej mają one także resztki słuchu i/lub wzroku. Najbardziej efektywny dla dziecka głuchoniewidomego kanał komunikacyjny będzie dla niego kanałem preferowanym, a pozostałe kanałami wspomagającymi. Z niektórymi dziećmi głuchoniewidomymi trudno zainicjować interakcje

„ja – ty”. W ich przypadku do wspólnej uwagi i czasami także interakcji należy wykorzystać znany i lubiany przez to dziecko przedmiot.

### Strategia postępowania

Zanim partner nauczy się zwracać na siebie uwagę osoby głuchoniewidomej w trakcie interakcji, musi on wiedzieć, jakie kanały komunikacyjne wykorzystuje ta osoba i które są dla niej preferowane, a które wspomagające. Przykładowo dana osoba głuchoniewidoma może wykorzystywać resztki wzroku jako preferowany kanał w percepcji/odbiorze, ale w jej ekspresji preferowanym kanałem może być ruch i dotyk.

Partner powinien umieć rozpoznać, kiedy ta osoba jest na nim skoncentrowana (np. kiedy ma wyciągnięte ręce lub jedną część twarzy zwróconą w jej kierunku). Dobrym sposobem na zwrócenie na siebie uwagi osoby głuchoniewidomej jest podążanie za jej uwagą i naśladowanie jej działań. Sposoby utrzymania uwagi osoby głuchoniewidomej polegają na stworzeniu interesującej i harmonijnej z nią interakcji, ciągłym potwierdzaniu jej inicjatyw poprzez naśladowanie/powtarzanie jej działań, podążanie za jej uwagą oraz wprowadzanie zmiany, która stymulować będzie uwagę. Wymaga to ciągłej koncentracji i kreatywności partnera. Partner musi być także świadomy tego, co interakcję może zaburzyć, jak hałas, pojawienie się innej osoby, zmiana oświetlenia itd.

## **RYTM I TEMPO**

W przypadku dzieci słyszących i widzących wielką rolę odgrywa melodyjność. Wzmacnia ona komunikat, który staje się w ten sposób łatwiejszy i przyjemniejszy. Także w interakcji z osobami głuchoniewidomymi rytm i tempo odgrywają znaczącą rolę.

Podstawowym rytmem jest rytm oddechu i zmiana w ciele podczas ruchu. Rytm charakteryzuje całe funkcjonowanie człowieka.

### Specyficzne dla dzieci głuchoniewidomych

Mimo że melodyjność jest dla nich w normalnej sytuacji trudna do zarejestrowania, to rytm i tempo używane w interakcji z dziećmi głuchoniewidomymi bardzo tę interakcję usprawniają. Rytm, jakoś ekspresji, jakoś ruchów są wprowadzeniem do narracyjnej formy w języku i czynią tę formę dostępną jeszcze przed opanowaniem języka.

### Strategia postępowania

Partner ma za zadanie zgranie się z osobą głuchoniewidomą, reagując na jej rytm i tempo, powtarzając je oraz wprowadzając w nie minimalne zmiany.

## **NOWY ELEMENT/ZMIANA I PRZETWARZANIE INFORMACJI**

Nowym elementem może być nowa inicjatywa partnera, nieoczekiwany bodziec z otoczenia czy nieoczekiwany bodziec z własnego ciała. Pierwsza reakcja

na nowy bodziec nazywa się reakcją orientacyjną, na którą składają się zmiany fizjologiczne i zmiany zachowania (np. zwrócenie się w kierunku nowego bodźca) a także zmiany w rytmie serca. W obliczu nowego bodźca dziecko przetwarza informację, w wyniku czego nastawia się ono do bodźca pozytywnie lub negatywnie. Po wielokrotnym doświadczeniu nowego bodźca, dziecko rozpoznaje go i przyzwyczaja się do niego.

### Specyficzne dla dzieci głuchoniewidomych

Jeśli nowy element jest zbyt silny, nagły, skomplikowany, trudny i kolejne kroki są zbyt wielkie (nie w zasięgu strefy najbliższego rozwoju danego dziecka głuchoniewidomego) dziecko będzie nadmiernie stymulowane i może zareagować frustracją i stresem. W obronie własnej takie dziecko odwraca się i/lub zrywa interakcję. Partner musi doskonalić się w rozpoznawaniu przetwarzania informacji przez dziecko głuchoniewidome i odróżnianiu przetwarzania informacji od znudzenia, stresu czy zachowań stereotypowych. Przetwarzaniem informacji może być: odwracanie się od partnera, zamknięcie się w sobie, poruszanie gałkami ocznymi, wpatrywanie się w sufit, a nawet większa częstotliwość zachowań stereotypowych.

### Strategia postępowania

Nowy element lub zmiana muszą być minimalne i przystosowane do strefy najbliższego rozwoju danego dziecka głuchoniewidomego. Partner musi uważ-

nie obserwować reakcje dziecka głuchoniewidomego na nowy bodziec i w zależności od niej ten bodziec dopasować do tego dziecka.

## **INTERAKCJE: „TY, JA i TO”**

W wieku pięciu, sześciu miesięcy dziecko zaczyna przenosić wzrok z jednej osoby na drugą lub z jednego przedmiotu na drugi. Oznacza to, że uwaga dziecka w interakcji społecznej przemieszcza się z uczestników na przedmioty i wydarzenia w dalszym otoczeniu. Dziecko nie tylko poznaje przedmioty, ale i tworzy ich pojęcia. Jest to pierwszy krok w uczeniu się języka. W interakcji: „ty, ja i to” najważniejszymi elementami są wspólna, dzielona uwaga, tworzenie wyobrażeń i kategorii, zbieranie doświadczeń i tworzących się w ich trakcie tzw. emocjonalnych śladów w ciele, tworzenie pojęć, wyrażen ekspresyjnych oraz wspólnych, dzielonych znaczeń i wreszcie zaangażowanie i regulacja uczuć.

## **WSPÓLNA, DZIELONA UWAGA**

Umiejętność dzielenia uwagi w różnych rodzajach społecznej interakcji jest najbardziej złożoną i skomplikowaną umiejętnością niezbędnie potrzebną do rozwoju komunikacji na poziomie językowym. Dziecko musi potrafić zwrócić na siebie uwagę partnera, skierować tę uwagę na element trzeci, sprawdzić, czy

partner dalej dzieli jego uwagę, wznowić kontakt i wymienić reakcje na ten temat.

Specyficzne dla dzieci głuchoniewidomych jest to, że skupienie na sobie uwagi partnera i skierowanie jej na element trzeci nie przebiega równocześnie (jak to ma miejsce u osób widzących i słyszących, u których patrzenie i wskazywanie zastępują się nawzajem). Osoba głuchoniewidoma musi ciągle porządkować obydwa elementy tak, by następowały one po sobie, ponieważ obydwa wymagają użycia przez nią dotyku. Na przykład osoba ta używa rąk i ust do eksploracji interesującego przedmiotu i jednocześnie pozostaje w kontakcie z partnerem, dotykając go stopą. Jeśli chce podzielić swoje doświadczenie z partnerem, musi najpierw wypuścić z rąk ten przedmiot, by móc użyć rąk w celu zwrócenia się do partnera.

### Strategia postępowania

Przed wszystkim w tej fazie osoba głuchoniewidomą musi już mieć doświadczenia pozytywnych i harmonijnych interakcji z partnerem, czyli partner musi już dać się jej poznać jako kompetentny partner.

Wprowadzany element trzeci powinien początkowo mieć zabarwienie emocjonalne dla danej osoby głuchoniewidomej, np. może to być jakiś element znanego już jej tak dobrze partnera (okulary, wisiorek) lub – jeszcze lepiej – element samej osoby głuchoniewidomej (ulubiona zabawka, butelka czy kubek). Inte-

rakcja powinna przebiegać na tych samych zasadach co interakcja: „ty i ja”. Dodatkowa trudność polega na tym, że osoba głuchoniewidoma może potrzebować więcej czasu na samą eksplorację przedmiotu, przez co jest ona dłużej „przy głosie”, co jej partner może zinterpretować jako brak zainteresowania, brak oddania głosu i zatrzymanie interakcji. Z drugiej strony może on zbyt szybko odebrać głos osobie głuchoniewidomej i sam zabrać głos, na co nie jest ona jeszcze gotowa. Oprócz tego reakcje i działania osoby głuchoniewidomej są mniej wyraźne i jednoznaczne niż osoby widzącej i słyszającej, np. uważne słuchanie osoby głuchoniewidomej partner może zinterpretować jako pasywność i brak reakcji, przez co partner z kolei tego nie potwierdza i na to nie reaguje.

Osoby głuchoniewidome wykorzystują różne formy dotyku do interakcji z trzecim elementem, np. noga do kontaktu z partnerem, lewa ręka do kierowania uwagi na przedmiot, prawa ręka do wykonywania gestów, następnie znowu lewa do oddania głosu partnerowi przez jego dotknięcie. Partner powinien być bardzo na to wyczulony. Sam też powinien zawsze wspierać tego typu interakcje dotykiem czy ruchem.

## **TWORZENIE WYOBRAŻEŃ I KATEGORII**

Tworzenie wyobrażeń i kategorii pozwala posługiwać się tymi wyobrażeniami, wtedy, kiedy to, co repre-

zentują, nie jest obecne. Dzieci słyszące i widzące posiadają tę umiejętność przed drugim rokiem życia.

### Specyficzne dla dzieci głuchoniewidomych

Jak dobrze osoba głuchoniewidoma, rozwine tę umiejętność, zależy głównie od tego, czy jej otoczenie będzie do niej dopasowane, czy będzie ją wspierało i stymulowało na jej poziomie i czy będzie tworzyło wystarczająco dużo możliwości do dotykowych doświadczeń w eksploracji. Samo dziecko głuchoniewidome nie jest w stanie tej umiejętności osiąść.

### Strategia postępowania

Partner musi mieć zawsze aktualne dane na temat kanałów komunikacyjnych danej osoby głuchoniewidomej oraz funkcjonalnego wykorzystywania przez nią zmysłów. Dzienny plan zajęć osoby głuchoniewidomej powinien być tak ułożony, aby było w nim jak najwięcej miejsca na wspólne doświadczenia. Muszą one jednak być przewidywalne co do czasu, miejsca i osoby. Ponadto muszą być one tak zorganizowane, by osoba głuchoniewidoma optymalnie mogła wykorzystać swoje możliwości, np. warunki otoczenia – hałas, rozpraszające bodźce itd. Dodatkowo, kiedy osoba głuchoniewidoma już część jakiegoś wyobrażenia posiadała, trzeba zwracać jej uwagę na inne aspekty tego wyobrażenia, aby stało się ono pełniejsze, dokładniejsze. Partner powinien dawać osobie głuchoniewidomej wystarczająco dużo czasu na eksplorację, tak aby miała one szersze i pełniej-



sze doświadczenia z danym przedmiotem. Dużym wyzwaniem w uczeniu osoby głuchoniewidomej języka jest dla partnera gromadzenie wspólnego doświadczenia. W tym doświadczeniu należy poszukiwać najbardziej charakterystycznego elementu i wspólnie go nazywać. Często reakcja osoby głuchoniewidomej jest zabarwiona emocjonalnie, co może być dobrym początkiem dla wprowadzania języka. Staramy się pogodzić wrażenia osoby głuchoniewidomej z nazwą, wyrazem, językiem.

## **EMOCJONALNE ŚLADY W CIELE**

To pozostałości w ciele i umyśle dziecka po jakimś przeżyciu i doświadczeniu. Koncepcja emocjonalnych śladów w ciele została przyjęta dla osób głuchoniewidomych przez Europejską Grupę Roboczą Dotyczącą Komunikacji w 2001 roku. Podobna jest ona do koncepcji Gillisa, który emocjonalne ślady w ciele nazywa wynikiem zaistniałych w trakcie doświadczenia zmian w percepcji zmysłowej.

### Specyficzne dla dzieci głuchoniewidomych

Mówi się, że ślady takie u dzieci głuchoniewidomych kryją się często w reakcjach ich ciała oraz przedsymbolicznych zachowaniach. Często są one jednak trudne do zauważenia, a jeśli nawet zostaną zauważone – trudne do zinterpretowania. To sprawą kompetentnego partnera jest dostrzec je i nadać im właściwe znaczenie.

### Strategia postępowania

Partner musi tworzyć harmonijne i udane interakcje. W takiej sytuacji osoba głuchoniewidoma będzie zachęcona do ekspresji i będzie wykonywała więcej gestów. Od początku gesty te będą miały funkcję komunikacyjną, a w procesie negocjacji partner nada im właściwe znaczenie i symboliczną formę. Jest to możliwe dzięki wspólnym doświadczeniom i dzielnym przeżyciom.

## **POJĘCIA, WYRAŻENIA EKSPRESYJNE I WSPÓLNE, DZIELONE ZNACZENIA**

Bez względu na formę komunikacji – mówioną, gestową czy pisemną – ekspresja zmienia osobiste, intencjonalne wyobrażenia w zewnętrzne i powszechne. Świadome tworzenie tych wyobrażeń w procesie mówienia i słuchania jest formą myślenia niezbędną do rozwoju języka.

### Specyficzne dla dzieci głuchoniewidomych

Dzieci niewidome i głuchoniewidome nie mają takich gestów odsyłających jak wskazywanie i patrzenie na coś. Dodatkowo ich pojęcia opierają się na mniej szczegółowych i dokładnych wrażeniach i doświadczeniach niż pojęcia osób widzących i słyszących. Osoby głuchoniewidome tworzą pojęcia głównie na podstawie zmysłu dotyku, a nie każdą

informację można w ten sposób dokładnie przekazać.

### Strategia postępowania

Na początku partner powinien nadawać każdemu zachowaniu dziecka funkcję komunikacyjną, (tzw. nadinterpretowanie) i adekwatnie na nie reagować. W ten sposób dziecko głuchoniewidome uczy się, że jego zachowanie ma konsekwencje i kiedyś użyje tego zachowania intencjonalnie. Jeśli dziecko używa swojego zachowania przede wszystkim intencjonalnie, mówi się już o interpretacji i przechodzi się do społecznej interakcji. Dziecko głuchoniewidome musi uczyć się w naturalnych sytuacjach przeżywanych wspólnie z partnerem w indywidualnym (jeden na jeden) kontakcie. Kontekst sytuacyjny wspomaga ogromnie w rozwoju języka. Partner musi cechować się wrażliwo-reagującą postawą. Mimo że postawa ta wiele wymaga od partnera, jest ona absolutnie możliwa do wypracowania. Ułatwia ona harmonijny przebieg interakcji i aktywizuje osobę głuchoniewidomą. Ponadto partner musi interpretować dość szeroko i nie zamykać się na różne możliwe interpretacje tego samego gestu, wyrażenia.

Do właściwego znaczenia tego gestu i wyrażenia partner dochodzi na drodze negocjacji. Dzięki wspólnemu doświadczeniu partner dochodzi z osobą głuchoniewidomą do wspólnego znaczenia, znaczeniu

nadaje właściwy symbol i tak dochodzi się do tworzenia języka.

## **ZAANGAŻOWANIE I REGULACJA UCZUĆ**

Zaangażowanie rozwija się już od pierwszych kontaktów. Zgranie się, o którym już wcześniej była mowa, zakłada także regulację bliskości, ekspresji i intensywności. Na zaangażowanie ma również wpływ stopień dzielonej, wspólnej uwagi. Regulacja uczuć to umiejętność kontrolowania i sterowania uczuciami. Emocjami można określić uczucia, które pojawiają się w wyniku ustosunkowania się osoby do danej sytuacji czy zdarzenia. Ostatnie badania neurobiologiczne sugerują, że wczesne harmonijne interakcje mają wpływ na rozwój tych struktur i funkcji mózgowych, które odpowiedzialne są za regulację uczuć, przystosowanie do zmiennych warunków i radzenie sobie ze stresem. Dodatkowo interakcje takie grają kluczową rolę w pojawieniu się własnego „ja” i dlatego uważane są za najwartościowsze doświadczenie międzyludzkie.

### Specyficzne dla dzieci głuchoniewidomych

Interakcje osób głuchoniewidomych i ich partnerów mogą być nieharmonijne i zaburzone. W wyniku tego osoby głuchoniewidome mogą mieć poczucie własnej niepewności i niekompetencji, jak też problemy z regulacją uczuć, agresywnym zachowaniem, au-

todestrukcyjnym zachowaniem oraz całkowitym pogrążeniu się w autostymulacji i depresji. Z drugiej



strony osoby głuchoniewidome pobudzają się szybko, czasem aż za szybko i od razu za bardzo. Tak zwane „okno tolerancji” jest więc u nich zawężone. To też zwiększa ryzyko nieharmonijnych interakcji.

### Strategia postępowania

Kompetentny partner interakcji dopasowuje się do stanu umysłu osoby głuchoniewidomej w otwarciu kontaktu i podczas całej interakcji. Dzieli on też z oso-

bą głuchoniewidomą jej uczucia, tak że ma ona poczucie, że jest rozumiana. Jest to podstawą do budowania poczucia bezpieczeństwa i zaufania oraz rozwoju harmonijnej interakcji.

Wideoanaliza interakcji pomoże w stwierdzeniu cech charakterystycznych interakcji danej osoby głuchoniewidomej i na tej podstawie ustaleniu kolejnych kroków w usprawnieniu z nią interakcji.

**Wybrane fragmenty opracowania z 2008 r. tłumaczyła Joanna Wiśniewska, surdo-, tyflopeda-gog, Szkoła Podstawowa St. Rafael dla Dzieci Głuchoniewidomych w St. Michielgestel w Holandii.**



# **Edukacja humanistyczna niewidomej uczennicy w szkole ogólnodostępnej**

**Małgorzata Zielak**

nauczyciel języka polskiego, historii i wychowawca,  
Szkoła Podstawowa nr 5 w Szczecinie

Wraz z wychowawstwem klasy czwartej, które przyznano mi we wrześniu 2009 r., powierzono mi opiekę nad niewidomą dziewczynką, która uczy się w naszej szkole od klasy pierwszej, z powodu odmowy nauczania w szkole rejonowej. Z momentem przejścia wychowawstwa i nauczania dziecka niewidomego przygotowałam się do podjęcia nowego wyzwania, między innymi poprzez podjęcie studiów podyplomowych z zakresu tyflopedagogiki. Wiedza i doświadczenie zdobyte podczas studiów okazały się bezcenne, bowiem pracuję w szkole ogólnodostępnej, a moja klasa nie jest klasą integracyjną, nie otrzymałam więc wsparcia od nauczyciela wspomagającego. Dokładne informacje na temat uczennicy otrzymałam od rodziców, poprzedniej wychowawczynie oraz pracow-

ników Związku Niewidomych w Szczecinie. To właśnie pracownicy Związku, którzy prowadzili rewalidację Jagody od najmłodszych lat, udzielili mi wskazówek metodycznych oraz informacji na temat przebiegu rozwoju i nabywanych umiejętności przez dziecko.

Z powyższych informacji, jak również na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej ustaliłam ostatecznie „bazę danych” o dziecku, niezbędną do podjęcia pracy dydaktycznej i wychowawczej.

W celu rozpoczęcia edukacji dziecka niewidomego nieodzownym stał się fakt ustalenia poziomu niepełnosprawności i aktualnych umiejętności i predyspozycji dziecka. Jagoda jest uczennicą niewidomą. Jej ogólna sprawność umysłowa mieści się w normie wiekowej, zasób słownictwa jest na poziomie wieku życia, mowa czynna jest prawidłowo rozwinięta. Jagoda dość dobrze definiuje różne pojęcia słowne. Słabe jest jeszcze rozumienie różnych sytuacji społecznych oraz norm w nich obowiązujących, co jest charakterystyczne dla dzieci niewidomych. Bardzo dobry poziom koncentracji uwagi oraz pamięci bezpośredniej i trwałej. Uczennica w pracy zadaniowej jest bardzo wytrwała. Wykazuje się dużą aktywnością poznawczą. Wyniki badania pedagogicznego wykazały wysoki poziom wiadomości szkolnych wymaganych na danym etapie nauki. Uczennica sprawnie pisze i czyta brajlem, umiejętność tę opanowała już w klasie pierwszej.



Tempo pisania jest bardzo dobre, ale czytanie wolniejsze niż u widzących rówieśników. W zachowaniu jest spokojna i podporządkowana. Dobrze koncentruje się na wykonywanych zadaniach, napotkane niepowodzenia i trudności przyjmuje z irytacją. Pokonywanie niepowodzeń jest naszym priorytetem w obecnych działaniach dydaktycznych. Dziewczynka bardzo chętnie korzysta z rysunków wypukłych wykonanych przez mnie farbą witrażową, z pomocy dydaktycznych przestrzennych – naturalnych okazów, przed-



Maszyna brajlowska „Perkins”

miotów wydających dźwięki, nagrań magnetofonowych i płyt CD. Wszelkie podręczniki, ćwiczenia ma

napisane brajlem przez mamę. Nie bierze udziału w zajęciach ruchowych w sali gimnastycznej, elementy tych zajęć wprowadzam na rewalidacji.

Praca w zakresie przedmiotów humanistycznych to przede wszystkim praca z tekstem, który jest głównym środkiem przekazu wiedzy. Umiejętność analizy treści tekstu staje się niezbędnym środkiem zdobywania wiedzy i informacji, jakie niesie on ze sobą, natomiast uświadomienie sobie formalnej strony tekstu pozwala wybrać odpowiednią formę do wyrażenia własnych myśli, dokonywania poprawnego zapisu pod względem ortograficznym i gramatycznym. W pracy z tekstem staje się niezbędna umiejętność wyodrębniania jego istotnych elementów, zrozumienie związków, jakie je łączą oraz umiejscowienie szczegółów. Analiza tekstu prowadzi do zrozumienia tekstu jako całości oraz do sformułowania własnych myśli. Głównym zadaniem nauczyciela jest przygotowanie ucznia do swobodnego orientowania się w tekście. Wymaga to długotrwałej, świadomej pracy nauczyciela, skierowanej na posługiwanie się tekstem. Czwartą klasą dla ucznia niewidomego jest tym progiem, w którym następuje przejście od nauki czytania do nauki świadomego posługiwania się tekstem w różnych formach. Blisko połowa realizowanych treści w zakresie przedmiotu język polski to analiza tekstów literackich. Należy więc zastanowić się, co może ułatwić uczniowi niewidomemu tę naukę.

## **Praca z dłuższym tekstem literackim**

Jagoda potrafi czytać teksty brajlowskie, dlatego teksty prozatorskie zawarte w podręczniku odczytuje samodzielnie, często uczestniczy w głośnym czytaniu i śledzi tekst czytany głośno przez innych uczniów. Do pracy z dłuższą lekturą jest odpowiednio przygotowana. Korzysta w tym celu bądź z książek brajlowskich, wypożyczonych z Książnicy Pomorskiej, jak również chętnie sięga po „lekturę mówioną”. Cechuje ją bardzo dobra pamięć, co dowiodła między innymi podczas uroczystej godziny baśni, kiedy to opowiedziała z pamięci bajkę, przeczytaną przez mamę w domu, nie mając możliwości spoglądania do tekstu, gdyż ten był w zwykłym druku. Za swoją prezentację otrzymała ocenę celującą, bowiem używała różnorodnego, barwnego słownictwa, wypowiadała się poprawnie pod względem stylistycznym, gramatycznym i językowym. Jedynym jej momentem zastanowienia był fragment, w którym poszukiwała w pamięci określenia „rynsztek”. Za każdym razem, kiedy widzę, iż zastanawia się nad użyciem słowa, pytam o rozumienie jego znaczenia i podanie kilku synonimów.

Do odbioru tekstów lektur jest odpowiednio przygotowywana. Zwracam jej uwagę na to, co trzeba zapamiętać, co jest ważne dla toku akcji, wyodrębniam istotne fragmenty. Ma to znaczenie zwłaszcza wtedy, kiedy korzysta z pomocy lektora, bądź książki mówio-

nej. Bardzo szybko miałam okazję przekonać się o doskonałej pamięci Jagody, kiedy to podczas przerabiania „Pinokia” wychwyciła szczegóły, które pozostałym uczniom uchodziły niezauważone.



Na zdjęciu książka „Pinokio” wydana we Florencji dla dzieci niewidomych

## **Różne formy wypowiedzi pisemnej**

Pierwszą trudną próbą była dla mnie lekcja opisu postaci – Pinokia. Tekst lektury szczegółowo przedstawia wygląd pajacyka, który widnieje na ilustracjach w książkach czarnodrukowych. Uczniowie chętnie wspomagają się ilustracją podczas opisu postaci. Co mogłam zaproponować mojej uczennicy? Intuicyjnie wpadłam na pomysł, by przynieść z domu zabawkę mojego synka – drewnianego Pinokia, którego wręczyłam na początku lekcji Jagodzie. Klasa od razu rozpoznała w zabawce naszego bohatera, Jagoda zaś długo zastanawiała się, co to takiego. Pytania naprowadzające – długi nos – wskazały prawidłową odpowiedź. Kiedy uczniowie pisali opis, Jagoda miała do dyspozycji pamięciowy obraz tekstu lektury i zabawkę, dzięki której praca stała się nie tylko teoretyczną wiedzą odtwórczą, ale żywym odkryciem postaci, która miała materię – drewnianą, fakturę, kształty – np. długi nos, chude nogi, duże stopy.

Podczas kolejnych opisów postaci, np. Pana Kleksa czy Janka Muzykanta, posługiwałam się planem, który ukierunkowywał spostrzeżenia uczennicy i pomagał jej tworzyć obraz człowieka, np.

1. Jaką ma figurę, jak się porusza?
2. Jakie ma nawyki, jak się zachowuje?

3. Zwróć uwagę na twarz, włosy, posłuchaj, jak mówi.
4. Pomyśl, jaki ma charakter.
5. Jak Ty się do niego odnosisz, dlaczego?

Opis człowieka można utworzyć również, posługując się tekstem literackim. Należy wówczas wyszukiwać słowa, jakimi autor opisał daną cechę postaci i na tej podstawie próbować opowiedzieć, jak sobie tę postać wyobrażamy.

Opowiadanie, zwłaszcza twórcze nie sprawia większej trudności, bowiem wyzwala w dziecku możliwości fantazji. Jednakże ocena opowiadania twórczego, jak i odtwórczego, podlega ocenie według takich samych kryteriów:

1. Ocena ogólna, wrażenie ogólne.
2. Temat i jego realizacja.
3. Kompozycja opowiadania.
4. Normy językowe, ortograficzne i stylistyczne.

Samooocena pracy oraz jasność kryteriów jest bardzo ważna dla doskonalenia własnej pracy. Uczeń zaczyna świadomie i twórczo przekształcać własne prace i tworzyć sam bardziej interesujące wypowiedzi. Twórcze przekształcanie tekstu zmusza do poszukiwań określonych środków wyrazu, rozwija słownictwo i formę gramatyczną wypowiedzi.

## **Trudności ortograficzne, frazeologiczne, gramatyczne i interpunkcyjne w piśmie**

Jagoda, według diagnozy, mieści się w normie intelektualnej, oprócz wady wzroku nie posiada żadnych dysfunkcji, jest więc oceniana zgodnie z Wewnątrzszkolnym Systemem Oceniania jak pozostali uczniowie. Jednakże, w pokonywaniu trudności ortograficznych, frazeologicznych, gramatycznych i interpunkcyjnych, musi wykazać wzmożony wysiłek i znaczną koncentrację. Jagoda pisze na maszynie brajlowskiej.

Notatki i ćwiczenia, które zapisuję na tablicy, notuje ze słuchu. Zawsze pytam, jak zapisała dany wyraz, w momencie popełnienia błędu wyraz przepisujemy raz jeszcze, poprawnie. W ten sposób wykonujemy część zadań stylistyczno-gramatycznych. Zalecane wydłużenie czasu w zakresie tych zadań nie jest zazwyczaj potrzebne. Podczas sprawdzania pisemnych prac, zdania błędne pod względem stylistycznym, gramatycznym, zostają przez nauczyciela zaznaczone na marginesie, po czym w trakcie poprawy, przepisywane są przez Jagodę raz jeszcze z uwzględnieniem poprawnej formy. Każdy rodzaj błędu jest uczennicy objaśniany tak, by była w stanie samodzielnie podać poprawną formę. Podczas pisania pojawia się również problem interpunkcji. Ten rodzaj błędu

częstokroć powodowany jest przeszkodami technicznymi, np. uczennica nie usłyszała dzwonka maszyny i pisała w tzw. „próżni”, trudnością jest również poprawne przenoszenie wyrazów, ponieważ uczennica niewidoma nie jest w stanie kontrolować kartki, stąd pojawiają się błędy w przenoszeniu wyrazów. Błędy typu literówki są zazwyczaj efektem pośpiechu, choć Jagoda ma wyrobiony nawyk sprawdzania dotykowego swoich zapisów na bieżąco, co pozwala uniknąć większości błędów technicznych. Ćwiczenia frazeologiczno-językowe wymagają dłuższej koncentracji, ponieważ błędy tego typu wynikają z niezrozumienia danego pojęcia. Jagoda uczy się, słuchając wypowiedzi uczniów widzących oraz moich komentarzy. Dziewczynka nie ma świadomości trudności ortograficznej, to jednak nie chroni jej przed popełnieniem błędu. W takiej sytuacji należy ustrzec ucznia przed popełnieniem błędów, niż później modyfikować niewłaściwy obraz wyrazu. Najlepszym sposobem uczenia się jest uczenie polisensoryczne, ponieważ angażuje wiele zmysłów równocześnie, co sprzyja szybkiemu zapamiętaniu i utrwaleniu właściwego obrazu wyrazu. Staram się dostosowywać ćwiczenia ułatwiające zapamiętywanie wyrazów i reguł do możliwości intelektualnych i jej indywidualnych preferencji, ponieważ Jagoda chętnie kojarzy z wykorzystaniem sensorów smakowych i zapachowych. Gdy wprowadzam nowy wy-



raz, zwracam uwagę na poprawny zapis ortograficzny, pokazuję pokrewieństwo wyrazu, tak tworzę właściwy obrazu poprzez zapis, podaję jasną regułę ortograficzną.

Z mojego doświadczenia wiem, że jeśli dziecko niewidome uczy się i wychowuje wspólnie z rówieśnikami pełnosprawnymi, to znacznie lepiej przystosuje się do późniejszego samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie. Jest to również ważne dla uczniów sprawnych, gdyż uczą się oni odbierać i funkcjonować z ludźmi, którzy czymś się od nich różnią, których do tej pory postrzegali inaczej.

Reasumując moje rozważania poświęcone edukacji humanistycznej dziecka niewidomego, uważam, iż na sukces dziecka składa się w znacznej mierze zaangażowanie nauczyciela, jego zrozumienie dla potrzeb, możliwości i ograniczeń ucznia. Przygotowanie warsztatu humanistycznego, z uwzględnieniem indywidualnych dysfunkcji wzroku, włączenie dziecka niewidomego w harmonijną pracę z klasą poprzez odpowiednie metodyczne modyfikowanie zajęć, jest nieodzownym warunkiem osiągnięcia sukcesu szkolnego.

# Zabawa w kuchni

## Iwona Budz

instruktor czynności życia codziennego, Centrum Rehabilitacji w Biurze Zarządu Głównego Polskiego Związku Niewidomych

Zima nie ma zamiaru odejść, wcześniej zapada zmrok i wieczory ciągną się w nieskończoność. To idealny czas na zabawę w kuchni. Teren jest już „oswojony”. Dzieci poznały niektóre akcesoria kuchenne i zaczęły ćwiczyć odmierzanie produktów. Podczas przygotowywania potraw proszę, żeby Państwo towarzyszyli dzieciom w przygodzie kulinarnej, a nie wyręczali je. Bądźcie raczej asystentami niż szefami kuchni. Państwa pomoc, o ile dziecko nie poprosi o nią przy innych czynnościach, jest potrzebna podczas smażenia na tłuszczu i obsługi piekarnika. Zapraszam do wspólnego przyrządzania smakołyków.

## **Wspomnienie lata, czyli placki z dyni**

**Przygotuj produkty:** kawałek dyni, 4 czubate łyżki mąki pszennej, 2 jajka, 2 łyżki cukru oraz cukier do posypania gotowych placków, 2 łyżki jogurtu naturalnego, olej.

**Akcesoria kuchenne:** tarka, patelnia, miska, drewniana łyżka, łopatka, mikser, talerz, nóż, kubek.

Dynie obierz nożem z twardej skóry, usuń pestki. Na tarce na stronie o dużych oczkach zetrzyj dynię. Najlepiej użyć tarki o podstawie trójkątnej lub czworokątnej, jest ona stabilna, a ścierana dynia spada do wewnątrz. Oddziel białka od żółtek (sposób wykonania tej czynności podałam w poprzednim artykule – Nasze Dzieci nr 1 (288) 2010). Białka umieść w misie miksera, a żółtka w kubku. Do osobnej miski wsyp: 2 kubki startej dyni, cukier, jogurt i żółtka. Dokładnie wymieszaj łyżką wszystkie składniki. Ubij białka na sztywną pianę. Po dłuższej chwili pracy miksera możesz sprawdzić, czy białka są ubite, wsadzając delikatnie palce do miski (nie zapomnij wyłączyć miksera). Poczujesz gładką, delikatną i sztywną powierzchnię pod palcami. Pianę z białek delikatnie wymieszaj z dyniową masą. Masa na placki jest już gotowa. Na zimną patelnię wlej olej do smażenia. Poproś rodziców o włączenie palnika w kuchni, postaw patelnię na palniku. Gdy olej będzie rozgrzany (możesz sprawdzić temperaturę oleju przez dotknięcie go łyżką zamoczoną w masie), tłuszcz będzie skwierczał. Nakładaj porcjami masę dyniową (jedna porcja równa się jednej łyżce). Placki smaż z obu stron. Następnie przełóż je łopatką na talerz i posyp cukrem.

## Pierniczki cud-miód

**Przygotuj produkty:** 2 szklanki mąki, 15 dag miodu, 2 łyżki masła, 3/4 szklanki cukru, 1 łyżeczka sody oczyszczanej, 1 łyżeczka przyprawy do pierników, 1 jajko, siekane migdały i orzechy (niekoniecznie), kolorowy lukier w tubkach (niekoniecznie).

**Akcesoria kuchenne:** małe foremki do wycinania pierniczków, blacha do piekarnika, papier do pieczenia, misa, miseczka, wałek do ciasta, mały garnuszek, pędzelek, blat lub stolnica.

W misce wymieszaj mąkę z sodą. W małym garnuszku rozgrzej miód (potrzebna pomoc dorosłego!) i dodaj go do mąki z sodą. Następnie dodaj masło, cukier, przyprawę do pierników i jedno jajko. Zagnieć w misce rękoma ciasto na gładką i jednolitą masę. Oprósz blat/stolnicę i wałek mąką, żeby ciasto się nie lepiło. Ciasto podziel na porcje, wygodniej będzie nim manewrować na blacie/stolnicy. Rozwałkuj kawałki ciasta na grubość 1/2 cm i wykrawaj różne kształty. Poproś dorosłych o pomoc w rozgrzaniu piekarnika do 180 stopni Celsjusza. Odmierz odpowiedni kawałek papieru do pieczenia, musi być takiej samej wielkości co blacha do pieczenia. Jeśli blachę lekko zwilżysz wodą, położony papier nie będzie się ślizgał i z łatwością ułożysz na nim pierniczki. Do miseczki wbij drugie jajko, roztrzep je widelcem. Zamaczaj pędzelek w jajku i posmaruj piernicz-

ki. Następnie niezbyt ciasno ułóż je na blasze (pierniczki urosną). Możesz też ozdobić je kawałkami orzechów lub migdałów. Pierniczki piec 15-20 minut. Zdejmować z blach jeszcze gorące (poproś o pomoc dorosłych). Gdy pierniczki wystygną możesz je ozdobić gotowym, kupionym w sklepie lukrem w tubkach. Cienkie końcówki tubek ułatwiają malowanie delikatnych wzorów, które sprawiają, że pierniczki są bardziej apetyczne.

**Uwaga!** Pierniczki przygotowujemy jakiś czas przed jedzeniem, ponieważ ciasto po upieczeniu musi skruszeć. Przechowujemy w szczelnie zamkniętym pojemniku.

## **Makuch na stole**

**Przygotuj produkty:** 1/2 kg maku, 1 kg kwaśnych jabłek, 9 jajek, 1 łyżka miodu, 1 jajko (polewa), 2 i 1/2 szklanki cukru, 3 łyżki cukru (polewa), 3 łyżki kakao (polewa), 9 łyżek kaszy manny, 2 łyżeczki proszku do pieczenia, zapach migdałowy, 1/2 kostki margaryny (polewa).

**Akcesoria kuchenne:** maszynka do mielenia, tarka, łyżka, drewniany patyczek, miska, duża blacha, nóż do obierania owoców, mały garnuszek.

W maszynce do mielenia mięsa załóż najdrobniejsze sitko i skręć mak trzy razy, dodaj miód. Obierz jabłka i zetrzyj je na tarce na dużych oczkach. Tak jak

poprzednio najlepiej użyć tarki o podstawie trójkątnej lub czworokątnej, jest ona stabilna, a ścierane jabłko spada do wewnątrz. W dużej misie wymieszaj: skręcony mak, starte jabłka, jajka, cukier, proszek do pieczenia, zapach migdałowy i kaszę manną. Posmaruj blachę masłem lub margaryną, posyp dno i boki bułką tartą. Przełóż masę. Piec w piekarniku aż zarumieni się wierzch, a zanurzony w cieście drewniany patyczek będzie miał suchą końcówkę. Poproś dorosłego, żeby sprawdził patyczkiem, czy ciasto w środku jest dopieczone.

W tym czasie robimy polewę. W małym garnuszku rozpuść margarynę z cukrem. Następnie wsyp kakao i wymieszaj. Po wystygnięciu dodaj jajko i wymieszaj. Polej ciasto płynną polewą.

Na przykładzie powyższych przepisów utrwalamy z dzieckiem zasady bezpiecznego używania kuchni. Ponieważ w dwóch przepisach korzystamy z piekarnika, proszę o zwrócenie uwagi na obsługę gorącego piekarnika. Rozgrzane powietrze szybko wypuszczone z piekarnika może oparzyć. Otwierajmy piekarnik stopniowo, najpierw uchylamy drzwiczki na kilka sekund, żeby ciepło mogło uciec, a potem otwieramy na całą szerokość. W ten prosty sposób unikniemy nieprzyjemnych sytuacji. Ćwiczymy odmierzanie składników, używając różnych miarek zarówno tych tradycyjnych, jak kubek, szklanka czy łyżka, jak i ze-

stawu specjalnych miarek. W przepisach pojawiają się nowe przyrządy kuchenne jak: tarka, foremki do pierniczków i maszynka do mielenia mięsa. W tarce proszę pokazać dziecku powierzchnie o różnej wielkości otworków i powiedzieć, jakie produkty można na nich ścierać. Proponuję w przepisach używanie tarki o podstawie trójkątnej, czworokątnej lub wielokątnej, ponieważ jest ona wygodna. Można ją stabilnie postawić w misce lub na desce, a ścierane produkty wpadają do środka tarki. Podczas używania małych foremek do wykrawania pierniczków zwróćmy uwagę na ich krawędzie. Zaokrąglona krawędź służy do trzymania, a ostra do wycinania ciasta. Gdy pomylimy krawędzie, możemy się pokaleczyć. I jeszcze maszynka do mielenia mięsa. Podczas jej montażu pokażmy, jak wygląda ślimacznica, jakiej wielkości są sitka, gdzie montuje się korbkę i jak stabilnie zamontować to urządzenie na blacie. Zaproponujmy również dziecku samodzielne złożenie maszynki.

# Literackie portrety niewidomych dzieci

## Emilia Frankowska

tyflo-, oligofrenopedagog, filolog polski, Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących w Radomiu

Artykuł ten jest fragmentem pracy dyplomowej Emilii Frankowskiej pod tytułem „Miejsce niewidomego bohatera w literaturze” napisanej pod kierunkiem dr Barbary Olszewskiej w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Łodzi, gdzie E. Frankowska skończyła studia podyplomowe w zakresie tyflopedagogiki (od red.).

Bardzo wdzięczną i interesującą pod względem literackim grupą są dzieci pozbawione wzroku. Ich portrety pojawiają się w utworach pisarskich.

Klasycznym przykładem takiego portretu jest bohaterka noweli „**Katarynka**” **B. Prusa**. Czytelnik nie zna imienia dziewczynki. Wie o niej tylko tyle, że mieszka z matką i jej znajomą. Obie kobiety zarabiają na życie szyciem. Dziewczynka w wieku sześciu lat zachorowała i straciła wzrok. Powoli nauczyła się funkcjonować w nowej sytuacji. Wyostrzył jej się zmysł słuchu. Dlatego



nie lubiła ciszy. Główny bohater noweli, mecenas, pan Tomasz, sąsiad niewidomej dziewczynki, nie lubił katarzynek. Zakazywał wpuszczania katarzyńiarzy na podwórko. Jednak, przez pomyłkę, dozorca wpuścił jednego z nich. Pan Tomasz był rozgniewany, aż do chwili, gdy zobaczył twarz ociemniałego dziecka w sąsiednim oknie. Śmiało się, klaskało, słysząc fałszywe tony katarzynki. Mecenas, chcąc sprawić przyjemność

małej, nakazał wpuszczać wszelkich katarzyńiarzy na podwórko. Ponadto, postanowił dopomóc finansowo rodzinie dziecka oraz dać dziewczynce szansę na odzyskanie wzroku. Pan Tomasz rozpoczął gorliwe poszukiwania pomocy okulistycznej dla małej sąsiadki.

Nowela „Katarzynka” to wykładnik naczelnego społecznego hasła epoki pozytywizmu, brzmiącego „Praca u podstaw”. Dotyczyło ono pomocy chorym, biednym i niepełnosprawnym. Realizatorem tego postulatu jest główny bohater utworu, mecenas Tomasz. Niewidoma dziewczynka została umieszczona w fabu-



le noweli, aby wzruszyć czytelnika i wzbudzić u niego większy podziw dla dobroci serca adwokata.

Nieco wyidealizowany, baśniowy portret literacki niewidomego dziecka przedstawia **K. Makuszyński** w powieści „**O dwóch takich, co ukradli księżyc**”.

Bliźniacy, Jacek i Placek, uciekają z rodzinnej wioski Zapiecek i ruszają w długą wędrówkę. Podczas niej napotykają wiele ciekawych postaci – między innymi niewidomą małą Marysię. Dziewczynka jest sierotą, idzie w niewiadomym kierunku, aby spotkać się ze zmarłą mamusią. Chłopcy są ogromnie zdziwieni, gdy widzą, że zwierzęta i ptaki swoimi głosami prowadzą Marysię. Zdumienie ich osiąga apogeum, kiedy dziewczynka chodzi po jeziorze. Nie poczuła, że idzie po wodzie.

Autor mimo baśniowej konwencji utworu, popełnił w tym momencie poważny stereotypowy błąd, twierdząc, że niewidomy nie może rozróżnić stopami zmiany powierzchni, po której się przemieszcza.



Po latach, gdy Jacek i Placek, nauczeni życiowym doświadczeniem, powracają do Zapiecka jako piękni bogaci i pracowici młodzieńcy, spotykają starego człowieka. Mówi on, że pewnego dnia przyszła do niego niewidoma mała dziewczynka i zamieszkała z nim. Niedawno umarła i miała pewność, że spotka się ze swą zmarłą mamą. Odchodząc z tego świata, Marysia wypowiadała słowa świadczące o jej spotkaniu z ukochaną mamą.

Wątek niewidomej Marysi, ma za zadanie wzruszyć czytelnika, spotęgować melodramatyczny aspekt utworu. A jednocześnie skłania do refleksji, iż dziecko, nie odczuwając ciężaru swego kalectwa, było szczęśliwe. Długa droga Marysi do spotkania z mamą może symbolizować dążenia każdego człowieka do szczęścia.

Bardzo realistyczny i interesujący pod kątem psychologicznym portret literacki niewidomego od urodzenia chłopca ukazuje włoska pisarka **L. Martini** w powieści dla młodzieży „**Kolor wiatru**”. Dwunastoletni Andrea wraz z rodzicami i siostrą przeprowadził się do nowego mieszkania. Czuje się w nim obco, tęskni za dawnym domem na wsi. Andrea poznaje ociemniałego handlarza staroci. Od niego uczy się wielu rzeczy o życiu oraz funkcjonowaniu bez wzroku. Andrea poznaje nieco młodszego od siebie Giovanniego. Zaprzyjaźniają się. Lecz kiedy nowy kolega idzie do szkoły, nie ma już czasu dla Andrei. Niewidomy chłopiec nigdy nie chodził do szkoły i boi się

uczęszczać do placówki specjalnej. Jednak rodzina przekonuje go, że tylko pod wpływem edukacji stanie się prawdziwie wartościowym człowiekiem. Andrea podejmuje pierwszą dorosłą decyzję: postanawia rozpocząć naukę w szkole dla niewidomych.

Postać Andrei nakreślona jest przez Martini ze znawstwem psychologii osób niewidomych. Pisarka subtelnie zaprezentowała jego myśli, czyniąc chłopca narratorem powieści (narracja pierwszoosobowa).

Zbiorowy portret literacki niewidomych dzieci, ukazuje **H. Boguszewska** w reportażu z Lasek „**Świat po niewidomemu**”. W tej ciepłej interesującej powieści, autorka przedstawia codzienne życie i święta wychowanków szkoły dla niewidomych w Laskach. Dzieci pokazane są przy nauce, pracy (rozdziały: „Brajłowski człowiek”, „Ociemniała igła”, „Wypchane zwierzęta”, „Wiosenne porządki”, „Lampka siostry Anuncjaty”), przy zabawie („Huśtawka”, „Lalki”, „Dzwonki”, „Najmłodsze dzieci”, „Zabawa w Czarnego Luda”) oraz podczas uroczystości („Anielskie skrzydła”, „Życie po niewidomemu”). Niewidomi bohaterowie, mimo kalectwa, żyją radośnie i szczęśliwie. Mają pasje jak zdrowi rówieśnicy. Uczą się sposobami dostosowanymi do ich potrzeb percepcyjnych.

Uroczą postać niewidomej dziewczynki stworzyła **J. Korczakowska** w powieści „**Spotkanie nad morzem**”. Jedenastoletnia Elza mieszka nad morzem z przybrany-

mi dziadkami – rybakiem Budziszem i jego żoną. Prawdziwa matka Elzy umarła, kiedy dziecko miało rok. Kobieta zatrzymała się u Budziszów na kilka dni. Była chora. Przed śmiercią powierzyła staruszkom swoją niewi-



domą córkę. Elza wychowywała się u dziadków, nie wiedząc nic o swojej prawdziwej matce. Pasała kozy, bawiła się, plotła wianki, nućiła piosenki – takie były jej codzienne zajęcia.

Nad morze przyjechała jej rówieśnica, Danusia, dziewczynka z Torunia. Zamieszkała w willi u szkolnej koleżanki swojej mamy. Danusia nie była zachwycona perspektywą wakacji nad morzem. Pewnego dnia obroniła Elzę, kiedy miejscowy chłopak chciał jej zabrać muszelki, a dziewczynę skąpać w wodzie. Tak zaczęła się przyjaźń obu dziewczynek. Danusia, gdy dowiedziała się o kalectwie Elzy, bardzo to przeżyła. Zdała sobie sprawę, że sama nie powinna narzekać, mając rodzinę, koleżanki i zdrowe oczy. Elza i Danusia często bawiły się razem, rozmawiały i przeżywały liczne wspólne przygody.

Książka kończy się sceną odjazdu Danusi do Torunia. Nie jedzie jednak sama, ale razem z mamą i Elzą. Opiekę nad niewidomą dziewczynką przejmie pani Rudzka, u której mieszkała Danusia. W ten sposób Elza zyskuje nie tylko przyjaciółkę, ale także mamę. Jest nadzieja, że w Toruniu Elza będzie miała operację umożliwiającą całkowite odzyskanie wzroku. Danusia dzięki nowej przyjaciółce uczy się odpowiedzialności za drugiego człowieka, a także poznaje prawdę, że nie można być skoncentrowanym wyłącznie na sobie. Elza zyskuje nową przyjaciółkę i pozytywną odmianę losu. Choć była szczęśliwa u dziadków Budziszów, wakacje z Danusią mogą być źródłem nowego życia niosącego ze sobą w konsekwencji nawet odzyskanie wzroku. Powieść Korczakowskiej przez długie lata gościła na liście lektur szkolnych ze względu na swoje dydaktyczne przesłanie, a także ciekawą fabułę łączącą utwór o tematyce rehabilitacyjnej z książką przygodową dla dzieci i młodzieży. Analiza tej lektury, była pretekstem do poruszenia w szkole zagadnienia osób niepełnosprawnych w społeczeństwie, szczególnie ludzi z dysfunkcją wzroku.

**J. E. Kucharski**, w opowiadaniu „**Zamknięte oczy**” wykreował sympatyczną postać niewidomego Janka. Ten dziwny cichy chłopiec, siedzący na ławce i czytający grubą książkę, zainteresował grupkę rówieśników. Jeden z chłopców chciał zrobić kawał i zabrać książkę czytającemu. Podszedł do niego cicho,

ale tamten usłyszał i powstrzymał go. Od słowa do słowa, koledzy i koleżanki dowiedzieli się, że Janek jest niewidomy i dlatego czyta z zamkniętymi oczyma. Odtąd grupka dzieci spotykała się często z Jankiem na podwórku i bawili się razem. Pewnego dnia powiedzieli, że jadą na wycieczkę do lasu i Janek nie może im towarzyszyć. Matka chłopca ubłagała ojca jednego z uczestników wycieczki, aby jej syn mógł jechać. Tak więc Janek, prowadzony po kolei przez kolegów i koleżanki, stał się aktywnym członkiem wyprawy. Podczas spaceru po lesie, grupka młodych odkrywców zabłądziła. Dzięki dobrej orientacji Janka, udało im się wyjść z leśnego labiryntu.

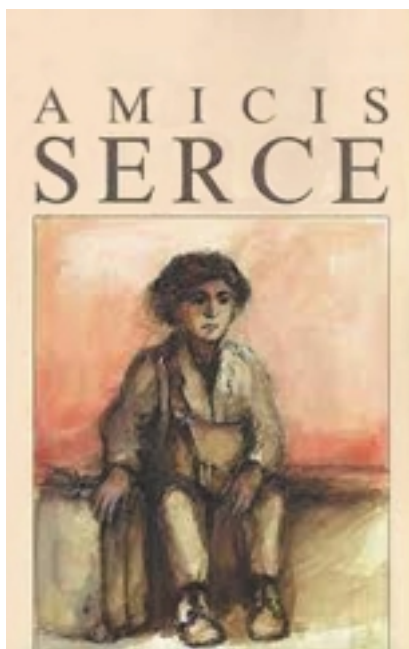
Janek może symbolizować osobę niepełnosprawną, która chce funkcjonować na normalnych prawach w społeczeństwie. Może także wiele dać swojemu środowisku i być dla niego przydatnym. Gdyby nie spryt i spostrzegawczość orientacyjna Janka, grupka widzianych dzieci nie odnalazłaby drogi do wyjścia z lasu. Opowiadanie „Zamknięte oczy” bywa umieszczane w podręcznikach do języka polskiego w II i III klasie szkoły podstawowej. Ten krótki utwór ma uzmysłowić młodemu czytelnikowi istnienie i problematykę osób niewidomych.

**J. Szczygieł** w powieści **„Nigdy cię nie opuszczę”** i **„Po kocich łbach”** przedstawia losy szesnastoletniego ociemniałego wskutek wybuchu Tadka. Chło-

piec znalazł się w szkole w Laskach, tam uczy się funkcjonować na nowo: poznaje alfabet Braille'a, kształcąc się w zakresie samodzielności, śpiewu, poznaje nowych ludzi i pierwsze dorosłe problemy. Dojrzewa psychicznie, szuka swojej drogi życiowej.

Postać Tadka można utożsamiać z autorem ze względu na identyczne losy. Wielu bohaterów powyższych książek istniało naprawdę: Henryk Ruszczyc, Zofia Kozłowska, pan Mollin, Stefania Szarzyńska i inni. Obie powieści pokazują drogę Tadka od zdrowego sprytnego, ale żyjącego wyłącznie chwilą teraźniejszą chłopca, aż do ociemniatego, dojrzewającego, szukającego własnej tożsamości i miejsca w świecie młodego człowieka.

**E. Amicis** w powieści „**Serce**” przedstawia epizodyczną, ale istotną postać bezimiennego niewidomego chłopca. Jeden z bohaterów, Garoffi, popisuje się drogimi ubraniami i zegarkiem przed nieznanym chłopcem siedzącym na ławce. Tamten nie reaguje. Okazuje się, że nie widzi. Garoffi czuje, iż uka-

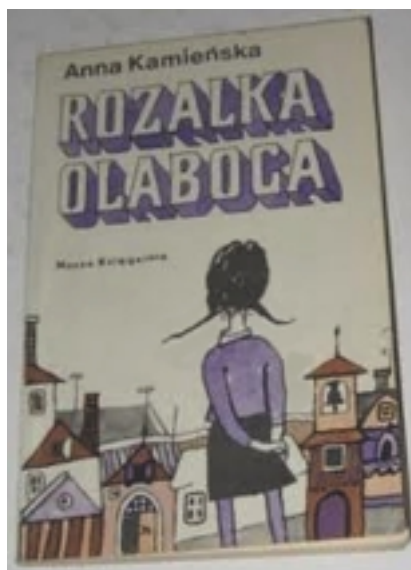




rano jego pychę. Przeprasza chłopca, on mówi, że nic nie szkodzi i wcale się nie gniewa. Odtąd Garoffi przestał być nadmiernie próżnym.

Amicis, wprowadzając w tok utworu wątek niewidomego chłopca, piętnuje wadę próżności, jednocześnie nakłania do zastawienia się nad problematyką inwalidów wzroku.

Niezwykłe wzruszający portret literacki małej niewidomej dziewczynki umieściła **A. Kamieńska** w powieści dziecięco-młodzieżowej „**Rozalka olaboga**”. Główna bohaterka, Rozalka podczas spaceru wchodzi po myłkowo do pomieszczenia przypominającego komórkę. Tam ukryta jest mała niewidoma dziewczynka. Rozalka, tknięta litością, wyprowadza dziecko na słońce. Gdy matka małej i jej brat (szkolny kolega Rozalki) widzą, co się dzieje, krzyczą i każą Rozalce iść, a małą Julkę znowu odprowadzają do komórki. Uważają, że słońce szkodzi jej ślepym oczom. Na doktora nie mają pieniędzy. Przejęta Rozalka prosi znajomego doktora, aby pomógł tej ro-



dzinie. Jest możliwość, aby Julka odzyskała wzrok. Rozalka jest szczęśliwa.

Autorka ukazuje przesady, które dotyczyły niewidomych na przykład, że szkodzi im światło. Mała Julka była ukrywana przed ludźmi. Dzięki dobrej i czulej głównej bohaterce utworu, mała niewidoma dziewczynka ma szansę na poprawę losu i funkcjonowania.

Poezja przedstawia również kilka interesująco narysowanych portretów niewidomych dzieci.

Łącznej interpretacji można poddać następujące wiersze: **M. Hillar „W Hiroszimie”**, **W. Karczewskiej „Dziewczynka koreańska mówi”** oraz **W. Szymborskiej „Z Korei”**. Podmiotami lirycznymi tych trzech wierszy są dzieci, których ślepotą jest wynikiem wojny, pożaru lub wybuchu bomby. Tytuły nawiązują do wydarzeń historycznych niosących za sobą ogromną zagładę: wojna w Korei i zrzućenie bomby atomowej na Hiroszimę. Najbardziej pokrzywdzone w tych dramatycznych okolicznościach były dzieci. Autorzy solidaryzują się z ofiarami, próbują wzruszyć czytelnika, czynią podmiotem lirycznym utworu bezradne ociemniałe kilkuletnie dzieci.

„Dziecko, któremu atom wygryzł oczy, nie zobaczy nigdy żółtej kaczki na długim patyku” (M. Hillar „W Hiroszimie”).

Ciepły refleksyjny portret poetycki dziecka z dysfunkcją wzroku kreśli ks. J. Twardowski w wierszu

„Niewidoma dziewczynka”. Utwór utrzymany jest w stylistyce wyznania literackiego – niewidoma bohaterka poznaje dotykiem obraz Matki Boskiej, przy czym wygłasza monolog do Maryi. Autor zwraca uwagę na sposób penetracji świata przez osoby pozbawione wzroku. Dotykanie świętego wizerunku przez dziecko staje się dla Twardowskiego pretekstem do refleksji nad światem. Język używany przez niewidomą bohaterkę utworu, umiejętnie łączy w sobie dziecięcy potoczny styl i kunsztowne formy wyrazu.

Kreowanie postaci niewidomych dzieci pozwala pisarzom wzmocnić dydaktyczny aspekt przesłania, nakłania do refleksji nad życiem i percepcją osób z dysfunkcją wzroku, a także wzrusza.

### **Podsumowanie** (do całej pracy podyplomowej)

Niniejsza praca, która dotyczyła koncepcji niewidomego bohatera dzieł pisarskich, bazuje na najistotniejszych i najciekawszych, moim zdaniem, przykładach z zakresu literatury polskiej oraz powszechnej.

W metodologicznej części pracy założyłam dwie hipotezy, które weryfikowałam za pomocą analizy utworów.

Pierwsza hipoteza zakładała, że niewidomy bohater występuje w twórczości literackiej wszystkich epok. Potwierdziłam ją, wykazując obecność postaci literackich pozbawionych wzroku w twórczości auto-

rów: starożytnych, średniowiecznych, przełomu renesansu i baroku, oświeceniowych, romantycznych, pozytywistycznych oraz XX-wiecznych. Współcześni pisarze także nie stronią od omawianego wątku. Niewidomy bohater pojawia się we wszystkich rodzajach literackich: w liryce, dramacie i epice.

Druga hipoteza zakładała, że większość autorów swoją koncepcję niewidomego bohatera opierała o funkcjonujące stereotypy. Powyższa hipoteza również została potwierdzona i uzasadniona przykładami literackimi. Często pisarze wiązali fakt kalectwa z charakterem. Ujmowali to w wielu przypadkach w sposób skrajny. Postać cechował charakter kryształowo czysty, wyidealizowany, pozbawiony wad lub przeciwnie – usposobienie złośliwe, okrutne, bezwzględne i mściwe. Najczęściej występujące stereotypy dotyczące niewidomych, a pojawiające się w omówionych utworach literackich, to: ślepotą automatycznie wyostrza inne zmysły, niewidomy ma zawsze talent muzyczny, śpi z otwartymi oczami, nie potrafi poruszać się po własnym mieszkaniu, miewa zdolności nadprzyrodzone, nie jest w stanie zlokalizować obecności lub braku bliskiej osoby, niewidomym szkodzi światło.

Praca niniejsza pozwoliła mi na poszerzenie horyzontów intelektualnych, dała mi możliwość zgłębienia problemu miejsca niewidomego bohatera w literatu-

rze. W moim odczuciu praca ta okazała się twórcza, gdyż temat ten nie posiada opracowań naukowych. Dobierając utwory literackie do analizy, posłużyłam się własnym kluczem – starałam się umieścić w bibliografii pozycje rozmaite gatunkowo, przeznaczone dla dorosłych, młodzieży i dzieci. Analizowane pozycje obejmują literaturę naukową, psychologiczną, klasyczną, a także popularną. Ze względu na określoną objętość pracy podyplomowej, omówiłam wyłącznie dzieła atrakcyjne dla czytelnika.

Poddając własnej refleksji opisywany temat, uważam, że słusznym jest, aby niewidomy bohater występował w literaturze nie tylko tyflogicznej lub czytanej wyłącznie przez grupę odbiorców związanych z grupą ludzi z dysfunkcją wzroku. Czytelnik tzw. „popularny”, poznając literackie portrety niepełnosprawnych, unaoznia sobie specyfikę i problematykę ich życia oraz funkcjonowania. Chociaż literatura, gdzie pojawiają się niewidome postacie, nierzadko nie jest wolna od stereotypowego ich widzenia, to wnosi z sobą wartości dydaktyczno-moralne. Uwrażliwia odbiorcę na sytuację osób dotkniętych kalectwem, skłania do refleksji nad własnym życiem oraz do pogłębionego spojrzenia na innych ludzi.

# Obóz sportowo-rekreacyjny w Wiśle

## Maria Nasińska

pedagog, Ośrodek Wychowawczo-Rewalidacyjny  
dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących PZN  
w Częstochowie

W dniach 23-26 IX 2010 r. w Ośrodku „Start” miał miejsce obóz sportowo-rekreacyjny dla dzieci oraz młodzieży niewidomej i słabowidzącej z dodatkową niepełnosprawnością wraz z rodzicami i opiekunami. Finansowany był ze środków: OWR PZN Częstochowa, Fundacji PZU, PCPR w Kłobucku, PCPR w Myszkowie, MOPS w Częstochowie.

W obozie uczestniczyło 18 dzieci z Częstochowy, Myszkowa, Kłobucka wraz z rodzicami i opiekunami. W sumie były to 32 osoby oraz 5 osób kadry.

Zajęcia odbywały się według ustalonego programu z podziałem na dwie grupy wiekowe:

- turniej sprawnościowy (lekkoatletyczny),
- turniej ping-ponga,
- turniej bilardowy,
- sportowy turniej rodzinny.

Ponadto uczestnicy obozu mieli zajęcia z orientacji przestrzennej i czynności życia codziennego. Były także zajęcia rekreacyjne na basenie oraz elementy nauki pływania.

Wszyscy uczestniczyli w spacerach dydaktycznych po Wiśle oraz wycieczkach autokarowych:

- w okolicy Wisły (zwiedzanie skoczni narciarskiej),
- do Ustronia (wjazd na Czantorię wyciągiem krzesełkowym, spacer po Równicy),
- Małą Pętlą Beskidzką, do Istebnej, Koniakowa oraz Szczyrku.

Za udział w poszczególnych turniejach dzieci za zajęcie I, II, III miejsca otrzymały nagrody, a były to:

- piłki duże,
- piłki gąbkowe,
- piłeczki do tenisa,
- piłeczki do ping-ponga,
- piłeczki Nassan,
- rakietki do ping-ponga,
- czekolady, batony, lizaki, soczki, jajka niespodzianki.

Pozostałe dzieci otrzymały nagrody pocieszenia – słodyczne. Najwięcej emocji wzbudzały turnieje: lekkoatletyczny i rodzinny oraz zajęcia na basenie. Uczestnicy obozu z żalem wyjeżdżali z Wisły, pogoda dopisała. Szkoda, że obóz trwał tak krótko i dlatego częściej nie możemy wyjeżdżać na tego typu obozy – mówiły dzieci.

# **Dystans i empatia kluczem w rozwiązywaniu trudnych problemów**

## **Magdalena Iwaszko**

nauczyciel wychowawca, Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci i Młodzieży Słabowidzącej w Lublinie

26 lat pracy z młodzieżą oraz dziećmi niewidomymi i słabowidzącymi w Ośrodku w Lublinie pozwala mi stwierdzić, że jest to praca mozolna, trudna, wymagająca wiedzy, doświadczenia, zaangażowania, a przede wszystkim dystansu. Nasi podopieczni pochodzą z różnych zakątków Polski, często z rodzin biednych, wielodzietnych i niewydolnych wychowawczo. Mieszkają w internacie, który staje się dla nich drugim domem. Trzeba jednak pamiętać, że oprócz ograniczeń wynikających z uszkodzenia wzroku, mają takie same jak ich rówieśnicy ze szkół zwykłych potrzeby, problemy, oczekiwania i marzenia. To od nas, nauczycieli i wychowawców, zależy, jak sobie w tej nowej rzeczywistości poradzają.



Piszę o dystansie szczególnie w stosunku do młodzieży z klas gimnazjalnych i licealnych. O dystansie, który wynika z naszej wiedzy pedagogicznej, psychologicznej, doświadczeń życiowych i „pamięci czasów minionych”, szczególnie okresu dojrzewania. Ta pamięć dotyczy jednego z najtrudniejszych okresów w życiu człowieka. Wiedzę teoretyczną mamy wszyscy: burza hormonów, rozchwianie emocjonalne, kompleksy, brak wsparcia ze strony rodziców, labilność uczuciowa etc. Trzeba jednak znaleźć w sobie tyle empatii, zrozumienia i właśnie dystansu, aby młodemu, często aroganckiemu człowiekowi z buntowniczym nastawieniem pomóc. Młodzież ma swoją muzykę, slang, zainteresowania i naszym zadaniem jest, jeśli nie polubić, to przynajmniej zrozumieć.

Mam dwoje dorosłych dzieci. To one nauczyły mnie, że dzieckiem jest się w pewnym momencie życia, człowiekiem zawsze. Gimnazjalista i licealista to przede wszystkim młody człowiek, którego przerażają czasami jego cielesność, seksualność, emocje. Wady wzroku i całkowita niezdolność widzenia tylko takie problemy potęgują.

Wiem z własnego doświadczenia, że nam, nauczycielom, za łatwo przychodzi przyklejanie różnych etykiet, szczególnie tym, którzy bardziej niż naszej krytyki potrzebują wsparcia. Zarzucamy naszym wychowankom brak zdolności, lenistwo, niewdzięcz-

ność, zżymamy się, gdy nie wykorzystują kolejnych szans, zapominając jednak, że nie jest to najczęściej wynikiem braku chęci, ale trudnego wieku, z którym każdemu przychodzi się zmierzyć. O ile łatwiej jest osądzić i ukarać młodego, zagubionego człowieka, o tyle trudniej jest spróbować go zrozumieć i wyciągnąć pomocną dłoń. A my – pedagodzy – jesteśmy właśnie po to, żeby kolejny raz dać szansę. Jakkolwiek należy stawiać pewne wymagania i nie pobłażać podopiecznym, to trzeba też okazać cierpliwość i wczuć się w sytuację wychowanka.

Mam dobry kontakt z dziećmi i młodzieżą, dlatego lubię swoją pracę. Oczekuję od uczniów szacunku, ale sama też potrafię im go okazać. Bardzo dobrze pamiętam siebie z okresu, kiedy miałam „naście” lat. Nigdy w życiu nie przeżywa się chwil tak intensywnie, nigdy nie jesteśmy już tak wrażliwi. Pamięć o tym ułatwia porozumienie z o wiele młodszym już pokoleniem. W poprzednim roku szkolnym otrzymałam od wychowanków internatu „Oskara” w kategorii bratnia dusza. Trudno byłoby mi wyobrazić sobie miłsze podsumowanie mojej wieloletniej pracy i wiem, że dla wielu pedagogów to właśnie sympatia ze strony podopiecznych jest najpiękniejszym wynagrodzeniem za ich poświęcenie. Chciałabym ich wszystkich serdecznie pozdrowić.

# Świadczenia dla rodzin dzieci niepełnosprawnych



Rodzice, którzy borykają się z trudnościami wychowywania dziecka niepełnosprawnego, mogą ubiegać się o różnego rodzaju wsparcie. Największy katalog świadczeń finansowych proponuje ustawa o świadczeniach rodzinnych. Część wymienionej tam pomocy przysługuje bez względu na dochód, jednak większość uzależniona jest od sytuacji materialnej rodziny.

## Zasilek rodzinny

Jest to świadczenie, które ma na celu częściowe pokrycie wydatków na utrzymanie dziecka. Przysługuje do ukończenia przez dziecko:

- 1) 18. roku życia lub
- 2) nauki w szkole, jednak nie dłużej niż do ukończenia 21. roku życia, albo
- 3) 24. roku życia, jeżeli kontynuuje naukę w szkole lub w szkole wyższej i legitymuje się orzeczeniem o umiarkowanym albo znacznym stopniu niepełnosprawności.

Otrzymanie zasiłku rodzinnego uzależnione jest od sytuacji materialnej rodziny. W przypadku gdy członkiem rodziny jest dziecko legitymujące się orzeczeniem o niepełnosprawności lub orzeczeniem o umiarkowanym albo o znacznym stopniu niepełnosprawności, zasiłek ten przysługuje bowiem, jeżeli dochód rodziny w przeliczeniu na osobę nie przekracza kwoty 583 zł.

Wysokość zasiłku zależy od wieku dziecka i wynosi miesięcznie:

- 1) 68 zł na dziecko w wieku do ukończenia 5. roku życia,
- 2) 91 zł na dziecko w wieku powyżej 5. roku życia do ukończenia 18 lat,
- 3) 98 zł na dziecko w wieku powyżej 18. roku życia do ukończenia 24 lat.

### **Dodatki do zasiłku**

Do zasiłku rodzinnego przysługują różnego rodzaju dodatki. **Można się o nie ubiegać z tytułu:**

#### **➤ urodzenia dziecka**

Wypłacany jest jednorazowo w wysokości 1000 zł. Warunkiem jego otrzymania jest pozostawanie kobiety w okresie ciąży pod opieką medyczną. Fakt ten potwierdza się stosownym zaświadczeniem lekarskim lub zaświadczeniem wystawionym przez położną.

### ➤ **opieki nad dzieckiem w okresie korzystania z urlopu wychowawczego**

Przysługuje w kwocie 400 zł miesięcznie, matce lub ojcu, opiekunowi faktycznemu dziecka albo opiekunowi prawnemu dziecka, jeżeli dziecko pozostaje pod jego faktyczną opieką, uprawnionemu do urlopu wychowawczego. Osoba sprawująca opiekę nad dzieckiem legitymującym się orzeczeniem o niepełnosprawności albo o znacznym stopniu niepełnosprawności może pobierać taki dodatek maksymalnie przez okres 72 miesięcy kalendarzowych.

### ➤ **samotnego wychowywania dziecka**

Przyznawany jest samotnie wychowującym dziecku matce lub ojcu, opiekunowi faktycznemu dziecka albo opiekunowi prawnemu dziecka, jeżeli nie zostało zasądzone świadczenie alimentacyjne na rzecz dziecka od drugiego z rodziców dziecka, ponieważ:

- drugi z rodziców dziecka nie żyje,
- ojciec dziecka jest nieznany,
- powództwo o ustalenie świadczenia alimentacyjnego od drugiego z rodziców zostało oddalone.

Przysługuje w wysokości 170 zł miesięcznie na dziecko, nie więcej jednak niż 340 zł na wszystkie dzieci. W przypadku dziecka legitymującego się orzeczeniem o niepełnosprawności lub orzeczeniem

o znacznym stopniu niepełnosprawności kwota dodatku ulega zwiększeniu o 80 zł na dziecko, nie więcej jednak niż o 160 zł na wszystkie dzieci.

➤ **wychowywania dziecka w rodzinie wielodzietnej**

Wynosi miesięcznie 80 zł na trzecie i następne dzieci uprawnione do zasiłku rodzinnego.

➤ **kształcenia i rehabilitacji dziecka**

Przeznaczony jest na pokrycie zwiększonych wydatków związanych z rehabilitacją lub kształceniem dziecka w wieku:

- do ukończenia 16 lat, jeżeli legitymuje się orzeczeniem o niepełnosprawności,
- powyżej 16. roku życia do ukończenia 24 lat, jeżeli legitymuje się orzeczeniem o umiarkowanym albo o znacznym stopniu niepełnosprawności.

Kwota dodatku uzależniona jest od wieku dziecka i wynosi miesięcznie:

- 60 zł na dziecko w wieku do ukończenia 5. roku życia,
- 80 zł na dziecko w wieku powyżej 5. roku życia do ukończenia 24. roku życia.

➤ **rozpoczęcia roku szkolnego**

Przyznawany jest na częściowe pokrycie wydatków związanych z rozpoczęciem w szkole nowego ro-

ku szkolnego oraz rocznego przygotowania przedszkolnego. Wypłacany jest raz w roku w wysokości 100 zł na każde dziecko.

### **➤ podjęcia przez dziecko nauki w szkole poza miejscem zamieszkania**

Przysługuje przez 10 miesięcy w roku w okresie pobierania nauki od września do czerwca następnego roku kalendarzowego w wysokości:

- 90 zł, jeżeli dziecko zamieszkuje w miejscowości, w której znajduje się siedziba szkoły ponadgimnazjalnej lub szkoły artystycznej, realizującej obowiązek szkolny i obowiązek nauki, a w przypadku dziecka niepełnosprawnego także szkoły podstawowej lub gimnazjum,

- 50 zł, gdy dziecko dojeżdża z miejsca zamieszkania do miejscowości, w której znajduje się siedziba szkoły ponadgimnazjalnej, a także szkoły artystycznej, w której realizowany jest obowiązek szkolny i obowiązek nauki w zakresie odpowiadającym nauce w szkole ponadgimnazjalnej.

### **WAŻNE!**

Otrzymanie dodatków jest nierozdzielnie związane z nabyciem uprawnień do zasiłku rodzinnego.

## **Bez względu na dochód**

Nie wszystkie świadczenia rodzinne są uzależnione od statusu materialnego osoby zainteresowanej ich otrzymaniem. Bez względu na wysokość dochodów rodziny wypłacane są bowiem:

- jednorazowa zapomoga – przyznawana z tytułu urodzenia się żywego dziecka, w wysokości 1000 zł na jedno dziecko,
- zasiłek pielęgnacyjny w wysokości 153 zł miesięcznie – przyznawany w celu częściowego pokrycia wydatków wynikających z konieczności zapewnienia opieki i pomocy innej osoby w związku z niezdolnością do samodzielnej egzystencji,
- świadczenie pielęgnacyjne w kwocie 520 zł miesięcznie – należne z tytułu rezygnacji z zatrudnienia lub innej pracy zarobkowej w celu sprawowania opieki nad osobą niepełnosprawną.

Podstawa prawna: ustawa z dnia 28.11.2003 r. o świadczeniach rodzinnych (Dz. U. z 2006 r. nr 139, poz. 992 ze zm.).

Informacje te zostały przedrukowane z Gazety Podatkowej nr 97 (721) z dn. 2010.12.06, autorką jest Anna Minierska.



# Aktualności

## Elżbieta Oleksiak

tyflopedagog, Centrum Rehabilitacji w Biurze Zarządu  
Głównego Polskiego Związku Niewidomych  
w Warszawie

### **Jubileusze 20-lecia**

W roku 2010 kilka placówek ważnych dla edukacji i rehabilitacji dzieci niewidomych i słabowidzących obchodziło swoje jubileusze. I tak świętowaliśmy 20-lecie Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego dla Dzieci Słabowidzących i Niewidomych w Dąbrowie Górniczej. Nadano Ośrodkowi imię Zofii Książek-Bregułowej, poświęcono i przekazano Ośrodkowi sztandar. Część artystyczna w wykonaniu wychowanków Ośrodka była niezapomnianym wrażeniem.

W Ośrodku działają:

1. Zespół wczesnego wspomagania rozwoju pomagający dzieciom od pierwszych miesięcy życia do siódmego roku życia oraz ich rodzicom.
2. Punkt konsultacyjny udzielający pomocy psychologiczno-pedagogicznej rodzicom dzieci ze schorzeniami wzroku oraz dzieciom.

3. Klasa wstępna.
4. Szkoła Podstawowa.
5. Gimnazjum.
6. 3-letnia Zasadnicza Szkoła Zawodowa o kierunku ogrodnik.
7. 3-letnie Liceum Ogólnokształcące o kierunku ogólnym.

20-lecie obchodziło również Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci Niewidomych i Słabowidzących „Tęcza”. Zaprezentowano wydarzenia i wspomnienia z życia Stowarzyszenia. Były wyróżnienia i nagrody dla darczyńców, przyjaciół „Tęczy”. Z małego ruchu samopomocy rodziców przez 20 lat wytrwałej pracy zbudowano mocną, stabilną „Tęczę”. Przypominam, że Stowarzyszenie prowadzi w Warszawie trzy placówki dziennego pobytu leczniczo-rehabilitacyjno-edukacyjne, wyjątkowe w skali kraju, w których szczególną troską objęte są dzieci ze złożoną niepełnosprawnością:

1. Niepubliczny Ośrodek Rewalidacyjno-Wychowawczy dla Dzieci i Młodzieży Niewidomej i Słabowidzącej w wieku 3-18 lat.
2. Niepubliczny Ośrodek Rewalidacyjno-Wychowawczy dla Młodzieży i Dorosłych Niewidomych i Słabowidzących.

3. Poradnię Wczesnej Interwencji dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących.

20-lecie obchodziło także Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom Niewidomym i Niedowidzącym „Nadzieja” oraz Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących w Radomiu. Przypomnę, że w skład Ośrodka wchodzi: Publiczna Szkoła Podstawowa nr 11, Publiczne Gimnazjum nr 20, Szkoła Przysposobienia do Pracy, Pracownia Wczesnego Współ-





magania Rozwoju dla Dzieci z Dysfunkcją Wzroku „Promyk Nadziei”, grupy wychowawcze dla dzieci spoza Radomia. Ośrodek jest pierwszą w Polsce placówką, która zapewniła opiekę i edukację dzieciom niewidomym z dodatkowymi ograniczeniami.

## **Jubileusz 60-lecia**

**Jubileusz 60-lecia** obchodził Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci Słabowidzących im. dr Zofii Galewskiej w Warszawie. Jest to pierwsza w Polsce szkoła dla dzieci słabowidzących, gdzie dostrzeżono konieczność doboru pomocy dydaktycznych i metod kształcenia do indywidualnych potrzeb związanych z osłabionym wzrokiem dziecka. W tej placówce przywiązuje się wielką wagę do doboru pomocy optycznych i ćwiczenia wzroku. W Ośrodku znajduje się: Szkoła Podstawowa nr 51, Gimnazjum nr 151, Zasadnicza Szkoła Zawodowa nr 62, Liceum Ogólnokształcące nr CXXXVI, wczesne wspomaganie rozwoju dziecka, specjalistyczny punkt konsultacyjny.

Wszystkim placówkom dziękujemy za współpracę i życzymy, żeby były coraz piękniejsze i dynamicznie rozwijały się, Pedagogom i Wychowawcom sukcesów dydaktycznych, wychowawczych i rehabilitacyjnych, a Uczniom sukcesów w nauce i dobrego przygotowania do dorosłego życia, wszystkim zaś dużo zdrowia i satysfakcji z dobrze wykonywanej pracy.

## Fundacja „Tęczowy Dom”

Fundacja „Tęczowy Dom” dnia 6 grudnia zaprosiła wszystkich darczyńców i przyjaciół do Teatru Kamienica w Warszawie na VII koncert „Mikołaj 2010”.



Koncerty są co roku podziękowaniem dla wszystkich, którzy wspierają dążenia Fundacji do powołania Centrum Wsparcia Osób Niewidomych ze Złożoną Niepełnosprawnością. Jak co roku różnorodne występy wspaniałych artystów wprowadziły wszystkich w niezwykły, świąteczny nastrój.

# **Dostęp osób niepełnosprawnych do informacji i edukacji. Nowe technologie – większe szanse, większe możliwości**

To tytuł konferencji, która odbyła się 29 listopada 2010 r. w Bibliotece Uniwersytetu Warszawskiego. Tradycją już stało się organizowanie co roku przez UW konferencji około 3 grudnia, kiedy to przypada Międzynarodowy Dzień Osób Niepełnosprawnych. Konferencja była poświęcona tematyce swobodnego dostępu osób niepełnosprawnych do wszystkich źródeł informacji – od tradycyjnych, takich jak książka, podręczniki, po Internet i techniki teleinformatyczne. Na konferencji zaprezentowano nowy portal UW: Portal Edukacji Włączającej, poświęcony nauczaniu osób niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych – [www.abcd.edu.pl](http://www.abcd.edu.pl)

Zaprezentowano także Akademicką Bibliotekę Cyfrową, dzięki której niepełnosprawni studenci z ca-

tej Polski mogą pobierać on-line książki zaadaptowane na różnych uczelniach wyższych.

Uczestnicy konferencji otrzymali również ciekawą publikację „Wspomaganie uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych – wybrane zagadnienia”. Publikacja jest dystrybuowana bezpłatnie na zamówienie w Biurze ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Warszawskiego, tel. 22 552 42 22, e-mail: [bon@uw.edu.pl](mailto:bon@uw.edu.pl)